

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PSICOLOGIA EDUCACIONAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM OLHAR CONSTRUTIVISTA

AUTORA: MARIANA GUIMARÃES WREGE

ORIENTADORA: TELMA PILEGGI VINHA

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

Campinas

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

W925e Wrege, Mariana Guimarães, 1981-
Escolas democráticas: um olhar construtivista / Mariana
Guimarães Wrege. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Democracia na educação. 2. Escolas livres. 3.
Autonomia escolar. 4. Construtivismo (Educação). 5.
Relações interpessoais. 6. Psicologia educacional. I. Vinha,
Telma Pileggi. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-027/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Democratic schools: a constructivist view

Palavras-chave em inglês:

Democracy in education

Free schools

School autonomy

Constructivism (Education)

Interpersonal relationships

Educational Psychology

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha (Orientador)

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Helena Singer

Luciene Regina Paulino Tognetta

Ana Maria Falcão de Aragão

Data da defesa: 29/02/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: mari_quimaraes@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Escolas Democráticas: um olhar construtivista

Autora: Mariana Guimarães Wrege
Orientadora: Telma Pileggi Vinha

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Mariana Guimarães Wrege e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29 / 02 / 2012

Assinatura Orientadora: Telma Vinha

COMISSÃO JULGADORA:

Helena Pileggi
Carlyzma de Lima
Telma Vinha

DEDICATÓRIA

*A todos os meus queridos colegas de profissão,
que encontrem neste trabalho inspiração...*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é dom, a gratidão é partilha, a gratidão é amor: é uma alegria que acompanha a ideia de sua causa, como diria Spinoza, quando essa causa é a generosidade do outro, ou sua coragem, ou seu amor. Alegria retribuída: amor retribuído.

Comte-Sponville

Não sei por onde começar a agradecer. Foram tantas as pessoas que participaram desta minha caminhada e a minha gratidão é tão profunda a todas elas, que não há como hierarquizar a quem eu sou mais ou menos grata. Deste modo, deixo claro à vocês, queridos e queridas, que são todos “primeiros” em minha lista, cada um por um motivo especial:

- À você, Jorge Kerches, meu amor, agradeço pelo apoio, pela admiração, pelo carinho, por acreditar no meu trabalho e por “me aguentar” durante estes “tempos difíceis”.

- À vocês, querida família Guimarães: Mãe Marcia, Vó Lourdes e Hermano, sou grata por me socorrerem em diversos momentos e me incentivarem nesta minha jornada. Também aos meus tios e primos, que de alguma forma estiveram presentes e interessados em conhecer um pouco mais a respeito meu trabalho e, em especial, à Ariane, que realizou as transcrições das entrevistas.

- À vocês, querida família Wrege: Pai Paulo, Renata, Laura, tios e tias, agradeço pela grande torcida e pelos e-mails e telefonemas trocados e, em especial, à Luciana, pelo apoio, pela tamanha generosidade e pela atenciosa revisão do texto.

- À vocês, querida família Kerches: Vergínia, Luiz, Ana, Lúcia, Larissa, Letícia, Raphael e Lucas, meu grande abraço pela torcida e carinho.

- Aos meus “bebês” Joey e Mindy, agradeço por me trazerem alegrias diárias e pelo companheirismo eterno.

- À você, minha mais do que orientadora Telma, demonstro minha gratidão pela paciência, acolhimento, carinho, tempo, dedicação, confiança, generosidade e fé que depositou em mim nestes anos todos. Aprendi muito e aprendo a cada minuto com você.

- À vocês, Professores, que com suas aulas e orientações fizeram parte da minha formação e que contribuíram para que eu seja quem eu sou hoje, meus sinceros

agradecimentos: Telma Vinha, Luciene Tognetta, Ana Aragão, Orly Z. Mantovani de Assis, Yves de La Taille, Zelia R. Chiarottino e Anita L. Nery.

- À você, Luciene Tognetta, um agradecimento especial por ter me aberto possibilidades de caminhos, e que por meio desta generosidade infinita, me acolheu, orientou, acompanhou, direcionou...

- À você, Professor Iulo Brandão, expresso minha enorme gratidão por todas as nossas riquíssimas conversas que tanto diziam respeito à questões filosóficas, quando às psicológicas, permeadas, obviamente, pelo saudoso francês. Também agradeço todo o apoio, suporte e incentivo nos momentos difíceis.

- À você, Fátima Lukjanenko, agradeço por toda a torcida e por acreditar na minha capacidade, incentivando que eu ingressasse no mestrado.

- Às Professoras que fizeram parte da banca de qualificação e de defesa: Orly Mantovani de Assis e Helena Singer, Luciene Tognetta e Ana Aragão, sou extremamente grata pelo olhar cuidadoso e dedicado com que leram este trabalho e contribuíram para que se tornasse mais rico.

- À vocês, amigas de trajetória acadêmica: Adriana Ramos, Adriana Braga, Carolina Marques, Flávia Vivaldi, Lara Lucatto, Lívia Licciardi, Sandra Dedeschi, Sônia Vidigal, sou grata pelos conhecimentos compartilhados, pelos aprendizados trocados, pelo companheirismo, pelo apoio, pelas aventuras e risadas.

- À vocês, amigas “infinitas”, amigas irmãs: Ana Luíza Sobral, Ana Carolina Meirelles e Raquel Hofstatter (e aos pequenos Bruno, Noah e Pedro), Cibele Ignácio (e ao querido “Baby”), Fernanda Roveri, Fabiana Oliveira (e à minha Clara), Celisa Almeida (e aos fofos Erick e Lucas), Louize Cardoso, agradeço o amparo e o colo nos momentos difíceis e também as alegrias compartilhadas, as risadas, os “clubinhos”, os cafés da tarde, almoços e jantares, os telefonemas e a compreensão pela minha ausência...

- Aos queridos alunos da Unifran, meu obrigada por compartilharmos experiências...

- À todos os que me acolheram e receberam na escola pesquisada, agradeço profundamente a oportunidade de aprendizagem que me proporcionaram.

- Aos funcionários da Faculdade de Educação sou grata às diversas formas como me auxiliaram, em especial à Marcia do DEPE, às meninas do LPG, à Nadir e à Cléo da pós-graduação.

- À todos que, diretamente ou indiretamente ajudaram na elaboração deste trabalho, meu “muito obrigada”!

- À CAPES pela bolsa de estudos concedida.

- E, por fim, agradeço a Deus por ter me proporcionado esta oportunidade e por ter colocado tantas pessoas especiais e importantes em minha vida.

Epígrafe

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado... Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes da periferia? Ou serão as escolas que são violentas? As escolas serão gaiolas?

Rubem Alves

Resumo

Divergindo-se das escolas tradicionais ao longo dos últimos cento e cinquenta anos, a literatura nos aponta outras propostas educacionais que buscam romper com esse paradigma tradicional de educação. Atualmente, um desses movimentos é denominado de “educação democrática”. Mesmo que existam diferenças, tais escolas possuem três características comuns: a gestão participativa pelos estudantes e educadores; relações não hierárquicas; e a organização pedagógica com centro de estudos, sem currículos compulsórios, em que os alunos definem suas trajetórias de aprendizagem. Foi somente a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil que foi possível este novo modelo de escola, já que permitiu maior autonomia das instituições educativas com relação ao currículo. No entanto, as escolas democráticas no país (educação formal) são poucas e recentes. Não obstante a importância de tais experiências, ainda são escassos os estudos científicos que as abordem. Tratando-se de um estudo descritivo exploratório, esta pesquisa objetivou caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN), assim como investigar as dificuldades que encontra nesta implementação. Os participantes foram os alunos do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental, seus professores e a equipe de especialistas. Os procedimentos empregados na coleta de dados foram: sessões de observação sistemáticas, entrevistas individuais e o recolhimento de documentos tais como: registro das ocorrências, agendas, atividades pedagógicas realizadas pelos alunos, planejamento dos professores, Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, dentre outros. A análise dos dados foi qualitativa e pautada no construtivismo piagetiano. Os resultados mostraram que o ambiente sociomoral é mais cooperativo e harmonioso, a interação social é continuamente valorizada e os alunos participam de algumas decisões com relação ao uso dos espaços comuns, aos materiais que podem ou não trazer à escola, dentre outras, nas assembleias da escola. Evidencia-se o diálogo e o vínculo de afeto na relação entre professores e alunos que, contudo, permanecem assimétricas. As relações entre pares são harmoniosas e recíprocas. Os conflitos são, em geral, resolvidos pelos próprios alunos e algumas vezes há intervenção direta dos adultos, que acabam resolvendo tais problemas por eles ou valendo-se de censuras. O trabalho com o conhecimento é mais prazeroso e significativo. As artes articulam-se com projetos realizados ao longo do ano e que culminam em uma peça teatral. São os professores quem decidem sobre o que, quais e como serão realizadas as atividades, havendo pouca participação dos educandos neste processo. Muitas atividades ainda são baseadas na memorização e cópia e há, implicitamente, a obrigatoriedade de realização das propostas pelos alunos. Encontrou-se ainda que tanto os educadores quanto as crianças gostam de estar na escola e a veem como diferente das demais, no sentido de proporcionar atividades mais prazerosas, divertidas, de não haver provas nem lição de casa, além de dar uma certa margem de liberdade para que todos coloquem suas opiniões.

Palavras chave: escolas democráticas; construtivismo: educação; práticas de ensino; relações interpessoais; ambiente cooperativo.

Abstract

Diverting from traditional schools over the last hundred and fifty years, the literature points to other educational proposals that seek to break the traditional paradigm of education. Currently, this movement is called "democratic education". Even if there are differences in each experience, these schools have three common characteristics: participatory management by students and educators, non-hierarchical relationships and educational organization as "research centers" in which students define their learning trajectories without having a compulsory curriculum. It was only after 1996, with the new Brazilian Law of Directives and Bases of Education, that it was possible to have this new model of school, as this law allowed greater autonomy of educational institutions in relation to the curriculum. However, democratic schools in Brazil (formal education) are few and recent. Despite the importance of such experiences, there are still scarce scientific studies that addresses them. This is an exploratory descriptive study that aimed to characterize the sociomoral environment and the work with knowledge in a school that seeks to implement a democratic education proposal. The selected school had to take part of the International Democratic Education Network (IDEN). We also aimed to investigate the difficulties they found in this implementation process. The participants were: students in the 4th and the 5th years of elementary school, their teachers and staff experts. The procedures used in data collecting sessions were: systematic observation, individual interviews and gathering of documents, such as: registration of events, calendars, educational activities carried out by students, teacher planning, among others. Data analysis was qualitative and based on Piaget's constructivism. The results showed that the sociomoral atmosphere in the school is more cooperative and harmonious. Social interaction is continuously valued and students participate in some decisions regarding the use of common spaces, materials that may or may not bring to school, among others, in the school meetings. It highlights the dialogue and the bond of affection in the relationships between teachers and students, however, it remains asymmetrical. Peers relationships are harmonious and reciprocal. Conflicts are usually resolved by the students and sometimes there are direct interventions from adults, who end up solving such problems for the children. The work with knowledge is more pleasurable and meaningful. The arts are linked to projects carried out throughout the year and that culminate in a play. The teachers decide what, where and how the activities will be carried out, with little participation of students in this process. Many activities are still based on memorization and copying, and there is, implicitly, the obligation to carry out the proposals by the students. It was also found that both, educators and children, enjoy being at school and see it as different from the others, providing pleasurable activities, no tests or homework, and that it gives a certain margin of freedom for everybody.

Keywords: democratic schools; constructivism: education, teaching practices; interpersonal relationships; cooperative environment.

Lista de Figuras

Figura 1 – Foto da sala de aula da Turma 1.....	244
Figura 2 – Foto do tanque de areia	245
Figura 3 – Foto da Sala da Turma 2	245
Figura 4 – Foto da Sala da Turma 3	246
Figura 5 – Foto da Sala das Turmas 4 e 5	247
Figura 6 – Foto da Sala de Movimento	248
Figura 7 – Foto do Ateliê	249
Figura 8 – Foto da Oficina de Informação	249
Figura 9 – Foto do Pátio Lateral	250
Figura 10 – Foto do Pátio Principal	250
Figura 11 – Foto do Parque	251
Figura 12 – Foto do Parque	251
Figura 13 – Foto do Refeitório	252
Figura 14 – Foto da Sala dos Professores	252
Figura 15: Caracterização dos ambientes coercitivo e cooperativo	261
Figura 16 – Foto da Grade Horária da Turma 5	340
Figura 17 – Foto da Atividade de Matemática	343
Figura 18 – Foto da Atividade de Português	344
Figura 19 – Foto da Atividade de Ciências	360
Figura 20 – Foto da Atividade de Matemática	361

Sumário

Introdução	21
1 Educação: um panorama histórico.....	27
1.1 A Escola Nova no Brasil	44
1.2 A Pedagogia de Paulo Freire	46
1.3 O PROEPRE.....	48
1.4 As escolas democráticas: como surgiram	52
1.4.1 Yásnaia-Poliana: abrindo as trilhas para a escola democrática	55
1.4.2 República de Crianças: o orfanato do “bom doutor”	59
1.4.3 Summerhill: “Fundada em 1921 e ainda à frente do seu tempo”	65
1.4.4 Sudbury Valley School: individualidade e democracia como estilo de vida	71
1.4.5 Escola Democrática Hadera: democratização das escolas públicas laicas em Israel	74
1.4.6 Escola da Ponte: modelo de democracia e cidadania	76
1.5 A Educação Democrática no Brasil: como tudo se iniciou	82
1.5.1 Instituto Lumiar e Escolas Lumiar: primeiras experiências democráticas brasileiras.....	85
1.5.2 Associação Politeia, Teia Multicultural Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Escola Politeia: novos horizontes abertos.....	91
1.5.2 Outras experiências de Educação Democrática no país	94
1.6 A educação no século XXI	100
2 A Teoria Construtivista de Jean Piaget.....	107
2.1 Considerações sobre o Desenvolvimento Cognitivo	107
2.1.1 Os fatores que interferem no desenvolvimento	118
2.2 Considerações sobre o Desenvolvimento Moral e Afetivo	122
3 Algumas Implicações Educacionais da Teoria de Jean Piaget	137
3.1 O ambiente sociomoral cooperativo: como promover o desenvolvimento integral do aluno	139
3.2 O Trabalho com o conhecimento: o papel do aluno ativo e do professor mediador	150
3.2.1 Avaliação: auxiliando na construção da aprendizagem.....	164
3.3 Relação professor-aluno: o adulto como mediador	174
3.4 Relação aluno-aluno: a importância da cooperação	182
3.5 Conflitos: oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento	188
3.6 Considerações sobre as Regras	197

3.6.1 As assembleias: espaços de criação de regras e exercício da democracia.....	213
4 Procedimentos Metodológicos: de onde partimos.....	229
4.1 Objetivos.....	229
4.2 Problema.....	230
4.3 Amostra	230
4.4 Método.....	231
4.5 Coleta de dados.....	233
4.5.1 Observações.....	233
4.5.2 Entrevistas – O método clínico de Jean Piaget.....	236
4.5.3 Coleta de outros materiais	240
4.6 Análise	242
4.7 Caracterização da Escola	243
5 Apresentação e análise dos dados.....	255
5.1 O Projeto Político Pedagógico.....	255
5.2 Ambiente Sociomoral	259
5.2.1 O ambiente físico.....	263
5.2.2 As interações sociais.....	273
5.2.3 Os conflitos.....	279
5.3 Gestão Participativa.....	299
5.3.1 Considerações sobre a gestão escolar.....	314
5.4 Trabalho com o conhecimento	320
6 Tecendo algumas considerações finais.....	371
Referências	383
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	399
Pais ou Responsáveis.....	399
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	401
Professores.....	401
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	403
Direção.....	403
ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR.....	405
ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO.....	409
ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GESTOR	412
ANEXO G - FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS	416

Introdução

O tema da educação tem sido tratado por pesquisadores há muito tempo. Vista sob as diversas perspectivas que contribuem para constituí-la: psicológica, sociológica, antropológica, histórica, filosófica, didática, etc., pode-se constatar que a maioria dessas pesquisas aponta para o fato de que a educação atual mostra-se insuficiente para formar pessoas preparadas para atuar em um mundo que vive constantes mudanças.

Desde o início de meus estudos universitários em pedagogia percebi que havia muito a ser aprendido para atuar como professora. A vida de diversas crianças em formação estava em minhas mãos e eu precisava dar o melhor de mim para que elas se desenvolvessem e aprendessem. Mas, qual seria esta maneira?

Ao longo de dez anos como educadora de diversas faixas etárias sempre buscava ideias diferentes, procurando realizar atividades interessantes e motivadoras com os educandos. Procurava estudar, ler, conhecer coisas novas, na tentativa de embasar minha prática. Nessas buscas pelo aperfeiçoamento profissional, participei de cursos e palestras e realizei uma especialização na área das relações interpessoais na escola visando a construção da autonomia moral, baseada na teoria construtivista piagetiana, que muito contribuiu para minha formação, indo na mesma direção de disciplinas que tinha cursado na Faculdade de Educação que abordavam essa teoria.

No dia a dia da escola, dentre as demais colegas professoras, encontrava parceiras, que me auxiliavam e compartilhavam da vontade de inovar. Todavia, a maioria desacreditava em um trabalho diferente do tradicional: os alunos não poderiam se comunicar e deveriam realizar individualmente suas atividades, sendo o educador o “centro” do ensino, aquele que deveria “transmitir” o conhecimento aos educandos.

Nas salas dos professores, em “bate-papos” informais nos intervalos e até mesmo nas reuniões pedagógicas e de conselho de classe, observava que tais colegas se mostravam insatisfeitas, cansadas, e até descrentes em relação à profissão que haviam escolhido. As queixas mais frequentes diziam respeito à falta de vontade do aluno em aprender, às dificuldades que estes têm em relação à aquisição de conhecimentos, aos conflitos interpessoais e à indisciplina, e também a questões de infraestrutura da escola, à falta de

perspectiva e ao baixo salário. Tais reclamações pareciam um “ciclo vicioso” em que, quanto mais elas reclamavam, menos faziam para tentar melhorar sua própria prática, culpando as crianças e suas famílias, e até os professores dos anos anteriores, por seu desânimo e fracasso. Isto vai ao encontro da pesquisa realizada por Souza (2006), em que foi constatado que os educadores, de modo geral, tentam resguardar sua imagem de competentes, atribuindo as causas da incompetência a fatores externos.

Outras pesquisas apontam exatamente para o desânimo dos educadores, os quais se sentem cansados ou frustrados com sua profissão. Uma delas, realizada em 2003 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), comprovou que 22,6% dos professores pediram afastamento por motivo de saúde, permanecendo, em média, três meses fora da sala de aula. Estudos realizados a partir de 1980 parecem indicar que as principais causas de adoecimento por parte dos professores têm sido lombalgias, distúrbios vocais, estresse, esgotamento físico e mental, também conhecidos como Síndrome de Burnout. Para Codo (2002), a incidência desta síndrome em educadores brasileiros é de 43%. Outra pesquisa, realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) em 2003, apontou que 46% dos professores no estado sofrem elevados níveis de estresse.

Diante das queixas das minhas colegas, passei a refletir acerca de meu papel enquanto educadora. Gostaria de poder auxiliá-las, de maneira a motivá-las a repensar sobre a nossa própria prática e sobre o ensino em geral. A mídia, naquela época, divulgava um tipo de experiência diferente em educação, que trazia ideias interessantes acerca de como eram realizados o trabalho com o conhecimento e a gestão participativa em um novo tipo de organização escolar. Tratava-se das escolas democráticas.

Interessei-me em saber cada vez mais sobre tais escolas: sua história, seu dia a dia, seu funcionamento, se existia alguma no Brasil, etc. Parecia – quanto mais estudava a respeito – que havia semelhanças com algumas das implicações educacionais da teoria construtivista piagetiana, que tinha adotado como referencial teórico de minha práxis pedagógica, como por exemplo, o *self-government* e a questão do interesse e da motivação no trabalho com o conhecimento.

Sabendo que os ambientes sociais influenciam consideravelmente as condutas infantis, assim como seu desenvolvimento, interessei-me em analisar, a partir do referencial

teórico citado anteriormente, este tipo de educação, que visava proporcionar um ambiente mais participativo, em que as relações interindividuais eram valorizadas e a criança tinha a oportunidade de ser mais livre. Foi então que busquei entender, de forma mais aprofundada, como era o cotidiano neste tipo de instituição e como estas escolas estavam funcionando no Brasil. Conheci pessoalmente algumas delas que atuavam com uma concepção de ensino inovadora e que tentavam realizar algo diferente do tradicional, seguindo princípios democráticos parecidos com o que a literatura apontava no exterior. Encantei-me pelas propostas, porém sempre me indagava sobre o quanto deveria ser difícil executá-las na prática, ainda mais com as concepções de educação tradicional tão enraizadas na maioria dos educadores.

Partindo dessas experiências e indagações, foi elaborada a presente pesquisa que teve como objetivo investigar, a partir da perspectiva construtivista piagetiana, como ocorre a implementação de uma educação democrática em uma instituição formal de ensino, no que se refere à qualidade do ambiente sociomoral e ao trabalho com a aquisição do conhecimento. O segundo objetivo foi identificar as dificuldades encontradas neste processo. Para tanto, foram pesquisadas, no Brasil, instituições formais de ensino que tivessem uma proposta diferenciada, pautadas nas características de uma escola democrática, ou seja, escolas em que o aluno fosse personagem central no seu processo de ensino-aprendizagem, escolhendo suas próprias trajetórias, e nas quais pudesse tomar parte nas decisões que dizem respeito às suas próprias questões (SINGER, 2009). Um outro critério estabelecido foi que as instituições pertencessem à Rede Internacional de Escolas Democráticas (em inglês, International Democratic Education Network – IDEN). Na época da seleção, apenas duas escolas brasileiras faziam parte da IDEN. Entramos em contato com ambas para a realização da pesquisa, mas conseguimos a autorização de apenas uma delas.

Para o alcance dos objetivos supracitados, foi realizada uma pesquisa descritiva e exploratória. Os dados foram coletados por meio de observações sistemáticas, de entrevistas semiestruturadas e do recolhimento de documentos diversos. Para a análise qualitativa, foi feita uma triangulação dos dados coletados.

A trajetória percorrida neste processo de investigação está sistematizada na presente dissertação, que foi organizada em 5 capítulos:

No primeiro, será traçado um histórico das escolas democráticas no mundo e também no Brasil, apontando as origens deste tipo de educação, os caminhos trilhados e como se organizam atualmente.

No Capítulo 2, serão apresentados os fundamentos teóricos construtivistas de Jean Piaget, tecendo-se considerações sobre o desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo.

No capítulo seguinte, buscar-se-á expor algumas das implicações educacionais que tal teoria suscita, traçando um panorama que compreenderá as seguintes questões: o ambiente sociomoral cooperativo; as relações interpessoais, que englobam, de um lado, as relações entre pares e, de outro, a relação entre o adulto e a criança; o trabalho com o conhecimento; os conflitos interpessoais; e, finalmente, as regras e as assembleias. Esses temas foram selecionados porque são dimensões do ambiente sociomoral, lembrando que um de nossos objetivos é caracterizar, na instituição pesquisada, justamente o ambiente e o trabalho com o conhecimento. Além disso, estas temáticas também estão diretamente relacionadas à educação democrática no que diz respeito às relações não hierárquicas entre os alunos e professores, aos processos decisórios que incluem os estudantes e à organização pedagógica em centros de estudos.

A partir do capítulo 4 serão descritos os procedimentos metodológicos, sendo apresentados, a seguir, a análise dos dados e os resultados encontrados.

Nas considerações finais serão apontados questionamentos e considerações construídas no decorrer deste estudo.

Objetivamos, com esta dissertação, contribuir para desequilibrar nossas concepções sobre a educação escolar, mostrando não só como é possível quebrar a hegemonia reinante mas também que há espaço para se construir outras experiências educativas. Contudo, conforme pode ser evidenciado no desenvolvimento desta pesquisa, a implementação de um trabalho novo demanda uma certa ousadia... É preciso transformar paradigmas e reconstruir conceitos, estar atento a novas ideias, ter clareza dos princípios, vivenciar o diálogo e a cooperação. Também são necessários estudos e pesquisas constantes. Entretanto, acima de qualquer coisa, está o desejo, a vontade de mudar, e a crença de que se pode proporcionar uma educação que leve em conta os interesses dos educandos, que lhes dê voz e vez, para que definam seus próprios caminhos a serem trilhados, acreditando em

sua capacidade e confiando em suas decisões, caminhando de mãos dadas, adultos e crianças, na busca da autonomia.

1 Educação: um panorama histórico

A finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a “des-saber” o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

Juan de Mairena

A sociedade ocidental contemporânea é marcada por grandes transformações. Novidades científico-tecnológicas surgem a cada dia, superando as anteriores; inúmeras informações são geradas e o fluxo destas é bastante amplo, dando a impressão de que o que se sabe agora será ultrapassado daqui a pouco; o consumo é o grande “carro chefe” que move a vida das pessoas; as rotinas são abarrotadas de atividades que se justapõem, dando a sensação de que nunca se terminará tudo o que se precisa fazer; lucro, eficiência, eficácia, domínio e vantagem assumem uma posição central nas relações humanas. Desta forma, parece que uma característica em comum da maioria das pessoas é “viver o presente é o que realmente importa”, pois precisam aproveitar cada momento do “aqui e agora”, tidos como “oportunidades” proporcionadas por este estilo de vida que, se não aproveitadas, podem não ocorrer novamente. Todavia, ao mesmo tempo em que presenciamos os avanços tecnológicos e científicos que oportunizaram a utilização de uma vasta gama de bens materiais e culturais, ainda vemos milhões de pessoas na miséria (GOERGEN, 2007).

La Taille (2009) considera que o homem pós-moderno ocupa o planeta em busca de fins pessoais e imediatos, vivendo uma vida em fragmentos já que não se fixa em nada. As informações se sucedem umas às outras e se substituem umas às outras em uma “ditadura da velocidade”, especialmente pelos meios de comunicação e pela internet. Desta forma, essa sociedade de consumo em que vivemos deu lugar à mudanças nas formas de vida, na família, nas empresas, nos meios de comunicação, acarretando transformações, por conseguinte, nas instituições educativas. Diante deste cenário, pode-se questionar como as escolas têm sido afetadas.

Para discutir essa questão, faz-se necessário, mesmo que brevemente, considerar como era a educação ao longo da história, já que isto é importante para que a entendamos no presente. No mundo antigo, a educação era distinguida por classes, diferenciada por funções e papéis sociais e pela tradição que era nutrida. A infância não era valorizada,

colocada à margem da vida social. Atenas e Esparta foram duas cidades gregas que tiveram um papel importante na antiguidade. Atenas foi modelo de Estado democrático e Esparta de Estado totalitário e

deram vida a dois ideais de educação: um baseado no conformismo e no estadismo, outro na concepção de paidéia, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas. Os dois ideais, depois, alimentaram durante séculos o debate pedagógico, sublinhando a riqueza e fecundidade ora de um, ora de outro modelo (CAMBI, 1999, p. 82).

No Egito e na Grécia, durante o período helenístico, a instituição-escola começava a afirmar-se no centro da vida social. Estas escolas, tanto estatais como particulares, acolhiam os filhos das classes médias e altas e tinha por objetivo transmitir uma cultura retórico-literária do bem falar e escrever. Também era significativa a profissão de pedagogo, que era tido como figura central, espiritualizada e ativa na vida do indivíduo (CAMBI, 1999).

Roma sofreu influência grega. A partir do século II a.C., organizou escolas segundo o modelo grego, que tinham por objetivo a formação gramatical e retórica da língua grega. Somente no século I a.C. foi fundada uma escola retórica latina. As escolas foram divididas em graus e providas de manuais, que eram instrumentos didáticos específicos. Eram separadas em: elementares, destinadas a alfabetizar as crianças; secundárias (ou de gramática), em que era ensinada a cultura em suas diversas formas; e a escola de retórica (ou educação superior), na qual se estudavam textos literários e elaboravam-se discursos e debates sobre temas diversos (COTRIM, 1991). Com a difusão do cristianismo e devido ao impulso das invasões bárbaras, houve um empobrecimento das escolas e da cultura.

Com esta nova concepção de mundo trazida pelo cristianismo, foi elaborada uma outra estrutura educativa: o mosteiro, que tinha por objetivo a formação espiritual e cultural. Era um primeiro modelo de escola cristã, caracterizado pelo estudo da Bíblia, pela centralização na figura da autoridade e pelo uso dos clássicos greco-latinos corrigidos e expurgados. Tais textos tiveram que ser reescritos para serem utilizados com propósitos educacionais. Além desta instituição, a família também sofreu transformações. Segundo Cambi (1999), as relações, que antes eram baseadas apenas na autoridade, no pai-patrão,

foram redefinidas para relações também de amor, de confiança. O pai tornou-se um guia e a mãe a figura que apoia.

No longo período que se estendeu a Idade Média – aproximadamente do ano de 476 a 1492 – são profundas as transformações que ocorreram na sociedade e, conseqüentemente, na educação. No início desta fase, a concepção de mundo era dada por um duplo imaginário: de um lado, o aristocrático, ligado à uma visão mística e teleológica da religião, veiculado pelo livro e, de outro, o popular, difundido pela palavra, pelo rito e pela imagem, caracterizado por simplificar a mensagem religiosa.

A nova organização da sociedade, estruturada em feudos, era hierárquica e estática. A educação, radicalmente dualista, distinguia os modelos, os processos de formação, e os locais de práticas de formação entre a nobreza e as classes inferiores. Era organizada em instituições (família e Igreja) que determinavam um tipo de educação uniforme e invariável, ligado à visão cristã do mundo. “A educação na Alta Idade Média é, portanto, dividida entre nobreza e povo, entre ‘escola’ e ‘aprendizagem’, mas também se nutre a *paidéia* cristã, reinterpretada por via teórica e institucional” (CAMBI, 1999, p. 157).

Com o nascimento da burguesia, a educação institucionaliza-se no nível superior (*universitas studiorum*) “livre de agregação de docentes e estudantes que acolhe as diversas especializações do saber e forma profissionais necessários a para uma sociedade em transformação” (CAMBI, 1999, p. 152). Nesta época, nascem os institutos de caridade para os doentes, órfãos e ilegítimos. O conjunto de novos valores formulados na época pode ser resumido nas seguintes tendências: Humanismo, que trazia o Homem como centro do mundo (e não mais Deus); Racionalismo, em que a ciência experimental era valorizada em detrimento da supervalorização da fé; e Individualismo ou Nacionalismo, em que o individualismo burguês era enfatizado, ao invés do coletivismo fraternal (COTRIM, 1991).

As crianças tinham um papel social mínimo e eram tratadas como pequenos homens. Sua educação era confiada à Igreja – que educava para uma visão de mundo e um código moral – ou à oficina – que ensinava uma técnica e um ofício. O povo era analfabeto. Por outro lado, as classes altas, que viviam ou na igreja ou nos castelos, eram alfabetizadas.

Com a chegada da Modernidade, abre-se um novo mundo em diversos âmbitos: geográfico, político, econômico, social, cultural e pedagógico. Os fins da educação nesta época passaram a ser a formação de um indivíduo ativo na sociedade, aberto para o cálculo

racional da ação e suas consequências. A escola, dentre as demais instituições formadoras (tais como a família, a Igreja, o exército, as oficinas), passa a ocupar um lugar mais central ao desenvolvimento desta sociedade. As teorias pedagógicas

se emancipam de um modelo unitário, definido a priori e considerado invariante, e tomam uma conotação histórica e empírica, encarregando-se das novas exigências sociais de formação e instrução, modelando fins e meios da educação em relação ao tempo histórico e às condições naturais do homem, que, portanto, deve ser estudado cientificamente (ou mais cientificamente, pelo menos), de modo analítico e experimental, seja nas suas capacidades de aprender seja nos seus itinerários de crescimento físico, moral, social (CAMBI, 1999, p. 199).

Nasce a pedagogia como ciência, que se reconhece como parte do processo da sociedade e que tem como função formar o homem cidadão. Assim, a instituição escolar passa a ser aquela que forma e instrui, que ensina conhecimentos e comportamentos, que se articula em torno da didática, da disciplina, da racionalização da aprendizagem, das práticas repressivas. Nomes de grandes pensadores que podem ser destacados são: Copérnico, Galileu Galilei, René Descartes, Francis Bacon, Comenius e John Locke.

O sistema de ideias difundido no século XVIII por meio do movimento cultural conhecido como Iluminismo tinha como valores da sociedade burguesa a igualdade, a tolerância religiosa ou filosófica, a liberdade pessoal e social e a propriedade privada (COTRIM, 1991). Um filósofo influenciou radicalmente a pedagogia – Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Cabe aqui resgatar algumas de suas ideias, uma vez que ele serviu de inspiração para as futuras escolas denominadas democráticas, anos mais tarde. Como mencionado anteriormente, durante séculos, a prática e a teoria da educação foram determinadas do ponto de vista dos interesses e da vida social adulta. As crianças eram tratadas como adultos em miniatura, não só do ponto de vista físico (com vestes pesadas, desconfortáveis), como do ponto de vista espiritual (esperava-se que elas compreendessem assuntos e ideias adultas, sendo sua conduta limitada por regras duras), ou seja, eram treinadas a ajustarem-se à sociedade existente. Rousseau investiu contra estas afirmações, colocando as necessidades e as atividades da criança no centro da educação, opondo-se à noção tradicional que encarava a educação como preparação à vida adulta. Dever-se-ia ensinar a esta aquilo que lhe fosse útil no presente, e não dar-lhe uma educação para o futuro, uma vez que a criança não é capaz ainda de visualizar tal futuro (EBY, 1976).

Este filósofo acreditava que a pedagogia e a política estavam estreitamente ligadas. Escreveu o romance *Emílio*, no qual descreve um método de educação que deve acontecer de maneira natural, sob a orientação de um pedagogo. Para o autor, a palavra “natural” pode ter três significados: aquilo oposto ao que é social; a valorização da espontaneidade da criança e dos processos de crescimento; e um contato com aquilo que é “não-urbano”, portanto mais genuíno. Seria conveniente proporcionar à criança a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo.

De forma sintética, as contribuições à pedagogia que merecem ser destacadas no que diz respeito ao pensamento rousseauiano são: a descoberta da infância como dotada de finalidades e características específicas, diferentes da idade adulta; a ligação entre motivação e aprendizagem, pensando na utilidade daquele conhecimento à criança, enfatizando sua experiência concreta; e, finalmente, a afirmação da dialética existente entre, no ato educativo, liberdade e autoridade.

Com a criança colocada no centro do processo educativo, produziu-se uma teorização pedagógica cada vez mais atenta ao valor da infância. A época Contemporânea, que teve início a partir do século XVIII com a Revolução Francesa, foi conhecida por diversas e profundas transformações. Segundo Cambi (1999) é a época das Revoluções, marcada pelas rupturas que estas implicam e pelas exigências que manifestam. Foram movimentos orientados de várias maneiras: políticos, sociais, étnicos, tecnológicos, ou entrelaçados entre si. A contemporaneidade é também a época da industrialização, dos direitos, das massas, da democracia, das grandes migrações, das lutas de classe, dos movimentos sociais, etc. Passa-se a pensar nos direitos do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, das etnias, das minorias, dos animais, da natureza, num processo não-linear, incluindo aspectos mais amplos.

Com todas essas mudanças na sociedade, a instituição escolar também foi submetida a processos de revisão e reorganização, almejando uma maior funcionalidade social, ligada à eficiência em relação às necessidades produtivas da sociedade industrial, democrática, de massa. Deste modo, no curso dos últimos dois séculos, passou a ser organizada por programas, modelos culturais, tornando-se uma instituição central na vida social, à qual são delegadas cada vez mais tarefas de reprodução e transmissão (CAMBI, 1999). Tornou-se obrigatória, gratuita e estatal. Para Cambi (1999, p. 401),

a escola assumiu um papel cada vez mais determinante na vida social e na organização política contemporânea, um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva. Trata-se de uma centralidade que se ampliou com as transformações ocorridas na família e no Estado, além da sociedade civil, ligada também à necessidade de dar vida àquele homem-cidadão que é, de certo modo, a meta e o desafio do mundo moderno e que só pode nascer dentro de um lugar em que o social e o cultural, o político e o espiritual convivam, nem que seja dinamicamente, num equilíbrio precário e aberto, mas que evidencia sua centralidade e estruturalidade.

O papel da mulher ao longo dos anos se modificou e esta buscou o reconhecimento de sua função social e a paridade com o homem. Isto teve reflexo na educação, pois as mulheres reivindicavam instrução de toda ordem e grau de forma a permitir uma integração completa delas na vida social e sua socialização não-subalterna. Houve também mudanças em relação àquelas pessoas que possuíam necessidades especiais. Os portadores de deficiências, tanto físicas quanto mentais, foram reintegrados no processo educativo, visando sua recuperação e não sua exclusão, nascendo, desta forma, a pedagogia especial.

Segundo Cambi (1999, p. 380),

a contemporaneidade é também a época da democracia, da retomada/atualização/expansão do modelo de organização política já executado na Atenas de Péricles, reativado depois na modernidade de forma burguesa: mais universal e mais ligada à economia, mas também ao ethos e à cidadania. O cidadão da democracia é o indivíduo burguês, que tem autonomia, opinião e bens, sendo, portanto, sujeito político com plenos direitos. Assim se configura a democracia na Inglaterra moderna, depois na França etc., seja na organização do estado (com a divisão dos poderes, o direito de voto e a representação, os partidos etc.), seja na estruturação da vida social (com o respeito pelas minorias, com as liberdades liberais – de pensamento, de associações, de expressão –, com a participação através de grupos, clubes, lobbies etc.).

Todas estas reformas que ocorreram na sociedade também influenciaram filósofos, artistas, cientistas, políticos, etc., e suas teorias. Novos estilos de pensamento foram sendo definidos e se solidificando. A nova forma cultural no século XIX, foi qualificada como “romântica” e produziu um estilo de pensamento que exaltava os valores dos sentimentos, da transcendência religiosa. Na esfera pedagógica, o período romântico produziu uma intensa renovação teórica:

a reafirmação da educação, da relação educativa, da escola e da família como momentos centrais de toda formação humana e que devem ser assumidos por toda a sua – complexa – problematidade formativa, relativa – justamente – a uma formação do espírito (CAMBI, 1999, p. 415).

Dentre os pensadores que se destacaram neste período contemporâneo, convém mencionar Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Orientado inicialmente pelo pensamento rousseauiano – da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação –, teve algumas ideias de reformas educacionais, pelas quais desejava mudar a terrível condição em que as classes menos privilegiadas viviam. Segundo Eby (1976), Pestalozzi tinha por propósito elevar o povo desta degradação até o nível de humanidade, pensando no direito ao desenvolvimento individual como sendo primordial. Para este último, o maior objetivo da educação era assegurar uma vida mais virtuosa e feliz para todo o indivíduo.

No cerne do pensamento de Pestalozzi assentam-se três teorias:

1. Aquela em que a educação, como processo, deve seguir a natureza (retomada de Rousseau) e na qual o homem é bom e deve ser auxiliado em seu desenvolvimento de maneira a liberar todas suas capacidades morais e intelectuais. Para ele, a criança já tem em si todas as “faculdades da natureza humana” (CAMBI, 1999, p. 418) e os poderes infantis “brotam espontaneamente de dentro, devido ao despertar de impulsos inatos” (EBY, 1976, p. 387);
2. Aquela em que a formação espiritual do homem deve ser desenvolvida por meio da educação moral, profissional e intelectual. Estes três aspectos, denominados popularmente como “o coração”, “a mão” (ou “arte”) e “a cabeça” se desenvolvem à sua própria maneira e segundo leis, que devem ser encontradas e utilizadas por meio da educação.
3. Aquela segundo a qual, no ensino, é preciso sempre partir da intuição e do contato direto com as diversas experiências que cada aluno realiza em seu meio.

De acordo com este autor, para que as primeiras experiências sejam adequadas, é preciso que os sentidos entrem em contato com os próprios objetos, sendo a experiência sensorial um processo ativo. Opõe-se a Locke quando este último afirma que a mente é passiva e receptiva, pois quando a criança começa a discriminar, abstrair, analisar as

qualidades das coisas, a mente está especialmente ativa (EBY, 1976). Acreditava que o método tradicional de ensinar não era eficaz, pois carecia das experiências sensoriais necessárias às crianças para conferir às palavras significados exatos. Deste modo, dá grande importância para a seleção dos objetos adequados. Acreditava que impor o conhecimento à mente é artificial e prejudicial e que o desenvolvimento não dá saltos e sim ocorre de forma gradual. Para ele, é preciso pensar, em todas as matérias escolares, quais elementos são adequados às idades das crianças para que esta não seja sobrecarregada nem impedida se não estiver preparada. Isto implica que as matérias deveriam ser organizadas em uma série de etapas que iriam do conteúdo mais fácil para o mais difícil. Na prática de Pestalozzi, a repetição e o treinamento eram fundamentais. Conforme Cambi (1999, p. 420), a grandeza da obra daquele autor “reside na experimentação educativa constantemente retomada e aprofundada, e também na precisa finalidade antropológica e política que reconhece para a atividade educativa e a reflexão pedagógica”.

Com o advento da sociedade industrial, no século XIX, os objetivos e instrumentos da pedagogia foram sendo redefinidos. A partir de meados deste século, dois modelos epistemológica e ideologicamente antitéticos contrapuseram-se: o burguês e o proletário. O primeiro inspirou-se no positivismo, exaltando a ciência e a técnica, sustentando uma mentalidade laica e valorizando os saberes experimentais. O segundo modelo, também conhecido como marxismo, baseado no socialismo, refere-se aos valores “negados” pela burguesia (tais como a igualdade e a participação popular no governo) e buscando delinear uma “sociedade sem classes”. Como não poderia deixar de ser, a pedagogia se distingue de acordo com estes modelos “elaborando perfis diversos de educação escolar, familiar, social e diversos ideais de homem, de cultura, de formação, que – sobretudo na segunda metade do século – vão alimentar o debate e a pesquisa pedagógica em âmbito internacional” (CAMBI, 1999, p. 466).

O positivismo coloca a ciência, vista como um feixe de disciplinas formativas, no centro dos currículos, valorizando a educação como dever das sociedades modernas e como direito de cada cidadão. Na perspectiva de Cambi (1999), a pedagogia positivista permaneceu, em muitos aspectos, no estágio de esboço, de enunciado e de aspiração, não se concretizando em pesquisas específicas. Já os socialistas afirmam que todos os seres humanos, e não apenas alguns poucos, têm direito a um pleno desenvolvimento da

personalidade. Postulam uma emancipação cultural e humana para todo cidadão, além de uma estreita ligação da educação com a sociedade, mormente entre política e educação, rompendo com a tradição que enxergava esta última relegada exclusivamente à esfera escolar, amiúde alheia ao debate político em seu sentido estrito. Esboçaram um quadro sobre as condições de vida das camadas populares, apontando uma série de intervenções necessárias para tornar mais humanas as condições dos trabalhadores, em especial os da indústria. Nasce a pedagogia científica e a pedagogia experimental, que renovam seus métodos por meio da utilização do paradigma científico e experimental, articulado em conhecimentos baseados em fatos.

Destarte, ao longo do século XIX, a escola foi considerada como instituição incumbida de formar o homem como cidadão e o cidadão como homem

enquanto o liga à ideologia dominante, o forma como produtor ou como governante, o nutre de uma visão mais laica do mundo. E é para a escola que se dirigem os cuidados dos governos, dos publicistas e dos pedagogos, indicando-a como lugar central da elaboração dos comportamentos coletivos dominantes, inspirados na “ordem social”, mas também no “laborismo” ou no “higienismo” (CAMBI, 1999, p. 487).

A família, neste contexto, tem um papel fundamental ao lado da instituição escolar e deve ser via primária para a conformação e composição de um sujeito consciente dos próprios deveres e disciplinado. Era preciso ser submisso à figura de autoridade do pai, valorizando o trabalho, a propriedade e a poupança.

A escola popular, na Europa, se desenvolveu com lentidão e em meio a diversas dificuldades, sendo que se tornou mais difundida somente após a regulação do trabalho infantil e a fixação da idade mínima para o início do trabalho, na segunda metade do século. Se operava uma escolarização que tinha em vista a alfabetização de massa. Cambi (1999, p. 494) afirma que as escolas, desde a elementar até a universidade, se organizavam para “reproduzir a mão de obra, os técnicos e os dirigentes da sociedade burguesa-industrial e para conformar as gerações em crescimento aos valores coletivos”. A vida escolar seguia o modelo “vigiar e punir”, bem observado por Foucault, caracterizando a práxis escolar como autoritária, formalista, repressiva e conformista.

No final do século XIX, tensões e crises nos âmbitos político, social e cultural, desencadearam e fomentaram debates em torno dos modelos pedagógicos vigentes. Em

níveis teóricos, apareceram os primeiros modelos de ruptura com os vigentes, totalmente alternativos. Destacaram-se, dentre eles, o niilismo de Nietzsche, o historicismo de Dilthey e o voluntarismo de Bergson e de Sorel. São modelos que atuaram como radicais em pedagogia e que incidiram sobre o debate pedagógico do novo século, animando tal debate “com impulsos crítico-radicais, ativistas, utópicos e com uma perspectiva ligada a um espiritualismo inquieto, a um voluntarismo explícito e a um pragmatismo consciente” (CAMBI, 1999, p. 507).

O século que se seguiu foi radicalmente inovador em todos os aspectos da vida social: econômicos, culturais, políticos. O crescimento da classe média, emergente, o capitalismo como sistema produtivo, o consumo, a passagem da centralidade da indústria para os serviços, dentre outras coisas, produziram tensões e contraposições de modelos. Com o individualismo e o hedonismo exacerbados, assim como a influência das massas, coloca o consumo como medida para a felicidade.

A escola abre-se às massas e nutre-se de ideologia. O ativismo deixou uma marca na pedagogia contemporânea e na escola atual, que colocava a criança e suas necessidades no centro da educação.

Muitos se colocaram contra a ideia de proporcionar educação para todos, já que sustentavam que podia ser prejudicial e poderia levar muitos a abandonarem o lugar que lhes corresponderia por nascimento. Porém, diante disso, outros sustentavam que a escola é precisamente o lugar em que se podem unificar os valores, e esta foi a ideia que vigorou. A escola converteu-se em um grande unificador de valores e em um instrumento importante para o surgimento das nações modernas (DELVAL 2007, p. 23).

Com a descoberta da psicologia, a criança passou a ser vista de maneira diferente do adulto. Os temas em educação mais enfatizados na contemporaneidade são: o conhecimento psíquico do estudante; o respeito pelas etapas de seu desenvolvimento; o bom relacionamento entre professores e alunos; a utilização de técnicas de motivação da aprendizagem; a formação da personalidade da criança; a escola centrada no aluno; e problemas e métodos de avaliação escolar (COTRIM, 1991). As Escolas Novas nasceram e desenvolveram-se como experimentos isolados e tiveram uma ampla ressonância no âmbito da educação, propiciando pesquisas que transformaram a escola sob diversos aspectos. Uma característica comum a todas foi a inserção da criança no centro do processo

educativo, sendo que ela é vista como espontaneamente ativa e precisa manifestar-se livremente, e o papel da descoberta espontânea dela por meio da manipulação e das atividades intelectuais deveria contemplar sua natureza global. Nutrem também a ideia de uma participação mais democrática e progressista dos cidadãos na vida social e política (CAMBI, 1999). Este tipo de educação expandiu-se pela Europa e pelos Estados Unidos, sendo que alguns de seus mais famosos pensadores foram Dewey, Freinet, Cousinet, Reddie, Delcroly, Montessori, Claparède, Ferrière, dentre outros. No decorrer do século XX, a pedagogia se enriquece e se renova: a pesquisa pedagógica torna-se central e nascem novas disciplinas, como a sociologia da educação e a psicopedagogia, abrindo campo científico tanto no que diz respeito a entender a criança, quanto a compreender sua aprendizagem. Opera-se uma riquíssima investigação científica acerca da criança, com estudiosos tais como Freud, Piaget, Vygotsky, etc. Na perspectiva de Cambi (1999, p. 595),

no curso da segunda metade do século XX completou-se definitivamente e se impôs em âmbito mundial uma radical transformação da pedagogia, que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou o seu eixo epistemológico. Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e “fechado” passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências.

As várias correntes da psicologia educacional que surgem trazem aproximações e distanciamentos com o movimento da Escola Nova. No caso do construtivismo piagetiano e este movimento, por exemplo, possuíam em comum a defesa da importância da atividade construtiva do aluno em sua própria aprendizagem. Neste sentido, colocavam o fazer da criança e seus processos de aprendizagem no centro do sistema educativo. Um outro ponto de aproximação é que ambos propõem que a educação deva preparar o indivíduo para adaptar-se, constantemente, a um ambiente dinâmico (DUARTE, 2001). Já no que diz respeito à relação professor-aluno, a Escola Nova concebe o educador como orientador uma vez que o aluno é o centro do processo de ensino aprendizagem, em torno do qual os programas curriculares e a atividade profissional do docente se desenvolvem. Na teoria construtivista, o professor é visto como um mediador, que organiza, orienta, programa e proporciona os recursos às atividades realizadas por seus alunos, auxiliando-os a relacionar novos conhecimentos com os anteriores. No que diz respeito aos processos didáticos, na Escola Nova há os centros de interesse, em que as experiências dos alunos servem como

base para a educação, trazendo a manipulação como princípio da aprendizagem, dando relevância aos trabalhos manuais:

o professor conduz o processo de aprendizagem partindo da experiência do aluno, da observação, da manipulação, de actividades sobre realidades concretas como forma de se atingir, através do método indutivo, a abstração (FONTES, 2012).

No construtivismo, a metodologia utilizada é inspirada na investigação-ação, buscando uma aprendizagem significativa. Professores e alunos organizam os recursos e as ações, fato que permite que se observe e reflita acerca da própria prática.

Singer (2008, 2011) aponta que as escolas democráticas originaram-se por meio deste movimento da Escola Nova, com as ideias de Tolstoi, que serão descritas mais adiante. Todavia, afirma que cada um destes movimentos seguiu um caminho diferente: as escolas democráticas criticam que o movimento escolanovista preocupou-se somente com a criança ativa, deixando de lado as ideias de democracia e participação social. Conforme já mencionado, o papel social da escola nos países industrializados tornou-se cada vez mais central, manifestando-se por meio da alfabetização de massa e da obrigatoriedade escolar. Este papel opera em forma de ascensão social, voltada ao mercado de trabalho, formando não apenas profissionais, mas também difundindo uma cultura de base mais rica e sólida.

A educação vigente no século XX, apesar dos inúmeros trabalhos na área da psicologia e da educação, ainda continuava a entender o ensino como a mera passagem de conhecimento e conteúdos, de maneira verbalizada, compreendendo este último como independente da forma ou do método de ensino. Segundo Paro (2008), este método de transmissão verbal ignora as condições e características tanto do educando quanto do educador, enfatizando apenas os conteúdos, partindo do mais simples ao mais complexo. O mesmo autor aponta que, para uma mudança na visão sobre a educação

convém ressaltar essas duas importantíssimas características de um conceito crítico de educação que o diferenciam radicalmente do ingênuo conceito de senso comum. Em primeiro lugar, a preocupação da educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica, não se restringindo a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas. Em segundo lugar, e em consequência disso, seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza, como produção histórica do homem, não

se bastando nos conhecimentos e informações, como costuma fazer a educação tradicional (PARO, 2008, p. 25).

Portanto, cabe refletir de forma crítica sobre o modelo tradicional de educação, conteudista, que visa apenas a transmissão verbal de informações e conhecimentos do professor para o aluno, ou seja, de quem sabe para quem não sabe. Surgem algumas novas concepções que visam repensar o papel desta escola.

De acordo com Marin, Stanley e Marin (1983), no final do século XX surgiram movimentos radicais em educação, que tentaram estabelecer alternativas para a escolaridade tradicional. Algumas vezes, buscou-se levar os alunos para fora das instituições educativas, tal como no movimento das escolas livres. Outras, pensava-se na reforma escolar, protegendo as escolas de uma estrutura maior que estaria a seu redor. Por fim, alguns pensadores opuseram-se a este modelo escolar, inclusive sugerindo que a sociedade como um todo fosse “desescolarizada”. Adepto deste último modelo, ao tratar das desigualdades sociais, Illich (1926, p. 31) afirma que

a simples existência de escolas desencoraja e incapacita os pobres de assumirem o controle da própria aprendizagem. Em todo o mundo, a escola tem um efeito anti-educacional sobre a sociedade: reconhece-se a escola como a instituição especializada em educação. Os fracassos da escola são tidos, pela maioria, como prova de que a educação é tarefa muito dispendiosa, muito complexa, sempre misteriosa e muitas vezes quase impossível.

Para ele, a maior parte das pessoas adquire seus conhecimentos fora da instituição de ensino, de maneira casual, porém acredita que isso não significa que uma aprendizagem planejada não se beneficie da instrução também planejada. Deste modo, “o ensino de habilidades deve ser liberto de cerceamentos curriculares, assim deve a educação liberal estar dissociada da frequência obrigatória” (ILLICH, 1926, p. 44). Caminhando nesta mesma direção, Reimer (1975) também coloca-se contra a escola, afirmando que a separação cada vez maior dela com o cotidiano amplia o abismo existente entre eles. Ambos os autores criticam-na no sentido de que as instituições escolares acentuam as desigualdades sociais, favorecendo uma minoria rica em detrimento de uma maioria pobre, assim como impõem as ideias e ideologias das classes dominantes.

No caso da desinstalação da escola, a criança e o adolescente não seriam mais o foco, ampliando-o também para os jovens, adultos e velhos. Os momentos de aprendizagem seriam alargados a todos os espaços, proporcionados por uma aprendizagem significativa e sem a fragmentação em matérias ou disciplinas.

Da mesma forma, as funções exercidas no ato de ensino foram criticadas. Illich (1926) e Reimer (1975) retratam o papel do professor como sendo aquele que obriga, que moraliza, que guarda e não mais aquele que ouve as perguntas dos alunos e auxilia-os a respondê-las de maneira mais profunda, como na Grécia antiga. Também está sobrecarregado com diversas funções assumidas, relacionadas tanto ao ensino quanto a questões mais burocráticas.

Illich (1926) igualmente critica as escolas livres e outras alternativas educacionais, afirmando que estão apoiadas ainda na ideologia convencional da escola. Em sua perspectiva, sugere que o inverso da escola é possível:

podemos depender de aprendizagem automotivada em vez de contratar professores para subornar ou compelir o estudante a encontrar tempo e vontade para aprender; de que podemos fornecer ao aprendiz novas relações com o mundo, em vez de continuar canalizando todos os programas educacionais através do professor (ILLICH, 1926, p. 124).

Por meio do que chama de “teia de oportunidades”, aponta quatro abordagens que podem permitir ao aluno o acesso aos recursos educacionais dos quais possa necessitar: serviços de consultas a objetos educacionais, que podem ser bibliotecas, laboratórios, agências, locais de exposições, fazendas, fábricas, etc.; intercâmbio de habilidades, onde pessoas possam relacionar suas aptidões, informando o endereço em que podem ser encontradas para que aquelas pessoas que desejem aprender possam procurá-las; encontro de colegas, que, por meio de uma rede de comunicações, permita que as pessoas demonstrem seus interesses de pesquisa e encontrem parceiros para tal; e, finalmente, serviços de consultas a educadores em geral, trazendo endereços e uma auto descrição dos profissionais e de seus conhecimentos práticos e teóricos.

Illich (1973) e Goodman (1983), defensores deste movimento de desescolarização, acreditam que é preciso reestabelecer o conhecimento e a cultura que são destruídos pela escola, realizando atividades cooperativas em diversos espaços sociais por meio da

interação entre os mais velhos e os mais novos (MARIN; STANLEY; MARIN, 1983). Goodman (1983) relaciona algumas alternativas à educação: não haver quaisquer escolas para alguns grupos, sendo que as crianças deveriam agrupar-se com seus vizinhos; prescindir do prédio escolar para alguns grupos, fornecendo educadores e utilizando a cidade como escola, aplicando o modelo de educação ateniense; utilizar adultos não licenciados que pertencessem à comunidade para superar a separação dos jovens; tornar a frequência às aulas não obrigatórias; desmembrar prédios grandes em pequenas escolas equipadas com diversos recursos, podendo reunir alunos porém sem distribuí-los por faixa etária; utilizar parte dos recursos financeiros da escola para enviar estudantes a ambientes variados (como fazendas, por exemplo), para que conheçam outras realidades.

Para Reimer (1975), o sistema educacional deveria ser organizado de maneira a proporcionar aos alunos uma escolha variada de modelos, em que auxiliassem e ensinassem uns aos outros, pelos próprios pares livremente escolhidos. O pedagogo poderia planejar e administrar recursos educacionais em rede, assessorando na elaboração de programas educacionais, tendo em vista as necessidades dos estudantes.

Ainda criticando as instituições educacionais, Marin, Stanley e Marin (1983, p. 17) apontam que

não é ensinado aos jovens nem a serem necessários vivos nem a serem livres, pois essas coisas não podem absolutamente ser ensinadas; elas precisam ser vividas precisamente nessas turbulentas relações humanas que as escolas destroem.

Outra experiência que se colocou contra a educação tradicional foi o movimento das escolas livres, que iniciou-se a partir da década de 1920, e que são “tentativas de substituir a educação-como-opressão por uma educação liberada” (MARIN, STANLEY, MARIN, 1983, p. 33), abrangendo uma vivência comunitária, indo além dos limites das instituições. Trazem as relações interpessoais entre os alunos e entre estes e os educadores enquanto experiência mútua, assim como o desenvolvimento da liberdade e das capacidades dos alunos como pontos fundamentais. Tomam por base algumas das experiências democráticas inovadoras, como as de Tolstoi e Neill, que descreveremos mais adiante, como exemplos para suas práticas pedagógicas. As escolas livres também questionam a educação como manipulação de pessoas ricas sobre as pobres, objetivando “a liberação, a visão e o poder

dos oprimidos” (MARIN, STANLEY, MARIN, 1983, p. 91). Segundo Hartmut von Hentig (apud STEIN, 1976, p. 64),

a palavra “livre” não significa só “fora do grande sistema público”, mas, antes de tudo, “livre” em seu interior: livre de programas, da pressão por rendimento, de propaganda, de sanções, de notas, autoridade de toda espécie, nacionalismo; livre de preconceitos de raça e preconceitos burgueses de toda espécie; sem esquecer que a grande maioria das *free-schools* ainda são instituições de certas áreas da burguesia, e, naturalmente, cada uma tem sua própria “liberdade”: A diversidade e o caráter individual de cada escola são a melhor expressão de sua comunidade. É isto que torna o movimento real e atraente; é o que lhe dá impulso.

A oposição à escola tradicional pelas escolas livres se dá na forma como são vistos os educandos: valoriza-se o querer aprender e os desejos dos alunos, a autodescoberta, a expressão e a comunicação, o respeito mútuo e a exploração da natureza (STEIN, 1979).

Um outro movimento que surgiu como crítica ao modelo tradicional foi o das escolas alternativas. Diferentemente das escolas livres, nelas os alunos não têm liberdade para fazerem o que desejam a qualquer momento pois o compromisso com o aprender é exigido. Busca-se um equilíbrio entre a autonomia destes educandos e a organização, entre grupo e indivíduo (STEIN, 1979). Todas estas instituições visam provocar a multiplicação de experiências diversas, mesmo que haja algumas distinções entre elas. Algumas não possuem prédios próprios, funcionando em bibliotecas, museus, fábricas, igrejas, etc.

Um exemplo deste tipo de educação realizou-se na Filadélfia, nos Estados Unidos: o Programa Parkway. Segundo Bremer e Moschzisker (1975, p. 34),

o Programa Parkway é uma atividade planejada e levada a efeito por um grupo, com a finalidade de aperfeiçoar a aprendizagem dos membros daquele grupo. Não há qualquer compromisso com referência a tempo e lugar, que parecem ser os fatores determinantes nas escolas; o compromisso é antes de mais nada o de aprender e depois os meios de atingir esse objetivo.

Por não possuir um prédio fixo para a realização das atividades, o Programa passou a ser conhecido como uma escola sem muros. Utilizavam-se dos prédios da cidade na medida que necessitavam deles e na medida que podiam negociar, pois não desejavam pagar hipotecas. Cada unidade tinha uma sede administrativa, os alunos não eram separados

por séries e suas salas de aula, seu currículo e alguns de seus professores eram encontrados nos recursos que a cidade proporcionava. Parkway era um programa público, subsidiado pelo *School District* da Filadélfia. Suas três unidades tinham em torno de dez professores cada e receberam inúmeros alunos na década de 1970, que eram escolhidos por meio de sorteios, procurando se aproveitar, para fins educacionais, da heterogeneidade ao máximo.

O Programa não era dividido em anos e buscava oferecer uma estrutura de agrupamento que promovesse o aprendizado. Para tanto, grupos de dezesseis estudantes e um professor eram formados e tinham por função acadêmica o desenvolvimento das matérias básicas. Buscando atingir os objetivos propostos, os alunos e professores escolhiam as atividades que seriam realizadas, passando a maior parte do tempo frequentando cursos, planejados e ministrados por diversas pessoas: voluntários, professores, bibliotecários, estudantes, curadores, pais, homens de negócio, etc. (BREMER, MOSCHZISKER, 1975). Além destes, os educandos poderiam frequentar outros cursos independentes, sendo que cada estudante era responsável por suas próprias operações diárias.

De maneira geral, o Programa Parkway proporcionava certa liberdade aos seus alunos, encorajando-os a escolherem seus caminhos. Segundo Bremer e Moschzisker (1975), a vida de um educando na instituição citada não era fácil pois é uma tarefa árdua fazer escolhas, por não saber se aquele é o caminho correto. Por este motivo, ao escolherem, os alunos assumiam a responsabilidade pelas consequências, aprendendo com as possibilidades e probabilidades.

Podemos resumir os principais objetivos do Programa Parkway como sendo: encorajar aqueles alunos que poderiam abrir mão de continuar estudando; desenvolver maneiras opcionais de relacionamento para alunos e professores; oferecer oportunidades crescentes para os estudantes de gerenciarem suas próprias experiências educacionais; permitir que os educandos explorassem novos meios de aquisição de conhecimento; possibilitar aos professores o uso de técnicas inovadoras em sua interação com os alunos; moldar o ambiente de aprendizagem para que funcionasse intencionalmente como um local apropriado para diversas finalidades educacionais; e, por fim, abordar problemas pessoais que pudessem afetar as habilidades e desejos de aprender (HUTCHINS, 1974).

A trajetória da educação democrática, que também foi considerada como sendo parte do movimento das escolas livres e, ainda, das escolas alternativas, também buscava um tipo de educação diferente do modelo tradicional. Este movimento teve início no final do século XIX e primórdios do século XX, com a criação da escola Yásnaia-Poliana por Tolstoi. Ampliaremos a discussão acerca desta trajetória de democratização e das diversas instituições que surgiram. Antes, porém, vale também mencionar algumas experiências inovadoras em educação no Brasil, a começar pelo movimento da Escola Nova, já anteriormente citado.

1.1 A Escola Nova no Brasil

Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justiça e maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Fernando Azevedo - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Na década de 1920, diversas transformações sociais e políticas estavam em desenvolvimento. Após a Primeira Guerra, houve um surto industrial, fato que impulsionou o crescimento urbano. As populações que viviam nas cidades estavam descontentes com o governo, o que acarretou na Revolução de 1930, em que Getúlio Vargas, ao assumir o poder, abriu espaços à manifestação de novas forças políticas e econômicas. Em paralelo a estas transformações, um grupo de intelectuais brasileiros, que estava preocupado com os problemas da educação, introduziu o ideário do movimento escolanovista. Para Cotrim (1991, p. 284-285),

em face do notório fracasso do sistema educacional brasileiro e do descontentamento com a pedagogia tradicional existente no País, as idéias do movimento Escola Nova encontraram um campo fértil de difusão, sobretudo nos setores progressistas da burguesia, dos intelectuais das classes médias urbanas e dos tecnocratas espalhados pelo Governo.

Assim, ocorreu um ciclo de reformas no ensino. Por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, educadores liberais expuseram suas concepções, reivindicando uma ação mais decisiva do Estado em relação à escola pública, obrigatória, gratuita e laica. Tal documento explanava a respeito das teses escolanovistas, que defendiam uma educação contrária ao ensino verbalista e artificial.

As novas concepções de educação trazidas com este movimento afirmavam que o professor tinha a tarefa de despertar o desejo de aprender em seus alunos, colocando-os no centro do processo educativo, todavia sem comprometer sua espontaneidade. Assim, a nova política educacional rompe com a formação excessivamente literária da concepção tradicional, colocando a atividade espontânea da criança e seu próprio esforço em aprender em foco.

Após a deposição de Getúlio Vargas, em 1945, o Brasil entrou em um período de redemocratização. As instituições educativas também sofreram alterações, e foi definida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Reflexos destes acontecimentos trouxeram ao país o tecnicismo: “modelo pedagógico que prega a hegemonia das técnicas de ensino, em detrimento dos conteúdos; da ação do professor e do aluno, para garantir maior eficácia, eficiência e produtividade também no ambiente escolar” (BARROS et al, 2008, p. 153). O tecnicismo é oficializado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional n. 5.692, que garante a profissionalização do ensino de 2º grau. De acordo com Fernandes (2009), tal lei preocupava-se basicamente com a formação para o trabalho. Todavia, ao mesmo tempo atendia a algumas solicitações da Escola Nova e a organização curricular que seguia a lógica de desenvolvimento, proposta pelos estágios de Piaget. A reforma educacional indicada por tal lei não foi aceita pela maior parte dos educadores por não estar de acordo com a realidade brasileira, assim como a ausência de estrutura nas escolas para a execução de tal proposta.

Ainda no final dos anos 1950 e início da década de 1960, houve debates acerca dos grandes problemas nacionais. Na educação, os intelectuais buscavam promover a participação do povo no processo político do país e, para tanto, era preciso “fomentar os

movimentos de cultura popular, organizar e fortalecer as entidades sindicais, impulsionar as entidades comunitárias” (COTRIM, 1991. P. 293). Foi neste contexto que um modelo inovador de educação surgido no século XIX, a pedagogia libertária, já apontada anteriormente, chegou ao Brasil. Segundo Mafra da Silva (2009, p. 153), “o fazer pedagógico libertário representa uma ruptura face às concepções escolanovistas e tradicional” pois trazem a liberdade e a autonomia como valores fundamentais nas práticas discentes e docentes. Um dos educadores brasileiros que representa este movimento é Paulo Freire, que propôs a concepção de educação popular como prática da liberdade.

1.2 A Pedagogia de Paulo Freire

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula, devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Paulo Freire

A pedagogia Freireana prioriza a construção da autonomia do aluno, visando o compromisso com a realidade social e entendendo a educação como sendo um ato político por meio do qual alunos e professores visam ampliar seu grau de consciência crítica do mundo, “inserindo-se no processo histórico que visa a construção de uma sociedade aberta, livre e justa, autenticamente democrática” (COTRIM, 1991, p. 294). Paulo Freire (1979) realiza pesadas críticas à pedagogia tradicional, denominando-a “educação bancária”, na qual o aluno é tratado como um depósito de conhecimentos trazidos pelo professor. Este tipo de educação pressupõe atitudes opressoras, tais como:

- a) o professor ensina, os alunos são ensinados;
- b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;
- c) o professor pensa para si e para os estuantes;
- d) o professor fala e os alunos escutam;
- e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;

- f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;
- g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
- h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – a não foram consultados – adaptam-se.
- i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;
- j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele (FREIRE, 1979, p. 79,80).

Em oposição a esta educação bancária, Freire (1979) propõe uma pedagogia libertadora, baseada no diálogo profundo entre professor e aluno: o primeiro já não é mais apenas o que educa, porém enquanto educa, é educado em diálogo com o segundo, que, ao ser educado, também educa. Trata-se de uma relação horizontal em que tanto educador quanto educando são mediados pelo mundo em sua educação conjunta.

Por meio deste diálogo, o conteúdo programático da educação é construído e desenvolvido. Tais conteúdos nascem do que Freire chamou de “temas geradores”, obtidos da própria experiência dos alunos. Como bem salienta Paludo (2008), o método educacional deste educador parte do contexto concreto e vivido para o contexto teórico e requer a criatividade, a curiosidade, a problematização e o diálogo. Para tanto, deve-se partir das necessidades do contexto vivido pelos alunos:

ler criticamente o mundo, o que requer a curiosidade e a rigorosidade metódica; compartilhar o mundo lido, o que requer o diálogo na produção e reconstrução do saber; e viver a práxis - prática da liberdade – o que coloca a necessidade da transformação social: ação política e protagonismo dos sujeitos. Deste modo, tendo como âncora a concepção, por meio da problematização da realidade, pode-se implementar o estabelecimento das relações entre o educador, as classes populares, o conhecimento e a prática transformadora (PALUDO, 2008, p. 10).

Segundo Mafra da Silva (2009), a alfabetização para Paulo Freire possibilita que os alunos regatem sua humanidade, podendo se formar como redatores e produtores de sua própria história. Na medida que exercem sua capacidade de aprender criticamente, se tornam autônomos. Por este motivo, o ensino deve partir das necessidades deles.

A partir de 1980, com a gradual abertura econômica e política, as teorias que não puderam ser expostas por causa da ditadura militar passaram a ser divulgadas. Manifestam-se as teorias progressistas em vertentes diferenciadas: a Libertadora (de Paulo Freire), a

Libertária (de Freinet) e a Crítico-Social dos Conteúdos (de Libâneo, inspirada em Saviani), que visam uma sociedade mais igualitária e democrática.

1.3 O PROEPRE

O construtivismo é uma teoria epistemológica para a qual o conhecimento é fruto de uma construção pessoal, resultado de um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as àquelas que já possuía anteriormente. Essa construção do conhecimento é um processo inalienável e intransferível decorrente das trocas que este estabelecem entre o sujeito e o meio físico e/ou social, que mobiliza o funcionamento intelectual do indivíduo possibilitando-lhe adaptar-se às situações novas, facilitando o acesso a novas aprendizagens, à compreensão de novas situações e à invenção de soluções a problemas que se possam apresentar na vida, graças a sua capacidade de compreender e generalizar.

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Dentre as experiências que tiveram por meta inovar, rompendo com os paradigmas tradicionais de educação e pensando em um ensino diferente, podemos destacar uma que se mantém até hoje entre a conservação (dos princípios e da fundamentação teórica) e a renovação (sempre incorporando novos estudos e pesquisas ao projeto). Trata-se do PROEPRE, que teve início em 1976 com os estudos de Mantovani de Assis e que buscava uma mudança na prática educativa da Educação Infantil que levasse em conta os aspectos afetivo, cognitivo, social e físico. Baseando-se na teoria construtivista piagetiana, a autora realizou uma pesquisa na qual constatou que a maioria das crianças pequenas, de 5 e 6 anos de idade, que participavam de salas de aula em que seus professores organizavam um ambiente estimulador que tiveram seu desenvolvimento favorecido.

Segundo a pesquisa realizada por Mantovani de Assis, era comum verificar que as crianças ao seguirem para a primeira série, esqueciam os conteúdos “aprendidos”. Ela comprovou que essas crianças de 7 a 9 anos de idade, ainda não tinham construído as estruturas do estágio operatório concreto necessárias para a compreensão dos conteúdos trabalhados nas primeiras séries. Esse atraso no desenvolvimento intelectual destas crianças

era explicado pela falta de um ambiente estimulador na pré-escola. Mantovani de Assis (1989) esclarece que o meio tem um papel muito importante nas construções das estruturas da inteligência, oferecendo a matéria-prima para que este desenvolvimento ocorra. As novas estruturas que se constroem seriam uma resposta às estimulações ou solicitações do meio. O desenvolvimento pode, portanto, sofrer acelerações ou atrasos dependendo do meio em que a criança interage.

A Prefeitura Municipal de Campinas, cidade na qual havia sido realizada a pesquisa, preocupada com o ensino, buscava soluções para ampliar a oferta aos alunos da pré-escola. Em 1974, por meio da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, autorizou que fosse aplicada uma metodologia baseada na teoria de Piaget, em caráter experimental, em duas classes do antigo “pré-primário”. De acordo com Camargo de Assis (2007), esta metodologia já estava sendo testada pela pesquisa “Estudo sobre a relação entre a solicitação do meio e a formação da estrutura lógica do comportamento da criança”, executada por Mantovani de Assis, com o apoio financeiro do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Os principais resultados referentes a esta última foram que, em um ambiente estimulador, 80,87% das crianças do grupo experimental desenvolveram as estruturas operatórias e que nenhuma do grupo controle atingiu este estágio. Também foi verificado que o nível socioeconômico não fez diferença, portando as crianças de um nível mais baixo apresentaram o mesmo desempenho que as de um mais elevado quando imersas em um ambiente educacional mais adequado.

No final do ano de 1974, o atual prefeito da cidade de Campinas Lauro Péricles de Moraes realizou um convenio com a Universidade Estadual de Campinas visando implantar a nova metodologia na rede pré-escolar, em médio prazo. No final de 1980, o Ministério da Educação (MEC) realizou um convênio com a Faculdade de Educação da Unicamp, desenvolvendo um projeto para a implementação do PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, programa este idealizado por Mantovani de Assis. Tratava-se de um curso que trazia aos participantes uma fundamentação teórica e orientações práticas acerca da teoria construtivista piagetiana. Os professores participantes eram (e até hoje são) formados visando desenvolver em suas salas de aula os pressupostos teóricos piagetianos na prática, na busca de formar pessoas moral e intelectualmente autônomas, contribuindo para transformações culturais e tecnológicas por meio de um espírito crítico e

reflexivo. O projeto, até hoje, busca possibilitar a compreensão aos educadores de que o conhecimento é algo a ser construído pelo aluno.

Tal programa espalhou-se nacionalmente desde sua implementação, sendo inicialmente desenvolvido em dezoito estados brasileiros, assim como em parceria com as Secretarias de Educação de vinte e cinco municípios do Estado de São Paulo e oito do Estado de Minas Gerais. Ao longo de pouco tempo, também foi implantado em oito escolas particulares nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Devido ao visível sucesso dos resultados obtidos, o MEC decidiu expandi-lo a outras unidades escolares de diversos estados: Alagoas, Amazonas, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Sergipe. Ao todo, desde sua implementação até o ano de 2006, foram mais de sete mil professores capacitados pelo programa (CAMARGO DE ASSIS, 2007).

A partir de 1992, a Faculdade de Educação da Unicamp passou a oferecer dois cursos como Extensão Universitária: PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil (EDU 015) e Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para o Ensino Fundamental (EDU 016). Atualmente, é um dos cursos de extensão mais procurados da universidade (CAMARGO DE ASSIS, 2007). De 2006 a 2010, 1.292 alunos concluíram estes cursos e inúmeras pesquisas foram realizadas acerca da formação dos professores e do ambiente sociomoral, dentre outros aspectos. Em torno de 30 alunos que realizaram os cursos do PROEPRE deram continuidade, ingressando e concluindo pós-graduação – mestrado e doutorado – e muitas outras pesquisas que estavam direta ou indiretamente ligadas ao PROEPRE.

No que diz respeito ao aspecto cognitivo, no PROEPRE, cria-se um ambiente rico em estímulos adequados para promover o desenvolvimento da criança. Retomamos que a construção das estruturas cognitivas depende das estimulações ou solicitações do meio no qual a pessoa está inserida, podendo ser atrasado ou acelerado, conforme o meio em que a criança vive. Referindo-se ao aspecto afetivo, o programa parte do princípio que a afetividade é a energética da ação: o interesse, as motivações e a curiosidade constituem o aspecto afetivo, enquanto que as estratégias utilizadas consistem no aspecto cognitivo. Vale ressaltar que toda ação tem duas dimensões: a afetiva e a cognitiva. Assim, inteligência e afetividade são inseparáveis. Os professores são orientados a possibilitar às crianças

oportunidades de satisfazerem sua curiosidade natural, seus interesses, a fim de que sejam capazes de iniciar as atividades, perseverar nelas até concluí-las, realizando-as com prazer. O ambiente escolar deverá estimular a criatividade, a tomada de iniciativas e a responsabilidade.

No que se refere aos aspectos sociais, os principais objetivos do PROEPRE são: a interação entre pares e com os adultos, a aprendizagem de normas de conduta que regem a interação social, e, a conquista da autonomia pela criança, tornando-a apta a cooperar e construir seus próprios valores.

Deste modo, o PROEPRE visa auxiliar a criança não apenas a prepará-la para aprender a escrever, ler e contar mas sim a construir sua inteligência e personalidade. Para tanto, seus educadores devem proporcionar uma atmosfera sociomoral fundamentada no respeito mútuo onde a coerção é minimizada e há um processo de escolhas e tomadas de decisões por parte dos alunos. Neste ambiente, há a possibilidade de expressão de sentimentos, do autoconhecimento e do conhecimento do outro, da formação da autoestima, da construção da moralidade e do desenvolvimento afetivo (BORGES; CANTELLI; MANTOVANI DE ASSIS, 2005).

São quatro os tipos de atividades que podem ser desenvolvidas em uma sala de aula baseadas nos pressupostos proepreanos (BORGES; CANTELLI; MANTOVANI DE ASSIS, 2005):

1. Atividades diversificadas: que podem ser realizadas em pequenos grupos ou individualmente. São os chamados “cantinhos” onde professor e alunos planejam diversos tipos de atividades, escolhendo quais serão ou não executadas. Este trabalho permite a cooperação e a interação social assim como contribui para que os alunos se tornem, aos poucos, independentes, uma vez que planejam e escolhem livremente quais atividades cumprirão.

2. Atividades coletivas: são propostas em que a classe toda participa, objetivando a troca de pontos de vista, a manifestação de opiniões, a escuta, dentre outros. São escolhidas pelos alunos, auxiliados pelo educador.

3. Atividades individuais: neste tipo de atividade, o professor trabalha com uma criança de cada vez enquanto as outras realizam atividades diversificadas. Nesta interação,

acompanha o desenvolvimento do aluno, conhecendo-o melhor e planejando intervenções pedagógicas que desafiem seu pensamento e promovam o desenvolvimento de cada um.

4. Atividades Independentes: são aquelas em que a criança trabalha sozinha ou em pequenos grupos sem a supervisão do educador.

As propostas alicerçadas sobre os princípios propreanos buscam uma educação contrária aos preceitos do *laissez-faire* assim como ao modelo de educação conformista. Trata-se de uma prática educativa em que as oportunidades de trocas entre o sujeito e o meio físico e social são abundantes. Coloca-se o aluno como ativo em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração seu desenvolvimento e as etapas a serem suplantadas, reconhecendo o erro como parte do processo como ferramenta para entender o pensamento que se encontra subjacente.

Tais experiências, que são realizadas até hoje, se diferenciam das escolas democráticas porque suas principais implicações educacionais são embasadas em pesquisas em psicologia genética de Piaget e seus seguidores.

Já que a educação democrática é a temática de nossa pesquisa, faz-se necessário traçar um panorama histórico, apontando algumas de suas principais instituições, para que entendamos um pouco mais a respeito deste movimento. Também é preciso situá-lo no Brasil, apontando como ele surgiu e como se encontra atualmente neste país.

1.4 As escolas democráticas: como surgiram

A pluralidade é condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

Hannah Arendt

Divergindo-se das escolas tradicionais, ao longo dos últimos cento e cinquenta anos, a literatura nos aponta outras propostas educacionais pautadas pelos princípios de gestão participativa e liberdade que buscam romper com esse paradigma tradicional de educação.

De acordo com Singer (2010, p. 15), essas instituições educativas recebem diversas denominações:

românticas (por associação à filosofia de Jean-Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante (por associação à psicologia centrada no cliente, que faz com que este dirija o processo e não o terapeuta), escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas.

Atualmente, o movimento com o qual elas se vinculam é denominado “educação democrática”, mesmo que existam diferenças entre elas tanto em relação aos vários países onde estas escolas se situam quanto nas singularidades de cada uma delas¹. Não obstante as diferenças, encontramos três características comuns a todas: “gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, [...] organização pedagógica com centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios” (SINGER, 2010, p. 15), assim como relações não hierárquicas entre educadores e alunos (SINGER, 2008).

Como veremos a seguir, a educação democrática não é algo recente e muito menos restringe-se a poucos países. Evidencia-se em todos os tipos de sociedade, das mais às menos desenvolvidas. Porém, sua capacidade de multiplicação e visibilidade não é constante, marcada por momentos em que estão em destaque e outros não. Por causa de diversos fatores, recentemente têm se destacado na promoção de mudanças no paradigma educacional atual. Na perspectiva de Singer (2008, 2009), tais são as razões: as novas tecnologias de comunicação, que auxiliam a formação de comunidades de aprendizagem assim como o aprendizado autônomo; o surgimento de novas teorias do conhecimento, que buscam romper com o paradigma disciplinar científico; as pesquisas psicológicas que pontuam as perspectivas motivacionais; todas as mudanças no mundo do trabalho, que gera

¹ “Em alguns países, como a Alemanha, por exemplo, escolas “livres” (*Freie*) são todas as não-estatais, mas somente as mais progressistas incluem o adjetivo no nome; em outros, como a Dinamarca, *Friskole* nomeia iniciativas de pais que recebem 75% de subsídios do governo desde que mantenham um número mínimo de alunos; na Austrália, todas as escolas se consideram democráticas, por isso as que querem ressaltar as características assinaladas acima se auto-referem como *progressive schools*; já nos Estados Unidos, existem tantas escolas com as características aqui descritas, que elas se diferenciam entre si de acordo com o sub-grupo ao qual pertencem” (SINGER, 2008, p. 07).

uma multiplicidade de trilhas profissionais assim como a imprevisibilidade das carreiras; e, por fim, o crescimento do movimento de reinvenção da democracia.

Nos últimos anos, diversas redes de instituições educacionais democráticas passaram a articular-se, em busca da troca de experiências e conhecimento. Singer (2008, 2010) destaca algumas delas, as quais descreveremos brevemente a seguir.

Uma rede que recebe apoio de algumas fundações americanas é a *The Alternative Education Resource Organization* (AERO). Ela articula tanto escolas democráticas quanto comunidades de aprendizagem e associações de *homeschooling* (um tipo de educação em que as famílias educam seus filhos em casa). Edita também publicações de referência, assim como uma revista, a *Education Revolution*.

Na Guatemala, há a *Fundación Educativa Dr. Carlos Martínez Duran*, que coordenou um programa piloto que compreendia dez empresas e dez escolas, a partir de 1999. Tal fundação foi avaliada pela Organização dos Estados Americanos de forma positiva.

Conforme já mencionado, o movimento de *homeschooling* também se liga com o de educação democrática por criticar de modo radical o sistema escolar hegemônico e por oferecer caminhos de aprendizagem individualizados. Em vários países, há redes de famílias que educam seus filhos em casa, contando com milhares de crianças. No Brasil, tal prática não é permitida.

Outro movimento que relaciona-se com o da educação democrática, mais em concordância sobre a aprendizagem por caminhos individualizados do que em termos políticos, é o movimento pela escola inclusiva, que visa o acesso às escolas regulares a todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições mentais ou físicas. Segundo Singer (2008, 2010), tais escolas apresentam uma forma de organização que considera as necessidades de cada um, visando uma escola inclusiva solidária, participativa, cooperativa para todos.

A Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FINEM), criada em 1948 por Célestin Freinet, dedica-se a ampliar as propostas mais cooperativas deste educador em cerca de cinquenta países, inclusive no Brasil. Atualmente, participam desta federação centenas de escolas, educadores e centros de pesquisa. Para Singer (2008, p. 11-12),

É possível que esta distância do movimento Freinet em relação ao das escolas democráticas seja decorrente, de um lado, do fato de muitas escolas introduzirem apenas os dispositivos pedagógicos criados pelo educador francês, mas não se estruturarem democraticamente. De outro, provavelmente deve-se também ao fato de que os países em que o movimento Freinet é mais forte são justamente aqueles em que há poucas ou nenhuma escola democrática.

Há também uma rede internacional de educação democrática (a *International Democratic Education Network* – IDEN) que articula diversas escolas, organizações e indivíduos ao redor do mundo que têm os seguintes ideais em comum: respeito e confiança nas crianças; igualdade de status; responsabilidade compartilhada; liberdade de escolha das atividades; governo democrático pelas crianças e adultos. Os membros são auto-selecionados e recebem notícias e informações a respeito de experiências similares duas ou três vezes por ano, unindo-se em conferências que visam discutir e compartilhar problemas assim como espalhar ideias sobre a educação democrática. As conferências são denominadas *International Democratic Education Conferences* (IDEC).

É notório como é crescente o movimento em torno de uma educação mais democrática, inclusiva, participativa, que visa o bem comum. Para tanto, faz-se necessário conhecer como esse movimento originou-se e como foi se modificando ao longo de cada uma das experiências vivenciadas.

1.4.1 Yásnaia-Poliana: abrindo as trilhas para a escola democrática

Todos pensam em mudar o mundo, mas ninguém pensa em mudar a si mesmo.

León Tolstoi

A primeira escola denominada democrática, a Yásnaia-Poliana, surgiu em 1857 na Rússia e foi fundada e dirigida por León Tolstoi, inspirado pelo pensamento do filósofo Rousseau. Tolstoi foi um dos grandes escritores da literatura russa do século XIX e sua

obra compreende, dentre outros: *Infância, Adolescência, Juventude, Guerra e Paz, Anna Karenina e Os Cossacos*.

Singer (2010) relata-nos que Tolstoi nasceu em 1828 na cidade de Yásnaia-Poliana. Seus pais morreram quando ele ainda era criança e ele foi criado por um tio, Vladimr. Quando adolescente, alistou-se no exército, experiência que o levou a tornar-se um pacifista na velhice. Iniciou os cursos de letras e direito na Universidade de Kazan, abandonando os estudos dois anos depois. Foi neste contexto que teve contato com as ideias de Rousseau, que influenciou fortemente sua concepção de educação. Em 1862, casou-se com Sofia Andreyevna Behrs, com quem teve treze filhos, sendo que apenas oito deles chegaram à vida adulta. Teve uma relação conturbada com a esposa: queria alcançar a simplicidade na qual acreditava, todavia ela e seus filhos cobravam-lhe riqueza e luxo. Faleceu numa estação de trem aos 82 anos de idade, quando, ao fugir de casa, pegou uma pneumonia que se agravou rapidamente.

No final da década de 1850, a Rússia vivia uma época em que a servidão gleba era abolida. Era um ambiente de mudança em que a Europa vivenciava o início da Revolução Burguesa, fato que inspirava várias reformas na educação. As instituições educativas passavam das mãos da Igreja para as do Estado:

buscava-se a radicalização das conquistas ideais e práticas da instrução burguesa: universalidade, laicidade, gratuidade, renovação cultural, ênfase na temática do trabalho, desenvolvimento da compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico (SINGER, 2010, p. 58).

Singer (2010) aponta um dos benefícios dessas mudanças aos docentes e estudantes: os castigos corporais passaram a ser condenados, uma vez que depreciavam a dignidade humana. Mas os alunos ainda continuavam a ser tratados como objetos passivos das punições. Certamente a Igreja resistia a esse movimento, opondo-se ao socialismo e ao comunismo emergentes, aos protestantes e a qualquer movimento educacional moderno de estatização.

O que se desejava era a emancipação da educação em relação ao Estado e à Igreja, por meio da luta do socialismo marxista. Muitas escolas foram fechadas por difundirem ideias socialistas, inclusive a própria instituição de Tolstoi, em 1860, o que não impediu

que se tornasse, além de um marco, fonte de inspiração para diversas outras experiências similares.

Rousseau, por meio de seu livro *Emílio*, serviu de inspiração a Tolstoi para a criação de sua famosa instituição escolar. Esse autor colocava as necessidades da criança no centro da construção de sua própria educação, retirando-a do papel de adulto em miniatura e afirmando seu direito à felicidade. Rousseau acreditava que a educação deve ocorrer de modo natural, proporcionando a possibilidade de um desenvolvimento livre e espontâneo, sem a preocupação com a utilização de livros e com a demora no aprendizado (EBY, 1976).

Foi neste contexto que foi criada a escola Yásnaia-Poliana. Tolstoi, preocupado com a precariedade da educação rural, resolveu criar uma instituição para os filhos dos camponeses. Ela se diferenciava das outras por fazer uma crítica à escola tradicional e teve influência dos estudos em psicologia infantil que estavam iniciando naquela época. A educação era pautada na liberdade do aluno, sem excessivas regras e punições. Para ele, quanto mais a criança se adiantasse nos estudos, mais sentiria a necessidade da ordem. Desta forma, quanto mais instruídas as crianças, maior a ordem, e, conseqüentemente, maior a autoridade do professor. Acreditava que a liberdade, além de tornar possível o desenvolvimento global, faz com que as pessoas sejam responsáveis por suas experiências. Também concebia que, independentemente da influência do educador, o aluno teria o direito de não frequentar as aulas.

Tolstoi acreditava que não cabe à escola ministrar castigos ou recompensas, e sim à família. A primeira deveria deixar seus alunos em absoluta liberdade para criar suas próprias regras e para aprender, num ambiente onde os educandos buscassem espontaneamente, sem coação, respostas às suas dúvidas, bastando apenas ter à sua disposição o conhecimento que lhe poderia ser útil.

Singer (2010) descreve a Yásnaia-Poliana como sendo uma casa de dois andares onde os trinta a quarenta estudantes (em sua maioria meninos) ocupavam dois cômodos, os professores outros dois e um quinto cômodo era utilizado como estúdio. A instituição era gratuita e destinava-se aos camponeses pobres da região, que entre sete e treze anos. Porém, havia alguns adultos que queriam aprender a ler e a escrever, mas que não se adaptavam muito bem à escola. Tal dificuldade pode ser explicada devido ao fato de já terem vivido

outras experiências escolares em instituições tradicionais, estranhando a nova abordagem que requeria maior flexibilidade, ousadia e criatividade. Geralmente as crianças não permaneciam por muito tempo na escola, saindo após serem alfabetizadas, uma vez que necessitavam trabalhar.

Não havia lição de casa e os alunos não carregavam livros e cadernos para casa. A convivência das crianças de diversas idades, que não eram separadas por séries ou classes, chama a atenção para o ensino em Yásnaia-Poliana. As aulas não tinham hora para terminar, findando-se de acordo com o interesse dos alunos e dos educadores. Ao assistir às aulas, sentavam-se onde desejavam: no chão, nas mesas, nas cadeiras, nos batentes das janelas, etc. Tolstoi não seguiu os passos de Rousseau no que diz respeito a ensinar ao aluno somente o que seria útil em sua vida. Nas turmas iniciais, aprendia-se a ler, a resolver problemas matemáticos e estudava-se história sagrada. As demais tinham aulas de ensino religioso, canto, ciências naturais, matemática, desenho e desenho geométrico, gramática, redação, caligrafia, leitura mecânica e progressiva, história da Rússia e história sagrada.

Tolstoi acreditava que a criança deveria ser feliz na escola e não precisava se preocupar hoje com o que fez ontem. Não repreendia seus alunos caso chegassem atrasados nem se quisessem ir embora mais cedo, no meio do dia. As regras eram elaboradas de maneira coletiva, segundo as necessidades das crianças, que organizavam seu próprio tempo e as matérias. As notas, que existiam no início, foram deixando de ser aplicadas e a avaliação era realizada ao final da tarde, quando os alunos cercavam seus professores contando-lhes tudo o que haviam aprendido. Para o educador, o que importava era a qualidade, e não a quantidade, da aprendizagem.

Um ponto importante a destacar é o aproveitamento dos espaços exteriores para as aulas, tais como dos bosques da região. Segundo Singer (2010, p. 68) “desde Tolstoi, a exploração e vivência dos espaços externos à escola permanecerão como elemento estruturante da educação democrática”. Para esta autora, é necessário integrar a escola à comunidade, valorizando as culturas erudita e popular, vivenciando-as e recriando-as, por meio do planejamento sistemático dos passeios e, depois, de debates e reflexões sobre as temáticas abordadas.

Tolstoi foi um dos pioneiros de uma das mais importantes experiências inovadoras em educação tendo sido precursor do movimento denominado Escola Nova, que surgiu na Europa na segunda metade do século XVIII. De acordo a autora supracitada, a Escola Nova foi trilhando um caminho próprio que não foi seguido pelas escolas democráticas. A crítica destas últimas à Escola Nova reside no fato de que esta abandonara as preocupações mais amplas com relação aos ideais de uma sociedade realmente democrática, dedicando-se apenas à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos.

1.4.2 República de Crianças: o orfanato do “bom doutor”

Vocês dizem:

“Cansa-nos ter de privar com crianças”.

Têm razão. Vocês dizem ainda:

“Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão”.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível de sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

Janusz Korczak

Uma outra experiência importante na história das escolas democráticas ocorreu com a fundação do Lar das Crianças, em 1912, na Polônia. Foi a segunda instituição pautada pela democracia que se tem notícias desde Yásnaia-Poliana.

Janusz Korczak (pseudônimo de Henryk Goldszmit) era judeu e nasceu na Polônia em 1878 (SINGER, 2010). Conhecido em seu país como uma figura literária, participava de círculos acadêmicos internacionais. Redigiu obras de alcance mundial, tanto no que se refere à literatura pedagógica quanto à literatura médico-pediátrica. Por influência do pai e do avô, formou-se em medicina no ano de 1905, pela Universidade de Varsóvia. Esta profissão fez com que trabalhasse sob condições extremas na guerra Russo-Japonesa e na Primeira Guerra Mundial. Nesta última, era chefe do pavilhão de um hospital para onde

eram enviadas crianças com ferimentos de guerra, o que exerceu sobre ele uma impressão bastante forte. Realizou uma especialização em pediatria e, com o passar do tempo, sua atividade como médico foi diminuindo, passando a dedicar mais de seu tempo à educação.

Era bastante sensível à assuntos sociais, travando lutas pela dignidade dos seres humanos, pelo direito à vida plena, pela igualdade de direito para as mulheres, pelo reconhecimento do valor da família, dentre outros. Talvez tal sensibilidade tenha sido inspirada por sua família, que era muito envolvida em atividades comunitárias, por meio do Haskale, um movimento iluminista judaico. Tinha como meta melhorar as condições de vida dos pobres e dos órfãos:

embora a medicina possa prevenir e curar doenças, ela não pode tornar melhores as pessoas. Portanto, ele escolheu trabalhar como professor e educador, o que lhe daria maiores oportunidades de influenciar a formação de caracteres e, conseqüentemente, melhorar o ambiente social. (LEWOWICKI et al, 1998, p. 24).

Em 1901, viajou a Zurique com o intuito de aprofundar seus estudos sobre a obra de Pestalozzi e em busca de novos caminhos para a educação. Tanto na Suíça quanto em outras viagens pela Europa, Korczak conheceu as últimas descobertas da educação, por meio de vários autores, influenciados pelas novas descobertas da psicologia: Dewey, Montessori, Decroly, Makarenko, Freinet, Ferrière. Criticavam o ensino tradicional e, por intermédio do movimento Escolanovista, buscavam tornar o aprendizado adequado e interessante às diversas fases do desenvolvimento infantil. Korczak, assim como esses autores, criticava os métodos tradicionais de ensino. Todavia, distanciava-se deles, pois acreditava que não questionavam a essência e os fundamentos da educação ao dedicarem-se somente ao desenvolvimento de atividades didáticas específicas formuladas para atrair o interesse infantil. Por este motivo, teve maior simpatia com o pensamento de Pestalozzi, que apostava na atenção à personalidade da criança e na bondade natural, propondo uma educação não-repressiva, levando em conta a curiosidade e o interesse da criança. Acreditava que o ambiente escolar traçava caminhos artificiais, dissipando qualquer tipo de mal trato e esforços excessivos e respeitando o desenvolvimento humano, facultando à natureza seu próprio tempo, uma vez que o caminho da busca da felicidade e da verdade seria lento. Segundo Singer (2010, p. 77),

não poderíamos considerar Pestalozzi um educador da escola democrática, uma vez que ele não propunha a participação das crianças nas decisões das instituições que dirigiu e tampouco a liberdade delas em optar por assistir às aulas ou não. [...] Entretanto, suas ideias devem ser situadas numa linha de continuidade que vai de Rousseau a Korczak [...].

Se as crianças eram vistas enquanto possuidoras desta bondade natural, seria válido, então, que fosse dada a elas o poder de decisão democrática sobre seus próprios questionamentos. Korczak acreditava na democracia, todavia não entendia que a criança era completamente boa, uma vez que esta possuía instintos humanos. Por meio da educação, seria possível abrandá-los, mas não eliminá-los.

Korczak, criticando o ensino tradicional, afirmava que o professor era um vigia, garantindo o silêncio, a limpeza, a ordem. Para ele, “a escola [é] um pobre comércio de medos e ameaças, butique de bugigangas morais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece, em vez de despertar, animar e alugar” (apud LEWOWICKI et al, 1998, p. 66). Almejava proporcionar à criança liberdade para seu pleno desenvolvimento e enfatizava que esta é um ser racional, que entende sobre suas necessidades, fracassos e dificuldades, devendo ser tratada com justiça pelos adultos. Caso isso ocorresse, quando adulta trataria os outros também de modo justo, livre do sentimento de vingança. O professor não deveria destacar-se sobre seus alunos e sim levar a sério o que eles têm a dizer, proporcionando um ambiente de confiança, sem oprimi-la ou desrespeitá-la. Segundo Lewowicki et al (1998, p. 28),

ele criticava o ensino por meio de aulas expositivas, o divórcio entre os currículos escolares e a vida, bem como o excesso de relacionamentos formais entre professores e alunos. Ele reclamava a organização de escolas de que as crianças realmente gostassem, que oferecessem matérias interessantes e úteis e que promovessem relações educacionais harmoniosas. Destacou a necessidade de se criar um sistema de educação holístico, que promovesse a cooperação entre a escola, a família e várias instituições sociais.

Este modo respeitoso de estabelecer as relações entre as crianças e os adultos marcou a história das relações humanas. Tanto que a Organização das Nações Unidas (ONU) valeu-se de algumas de suas ideias, anos mais tarde, para redigir a Declaração dos Direitos da Criança.

Foi nesta mesma cidade de Zurique que Korczak conheceu Stefa Wilczinska, estudante de pedagogia. Sob a influência dela, passou a frequentar a faculdade de pedagogia, onde conheceu as obras dos pensadores da Escola Nova, anteriormente mencionados. Visitaram diversos países com o intuito de conhecer orfanatos, decepcionando-se com essas instituições, pois, em seu ponto de vista, pareciam-se com prisões.

Por essa razão, buscando um estabelecimento onde as crianças pudessem ser felizes, Stefa e ele resolveram projetar um lar para crianças pobres. Fundaram o orfanato Lar das Crianças para crianças judias carentes em 1912. Aos poucos, Korczak transformou-o em uma República de Crianças, baseadas nos princípios de fraternidade, justiça, igualdade de direitos e obrigações.

As crianças que ali moravam permaneciam até os 14 anos de idade. A primeira casa na qual a instituição manteve-se era acolhedora e ampla. Durante a Segunda Guerra, a Gestapo transferiu o orfanato para uma casa pequena no gueto de Varsóvia, um local apertado e sujo.

Durante quatro anos, na Primeira Guerra, Korczak foi solicitado para trabalhar no serviço de pediatria de dois hospitais, além de inspecionar três orfanatos em Kiev. Stefa administrou sozinha a instituição por eles fundada. Ao retornar, tornou-se conhecido nacionalmente, sendo convidado a contar histórias infantis e participar de um programa de aconselhamento a pais do “Velho Doutor” em uma rádio e dirigir a edição de um periódico destinado a crianças, além de escrever diversos livros, exercendo todas essas atividades paralelamente ao Lar.

Os internos realizavam os principais trabalhos de forma rotativa e governavam a partir de três instituições básicas: a Constituição, o Parlamento e o Tribunal. Korczak tinha como princípio fundamental que o adulto não deveria sobressair-se em relação à criança e sim levar sempre a sério suas opiniões, estabelecendo relações de confiança. Para o médico e educador polonês, a introdução de princípios de autogoverno deveria tornar-se “uma característica significativa do trabalho pedagógico com crianças. Juntamente com os adultos, as crianças precisam participar das decisões quanto às regras que orientam a vida do orfanato e então cuidar para que as regras sejam obedecidas” (LEWOWICKI et al,

1998, p. 30). Os órgãos de autogoverno da República de Crianças eram o Parlamento e o Tribunal, baseando-se em uma atmosfera de responsabilidade compartilhada.

O Parlamento tinha como função criar as regras do orfanato, que eram regularizadas pela Constituição. Era composto por vinte deputados eleitos, por um secretário e por um presidente, que era o próprio Korczak. Escolhiam entre si, para compor o Senado, um vice-presidente e cinco membros da Comissão Legislativa.

O objetivo do Tribunal era proteger os direitos dos internos, além de preservar a propriedade e a ordem. Tanto os alunos quanto os professores poderiam ser julgados, caso achassem necessário, pois todos eram iguais perante a lei. O cargo de juiz era provisório e este era escolhido por meio de sorteio. Havia investigações e interrogatórios para se chegar a um desfecho do caso e a um veredito, e também havia penalidades e o reconhecimento da culpa aos infratores. No entanto, normalmente era dada prioridade ao perdão, como estímulo para que houvesse a reparação. Caso não conseguissem encontrar uma solução, encaminhavam o caso em questão ao Conselho, que era composto por Stefa, Korczak e mais dois juízes, eleitos pelos próprios estudantes.

Se o comportamento de alguém causasse incômodo aos outros, poderiam realizar o “plebiscito”, onde as opiniões (obtidas por intermédio de votos secretos) sobre aquela pessoa eram expostas, podendo chegar a enquadrá-la em categorias tanto positivas quanto negativas: “colega”, “amigo simpático”, “residente apático”, “recém-chegado suspeito”, “hóspede indesejável”, “rei dos amigos”, entre outros (SINGER, 2010).

Korczak dava muita importância à comunicação. Um dos recursos utilizados eram listas afixadas pelo prédio, que apresentavam os interessados em participar de atividades especiais ou efetuar alguma transação comercial. Outro, era a lista “Agradeço e Peço Perdão”, onde os internos poderiam deixar seus recados àqueles a quem haviam causado algum dano, na busca de retratação, ou apenas agradecer. Havia também dois jornais: “O Semanário”, que era oficial, e “A Pequena Supervisão”, patrocinado por Korczak. O primeiro era lido em público aos sábados e apresentava os fatos importantes ocorridos durante a semana. O segundo era escrito pelas crianças do orfanato e também por outras crianças da Polônia, que mandavam cartas com suas contribuições, e que eram pagas pelo “Bom Doutor”.

Os professores que lá trabalhavam observavam as crianças, fazendo anotações que eram discutidas com Korczak ao fim do dia. Eles deveriam ter uma boa relação com os alunos, porém mantendo certa distância, aguardando que estes viessem lhes pedir auxílio ou perguntar algo. Esse método de observação foi trazido de sua primeira área de formação, a medicina (LEWOWICKI et al, 1998). Para selecionar os educadores que trabalhariam no Lar, Korczak verificava sua “incompetência” com relação à matéria que lecionariam. Não almejava especialistas, pois acreditava que o empenho de uma pessoa despreparada e insegura sobre determinado tema iria ser maior, já que estudaria e pesquisaria. A busca pelo conhecimento tinha mais importância do que sua aparente sensação de domínio.

A instituição manteve-se por trinta anos, passando por momentos extremamente difíceis de fome, pobreza e perseguição durante os períodos de guerra. Korczak tinha bastante prestígio em seu país e recebeu propostas para deixar o gueto e refugiar-se em outro lugar, escapando da morte, mas teria que abandonar seus alunos. Por seu profundo respeito a eles e por seus princípios de dignidade e justiça, recusou tais propostas. Percorreu, em sua “última viagem”, as ruas de Varsóvia, acompanhado de seus duzentos alunos condenados pelo nazismo, levando em seu colo dois deles, que já não conseguiam mais andar.

Até hoje serve de inspiração aos educadores que buscam implementar algo novo em suas escolas. Foi criada em Varsóvia a Associação Janusz Korczak de Israel, que, por meio de encontros, conferências e publicações tem como meta difundir as ideias e experiências do médico polonês. Atua em torno de vinte países, organizando cursos, exposições e traduções e livros do educador Polonês. No Brasil, foi fundada em 1984 por Josette Balsa e opta por trabalhar com crianças e adolescentes em situação de risco, oferecendo assessoria a escolas públicas e desenvolvendo projetos junto a abrigos. De acordo com Singer (2010), a Associação Janusz Korczak ajudou na criação do Institute for Democratic Education (IDE), que é atualmente a mais importante organização do movimento internacional pela educação democrática, desenvolvendo projetos em parceria com escolas, universidades e governos municipais.

1.4.3 Summerhill: “Fundada em 1921 e ainda à frente do seu tempo”

A maior parte dos trabalhos que os adolescentes fazem na escola é pura e simplesmente um desperdício de tempo, energia e paciência. A escola rouba a juventude do seu direito de brincar e brincar e brincar, e coloca cabeças velhas sobre ombros jovens.

A. S. Neill

A escola democrática mais famosa de que se tem notícias – reconhecida por muitos como sendo uma das experiências educacionais mais bem-sucedidas graças à sua resistência e que funciona até hoje – é a chamada Escola Summerhill, localizada na Inglaterra. Seu fundador, Alexander Sutherland Neill não se adaptava à rigidez escolar, tornando-se famoso e admirado por defender uma educação para a liberdade, tendo sido censurado pelos críticos por ser um instigador da permissividade.

Neill nasceu em 1883 na Escócia, filho de uma família numerosa. Seu pai era um mestre-escola e utilizava métodos rígidos para disciplinar a classe. Teve alguns trabalhos temporários que acabaram não dando certo: como professor na escola de seu pai, como auxiliar no escritório de uma fábrica e como entregador de pacotes. Obteve um emprego como professor em Kingskettle, mas teve problemas com a autoridade de seu diretor (SINGER, 2010). Selecionado pela Universidade de Edimburgo para realizar estudos de física e química, em 1908, transferiu-se posteriormente para o curso de inglês, no qual graduou-se.

Após a Primeira Guerra, voltou à Escócia e tornou-se diretor de uma pequena escola, Gretna Green. Durante este período, seu descontentamento crescente pode ser rastreado em notas que, mais tarde, publicou em seu primeiro livro de grande sucesso de vendas: *A Dominie's Log*.

Trabalhou na escola inglesa King Alfred, uma das primeiras instituições a identificar-se com o movimento Escolanovista. No entanto, as concepções de Neill soavam extremistas demais para o diretor, o que acarretou sua saída da instituição.

Em 1921, foi para Dresden, na Alemanha, trabalhar como repórter. Ficou hospedado na casa de Lilian e Otto Neustatter, pais de um ex-aluno da escola King Alfred. Juntamente com Christine Baer, fundaram uma instituição escolar para crianças concebidas como

“problema” pelas outras escolas: a Escola Internacional. Em 1924, após mantê-la com dificuldades por causa de situações políticas, transferindo-a de lugar algumas vezes, Neill estabelece sua instituição em uma montanha chamada Summerhill, na Inglaterra. Durante algum tempo, a escola sobreviveu por meio de doações, até que, graças ao sucesso de vendas de um de seus livros mais conhecidos, *The Problem Child*, conseguiu superar os problemas financeiros, obtendo fundos para comprar uma propriedade para as instalações definitivas.

Ao longo de sua vida, Neill escreveu diversos livros a partir de suas observações de crianças e de sua experiência educacional, vários deles tornando-se campeões de venda e servindo de inspiração para escolas similares ao redor do mundo, tornando-o internacionalmente reconhecido.

Casou-se duas vezes e teve uma filha chamada Zöe com sua segunda mulher, Ena. Esta assumiu a direção de Summerhill em 1973, após a morte do marido. Atualmente, sua filha dirige a instituição que funciona até hoje fundamentada sobre os mesmos princípios delineados na época de sua fundação.

Assim como ocorreu com Korczak, Neill também foi influenciado pelos trabalhos da psicologia e isto foi decisivo para a formação da prática e da teoria criada por ele. Entretanto, segundo Singer (2010), ele deixou de acreditar na aplicação direta da psicologia ao processo educativo.

Em 1917, visitou uma instituição destinada a jovens delinquentes, baseada na autogestão: Little Commonwealth. Homer Lane, coordenador do reformatório, introduziu Neill a dois elementos que se tornariam essenciais em sua prática pedagógica: a importância do bem-estar emocional dos alunos e o autogoverno. Neill (1978, p. 73) atesta que o autogoverno, para os alunos, “significa tratar com as situações que surgem em sua vida comunal. Podem dizer o que gostam, votar como gostam numa reunião, e nunca esperam para ver como o corpo docente vai votar”. Em 1936, conheceu pessoalmente Wilhelm Reich, famoso médico e psicanalista da época, iniciando uma amizade que durou cerca de vinte anos. Trocavam cartas semanalmente, discorrendo sobre as práticas que o educador realizava em sua escola e as pesquisas do psicanalista.

Neill acreditava que a felicidade da criança é algo primordial em sua educação, e que uma contribuição fundamental para isto seria a manutenção de um senso de liberdade

peçoal. O educador diferencia os conceitos de liberdade e licença. Em sua opinião, todos devem ser livres, o que não implica uma liberdade sem limites. Todos têm total liberdade para fazerem o que desejarem no que diz respeito a si mesmos, todavia ninguém tem licença para interferir no espaço alheio. Neill (1978, p. 61) afirma que as crianças

levaram algum tempo para aprender o fato de que ter liberdade não significa exatamente fazer o que se entende. Compreenderam que numa escola autogovernada tinham de obedecer leis feitas pela comunidade.

Desta forma, ninguém tem o direito de decidir pela criança quais atividades ela gostaria de realizar ou quais aulas deveria frequentar. Porém, ninguém tem o direito de atrapalhar uma atividade coletiva (NEILL, 1968; 1978). No prefácio de seu livro *Liberdade na Escola*, Reis (NEILL, 1978, p. 16) afirma que

a filosofia básica de Summerhill consiste na liberdade que os alunos têm de estudar ou não, no autocontrole da escola por eles e pelos mestres em conjunto, e na valorização do emocional em relação ao intelectual. O propósito da escola é a felicidade da criança e seu ajustamento natural.

Assim, Neill priorizava a felicidade do aluno, sendo que a cura para a infelicidade seria o amor. Singer (2010, p. 96), ao descrever o significado do amor para Neill, coloca que: “amar a criança significa aprová-la, estar do seu lado, tratá-la com a dignidade que todo adulto espera receber”.

Em sua escola, a administração e autogestão funcionavam – e ainda funcionam – por meio das Assembleias Gerais². Nelas, as regras escolares eram (e ainda são) decididas por todos, desde os alunos até os professores e funcionários, e os votos dos adultos têm o mesmo peso que o das crianças e todos têm direitos iguais. A autogestão faz-se por intermédio do uso da autonomia, que, como salienta o educador, deveria estar presente a todo instante no pensamento e ação de todos. Para ele, “Summerhill governa-se pelo princípio de autonomia, democrático em sua forma” (NEILL, 1968, p. 41). Em cada Assembleia, há um presidente – escolhido pelo presidente anterior – e um secretário voluntário. O primeiro tem a tarefa de manter a ordem, podendo até aplicar multas às pessoas mais barulhentas.

² As assembleias são o momento coletivo em que se discutem os problemas e os conflitos, onde são elaboradas ou reelaboradas as regras.

Outra reunião que ocorre semanalmente é conhecida como Tribunal. Nele são julgadas as pessoas que agem contra a lei, ou fazem algo que magoe ou prejudique outras. Roland Anderson (2002), que foi professor em Summerhill durante três anos, conta na Conferência “Think Twice”, realizada em Cambridge no ano de 2002, que os próprios alunos traziam as ações dos infratores para o Tribunal e exigiam a reparação – geralmente uma multa ou a prestação de serviços para a comunidade – e havia a seguir a votação da proposta. Singer (2010) complementa a ideia, afirmando que, nos casos mais sérios, envolvendo os mais fortes contra os mais fracos, poderia optar-se por suspender o aluno ou colocar seu nome na “Lista dos Tiranos”. Após ouvir as partes envolvidas, a comunidade decidia qual seria a sentença aplicável. Caso alguma situação de particular importância surgisse, poder-se-ia convocar uma Reunião Especial para lidar com o problema imediatamente. Em caso de conflito, a pessoa poderia conversar com um *ombudsmen*, ou seja, um comitê eleito de membros mais velhos da comunidade, cujo trabalho é intervir nas disputas. Com frequência, eles advertiam que a pessoa deveria parar de causar problemas. No caso de uma controvérsia mais complexa, o *ombudsman* realizava a mediação. Caso o conflito não fosse resolvido ou as advertências não sejam fossem levadas à sério, o caso poderia ser levado ao Tribunal.

Neill julgava que as crianças deveriam morar fora de casa para poder ter total liberdade e por isso sua escola era um regime de internato. Atualmente, a maioria dos estudantes entre cinco e dezessete anos de idade mora na instituição, e apenas alguns deles frequentam Summerhill somente durante o dia. Visitas frequentes dos pais às crianças pequenas são permitidas, enquanto que os mais velhos são visitados dois fins de semana por trimestre. Singer (2010, p. 101, grifo da autora) afirma que “a comunidade é formada ainda pelos educadores, que desempenham os papéis de administradores, educadores, *houseparents* (pais de casa) e os encarregados das atividades domésticas”.

Cada uma das casas tem um *houseparent*, encarregado dos serviços de lavanderia, de cuidar de ferimentos leves e das doenças, quando necessário levando as crianças ao médico ou hospital, e dando-lhes apoio emocional. Dependendo da idade dos alunos do grupo, assume também a função de cuidar de seus pertences, contar-lhes histórias para dormir, levá-los à cidade ou falar em seu nome durante as Assembleias.

No prédio *San*, próximo às salas de aula, dormem as crianças de 6 a 7 anos de ambos sexos (SINGER, 2010). Geralmente, as leis da escola os protegem, não autorizando que participem de atividades perigosas e evitando que sejam maltratados pelos maiores. Os alunos que têm entre 8 e 10 anos são chamados de *Cottage Kids*, pois vivem em chalés. Os meninos dormem separados das meninas, em grupos de até cinco crianças. Os *Shack Kids* moram em dois barracões, o dos meninos e o das meninas. É esperado que as crianças desta faixa etária, entre 12 e 14 anos, assumam um papel mais ativo na escola, presidindo as Assembleias, participando de comitês, atuando como *ombudsmen*, dentre outros. Os adolescentes de 15 a 17 anos, também conhecidos como Carriage Boys e Carriage Girls, têm quartos individuais e não necessitam mais de um *houseparent* (SINGER, 2010). Espera-se que eles lavem suas próprias roupas e cuidem de si mesmos, mesmo que haja uma pessoa para cuidar deles em caso de doença ou caso necessitem consultar um adulto.

No que diz respeito à rotina em Summerhill, nenhum aluno é obrigado a assistir ou participar das aulas, todavia, todos os professores são obrigados a lecionar. Para Neill, à medida que a criança tiver brincado o suficiente, começará a trabalhar e enfrentar suas dificuldades. Preocupa-se com a criatividade de seus alunos, estimulando atividades teatrais e literárias. Segundo este autor, (NEILL, 1968, p. 23),

os livros são o material menos importante na escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever, contar. O resto deveria compor-se de ferramentas, argila, esporte, teatro, pintura, liberdade.

As crianças menores aprendem a ler e a escrever, caso desejem frequentar a primeira, segunda e terceira séries. Posteriormente são auxiliadas a escolher as disciplinas que gostariam de cursar. São proporcionadas disciplinas do currículo regular do ensino inglês e outras, de interesse dos alunos, sendo que nem todas são ministradas todos os anos. São elas: “matemática, ciências rurais, ciências combinadas, biologia, ciências sociais, orientação sexual, literatura, inglês, latim, alemão, russo, japonês, inglês para estrangeiros, mecânica de motocicletas, marcenaria, computação, artes, música e teatro” (SINGER, 2010, p. 103). Os cronogramas das matérias são programados para permitir que os estudantes sigam seus estudos em outra escola, caso não se formem em Summerhill, além de possibilitar que se preparem para os exames preparatórios para o ensino do curso superior.

A importância das atividades realizadas fora do ambiente da sala de aula faz-se notar nas escolas livres, especialmente em Summerhill. Desde os tempos do fundador, até os dias de hoje, são oferecidas diversas atividades:

confeção; costura; escultura; construção de cabanas; conserto de bicicletas; condução de motocicletas; canto; piano; formação de bandas de música; leitura de revistas em quadrinhos; passeios à cidade, especialmente ao cinema, ressaltando-se que as crianças menores de 16 anos não podem sair desacompanhadas; administração do bar, cuja renda pertence aos estudantes; organização de festas, especialmente a formatura; edição de revistas; jogos no computador; televisão – as últimas duas as maiores novidades com relação aos dias em que Neill era o diretor (SINGER, 2010, p. 103).

No ano de 2011, a instituição contava com mais ou menos 70 alunos de 6 a 17 anos de idade, metade deles ingleses e a outra metade advinda de diversos outros países. Atualmente, os pais têm pouco acesso ao que as crianças e jovens fazem uma vez que “atrapalham” a liberdade das crianças de serem “elas mesmas”, segundo nos foi relatado por dois educadores da instituição (CUGINOTTI; CUGINOTTI, 2011). Afirmam que deixam para elas decidirem se (e quando) querem contar à família sobre o que ocorre em sua vida diária, tanto no que diz respeito às relações interpessoais quanto sobre as aulas que frequentam ou não.

O currículo trabalhado depende do professor. Não existe um método específico e cada educador organiza sua aula da maneira como considera mais apropriado. Para a diretora, se os alunos escolherem estudar é porque se interessam pelo assunto e não porque são obrigados (RATIER, 2012). Se os mais velhos quiserem prestar uma prova nacional (similar ao Exame Nacional do Ensino Médio do Brasil), podem frequentar as aulas destinadas para isso. Caso não desejem, há outras opções de aulas que não são focadas nestes exames ingleses.

O antagonismo de opiniões provocado pela educação em Summerhill pode ser exemplificado pelos alunos egressos da instituição. Para muitos deles, os professores poderiam ter sido mais enfáticos nos aconselhamentos e encaminhamentos sobre sua educação, afirmando que faltou disciplina e empenho por parte dos alunos, formando alunos despreparados profissionalmente. Outros culpam Neill pelo seu insucesso, acusando-o de omissão ao não obrigá-los a estudar. Em contrapartida, muitos ex-estudantes

da instituição garantem que a educação lá realizada foi responsável por toda sua formação afetiva e intelectual, tornando-os mais responsáveis, tolerantes e pacientes. A partir do exposto, pode-se perceber que Summerhill é um paradoxo:

uma escola que se mantém à margem por estar à frente de seu tempo, ao mesmo tempo em que cristaliza um modo de vida de várias décadas, com um ritmo cotidiano pouco afetado por todas as mudanças por que passou o mundo nesse período (SINGER, 2010, p. 118).

Um paradoxo que continua despertando críticas tanto positivas quanto negativas, além de continuar inspirando novas experiências de educação baseadas na democracia, no respeito às crianças e na busca da felicidade. Caberia aqui, para refletirmos, resgatar o atual *slogan* da instituição: “Fundada em 1921 e ainda à frente do seu tempo”...

1.4.4 Sudbury Valley School: individualidade e democracia como estilo de vida

A Educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

Paulo Freire

No final dos anos 60, com os diversos movimentos de revolta contra questões sociais opressoras, havia um ambiente cultural mais propício à formação de escolas democráticas, muitas das quais foram inspiradas em Summerhill. Estas instituições receberam o apelido de “alternativas” porque buscavam transformar a educação tradicional, reelaborando os métodos de trabalho e minimizando as relações autoritárias. Elas configuraram-se em dois grupos: o primeiro, formado por experiências mais improvisadas, consequência do entusiasmo do momento, e o segundo, formado por “experiências que adotaram de forma crítica uma prática consciente” (SINGER, 2010, p. 132). A este último grupo pertencem escolas que até hoje estão em funcionamento.

Um exemplo que cabe citar é a escola Sudbury Valley School, nos Estados Unidos, fundada em 1968 por um grupo de pais e outras pessoas interessadas em educação, que buscavam identificar qual a melhor forma de educar os jovens. De acordo com Mimsy Sadofsky (2011), cofundadora da instituição, eles decidiram começar “do nada” para ver o que fazia sentido, descartando as ideias propostas por outras escolas e chegando à conclusão de que as crianças são naturalmente curiosas e buscam melhorar seu entendimento do mundo, não necessitando ser obrigadas a isso.

Situada em Framingham, Massachusetts, Sudbury atende alunos da pré-escola ao Ensino Médio. Lá, não existe um currículo e os alunos não são agrupados segundo um critério específico, tendo a liberdade de organizar seu próprio tempo e de associar-se como quiserem. As crianças das diversas idades determinam como, onde e o que farão durante seu dia escolar, sendo esta liberdade o ponto principal da escola, tido como um direito que não deve ser violado. Elas aprendem a pensar por si mesmas por meio de atividades auto-iniciadas, buscando múltiplas fontes de pesquisas e desenvolvendo a habilidade de argumentar logicamente e de lidar com assuntos éticos complexos, podendo utilizar o tempo e o espaço que desejarem (SADOFSKY, 2011). O texto a seguir, retirado do site da instituição, ilustra a filosofia na qual seus idealizadores acreditam:

as premissas fundamentais da escola são simples: que todas as pessoas são curiosas por natureza, que a aprendizagem mais eficiente, duradoura e profunda ocorre quando começa e é perseguida pelo aluno; que todas as pessoas são criativas, se forem autorizadas a desenvolver seus talentos únicos; que a mistura de idades entre os alunos promove o crescimento em todos os membros do grupo; e que a liberdade é essencial para o desenvolvimento da responsabilidade pessoal. (SUDBURY, 2011, tradução nossa).

A confiança na capacidade que têm os educandos de delinearem seu próprio caminho e o respeito às suas escolhas são pontos fundamentais para o sucesso da escola, que hoje atua com sua capacidade máxima de 210 estudantes (SINGER, 2010). Eles não necessariamente escolhem as atividades mais fáceis, muitas vezes colocando desafios a si mesmos, estando de certa forma cientes de seus pontos fracos e fortes. Embora a escola não tenha um currículo predeterminado, seus idealizadores acreditam que a maioria de seus educandos desenvolve ferramentas valiosas que lhes serão úteis em sua vida adulta, tais

como: concentração, reflexão sobre questões éticas e esforço para alcançar um objetivo, além do autoconhecimento. Identificam a instituição como um lugar onde sobressai o respeito mútuo entre adultos e crianças, onde a liberdade é valorizada e a aprendizagem é integrada à vida (SUDBURY, 2011).

Esta instituição realiza o trabalho com assembleias (*School Meetings*), composto por todos os estudantes e pela equipe escolar, sendo baseadas no tradicional modelo do *New England Town Meeting*³. Em tais reuniões, são discutidas as regras de comportamento, o uso das instalações, a rotina semanal, as despesas, a contratação de pessoal, sendo os encaminhamentos determinados por debates e votação. Os estudantes compartilham integralmente a responsabilidade pelo funcionamento da escola, assim como pela qualidade de vida de toda a comunidade escolar. Segundo Singer (2010), o que difere as assembleias realizadas em Sudbury das outras escolas democráticas anteriormente citadas é exatamente esta responsabilidade por questões administrativas que é depositada nos alunos.

Há um sistema judicial destinado a lidar com as infrações às regras da instituição. O Comitê Judicial, constituído por professores e alunos, recebe as reclamações, investiga e aplica sentenças.

Os pais também têm um papel na definição da política escolar. Do ponto de vista legal, a instituição é uma corporação sem fins lucrativos e todos os pais tornam-se membros votantes, ao menos uma vez por ano, para decidir questões de política operacional e fiscal.

A instituição oferece um diploma do ensino médio, etapa conhecida nos Estados Unidos como *High School*, aos educandos que, no julgamento da comunidade escolar, defenderem adequadamente a tese que se comprometeram em preparar. O Conselho, composto por pais, alunos, professores e membros externos eleitos, discute e vota a entrega do certificado (SINGER, 2010). Alguns estudos publicados pela *The Sudbury Valley School Press*, a imprensa oficial da instituição, revelaram que os ex-alunos veem-se como membros confiantes e competentes da sociedade, capazes de definir metas para suas vidas e encontrar meios de alcançá-las. Singer (2010) também menciona pesquisas sobre os educandos e Sudbury, que apontam que 75,4% deles, ao sair da escola, continuaram os

³ Os New England Town Meetings são fóruns abertos à comunidade, que incluem as autoridades locais e regionais, com o propósito de ouvir os pontos de vista deles a respeito de questões públicas. Durante o processo de deliberação, os membros podem votar leis e orçamentos.

estudos em diversas áreas de atuação. Aqueles que desistiram de estudar mencionam que as principais causas foram: problemas familiares, falta de recursos financeiros e desapontamento com a vida escolar. Quase 30% dos entrevistados indicaram alguns pontos que os deixaram insatisfeitos com a escola, tais como problemas com a apresentação do currículo, dificuldades de adaptação a um sistema de aprendizado diferente e dificuldades em disciplinas específicas. O restante coloca como benefícios da educação em Sudbury aspectos como responsabilidade, inexistência de medo da figura de autoridade, incentivo ao estudo, desenvolvimento pessoal e facilidade de comunicação. De maneira geral, 81,1% dos entrevistados afirmam estar muito satisfeitos com sua formação, 15,9% moderadamente satisfeitos e o restante não respondeu.

Atualmente, Sudbury serve de inspiração para diversas escolas tanto nos Estados Unidos como em outros países, que se organizam em uma rede que busca exatamente relatar suas experiências e voltar-se à pesquisa: a *Sudbury Education Resources Network*.

1.4.5 Escola Democrática Hadera: democratização das escolas públicas laicas em Israel

A participação em uma sociedade democrática como membro responsável exige que se produzam mudanças e renovações na organização da escola, assim como modificações na função dos professores.

Juan Deval

Yaacov Hecht, nascido em 1958 em Hadera, Israel, é um educador conhecido nacional e internacionalmente. Em sua juventude, tinha dificuldades de escrita e leitura, decorrentes de dislexia, razão pela qual se alfabetizou somente com 14 anos de idade. Por conta destes desafios que encontrou na área de educação, desenvolveu habilidades esportivas e de liderança.

Hecht conheceu o trabalho de Korczak, Rousseau, Tolstoi, Neill, Pestalozzi, dentre outros. Como alguns desses livros ainda não haviam sido traduzidos para o hebraico, ele aprendeu inglês para poder lê-los, descobrindo sua paixão por educação (SINGER, 2010).

Durante seus estudos na universidade, foi à Inglaterra conhecer Summerhill e experienciar a educação democrática.

Mais tarde, em 1985, articulou um grupo que propunha a primeira escola democrática de Israel. Após procurarem apoio de várias prefeituras, fundaram a Escola Democrática Hadera, instituição pública da qual foi diretor durante dez anos, na cidade de mesmo nome. No mesmo ano de sua fundação, graças à descoberta da nova proposta de educação pela mídia, a escola havia preenchido todas as suas vagas e ainda contava com uma lista de espera de trezentas pessoas. Cinco anos mais tarde, havia dez vezes mais candidatos em lista de espera. Por conta de tamanha procura, Hecht convidou os pais a se organizarem e fundarem suas próprias escolas, uma vez que sua escola não poderia atender à crescente demanda.

Em 1995, com o Partido dos trabalhadores no poder, o Ministério da Educação convidou o diretor da Escola Democrática de Hadera para democratizar todas as escolas públicas laicas do país. Todavia, após seis meses de governo, o partido perdeu a maioria no Congresso, o que forçou Hecht a afastar-se do Ministério. Mesmo permanecendo tão pouco tempo no cargo ministerial, conseguiu fundar o Instituto para a Educação Democrática (IDE), que atua no suporte, treinamento e consulta no campo das escolas democráticas. Atualmente mais de 300 escolas israelenses estão ligadas ao instituto (SINGER, 2010). Ele opera como incubador de empreendedorismo na educação democrática; coordena o programa regional “*The City as a Democratic Learning System*”⁴ em mais de vinte áreas residenciais; apoia a fundação de institutos de educação democrática em diversos países; e chefia o Departamento de Educação Democrática na Universidade de Hakibbutzim, em Tel Aviv.

A primeira Conferência de Educação Democrática Internacional (*International Democratic Education Conference* – IDEC) foi convocada pelo instituto em 1993. Esta conferência continua a ocorrer anualmente em escolas ou organizações democráticas em todo o mundo. Em 2000, no Japão, foi determinada a criação da Rede Internacional de Educação Democrática (*International Democratic Education Network* – IDEN), já mencionada, inicialmente chamada de Rede de Educação Real Mundial (*Worldwide Real Education Network* – WREN). Seus objetivos são unir escolas, pessoas e organizações que

⁴ A Cidade como um Sistema de Aprendizagem Democrática.

pautam-se pelos seguintes ideais: “respeito e confiança pelas crianças; liberdade de escolha; gestão democrática compartilhada entre crianças e adultos” (SINGER, 2010, p. 45).

Nas escolas democráticas de Israel, o processo de aprendizagem é pluralista, uma vez que possibilita o controle do seu próprio aprendizado, a expressão da particularidade de cada um, por meio de programas individualizados. Para Hetcht, a dedicação às áreas do conhecimento que interessam às pessoas e a busca de excelência são incentivadas pelo modo como a educação é proposta nas escolas democráticas. Segundo Singer (2010, p. 145-146),

os objetivos do aprendizado pluralista são a conquista da autoconfiança em relação à possibilidade de estudo de qualquer assunto e a garantia da capacidade de ver nas divergências oportunidades de crescimento.

O aprendizado pluralista só pode acontecer em locais que ultrapassam os limites das grades curriculares. O aprendiz precisa navegar no conhecimento, não acumulá-lo. A imagem do aprendizado pluralista é a espiral que conecta o conhecido com o desconhecido, as certezas e as dúvidas. A espiral cresce junto com as descobertas que o aprendiz faz.

Hecht, em 2005, foi nomeado por uma revista israelita, a “*The Marker*”, como uma das dez pessoas mais influentes no país, tanto no âmbito social quanto no educacional. Sua experiência continua servindo de exemplo e inspiração para outras escolas em seu país e ao redor do mundo.

1.4.6 Escola da Ponte: modelo de democracia e cidadania

Quando a mediocridade se sobrepõe à generosidade, a indignação é coisa pouca. Sinto um imenso desejo de vingança. Sempre que me confronto com a amargura na desistência, do insucesso de um ex-aluno, sinto-me o mais miserável dos professores. O insucesso de um jovem e de um professor jovem é algo que me custa a digerir. Tanto mais que me assalta algum sentimento de culpa. Contribuí para a tragédia. Não fiz tudo o que devia. Falhei.

Por este e por outros bons motivos venho defendendo ser inadiável criar condições para que aqueles que buscam fazer uma escola diferente, mais fraterna, mais digna, a possam concretizar. Alguma coisa terá de mudar nas escolas, para que ninguém por ignorância, preguiça, ou acomodação, ouse “não querer” e possa impedir os que querem.

José Pacheco

Conhecida por educadores do mundo todo, a Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves em Portugal, chama atenção por sua atuação diferenciada. Inicialmente, era uma escola tradicional, encontrando diversas adversidades desde sua fundação. Em 1976, a instituição enfrentava diversos problemas, tais como: a indisciplina e diversas formas de agressão; o isolamento dos professores assim como o isolamento da instituição em relação à sua comunidade; a exclusão escolar e social de diversos alunos; e a inexistência de um projeto e de reflexão crítica das práticas educativas. Seus gestores procuraram superar tais dificuldades, realizando círculos de estudos que buscavam promover a autonomia e a solidariedade, operar transformações e intensificar a assessoria entre instituições e agentes educativos, assim como realizar uma real diversificação das aprendizagens, garantindo que todos tivessem as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal. Foram alterando sua estrutura organizacional, desde o tempo, o espaço, o modo de ensinar, a vida social e a participação dos alunos no planejamento das atividades, por meio de um complexo e conflituoso percurso (CANÁRIO et al, 2004). Foi nesse contexto que nasceu o Projeto Fazer a Ponte, idealizado pelo educador José Augusto Pacheco, especialista em Música e em Leitura e Escrita, e mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. O projeto tinha como foco romper com tudo o que suscitava a apatia pedagógica, buscando gerar inquietude para que o desejo de transformação fosse semeado. A primeira impressão de Menezes (CANÁRIO et al, 2004, p. 43) sobre a instituição é descrita a seguir:

(...) o que mais me marcou nessa primeira visita não foi ver crianças de 6 a 10 anos gerirem uma assembleia de escola de forma processualmente impecável, nem vê-los estudar, concentrados no que estavam fazendo, ao som de Mozart – foi vê-los, no intervalo de almoço, dançar ao som de uma música qualquer “ligeira” para crianças que estava em voga nessa altura. Ou seja, foi o reconhecimento de que aqueles meninos e meninas que pareciam – e eram com certeza – todos especiais fossem, finalmente, meninos e meninas iguais a todos os outros, capazes de dançar ao som de música pimba. Acho que são assim os meninos e as meninas da Ponte.

Embora esta escola não faça parte da Rede Internacional de Escolas Democráticas (IDEN), desenvolve um trabalho segundo os princípios de educação democrática. A questão da cidadania e da democracia é profundamente explorada, sejam quais forem os

momentos de convívio. Vale retomar os princípios que caracterizam este tipo de educação, na perspectiva de Singer (2008, 2009): a gestão participativa que inclui alunos, funcionários e professores, as relações não hierárquicas entre adultos e crianças e a organização pedagógica como centros de estudos, que os alunos definem suas próprias trajetórias de aprendizagem. Nesta instituição, também há também o trabalho com assembleias onde as regras para o convívio de todos são decididas coletivamente. A cada ano, os alunos são convidados a determinar os direitos e deveres que acreditam ser necessários para a convivência. Nas assembleias, são discutidos e analisados os problemas relativos ao convívio escolar, assim como suas resoluções e participam todos da comunidade escolar. É presidida por um dos alunos e há uma comissão composta por doze alunos, que têm entre sete e doze anos. Eleitos no início do ano, cabe-lhes organizar e direcionar as questões propostas. Os problemas mais graves são julgados no Tribunal, instituído para assegurar a paz entre as pessoas pela manutenção das regras básicas de convivência. Somente é acionado em casos de necessidade. Caso algum educando não tenha sua questão resolvida em assembleia, pode encaminhá-la ao Tribunal, composto por membros da comunidade escolar. O problema é debatido e o “infrator” é levado a pensar em seu comportamento durante alguns dias, devendo informar posteriormente a quais conclusões chegou. Há um mecanismo de apoio permanente denominado Comissão de Ajuda, composto por três ou quatro estudantes, nomeados para auxiliar a criança que infringiu alguma norma a lembrá-la e a cumpri-la. Há os quadros “Acho bom” e “Acho mau”, em que os estudantes podem colocar suas opiniões referentes às atitudes dos colegas, que servem para reflexões e debates.

A Ponte é, desde logo, uma comunidade profundamente democrática e autorregulada. Democrática, no sentido de que todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber coletivos – e de que não há, dentro dela, territórios estanques, fechados ou hierarquicamente justapostos. Autorregulada, no sentido de que as normas e as regras próprias que decorrem da necessidade sentida por todos de agir e interagir de uma certa maneira, de acordo com uma ideia coletivamente apropriada e partilhada do que deve ser o viver e o conviver numa escola que se pretenda constituir como um ambiente amigável e solidário de aprendizagem (SANTOS, 2001, p. 14).

Além deste trabalho com assembleias, há os centros de estudos no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento. Na Ponte não existem salas de aula nem separação por séries ou idades. Os alunos reúnem-se em grupos para estudar assuntos de interesse comum, agrupando-se por vontade própria e ajudando-se mutuamente. Os grupos formados recebem nomes que refletem a faixa etária e as ideologias de seus integrantes. Tal ruptura com a organização em classes ou séries constitui o traço mais marcante desta experiência escolar. Os espaços são polivalentes e tanto alunos quanto professores gozam de autonomia para realizarem seus trabalhos. Os desejos dos alunos são respeitados e o percurso educacional deve ser trilhado da maneira mais agradável possível. Os educadores trabalham com todos os educandos, não havendo um lugar fixo para estudar, brincar e aprender. Os grupos reúnem-se com o professor tutor, traçando os planos de estudos para a quinzena, definindo o tema a ser pesquisado e a metodologia que deverá ser empregada, assim como as possíveis fontes de informações que poderão ser utilizadas. Durante duas semanas eles estudam o tema proposto, recebendo orientações caso necessitem ou fazendo suas próprias pesquisas nos meios virtuais ou em livros. Após esse período, o grupo avalia se os objetivos foram atingidos, reunindo-se com o professor tutor, justificando as dificuldades encontradas e analisando a aprendizagem dos conceitos em questão. Caso seja constatado que os objetivos foram alcançados, o grupo se dissolve e os membros formarão outros grupos, reiniciando novamente o percurso de pesquisas. O aluno situa-se sempre na posição de agente do processo, ainda que orientado pelo tutor, tendo a oportunidade de refletir sobre a importância de seu engajamento nas conquistas vivenciadas pelo grupo. Os professores, longe de serem coercitivos, mediam o processo educativo, transitando entre os grupos e auxiliando caso haja necessidade.

A visão autoritária da relação professor/aluno é inexistente na Ponte. Ao contrário, desde cedo vivenciam uma sociedade cooperativa, onde os alunos aprendem uns com os outros e o professor é aquela pessoa que auxilia em caso de dificuldades. As crianças aprendem a ajudar-se mutuamente e a reconhecer a necessidade de se pedir ajuda. Não há espaço para a competição individualista. É incentivado o fortalecimento de relações amistosas, da construção de saberes coletivos e de natureza democrática. Aqueles educandos que sentem dificuldades em algum assunto podem pedir ajuda, por meio de diversas listas afixadas nos locais da escola: “Eu preciso de ajuda em...”. Há também

cartazes complementares em que os alunos com mais facilidade em determinado tema podem auxiliar, colocando “seus pontos fortes” no cartaz: “Posso ajudar em...”. Esta rede de relações de ajuda fortalece o espírito participativo e solidário. Os dispositivos: “Eu já sei”, “Eu ainda não sei” e “Eu pensava que sabia” funcionam como mecanismos autoavaliadores dos conhecimentos. Aquela criança que considera que está pronta para ser avaliada pelo professor sobre determinado conteúdo coloca seu nome na lista “Eu já sei”, agendando uma data para que a avaliação seja realizada. Há um modo de comunicação interessante entre professores e alunos: a Caixinha dos Segredos. Nela, são depositados recados caso desejem conversar com algum educador um problema particular, permitindo aprofundar a cumplicidade entre eles.

Uma vez que não há divisão por turmas ou séries na Ponte, o trabalho se dá por meio de Núcleos de Projeto. As primeiras competências necessárias para um trabalho com autonomia são desenvolvidas no núcleo denominado Iniciação. O principal objetivo desta etapa é auxiliar a criança a administrar seu tempo e espaço utilizados na instituição escolar.

No segundo núcleo, Consolidação, equivalente ao primeiro ciclo do ensino básico, são aprofundadas as habilidades principiadas na etapa anterior: a capacidade de planejar os trabalhos, o exercício da autoavaliação, a pesquisa em grupo e a compreensão das metodologias da instituição.

Aqueles alunos que têm mais de treze anos de idade avançam para o Núcleo de Aprofundamento, onde têm ao seu alcance alguns projetos de pré-profissionalização, caso desejem.

Avaliações realizadas com alunos egressos demonstram que os resultados acadêmicos obtidos são favoráveis tanto no que diz respeito à evolução das aprendizagens quando às notas e aos resultados das provas nos anos subsequentes de escolarização. Conforme salientam Canário e colaboradores (2004, p. 46), os educandos possuem a capacidade de articular raciocínios e de explicitação dos métodos de resolução de problemas, assim como

a ênfase colocada na vivência democrática, numa escola organizada como uma comunidade de exercício da cidadania, promovendo a aprendizagem das regras do jogo democrático e sua prática cotidiana ou a integração efetiva de meninos e meninas diferentes, propiciando a solidariedade e a ajuda mútua de todos.

A Escola da Ponte também tem visibilidade em eventos internacionais ligados à educação democrática, como ocorreu na Conferência Internacional em Educação Democrática (IDEC) no ano de 2007 (SINGER, 2010).

A partir do exposto, torna-se visível que a aprendizagem na Ponte é gerenciada pelos alunos, proporcionando-lhes uma relação significativa e singular com o saber, condições que podem promover relações de cooperação e democracia, contribuindo para a transformação do contexto escolar para um contexto democrático e de cidadania. Conforme Pacheco (2006, p. 64) coloca:

viemos de um velho edifício, sem mesas e portas nos banheiros. Tínhamos que fazer paredes para que fosse possível usá-los e hoje me perguntam se o modelo de educação da Ponte pode ser instalado aqui ou lá. A respeito disso eu digo: a Escola da Ponte não é um modelo a ser seguido. A Ponte é para se inspirar...

Isto pode ser verificado no Brasil. Inúmeras escolas se inspiram em práticas realizadas na Ponte. Uma delas é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, em São Paulo. Situada em um bairro de alta heterogeneidade cultural e social e próxima a polos científico-culturais, a instituição recebe uma clientela também heterogênea e múltipla.

Com a chegada da diretora Ana Elisa Siqueira, que estava preocupada com a alta evasão escolar, resolveu modificar a prática educativa para tentar manter as crianças na escola durante o maior tempo possível. Para tanto, trouxe a comunidade como parceira, derrubando os alambrados que cercavam o pátio e abrindo a escola nos fins de semana. Por conta disso, os alunos e a comunidade passaram a frequentar a instituição em atividades extracurriculares, tais como teatros, oficinas culturais e esportivas, etc.

A partir de 2004, iniciou-se a tentativa de melhorar o aprendizado. Para tanto, o Conselho de Escola principiou uma discussão que, após diagnosticar os problemas centrais (tais como indisciplina, abstenção tanto dos alunos quando dos professores, etc.) e examinar o Projeto Político Pedagógico da escola, verificou uma grande dissonância entre a prática e o texto. Procuraram, então, executar mudanças que implicassem em uma melhora efetiva da prática educativa.

Ao assistirem um vídeo sobre a Escola da Ponte, verificaram que os valores que as duas instituições buscavam eram semelhantes. Iniciaram o “Projeto Fazer a Ponte”, tendo assessoria da psicóloga Rosely Sayão. Aos poucos, foram implantando, na Amorim Lima, dispositivos inspirados na escola portuguesa.

O Projeto visava um compromisso coletivo, em que a intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade, seria compartilhada e assumida por todos da instituição e também por aqueles da comunidade que desejassem colaborar com tal projeto.

Destaca-se que, na Amorim Lima, de maneira semelhante à Ponte, os educandos trilham seus próprios caminhos com o auxílio de um professor tutor. Para tanto, a escola “quebrou as paredes” e transformou o espaço que era destinado às salas de aula em um local único, disponibilizando aos alunos os materiais e ferramentas, tais como livros e computadores, que privilegiam o trabalho de pesquisa. As aulas expositivas são recursos utilizados pontualmente, sendo que os trabalhos de pesquisa são norteados por Roteiros Temáticos de Pesquisa, concebidos de acordo com a Teoria Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin (AMORIM, 2011), apoiados nos livros didáticos e paradidáticos. A instituição visa melhorar, por meio de estudos, cada vez mais sua prática educacional.

Atualmente, as assembleias não são realizadas com tanta frequência, porém muitas inovações permanecem.

Cabe mencionar que a Amorim Lima, assim como a Ponte, apesar de suas propostas assemelharem-se às da educação democrática, não fazem parte da Rede Internacional. Todavia, são experiências inovadoras em educação que devem ser mencionadas, para que haja uma maior compreensão da abrangência deste tipo de experiências em educação.

1.5 A Educação Democrática no Brasil: como tudo se iniciou

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela

precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.

Paulo Freire

No Brasil, a fundação de escolas democráticas só foi possível com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que é bastante flexível no trato dos componentes curriculares, abrindo possibilidades para novas formas de organização escolar e permitindo maior autonomia das instituições educativas com relação ao currículo. Segundo Fernandes (2009, p. 223), a referida lei “reflete o desejo, ou a necessidade de que seja criada, efetivamente, a ‘escola para todos’”. Como diretrizes que orientam a educação deste país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997-1998) passaram a incentivar uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos, que devem ser vistos como meio para que os estudantes desenvolvam “capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos” (BRASIL, 2000, p. 73). Deste modo, a proposta deste documento

concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 2000, p. 45).

Na perspectiva de Singer (2008), mesmo que estes instrumentos legais pareçam ambíguos em determinados aspectos, compreendem a esfera escolar como sendo um espaço flexível, democrático, aberto, por meio da integração com a comunidade, com a família, com o meio ambiente, com as novas tecnologias e lugares de produção cultural.

Mesmo com a recorrente insatisfação com o entorno educativo tradicional por parte de pais, alunos e educadores e ainda que estas novas perspectivas tenham sido abertas pela legislação, constatamos resistências às mudanças. Segundo Singer (2008, p. 18),

a incorporação de mudanças pontuais por vezes volta-se para as reais possibilidades de superação dos limites do ensino tradicional, mas, em outras, produz efeito contrário, reforçando dispositivos tradicionais em decorrência das contradições aportadas pela parcialidade das inovações.

Segundo Singer (2008), no Brasil três grandes verdades científicas agregam os temas atuais em educação. A primeira delas sustenta que a escolarização é desejável e necessária à sociedade, comprovando-se por meio de pesquisas os benefícios que esta traz para o nível socioeconômico, para a empregabilidade e para a renda familiar. Não se questiona acerca do aprendizado e desenvolvimento de habilidades e talentos fora da escola, assim como a respeito do que a escola está falando, quais as diferenças entre as escolas para as diferentes classes sociais. Conforme a autora expõe,

como a verdade é sempre acompanhada pelo poder, daí decorrem políticas públicas que visam a multiplicação das vagas, a universalização da escola pública, a maximização do uso dos prédios escolares – processos nomeados de “democratização” (SINGER, 2008, p. 4).

Decorrente da primeira verdade, a segunda coloca a cultura escolar como sendo sofisticada demais para ser valorizada pelo povo e que o conhecimento deve ser compensado por se tratar de uma tarefa árdua. Disso decorre que as crianças não frequentam a escola porque seus pais preferem colocá-las para trabalhar e, além disso, não têm cultura suficiente. Assim,

a verdade científica silencia sobre a falta de entusiasmo pelo conhecimento que domina o ambiente escolar, sobre a distância entre o que é ensinado na escola e a vida, sobre a ausência de sentido da escola para os indivíduos e para a comunidade (SINGER, 2008, p. 4).

A terceira delas diz respeito à necessidade de testar o rendimento escolar por meio de exames que são utilizados como resposta final para a avaliação da qualidade do ensino. Existem diversas contradições em relação ao que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que vão contra o ensino conteudista e as avaliações pontuais. Singer (2008, p. 4-5) propõe o seguinte questionamento:

Depois, vem a comprovação de que a universalização das vagas levou os mais pobres para dentro da escola e é por isso que o rendimento escolar brasileiro ficou tão baixo. Claro, já que a cultura escolar é muito sofisticada para o povo e o conhecimento algo muito complexo... É assim que, como diz o filósofo argelino Jacques Rancière (1997), a democratização da escola pública termina por justificar a desigualdade das inteligências e as verdades científicas caem no aquário onde se nada em círculo.

A autora cita o sociólogo português Boaventura Sousa Santos, que propõe que se formule um “pensamento alternativo de alternativas” como forma de resistência ao que chamou de “fascismo societal”. Trata-se de uma nova epistemologia que visa ultrapassar o conformismo via ação rebelde e reinventar a deliberação democrática. Busca transformar a escola em parceira de projetos da comunidade, tendo seus membros como participantes ativos, recuperando “o sentido da ideia de democracia na escola” (SINGER, 2008, p. 5).

Foram o Instituto Lumiar e a Associação Politeia que trouxeram o movimento da educação democrática para este país, por meio de cursos de especialização oferecidos em alguns municípios nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, que se propagaram para outros estados, tais como Bahia e Santa Catarina. Examinaremos algumas das principais experiências a seguir.

1.5.1 Instituto Lumiar e Escolas Lumiar: primeiras experiências democráticas brasileiras

A Escola acredita que o currículo é toda a vivência escolar dos educandos. A forma como são organizadas as atividades, os espaços de aprendizagem e a convivência entre todos são aspectos fundamentais no dia a dia escolar. Portanto, além da participação em Projetos, Módulos e Oficinas, o aprendizado se dá na relação com o tutor, mestres, funcionários e outros educandos, na liberdade e autonomia que é proporcionada a cada um dos envolvidos neste processo e em todas as trocas planejadas ou inesperadas.

Lumiar

A primeira iniciativa de instaurar uma educação democrática no país estabeleceu-se em 1999. A Fundação Semco (agora Fundação Ralston-Semler) organizou um curso de educação democrática, após anos de estudos e visitas a unidades escolares de diversos países. Por meio de seminários de estudos com diversos profissionais (gestores, educadores, artistas e pesquisadores), teve por objetivo elaborar uma proposta pedagógica que modificasse o ambiente de aprendizado em um centro de produção de conhecimento (SINGER, 2008). Assim, em 2001, fundaram o Instituto Lumiar que, atualmente, promove

cursos de formação para professores integrantes do corpo docente das escolas Lumiar, a primeira escola formal reconhecida, que começou a funcionar na cidade de São Paulo em 2003.

Inicialmente, em 2002, desenvolveram um projeto-piloto denominado “A Escola que eu Quero”, em parceria com a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Tinham por objetivo realizar experimentações acerca de uma proposta educativa que visava o redirecionamento do papel do professor, a integração de grupos multietários e de diferentes classes sociais, assim como a participação das famílias e novos meios de avaliação.

Ainda naquele ano, o Instituto Lumiar procurou criar um Banco de Mestres que proporcionasse a articulação entre as habilidades previstas nos PCN com os interesses dos alunos. Para tal, realizou uma pesquisa tanto sobre os Parâmetros como sobre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Os Mestres deveriam ter habilidades ou práticas especiais em determinado assunto, assim como teriam que ter interesse, paixão e cuidado por certo estudo (SINGER, 2008). Este Banco de Mestres viabilizava para a comunidade escolar os conhecimentos e habilidades de cada um deles, chegando a catalogar projetos de 207 mestres, sendo que vários destes foram, futuramente, levados a cabo na Escola Lumiar.

No final de 2002 também foi criado um curso de especialização denominado “Formação em Educação Democrática”, organizado sobre seminários, palestras, leituras, grupos de discussão e página virtuais, que visavam regatar a história da educação democrática assim como trabalhar aspectos da gestão democrática do conhecimento.

Conforme já mencionado, em 2003 foi fundada a unidade escolar de Educação Infantil nomeada Escola Internacional Lumiar. No ano seguinte, a instituição passou a comportar o Ensino Fundamental I e, em 2005, as turmas de Fundamental II, sendo que estas últimas somente foram regularizadas em 2006. Assim como toda experiência inovadora, sofreu algumas resistências no que diz respeito ao processo de regularização, travando uma árdua batalha para a aprovação do Regimento Escolar e para a abertura dos ciclos do Ensino Fundamental, após inúmeras reuniões com a Diretoria de Ensino e com outros órgãos responsáveis. Uma das exigências dos supervisores, além de diversas

alterações no Regimento, foi a exclusão do termo “Internacional” do nome da escola. Como ressalta Singer (2008, p. 38),

todo o processo deixou claro que as mudanças promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de dezembro de 1996 e reforçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década ainda não foram de fato incorporadas nas instituições de ensino do país, fazendo com que os supervisores não tenham parâmetros para avaliar uma proposta de uma escola democrática e se sintam inseguros para aprová-la. Do ponto de vista sociológico, o processo de aprovação da Lumiar pode ser compreendido como o encontro de uma prática inovadora isolada com a “lógica da reforma educacional”, prescrita por autoridades do Poder Executivo, sem a participação e o conhecimento dos que são diretamente encarregados da sua execução, no caso os supervisores de ensino (GHANEM, 2006: 1).

Algumas instâncias que atuavam na escola em 2006 são descritas por Singer (2008). Havia o Conselho, que tinha por objetivo tratar de questões administrativas e pedagógicas, tais como a contratação e demissão de funcionários, a determinação de salários, a avaliação do projeto escolar e a modificação do regimento escolar. Era formado por educadores, pais, alunos, funcionários e mantenedores.

As Rodas ou Assembleias visavam criar as normas de convivência e de utilização do espaço comum, assim como a criação de comissões e projetos de estudos. Professores, educandos e funcionários que desejassem tomar parte nas reuniões poderiam responsabilizar-se pela administração cotidiana da escola, todavia sua participação não era obrigatória.

Foram criadas comissões nas quais funcionários e membros da comunidade articulavam-se, candidatando-se para as posições (que eram rotativas) para gerenciar recursos e verificar o andamento das atividades de sua alçada. Estas comissões reportavam-se ao Conselho ou à Assembleia. Alguns exemplos são: a Comissão de Sustentabilidade, que reportava-se ao Conselho e acompanhava o desembolso de recursos para a manutenção da instituição; a Comissão de Cozinha, que reportava-se à Assembleia e tinha por função estabelecer o cardápio semanal; e o Fórum, que visava encontrar soluções adequadas para os conflitos assim como garantir o cumprimento das normas estabelecidas pela comunidade escolar (SINGER, 2008).

O quadro de funcionários fixos naquela época contava com uma diretora e um vice-diretor, uma orientadora pedagógica, cinco professores, dois professores auxiliares, duas assistentes administrativas e cinco pessoas incumbidas da manutenção. Outros mestres

desenvolviam projetos de curta duração. Os educadores acompanhavam de 12 a 15 alunos, verificando seus interesses, seu desenvolvimento integral, auxiliando-os a descobrir talentos e realizar projetos. Os mestres traziam aos educandos temas pelos quais tinham afinidade e paixão.

Na Escola Lumiar, um dos objetivos era estabelecer uma “variedade equilibrada entre diversos estratos sociais” (SINGER, 2008, p. 48). A mantenedora disponibilizou bolsas de estudo que variavam de 100% a 25% em número proporcional às matrículas daqueles que não tinham bolsa, priorizando as famílias de baixa renda e aquelas que não poderiam arcar com o valor total da mensalidade, identificando-os por meio de um questionário.

A forma como o conhecimento era trabalhado traduz-se pelo Mosaico, sendo que se fazia em torno de ciclos, projetos e avaliação-pesquisa, articulando-se com a gestão político-administrativa. Eram levados em conta os interesses dos alunos e as habilidades previstas nos PCN e nos RCEI na hora de se escolher os projetos que seriam disponibilizados para cada ciclo. Singer (2008, p. 74) nos aponta que,

ao propor o Mosaico, uma construção aleatória, com diferentes configurações a cada momento, a escola possibilita que o estudante realize a transversalidade do conhecimento, caminhando pelas pedras que escolhe. É a aprendizagem que faz o caminho, não a disciplina. E este caminho é construído no dia-a-dia e também ao longo dos vários anos que a criança fica na escola.

A Escola Lumiar atua até hoje, atendendo crianças de 0 a 14 anos de idade. A cada bimestre, educadores e educandos reúnem-se para levantar temas de interesse para planejar os próximos passos, colocando o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Planejam Oficinas, Módulos e Projetos de acordo com tais interesses, proporcionando liberdade e autonomia nas relações estabelecidas.

Em 2004, o Instituto Lumiar iniciou um projeto, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campos do Jordão, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Rural Sebastião Félix da Silva, tendo por objetivo transformá-la em um local de gestão democrática do conhecimento, além de um catalisador dos projetos da comunidade. Criaram um conselho escolar (formado por pais, alunos, professores, funcionários e membros da secretaria de educação e da Fundação Semco) que discutia questões pedagógicas utilizando o conhecimento desenvolvido na Escola Lumiar em São Paulo. A mudança de paradigma foi

gradual em vários aspectos. Houve certa resistência por parte dos educadores, de alguns pais e da comunidade para em entender os princípios de uma educação democrática, especialmente no que diz respeito às escolhas das crianças com relação às aulas a serem frequentadas. Também, os professores tinham visões diferentes a respeito da experiência com educação, assim como alguns problemas de relacionamento entre eles. Porém, após diversas reuniões e trocas, tais como a integração e visitas à Escola Lumiar de São Paulo, assim como a saída de alguns professores que não concordavam com a proposta e o oferecimento do curso de especialização em “Educação Democrática”, estes problemas foram minimizados, até a transferência do projeto para outro município (SINGER, 2008). Assim como já preconizava o Instituto Lumiar em São Paulo, foi criado um Banco de Mestres que selecionava os projetos de diversas pessoas em diferentes áreas à medida que havia demanda para tal. O educador acompanhava o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e psicológico dos alunos sob sua responsabilidade e os mestres desenvolviam projetos em suas áreas específicas. Os alunos não eram obrigados a frequentar um número mínimo ou máximo de projetos, escolhiam os que lhes interessavam e sugeriam outros (LOPEZ et al, 2005). Realizavam assembleias para resolver questões cotidianas da escola e para a construção das normas escolares. Participavam das reuniões alunos, professores, funcionários e mestres. Em resumo, a experiência pode assim ser definida (SINGER, 2008, p. 162):

os processos na escola do bairro dos Mellos seguiram duas frentes: de um lado, o desenvolvimento dos mecanismos democráticos de gestão; de outro, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitassem a realização das potências das crianças de lá. A gestão democrática foi apropriada com relativa facilidade pela comunidade, até mesmo para limitar as práticas pedagógicas propostas pelo instituto que a promovia. Já as propostas pedagógicas se chocaram com aquelas praticadas pela comunidade até então. O que a liberdade das crianças colocou em jogo não foi só uma nova proposta de educação, mas também uma outra visão acerca da sexualidade infantil, da violência, da resolução de conflitos, do aprendizado. A gestão participativa, o diálogo baseado no exercício da argumentação, no confronto aberto de idéias, no tratamento público dos conflitos e na transparência das informações, possibilitou a criação de inteligibilidade recíproca entre experiências, saberes, práticas e normas de dois mundos tão distantes.

Esta parceria do Instituto Lumiar com a escola durou até o ano de 2006 e o projeto foi interrompido após a mudança da gestão pública do município. Então, a fundação transferiu-o para uma escola municipal de Educação Infantil em Santo Antônio do Pinhal, SP.

Algumas outras experiências de gestão democrática no Brasil foram voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tiveram por objetivo resgatar o gosto dos jovens pelo estudo. Como ressalta Singer (2008, p. 165),

trata-se de trazer, para o ambiente escolar, conhecimentos de pais, mães, velhos e jovens, para a construção coletiva e prazerosa de um novo saber e, com isso, potencializar as condições para a superação da situação de exclusão dos direitos básicos.

O Instituto Lumiar realizou uma parceria com uma empresa de defensivos agrícolas da cidade de Mairinque assim como com a secretaria de educação no município, tendo por objetivo transformar a EJA da escola Sarah Mazzeo Alves em um centro democrático, catalisador do desenvolvimento comunitário e em um centro de referência para formação de professores da região, em 2005. A EJA funcionava no período noturno e a idade dos estudantes variava entre 30 a 70 anos ou mais. Os educadores tanto daquela instituição quanto de municípios próximos, assim como os funcionários da empresa encarregados de acompanhar o programa, participaram de um curso de capacitação denominado Curso do Espaço Cultural Dona Catarina, que promovia discussões sobre a prática dos educadores para superação das dificuldades mais comuns. Do mesmo modo, educadores experienciaram o cotidiano escolar da Escola Lumiar em São Paulo, para aprofundarem seus conceitos acerca de uma escola voltada à educação democrática. Assim como na experiência anterior, houve resistência por parte de alguns envolvidos na comunidade escolar, como, por exemplo, da própria diretora da instituição. Todavia, aqueles que se engajaram no projeto transformaram de maneira radical seu modo de pensar e suas aulas, articulando projetos que envolviam as séries em ciclos, unindo pesquisas de interesses dos grupos. Tal parceria durou apenas até o início de 2006 pois a empresa mantenedora passava por dificuldades financeiras, suspendendo o programa por prazo indeterminado.

Os novos projetos no Brasil chegaram ao conhecimento de instituições estrangeiras, que se interessaram em conhecê-los mais a fundo, tais como a Universidade de Harvard, por meio de professores do *Project Zero*; o Instituto de Tecnologia de Massachussets, com os

professores do *Media Lab*; e a empresa *Microsoft*. No ano de 2006, a Escola Lumiar foi selecionada como uma das doze escolas, distribuídas em diversos países, que faziam parte do programa *Microsoft Worldwide Innovative Schools* (SINGER, 2008).

Atualmente, existem três escolas ligadas ao Instituto Lumiar: a Lumiar São Paulo, localizada na Capital, a Lumiar Pública e a Lumiar Bilíngue, ambas situadas no município de Santo Antônio do Pinhal. A Escola Lumiar define-se como uma escola democrática e possui uma proposta pedagógica que oferece um currículo (Matriz de Competências), uma metodologia (Projetos de Aprendizagem), um corpo de profissionais (Mestres e Educadores), participação dos pais, além de mecanismos de avaliação (UMA NOVA, 2010).

1.5.2 Associação Politeia, Teia Multicultural Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental e Escola Politeia: novos horizontes abertos

A Politeia tem como missão difundir uma nova forma de pensar e agir na contemporaneidade. Uma forma que tem o seu princípio na liberdade como elemento transformador de indivíduos e grupos em sujeitos. Tornar sujeito no sentido de possibilitar a prática da auto-responsabilização por seu estar no mundo. Só assim pode ser entendida e assumida a liberdade. E mais, a auto-responsabilização é a própria medida da liberdade.

A estratégia geral de atuação da Politeia é a da democratização da vida, em todas as suas dimensões, a democracia apresentada como valor. Como se trata de uma nova forma de pensar e agir, sua difusão é de longo prazo e de longo fôlego tendo, portanto, foco central no educacional.

Politeia

Alguns educadores, gestores e pais, que inicialmente fizeram parte da Lumiar, tiveram uma cisão com esta instituição e vincularam-se a um novo projeto, fundando o Instituto para a Democratização da Educação no Brasil (IDEB), que, mais tarde, adotou o nome Politeia Instituto de Educação Democrática. Outros pesquisadores de diversas áreas uniram-se a eles, interessados pelo tema da democracia em seus vários aspectos.

A Associação Politeia ministra, desde 2002, um curso de especialização em educação democrática para professores tanto da rede privada quanto da rede pública de ensino e estimula o movimento pela educação democrática no Brasil (SINGER, 2010).

Também trata-se de uma Incubadora de Práticas Democráticas e tem por objetivo a democratização da vida, tanto nas escolas quanto no trabalho, na administração da justiça, do meio ambiente ou da comunicação, tendo a educação como prática transversal. Apoia grupos que desejam abrir escolas democráticas ou democratizar alguma já existente, realizando parcerias também com organizações que se orientam à democracia. (POLITEIA, 2001).

A Associação Politeia realizou, em 2006, uma parceria com a escola Teia Multicultural Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, fundada por pedagogas ligadas à arte e ao teatro. Assim como a Escola Lumiar, a Teia teve grandes dificuldades para a aprovação do Ensino Fundamental I pela Diretoria de Ensino, porém, após reformulações em seu regimento, obteve o consentimento para atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I.

A espinha dorsal da instituição é o teatro, sendo que a maioria dos educadores são ligados, de alguma forma, à arte. Para cada ciclo, coordenam projetos menores no primeiro semestre e, no segundo, realizam uma peça teatral que abrange toda a escola, culminando em uma apresentação no final do ano letivo.

As atividades letivas costumam durar 7 horas diárias, sendo que há, no mínimo, 3 aulas com professores especialistas nas áreas de artes plásticas, teatro, dança, artes marciais, inglês e educação física. As crianças almoçam na escola e há pelo menos duas horas de convivência entre os alunos que frequentam o turno da manhã com os da tarde, quando estes não frequentam o período integral.

Na Teia acontece também o trabalho com assembleias, onde todos os alunos da instituição, professores e gestores tomam parte, discutindo e elaborando as regras de convivência, incentivando a participação das crianças e a responsabilização pelas decisões tomadas.

Como esta unidade escolar comporta apenas alunos da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, sentiram a necessidade de ampliar a educação democrática aos mais velhos. Deste modo, em 2009 fundaram a Escola Politeia, onde os alunos participam da gestão do conhecimento, construindo suas trilhas de aprendizagem.

Assim como na Teia, o educador é visto como um mentor e orientador planejando, em conjunto com os alunos, os projetos de pesquisa que serão realizados. Um dos

principais pontos da educação na Politeia é o vínculo escola-sociedade. A cidade é tomada como sala de aula e são aproveitados seus espaços e riquezas culturais e históricas para que se construam os saberes dos alunos. Deste modo, buscam contextualizar e significar os processos de aprendizado, assim como criar vínculos e cooperação com a comunidade, por meio desta integração escola-comunidade, visitando teatros, monumentos, salas de concerto, centros culturais, cinemas, museus, igrejas, bibliotecas, escolas de samba, ruas e outros espaços públicos. Espaços privados também podem ser percorridos, tais como residências (dos estudantes, vizinhos ou outros membros da comunidade), agências de publicidade ou de notícias, ateliês, empresas, clubes, restaurantes, dentre outros. São realizadas pesquisas in loco para o levantamento de dados e formulação de hipóteses. O currículo é organizado como uma teia que entrelaça trilhas de estudos. Estas últimas são planejadas em encontros semanais, de modo coletivo pelos alunos e mestres, em forma de projetos que partem da curiosidade e das inquietações dos jovens. A Proposta Político Pedagógica da instituição assim denomina o currículo em forma de teia (POLITEIA, 2011):

Na teia, o trânsito possível entre as inúmeras linhas de fuga, conexões, aproximações, cortes e percepções é a transversalidade. A transversalidade integra as várias áreas do conhecimento, construindo o caminho na caminhada. A imagem da teia para a caracterização da gestão democrática do conhecimento supera o acesso arquivista estanque, compartimentado, cumulativo, hierárquico e compulsório, por um acesso transversal, com múltiplas possibilidades de conexões. A transversalidade caracteriza-se por um processo educativo como produção singular a partir de múltiplos referenciais, voltado para a formação de uma subjetividade autônoma e com trânsito inusitado entre os campos de saber.

Os instrumentos que possibilitam a organização do conhecimento como teia são projetos, integração da escola com a cidade, ciclos e um processo de (auto-)avaliação permanente e contínuo. Assim, para cada ciclo, a ESCOLA POLITEIA apresenta, a partir dos PCN, um cardápio inicial de projetos. Cada estudante, juntamente com seus pares e seu educador, deve reinventar seus próprios projetos, garantindo-se o desenvolvimento das habilidades e competências previstas.

As assembleias são o principal órgão da gestão escolar, reunindo-se semanalmente para encaminhar assuntos de interesse geral, assim como elaborar as normas de convivência e zelar pelo seu cumprimento, conhecer e propor alterações no plano das atividades semanais e avaliar as realizadas na semana anterior, assim como a colocação de quaisquer

outros temas de interesse dos participantes. São estes os educandos, educadores, gestores e funcionários, que devem aprovar os acordos mútuos realizados.

Há também um Conselho Escolar, que visa elaborar o Calendário Escolar, o Plano Escolar e organização do currículo bem como sugerir alterações no Regimento, definir diretrizes orçamentárias, selecionar ou afastar o diretor, coordenador, educadores e funcionários, se pertinente. As reuniões são bimestrais, em que participam o diretor, o coordenador pedagógico, os educadores, funcionários, alunos, pais e associados da mantenedora (POLITEIA, 2011).

1.5.2 Outras experiências de Educação Democrática no país

Agora, na virada do século XXI, quando o desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, o novo campo de estudo definido pelas ciências da cognição e as transformações no mundo do trabalho vêm confirmar que superação do paradigma científico disciplinar e abrir espaço para propostas de reinvenção da democracia, as escolas democráticas começam a romper com seu isolamento, dialogar com outras propostas pedagógicas, atuar junto às comunidades em que estão inseridas e propor políticas públicas.

Helena Singer

Pela difusão dos cursos de especialização em educação democrática trazidos ao Brasil pelo Instituto Lumiar e pela Associação Politeia, organizações e profissionais da educação começaram a repensar sua prática.

O Programa Rio Negro do Instituto Socioambiental (ISA), que visa a reestruturação da educação em parceria com organizações e comunidades indígenas da região de Rio Negro, no Amazonas, iniciou uma parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN). Após uma das pesquisadoras deste programa ter realizado o curso de especialização, decidiram alterar a filosofia evangelizadora de algumas instituições que ali se estabeleceram há anos, buscando como princípios norteadores:

1. matriz lógica indígena como ponto de partida e o princípio de diálogo; 2. liberdade/autonomia de decisões das comunidades na organização político-pedagógica e nas novas maneiras de gerir uma escola; 3. prática das pesquisas temáticas pelas comunidades e escolas (SINGER, 2008, p. 12).

Deste modo, diversas transformações vêm ocorrendo desde o início do projeto em 1999:

adoção da língua da comunidade como língua oficial, levando a que o português seja ensinado como segunda língua; estudos via pesquisas, privilegiando interesses e problemas locais e garantindo ampla participação comunitária, desde a definição dos temas até o aproveitamento dos seus produtos; avaliação de educadores, educandos e atividades de forma descritiva; gestão através de um conselho comunitário e uma associação da escola da qual participam todos os moradores das comunidades; recrutamento de professores entre moradores, participantes da formação continuada; definição de um calendário escolar de alternância com quinze dias de aulas em período integral e quinze dias em suas casas; viagens de intercâmbio de conhecimentos para professores e estudantes (SINGER, 2008, p. 12).

A educação democrática, a educação comunitária e o movimento de *homeschooling* e o movimento pela escola inclusiva são integrados e articulados neste projeto. A sala de aula não é o único espaço de formação, uma vez que a busca por esta última é um processo pessoal de investigação sobre temas que afetam a vida comunitária. A gestão é realizada por meio de conselhos e os currículos são organizados em torno de pesquisas propostas pela própria comunidade.

Outra experiência que merece ser destacada ocorreu na zona sul de São Paulo. O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA Campo Limpo) foi fundado em 1999 com o intuito de atender a demanda de estudantes excluídos, buscando propiciar educação às camadas populares por meio de uma educação mais democrática. O bairro no qual está localizado foi considerado o lugar mais violento do mundo pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000. Apesar disso, seus portões estão sempre abertos à comunidade, onde pode-se ler uma placa com os dizeres: “Lugar de gente feliz”. Assim como em qualquer instituição democrática, acolhem todas as pessoas, tendo por público-alvo estudantes que, em sua maioria, trabalham em empregos informais sem carteira assinada e recebendo uma remuneração menor do que dois salários mínimos, pessoas com diversos tipos de deficiência, adolescentes em liberdade assistida e adultos. A escola

comporta mais de 1.400 alunos e vem operando nos últimos anos com quase sua capacidade total.

Alguns integrantes da equipe pedagógica e gestora iniciaram o processo de democratização da instituição em 2005, após realizarem um curso de formação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com o grupo de Paulo Freire.

Com os novos horizontes abertos e porque as estruturas dos CIEJA são flexíveis, basearam seus suportes metodológicos nos Temas Geradores freirianos, trazendo aos alunos tópicos de seu interesse e de sua vida cotidiana. Os Temas Geradores visam trabalhar o conhecimento significativo de maneira integrada e transversal, assim como desenvolver autonomia e a relação democrática entre todos da comunidade escolar. Planejadas a partir dos temas escolhidos e organizadas em módulos com duração de três semanas, as aulas são ministradas em duplas de educadores, que atuam integrando sua matéria com a do parceiro. São quatro os módulos que trabalham as áreas de conhecimento por meio de uma metodologia de problematização: Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Linguagem e Códigos. Há também os projetos com os mestres, que trazem temas e realizam oficinas com os estudantes. A integração escola-cidade também se faz presente, realizando passeios e eventos

desde manifestações pelos direitos das mulheres e dos negros até saraus de poesias, passando por exposições de artes, cinema, oficinas de teatro, leitura, promoção da saúde, preservação do meio-ambiente e educação inclusiva, visitas a aldeias indígenas, encontros de comunidades, feira do livro e lanche comunitário (SINGER, 2008, p. 185).

A construção das normas de convivência e a resolução de conflitos é feita por meio das assembleias, debatendo ideias e encaminhando soluções. Além deste mecanismo, há um Conselho dos quais participam alunos, educadores, equipe técnica e de apoio.

Além dos estabelecimentos educativos anteriormente mencionados, atualmente existem algumas experiências democráticas espalhadas por todo o país, atuando principalmente na área de educação não-formal. Pela complexidade e amplitude, refletindo concepções de educação, ser humano, sociedade, entre outros, o conceito de educação não-formal tem sido alvo de muitos debates. Gohn (2006, p. 28) designa um processo com várias dimensões tais como:

a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

A presente pesquisa enfocará a educação formal, sem desconsiderar a amplitude das questões que envolvem os dois tipos de educação. Consideramos, portanto, necessário diferenciar estes conceitos.

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados. A não-formal é aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., “carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”, é “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2006, p. 29). Na educação formal o agente do processo de construção do saber são os professores e, na não-formal, o educador é o “outro” com quem interagimos.

Na educação formal o espaço físico onde transcorrem os atos e os processos educativos são as escolas, que são instituições regulamentadas por leis, certificadoras, e organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, tais espaços educativos situam-se em locais que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, ou seja, fora dos muros escolares, em locais informais onde há processos interativos intencionais. É importante destacar que a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação, posto que na educação formal há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A não-formal opera-se em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.

Segundo Gohn (2006) a educação formal visa apresentar aos alunos conteúdos historicamente sistematizados e normatizados por leis, tais como formar cidadãos ativos, desenvolvendo habilidades e competências diversas, além da criatividade, da motricidade, da percepção, etc. No que diz respeito à educação não-formal, esta trata de socializar as

pessoas para que se tornem cidadãos do mundo, desenvolvendo hábitos, comportamentos, modos de pensar, atitudes e expressão segundo as crenças e os valores dos grupos aos quais pertence. Os objetivos não são dados *a priori*, sendo que são construídos em um processo interativo, que gera um processo educativo.

Em síntese, a autora coloca que, a educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado, diversas formas de organização, sistematização sequencial das atividades, regulamentos e leis, disciplinamento, órgãos superiores, dentre outros. Possui caráter metódico e, habitualmente, divide-se os alunos por idade/classe de conhecimento. Já a educação não-formal é um processo permanente e não organizado: os conhecimentos não são sistematizados, sendo repassados a partir das práticas e experiência realizadas anteriormente. Ainda, podemos dizer que não os alunos não são organizados por séries/idade/conteúdos, que tal tipo de educação atua sobre aspectos subjetivos do grupo e que trabalha e forma a cultura política de um determinado grupo.

Na educação formal espera-se, sobretudo que haja uma aprendizagem efetiva (que, infelizmente nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados. Na educação informal os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente (GOHN, 2006, p. 30).

Singer (2008, p. 14) observa que “o termo educação não-formal é problemático por se definir negativamente, referindo-se a programas educacionais realizados fora da escola”. A autora remete-se à Gadotti (2005) que define a formalidade da educação de acordo as características intrínsecas de cada projeto. De forma interessante, Singer amplia o debate ao refletir que

se seguissemos esta definição, então as escolas democráticas estariam na educação não-formal. Por serem flexíveis no tempo e no espaço, horizontais nas relações e desburocratizados na organização, os programas de educação não-formal aproximam-se estruturalmente das escolas democráticas. Esta proximidade explicita-se na orientação de uma parte destas escolas que deixa a cargo do estudante escolher adquirir o certificado de conclusão do curso ou não. Sendo assim, podemos dizer que as escolas democráticas demonstram que é possível a realização de uma escola na estrutura da educação não-formal (SINGER, 2008, p. 14).

Concordarmos com a autora que, de fato, é possível a realização de uma escola que possua a estrutura da educação não-formal. Todavia, visando somente o estabelecimento de critérios para a seleção da amostra, iremos neste trabalho nos referir ao termo “educação formal” como sendo aquela que acontece em instituições educacionais escolares.

Consideramos importante trazer ainda outra reflexão feita por Singer, na obra anteriormente citada, de que as instituições voltadas para a educação não-formal, justamente pelas características mencionadas, “têm tido mais espaço para a inovação, adotando princípios organizacionais que estimulam a autonomia, flexibilidade, participação, integração com a comunidade e o uso inteligente das novas tecnologias” (SINGER, p. 19). Contudo, a autora chama a atenção para o fato de que elas têm pouca influência sobre a rede de ensino e a formulação de políticas públicas na área, por serem identificadas mais como instituições de controle social do que educativas e por não serem voltadas à pesquisa.

Retomando nossa descrição acerca dos projetos democráticos, existem, em algumas instituições não-formais no Brasil, projetos ligados à saúde (Projeto de Gente), à empresas (Associação Cidade Escola Aprendiz com o Projeto Disseminação do Programa Aprendiz Comgás –, PAC, Outward Bond Brasil) e à cultura (Projeto Ponto de Cultura – Projeto Bem-Te-Vi da Cachuera!). Não nos aprofundaremos nestas experiências pois isto fugiria ao nosso enfoque que, conforme já mencionado, é a educação formal.

Segundo Yanez (2010), não há uma concepção fechada do que seja uma educação democrática e de como essas escolas devem ser. O que podemos perceber, a partir do exposto, é que as instituições que atuam de maneira democrática pautam seu trabalho nos princípios de igualdade, liberdade, participação e justiça. Também notamos que em sua base está a crítica ao ensino atual, o questionamento de sua função e a busca de soluções alternativas. Ao romper com a educação tradicional seriada, baseada em provas, disciplina, aulas expositivas e currículo “fechado”, visam organizar locais em que o aluno se torna o centro de sua própria trajetória educativa, construindo seu conhecimento por meio de projetos, ciclos, autoavaliações, e gerindo-se por meio de assembleias e comissões. O desenvolvimento pessoal articula-se com o respeito à diferença e à liberdade de expressão e argumentação. Adultos e crianças, professores e alunos, compartilham responsabilidades sobre aquilo que lhes é de direito, superando condutas autoritárias e moralizadoras. Com a

liberdade de circulação e a gestão do tempo, aprendem a organizar-se e a autorregular-se, avaliando os pontos que deram certo e os que não funcionaram, repensando uma futura reorganização.

Apesar de serem grandes os desafios que se impõem em um trabalho que visa esta educação democrática, as experiências acima relacionadas nos permitem presumir que é um caminho possível para a formação de sujeitos mais livres e autônomos. É importante que haja essa diversidade em educação, que inicia-se a partir de experiências inovadoras, como as das escolas democráticas, que organizam seu currículo de maneira diferente dos tradicionais, trazendo os interesses dos alunos para o foco, organizando-se por meio dos centros de estudos. Estas últimas também rompem com a hierarquia entre o adulto e a criança, trazendo-a para atuar em processos decisórios que lhe diz respeito, organizando-se a partir de uma gestão mais participativa e democrática.

1.6 A educação no século XXI

A prática das escolas democráticas interroga a sociedade em uma perspectiva histórico-política, questionando as relações entre o discurso e as técnicas de poder no presente e não buscando a revelação de uma verdade oculta.

Helena Singer

O século XXI chega marcado por grandes mudanças e pela ascensão das *mass media* (mídias de massa), alimentando fantasias e influenciando comportamentos. Conforme anteriormente mencionado, a ciência e a tecnologia superam-se diariamente, gerando enorme fluxo de informações. A busca por coisas que satisfaçam as necessidades de maneira imediata nesta sociedade de consumo acarreta mudanças na vida como um todo, assim como no meio educativo (GOERGEN, 2007; LA TAILLE, 2009).

De acordo com Delval (2007), para muitos, a educação tem a função de formar indivíduos submissos, “adequados socialmente”, que recebem os conteúdos da aprendizagem de forma muito pobre e autoritária. Ao refletir sobre a instituição

educacional atual, considera que ela é insatisfatória uma vez que não realiza a função de ser um lugar de aprender a pensar, a refletir e construir normas necessárias que regem relações com as pessoas.

Delval (2007) e Goergen (2007) consideram que, hoje, a instituição escolar encontra-se em crise. Como o modo de vida contemporâneo está baseado em prazeres imediatos, em exigências do mercado e em interesses materiais, a escola acaba submetendo-se a esse modelo, colocando em prática uma educação utilitarista, que tem um emprego imediato e que tem por finalidade adaptar os indivíduos à realidade (GOERGEN, 2007). Esta instituição apresenta grandes dificuldades para proporcionar o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para exercitar a cidadania e qualificá-lo ao trabalho – como, em nosso país, preconiza a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Em outras palavras, a escola contemporânea teria o papel de formar de modo integral o ser humano, em suas dimensões estética, moral e epistemológica. A esse respeito, Goergen coloca que

ao mesmo tempo em que a escola é responsabilizada pela formação moral dos alunos para compensar o vazio formativo aberto pelo esfacelamento da família, pela influência desencontrada da mídia e pela desorientação ética geral da sociedade, ela é solicitada a dedicar-se a adaptar os alunos à sociedade, transmitir-lhes conhecimentos e habilidades, de modo que possam ter uma vida de sucesso (2007, p. 755).

A nova Lei de Diretrizes e Bases em Educação (LDB) de 1996 assentou significativas mudanças na forma como a educação deve ser pensada, em um mundo globalizado e em constante transformação. O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o respeito à liberdade, o apreço à tolerância, a vinculação da escola com a sociedade, a maior autonomia das instituições escolares com relação ao currículo e à proposta pedagógica são alguns dos tópicos tratados pela referida Lei (SAVIANI, 1998).

Apesar de ampliar a possibilidade de maior autonomia das instituições escolares, houve poucas mudanças. Deparamo-nos ainda com práticas coercitivas e autoritárias, numa educação que consiste, sobretudo, na transmissão verbal de conhecimentos (DELVAL, 2007, p. 18), “fala-se mais que se faz; não se costuma partir dos interesses e das preocupações dos alunos”. Parece-nos que a escola atual pouco mudou, se a compararmos

com as escolas tradicionais de outrora, apesar das inúmeras mudanças tecnológicas e sociais do mundo atual.

Se consultarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 33), também encontramos o incentivo da vivência de uma educação diferenciada

o ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Contudo apesar do que consta nos documentos oficiais, encontramos, ainda, em nossas escolas a predominância de atividades baseadas na memorização e cópia, métodos mecânicos que não exigem do aluno pensamento crítico e dialógico (DELVAL, 2007; GOERGEN, 2009). Apenas para ilustrar, mencionamos um estudo realizado pela Unesco (em 2005 e 2007) que envolveu 23 países e apontou que o Brasil é líder na utilização de métodos mecanicistas: 91,6 % dos professores colocam o conteúdo no quadro-negro para os alunos copiarem, 64,2% recitam tabelas e fórmulas e 63,8% das classes repetem sentenças. Dessarte, percebe-se que a educação em nosso país depara-se com inúmeros desafios a serem suplantados, se seu objetivo for formar cidadãos críticos e autônomos.

Constata-se, portanto, que a maior parte de nossas escolas, apesar de ter nos seus Projetos Políticos Pedagógicos o objetivo a formação de cidadãos críticos e autônomos (FERREIRA, 2012; AYELLO, 2012; DEDESCHI, 2011; VINHA 2003), desenvolve uma práxis pedagógica que educa para o conformismo à autoridade, para a submissão e manutenção da heteronomia, uma vez que apenas é centrada na transmissão dos conhecimentos de maneira mecânica e acrítica e não estimula os alunos a pensarem, a questionarem, a colocarem e defenderem suas perspectivas sobre os diversos assuntos abordados nas aulas.

Sem ter a pretensão de dar conta de todos, o breve relato apresentado anteriormente mostra a existência de várias experiências e diversos modelos de educação que visam romper com este paradigma de mecanização, com a transmissão de conhecimentos, com a

distância entre os conteúdos ministrados e a vivência prática dos educandos, etc. há décadas. Por exemplo, há as escolas que embasam teoricamente em estudiosos como Piaget, Freinet, Paulo Freire, Vygotsky, dentre outros... Há, também, experiências como as em educação democrática que buscam uma maior participação do aluno na gestão, administrando seu próprio espaço e tempo, e na busca pelo conhecimento. Todavia, conforme aponta Delval (2007), introduzir mudanças na escola não é uma tarefa fácil e ainda ocorrem inúmeras resistências...

Ainda há muito o que ser feito para que possamos, efetivamente, oferecer uma escola de qualidade para nossas crianças. Retomamos que nos Projetos Políticos Pedagógicos que encontramos e que as pesquisas em escolas trazem, nos deparamos com o objetivo de formar cidadãos críticos e autônomos. Podemos, então, nos questionar: que autonomia é essa? Para Delval (2007), este conceito pode ser utilizado de múltiplas formas. Todavia, assume a posição de que autonomia tem a ver com regular-se a si mesmo, com autodeterminação e independência, sendo que o autônomo é aquela pessoa capaz de levar em conta pontos de vista alheios e se situar em uma rede de relações muito densa com os outros. Considera que

ser autônomo é governar-se a si próprio, porém não pelas paixões, que são desejos apenas momentâneos, ou pelas tradições, que são os desejos de nossos antepassados, mas sim por princípios universais, princípios que valham para todos (DELVAL, 2007, p. 73).

Assim, a pessoa autônoma considera não somente seus próprios desejos e interesses como também os dos outros, olhando a realidade de diferentes ângulos e distanciando-se da sua própria perspectiva para examinar, aceitar, recusar ou valorar as dos outros, fundamentando-as. Por isto, supõe-se que a pessoa autônoma avalie situações, que decida, que julgue a partir de suas convicções e de seu conhecimento, governando-se a si própria embasando-se em princípios universalmente desejáveis. Todavia, a autonomia é construída por meio de um processo lento, que, mesmo iniciando-se durante a pré adolescência, continua a se aperfeiçoar ao longo de toda a vida. Tal autonomia pode manifestar-se no âmbito moral e no intelectual, os quais nos aprofundaremos nos próximos capítulos.

Se a autonomia é uma das principais metas educacionais, é preciso ressaltar o papel formador e transformador das instituições escolares. Portanto, é preciso rever a forma como as escolas estão organizadas e o modo como o trabalho pedagógico está sendo realizado no

cotidiano escolar. Na perspectiva de Delval (2007), é necessário proporcionar, independentemente da matéria ensinada, oportunidades para o desenvolvimento de um pensamento crítico, distanciando-se das ideias preconcebidas e submetendo suas próprias ideias à crítica. Porém, para que isto aconteça, é indispensável haver uma aprendizagem, assim como pessoas que guiem neste caminho: isto significa que os educadores devem propiciar condições para que seus alunos aprendam.

Assim, ao enfatizar a ideia de que as escolas ocidentais estão imersas em uma sociedade democrática, o autor supracitado acredita que

a democracia não consiste somente em que os cidadãos possam eleger seus dirigentes ou representantes políticos, mas também, sobretudo, em que sejam indivíduos autônomos com capacidade para analisar racionalmente as situações sociais, compará-las de forma crítica e escolherem entre as mais favoráveis ao bem-estar, não só o próprio, mas também de todos (DELVAL, 2007, p. 59).

Concebe a democracia como uma forma de governo, uma forma de vida, de organização social, de funcionamento político, mas também como um ideal para o qual se deve tender. Portanto,

uma autêntica democracia tem de reunir muito mais requisitos e visar objetivos mais amplos que simplesmente gerenciar o consenso. Exige autênticas formas de participação e decisão por parte dos cidadãos. Para isso é absolutamente indispensável uma formação democrática, uma integração na vida democrática, que se deveria propiciar na escola (DELVAL, 2007, p. 65).

Parece-nos que um dos modelos educacionais que se aproxima ao que Delval (2007) apresenta é o das escolas democráticas, pois nestas instituições os alunos são acostumados, desde cedo, a tomar decisões, a participar de forma ativa, a colocar suas opiniões e ideias... Além disso, também estão acostumados a trabalhar o conhecimento com centros de interesse, trilhando, cada qual, seu caminho, escolhendo a forma e o que gostariam de estudar..., enfim, acostumados a vivenciar um tipo de democracia que poderia possibilitar a construção desta autonomia, tão desejada por todos.

Vimos, nas recentes experiências brasileiras de educação democrática em escolas, uma oportunidade de investigarmos um modelo inovador, apesar de já existente há décadas,

sendo adaptado à nossa realidade, com avanços e dificuldades inerentes à implantação de uma experiência educativa que necessita de mudanças paradigmáticas para que possa ser compreendida.

Como a perspectiva construtivista piagetiana tem como objetivo a autonomia moral e intelectual como uma das principais metas da escola e valoriza uma educação: em que se respeite os interesses e necessidades dos alunos; que compreenda as características de seu desenvolvimento ao propor as atividades; que parta de problemas concretos de seus interesses; em que o trabalho em grupo seja propiciado; em que haja participação das crianças e jovens na tomada de decisões que dizem respeito às suas questões; em que a cooperação, a troca de perspectivas e pontos de vista seja propiciada; em que algumas normas sejam discutidas e decididas em conjunto por meio de assembleias e rodas de conversa; em que o adulto minimize sua coerção, estabelecendo nas relações o respeito mútuo; etc., utilizaremos este aporte teórico para embasar a presente pesquisa, uma vez que encontramos semelhanças deste com algumas características das escolas democráticas.

2 A Teoria Construtivista de Jean Piaget

Depois de conhecer a obra de Piaget, os professores não podem jamais ver as crianças do mesmo modo como viam antes.

David Elkind

Assim como a educação construtivista, as escolas democráticas valorizam o interesse, a participação dos alunos nas decisões, a cooperação, a construção das regras em conjunto, dentre outros fatores. Em vista disto, serão apresentadas neste capítulo considerações sobre a teoria construtivista de Piaget, abordando o desenvolvimento em seus aspectos cognitivo, moral e afetivo. Estes estudos formarão o referencial a partir do qual serão analisados o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento de uma instituição que visa implementar uma proposta de educação democrática.

2.1 Considerações sobre o Desenvolvimento Cognitivo

Se a lógica não é inata e se constrói no decorrer do processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo então a primeira tarefa da educação consiste em garantir à toda criança a oportunidade de, durante os diversos períodos de escolaridade, construir os instrumentos psicológicos que lhe permitam raciocinar com lógica, conquistar a autonomia moral e tornar-se um cidadão capaz de contribuir para transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável, uma boa convivência entre as pessoas e a preservação do nosso planeta.

Orly Z. Mantovani de Assis

Jean Piaget (1896-1980), ao longo de anos de estudos e pesquisas, transformou as antigas concepções sobre o desenvolvimento humano, consagrando uma nova visão a

respeito da lógica infantil. Partindo de questões relacionadas à aquisição do conhecimento, desde muito cedo escolheu a temática à qual devotaria suas investigações: a Epistemologia.

Doutorou-se em biologia muito cedo, aos 22 anos de idade, porém interessava-se também por diversas outras áreas, tais como: filosofia, teosofia, psicologia, lógica, química, matemática, dentre outras. Direcionado por algumas questões filosóficas a respeito do conhecimento, como por exemplo: “O que é o conhecimento? Como ele é possível? Como se passa de um conhecimento mais simples para um mais complexo?”, construiu algumas hipóteses que nortearam suas investigações ao longo de toda sua vida.

No campo filosófico, duas posições a respeito da formação dos conhecimentos dominavam: a empirista (ou ambientalista) e a racionalista (ou pré-formista). A primeira, defendida por filósofos tais como Berkeley, Locke e Hume, postula que todo o conteúdo cognitivo viria de fora do sujeito por meio da experimentação e da utilização dos sentidos. Nessa perspectiva, o sujeito recebe passivamente os conhecimentos e configura-se como uma “tábula rasa” onde serão “escritas” as ideias ao longo da vida, cada vez mais complexas. A segunda afirma que os sujeitos já carregam em si conhecimentos *a priori*, de maneira inata, ou seja, existem estruturas pré-formadas desde o nascimento que evoluem conforme a maturação biológica. A razão é posta em evidência, devendo se desconfiar dos sentidos, que nos enganam. Alguns dos pensadores que defenderam tais ideias foram Melebranche, Leibnitz, Spinoza e Descartes (DELVAL, 1998; SEBER, 2006; BECKER, 2010).

Discordando de tais teorias, Piaget buscou explicar seu interesse pelo conhecimento sob a ótica da biologia e da psicologia, fundamentando-o em pesquisas. Distanciou-se da filosofia justamente porque esta última não tinha por objetivo comprovar suas hipóteses por meio de dados empíricos. Piaget elaborou, então, sua Epistemologia Genética caracterizada como construtivista, afirmando que

o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre as formas distintas. (PIAGET, 1983, p. 06)

Em sua perspectiva, o conhecimento não é, então, predeterminado nem pela herança genética e nem procede dos objetos: é fruto da constante interação entre o sujeito e o meio, buscando um equilíbrio progressivo. Para o referido autor, a criança constrói seus conhecimentos e sua inteligência ao mesmo tempo em que estrutura esse meio.

A inteligência caracteriza-se por adaptações a novas situações, ou seja, é uma forma de organização. É uma atividade organizada, necessitando de estruturas⁵ específicas para se conhecer. O organismo humano é um todo, formado por partes. Cada uma delas compõe um outro todo, que são as estruturas, que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Para Piaget (1966-2008), “a inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas”. Embora estas últimas possam diferir qualitativamente entre si, sempre obedecem às mesmas leis funcionais.

Existem três tipos de estruturas, segundo a perspectiva da epistemologia genética: as programadas, as parcialmente programadas e as nada programadas. As primeiras são aquelas já programadas no momento do nascimento, tais como as do sistema respiratório e glandular. As segundas referem-se àquelas que dependem de estímulos do meio para se completarem e cujo acabamento se dará no decorrer do desenvolvimento, como, por exemplo, as estruturas do sistema nervoso. Por fim, as estruturas nada programadas não são determinadas por heranças genéticas de nenhum tipo, a não ser pela possibilidade de construção. São as chamadas estruturas da inteligência, que podem ou não se modificar segundo a solicitação do meio. Deste modo, o bebê, ao nascer, não possui inteligência, porém traz a capacidade, ou seja, condições biológicas, para tornar-se inteligente (PIAGET, 1966-2008).

O desenvolvimento mental é o processo pelo qual as estruturas da inteligência vão sendo progressivamente construídas por meio da contínua interação entre o sujeito e o mundo externo, conforme anteriormente mencionado. Trata-se de um processo espontâneo que pode sofrer acelerações ou atrasos dependendo do meio em que a criança vive (MANTOVANI DE ASSIS, 1989). Piaget (1964-1985, p. 11) nos aponta que

⁵ Estruturas são formas de organização mental. Segundo Mantovani de Assis e Mantoan (2003, p. 40), “o organismo humano, é um todo formado por partes que se relacionam entre si. Cada uma dessas partes constitui por, sua vez, um outro todo, uma estrutura, cujos elementos que a compõem também se inter-relacionam”.

o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva.

Na verdade, trata-se de um “equilíbrio móvel”, o que significa dizer que quanto mais estáveis as funções da inteligência, mais mobilidade haverá. É uma construção contínua, que se solidifica à medida que se acrescenta algo novo.

Piaget (1964-1985) bem salienta que a toda ação corresponde uma necessidade e tal necessidade é sempre uma manifestação de desequilíbrio. Deste modo, o organismo age buscando uma forma final de equilíbrio: um fato novo desencadeia uma necessidade e a organização mental busca reestabelecer um equilíbrio. Este movimento de equilibração e reajustamento é contínuo e perpétuo, na visão deste autor. Assim, a tendência de toda a vida orgânica e mental é assimilar, de maneira progressiva, o ambiente, incorporando-o às estruturas mentais.

Segundo esta perspectiva, todo pensamento se origina, primeiramente, na ação. Para se conhecer, então, é necessário agir sobre o objeto⁶ de conhecimento. Seber (2006, p. 44) aponta que, “a inteligência progride por construções sucessivas em diferentes níveis e procede da ação em geral. O conhecimento está sempre ligado à ação”. Esta ação pode ser sobre a pessoa de outrem, sobre objetos, sobre o próprio corpo, sobre conhecimentos, dentre outros. É no decorrer destas interações que as estruturas cognitivas evoluem, mediante a influência recíproca de fatores internos (próprios da organização intelectual) e externos (do meio). Então, “os avanços do conhecimento implicam a construção de certas estruturas desenvolvidas no decorrer de ações e de uma crescente coordenação destas ações” (SEBER, 2006, p. 63). Tais coordenações e construções são essenciais para a organização do mundo exterior.

⁶ O vocábulo “objeto” está sendo empregado no sentido piagetiano. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 115), quando Piaget fala em objeto do conhecimento, “refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns... Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores”.

Piaget (1966-2008) define a organização e a adaptação como invariantes funcionais (funções constantes e que são comuns a qualquer idade). Isso significa dizer que são formas de funcionamentos invariáveis que ocorrem em todos os organismos e fazem parte do mecanismo pelo qual estes organizam suas experiências e se adaptam ao meio, ou seja, se transformam em função deste último. A partir dos processos de assimilação e acomodação é que a adaptação ocorre. São processos complementares e indissolúveis. Ao interagir de forma contínua com os objetos, ocorrem transformações e conservações:

o organismo se conserva por meio da própria atividade, integrando elementos do meio e modificando-os em substâncias necessárias à sua conservação. Essa integração é denominada assimilação, e a modificação decorrente, acomodação (SEBER, 2006, p. 52).

Conforme situa Becker (2010), a acomodação e a assimilação completam-se mutuamente: a acomodação se favorece da coordenação dos esquemas de assimilação e esta coordenação é favorecida por aquela. Deste modo, a construção do conhecimento é um processo lento e gradual uma vez que o organismo só pode assimilar aquilo que uma organização prévia lhe permite. O desenvolvimento mental surgirá em uma organização progressiva sob forma de uma adaptação mais precisa à realidade.

Assim, é necessário distinguir estas estruturas variáveis, que progressivamente atingem formas de equilíbrio, marcando as diferenças entre um nível de comportamento e outro, desde o bebê até o adolescente e o adulto. Tais etapas evolutivas são classificadas por Piaget (1964-1985) em três grandes estágios ou períodos do desenvolvimento intelectual: 1. sensório-motor, 2. pré-operatório e 3. operatório (subdividido em: operatório concreto e operatório formal), que serão descritos a seguir.

Vale ressaltar algumas características inerentes a eles: a ordem hierárquica e sequencial em que transcorrem é invariável, ou seja, não há como “pular” uma etapa; cada período caracteriza-se por comportamentos que refletem as estruturas mentais subjacentes que as organizam, ou seja, cada etapa possui um caráter integrativo na qual uma estrutura construída em determinado momento torna-se integrante das estruturas futuras; as idades de aparição de cada estágio podem variar devido ao ambiente em que o indivíduo se encontra, pois o desenvolvimento depende da solicitação do meio; cada estágio é constituído por formas de equilíbrio das estruturas previamente construídas.

No primeiro estágio denominado por Piaget e Inhelder (1966-2009) de **sensório-motor**, o bebê inicia sua estruturação intelectual. Ele constrói seus esquemas sensoriais e motores como forma de ação sobre o mundo. Tais esquemas de ação servirão como ponto de partida para as próximas construções intelectuais e perceptivas. A inteligência sensório-motora é essencialmente prática e sua característica marcante é a ausência de qualquer forma de linguagem ou representação. O bebê não representa mentalmente os objetos e sua ação é direta sobre eles.

No princípio, a criança não tem a capacidade de dissociar aquilo que é relativo às pessoas e aos objetos externos a ele daquilo que é relativo e produzido por seus próprios atos, habitando um mundo no qual não têm consciência de seu eu e no qual os objetos não são permanentes. Paulatinamente, vai diferenciando os objetos e pessoas de seu “eu” graças à progressiva coordenação das ações, situando seu corpo, ainda que de maneira prática, em um universo organizado.

Uma das principais conquistas deste estágio é a construção de uma importante noção: a de objeto permanente (PIAGET, 1966-2008). Isso significa que, em torno dos 9 ou 10 meses de idade, inicia-se esta aquisição em que o bebê torna-se capaz de conceber a existência de um objeto mesmo quando este está fora de seu campo de visão. Antes, havia um mundo de “quadros” móveis e inconscientes, um mundo sem objetos, agora estes últimos passam a ganhar um grau de permanência. Juntamente com este novo esquema, ocorre a construção do tempo, do espaço e da causalidade, que são indispensáveis à organização do real.

Mais ou menos ao cabo deste estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses de idade, ocorre o que Piaget e Inhelder (1966-2009, p. 19) chamam de revolução copernicana ou descentração geral: “a criança acaba por situar-se como um objeto entre os outros num universo formado por objetos permanentes, estruturado de maneira espaciotemporal e sede de uma causalidade ao mesmo tempo espacializada e objetivada nas coisas”. Tal mudança qualitativa na organização da inteligência evolui, aos 24 meses, em média, de motora e perceptiva à mental ou interiorizada.

A passagem do estágio sensório-motor ao **pré-operatório** é marcada pelo surgimento de uma função essencial à evolução das próximas condutas: a capacidade de representação, ou seja, de substituir um determinado acontecimento ou objeto por uma

representação. Piaget e Inhelder (1966-2009, p. 51) nomearam tal capacidade de função semiótica ou simbólica pois

consiste em poder representar alguma coisa (um “significado” qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um “significante” diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc.

Agora, a criança adquiriu a capacidade de pensar. Isto quer dizer que ela pode fazer dentro de sua cabeça aquilo que antes só realizava em ações, podendo, deste modo recordar acontecimentos passados e antecipar o futuro. Ela começa a resolver os problemas no plano simbólico, e não mais puramente no plano prático. Todavia, seu pensamento ainda mantém-se ligado àquilo que é percebido, ou seja, ao concreto e ao intuitivo.

O estágio pré-operatório, que abrange, aproximadamente, o período que vai dos dois aos sete anos de idade, é caracterizado:

1. Pelo egocentrismo, em que a criança apresenta dificuldades de se colocar no lugar do outro, fazer uma descrição, participar de uma conversa ou dar uma explicação. Tende a satisfazer seus próprios desejos assim como a julgar sob a ótica de seu ponto de vista, sem conseguir adaptar seus pensamentos à visão dos outros.
2. Pela centração, em que a criança não consegue compreender nem relacionar todos os aspectos relacionados a um fato ou objeto, focando em apenas um destes aspectos.
3. Pela irreversibilidade, ou seja, ela parece não compreender que, se realizarmos certas transformações, podemos restaurá-las, voltando ao seu estágio original.
4. Pelo pensamento intuitivo, já que seu pensamento é rígido e estático, mostrando-se muito apegada às perspectivas externas das situações, captando estados momentâneos sem conseguir reuni-los em um todo. Mesmo atingindo o pensamento pré-operatório, a criança continua utilizando, em algumas situações, a “inteligência prática”, característica do período anterior, “prolongando, de um lado, a inteligência sensório-motora do período pré-verbal e preparando, de outro lado, as noções técnicas que se desenvolverão até a idade adulta” (PIAGET, 1964-1985, p. 34). Deste modo, a criança é pré-lógica e suplementa a

lógica pela intuição, interiorizando as percepções e os movimentos por meio de experiências mentais e de imagens representativas que prolongam, sem coordenação racional, os esquemas sensório-motores.

5. Pela transdução, que se caracteriza por um pensamento que parte do particular para o particular, não havendo relação lógica nem causal entre os fatos e nem generalizações. A criança justapõe os acontecimentos, um atrás do outro, não especificando as relações estabelecidas entre eles. Em contrapartida, agrupa várias coisas que não se relacionam, em um todo confuso, fato que Piaget denominou de sincretismo.
6. Pelo realismo nominal, em que o nome dos objetos é entendido como sendo parte do próprio objeto, ou seja, há uma confusão entre o signo e a coisa. Piaget (1947/2005, p. 34) ressalta que, para o realista,

na medida em que não tomou consciência do eu, o pensamento se expõe, com efeito, a perpétuas confusões entre o objetivo e o subjetivo, entre o verdadeiro e o imediato; ele situa todo o conteúdo da consciência num único plano, no qual as relações reais e as emanções inconscientes do eu se confundem irremediavelmente.

7. Pelo animismo, em que a criança julga as coisas como conscientes e vivas, atribuindo-lhes intenções e sentimentos.
8. Pelo artificialismo, em que a criança considera todas as coisas, naturais ou não, como produto da fabricação humana ou divina, além de terem uma razão para existir.
9. Pela imitação diferida, em que a criança já é capaz de imitar um modelo em sua ausência.
10. Pelo jogo simbólico, situações nas quais há o predomínio da fantasia, do “faz de conta”, e nas quais a criança ainda não consegue separar o que é real daquilo que é imaginário. Ao ser obrigada constantemente a se adaptar ao mundo dos adultos, mundo este que ela mal compreende, a criança não consegue satisfazer suas necessidades intelectuais e afetivas, utilizando-se, desta forma, do jogo e transformando o real em função das suas próprias necessidades.
11. Pelo desenho, que é uma forma de função simbólica intermediária entre o jogo e a imagem mental.

12. Pela imagem mental, que surge como uma imitação interiorizada, sendo que, no estágio pré-operatório, tais imagens são quase que exclusivamente estáticas, e dificilmente reproduzem transformações ou movimentos (PIAGET, INHELDER, 1966-2009).
13. Pela linguagem, que aparece ao mesmo tempo que as outras formas da função simbólica anteriormente descritas.

Aos poucos, a criança vai libertando-se de sua centração em elementos específicos em relação à sua própria experiência e começa a compreender o mundo a partir da perspectiva dos outros. É um longo processo no qual a lógica se desenvolve, fato que marca passagem do estágio pré-operatório para o **operatório concreto**.

Tal conquista do pensamento lógico caracteriza-se pela construção das operações, definidas por Piaget e Inhelder (1966-2009, p. 87) como sendo

ações, escolhidas entre as mais gerais (os atos de reunir, de ordenar etc. intervêm em todas as coordenações de ações particulares), interiorizáveis e reversíveis (à reunião correspondente a dissociação à adição, a subtração etc.). Nunca são isoladas, porém coordenáveis em sistemas de conjunto.

Uma operação é, em si mesma, a própria transformação do objeto, sendo entretanto executada de maneira simbólica. As operações caracterizam-se, então, por três aspectos que são interligados: são interiorizadas, visto que, se executadas de maneira física, não deixam de ser ações pensadas; são reversíveis, uma vez que comportam a possibilidade que a ação inversa anule o resultado da ação direta; e, por fim, coordenam-se umas com as outras, formando sistemas de conjunto (SEBER, 2006). Esta interiorização das ações leva tempo pois implica em reestruturações que dizem respeito à organização cognitiva como um todo.

Em suma, neste estágio das operações concretas, que vai mais ou menos dos 7 aos 11 anos de idade, a criança constrói a capacidade de pensar sobre as coisas de forma lógica. Isto quer dizer que pode colocá-las em relação (de ordem, classe, número, tempo, espaço, etc.).

Por meio do pensamento reversível, a possibilidade de cooperação é aberta, ou seja, a possibilidade de “operar com” alguém. Isto ocorre porque o indivíduo não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, podendo dissociá-los e até coordená-los. Aos

poucos, então, vai se liberando de seu egocentrismo, iniciando a construção da lógica, que permite essa coordenação de pontos de vista (PIAGET, 1964-1985).

Contudo, neste estágio as operações ainda estão presas às experiências concretas do indivíduo, ou seja, o pensamento conserva ainda vínculos com o mundo físico. As operações, por conseguinte, estão muito próximas das ações de que provêm e ainda necessitam serem realizadas sob a forma de ações materiais. “As operações concretas são, portanto, aquelas que incidem diretamente sobre os objetos e não sobre hipóteses enunciadas verbalmente” (SEBER, 2006. P. 178). Deste modo, não basta que a criança escute, sob a forma de transmissão puramente verbal, para aprender. Também é necessário que ela aja diretamente sobre o objeto de conhecimento.

Nesta etapa ocorre o desenvolvimento de importantes noções na criança, tais como: as de espaço, tempo, causalidade e velocidade, e também as noções de conservação de massa, volume e peso. Torna-se capaz de classificar e seriar operatoriamente, compreendendo as relações existentes entre classes e subclasses (quando os exemplos e situações realmente existem e podem ser observados).

No último estágio proposto por Piaget, que se inicia por volta dos 11-12 anos de idade, o das **operações formais**, o raciocínio passa a se basear não apenas naquilo que é observável mas também em hipóteses. O pensamento hipotético-dedutivo permite que o adolescente construa teorias e reflexões acerca daquilo que existe ou não, traduzido pela lógica das proposições. A realidade torna-se secundária diante desta possibilidade de reflexão. Como ressalta Seber (2006, p. 178), “é a lógica do discurso, visto o sujeito poder compreender, por exemplo, as implicações (se... então), as disjunções (ou... ou), as conjunções, etc.”. No pensamento formal não é necessário o apoio da experiência ou da percepção. Ele deduz conclusões de hipóteses, independentemente da realidade de fato. De acordo com Piaget (1964-1985, p. 64) a criança não somente aplica as operações aos objetos, mas também trata de

“refletir” estas operações independentemente dos objetos e de substituí-las por simples proposições. Esta “reflexão” é, então, como um pensamento de segundo grau; o pensamento é a representação de uma ação possível e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis.

O adolescente opera, portanto, sobre as próprias máximas, refletindo acerca do processo intrínseco do próprio pensar, raciocinado sobre o possível. O raciocínio formal é baseado em hipóteses expressas de maneira puramente verbal, liberando-se dos conteúdos, anteriormente necessários às operações concretas. Sendo assim, as possibilidades de soluções de problemas ampliam-se muito, dispensando o indivíduo daquilo que lhe é imediato e “lhe dá uma possibilidade muito maior de agir sobre as informações que possui, de usar um maior número de dados. Não é somente uma mudança qualitativa, mas também quantitativa” (DELVAL, 1998, p. 124). Neste sentido, os dados utilizados podem ser tanto aqueles obtidos no momento do problema, como também já vistos anteriormente, ou seja, o jovem raciocina sobre aquilo que está presente mas também sobre o que não está, chegando a conclusões que vão além de dados imediatos, e que levam em conta elementos possíveis.

Para que isso ocorra, o adolescente utiliza-se da combinatória que, na perspectiva de Delval (1998, p. 125), é “um procedimento para combinar elementos que, diante de uma situação determinada, permite-nos a produção de todos os casos possíveis”. Para tanto, o sujeito utiliza-se de um raciocínio puramente verbal e, desta forma, a linguagem aqui ocupa um lugar de destaque.

Cantelli (2000, p. 21) afirma que

a lógica das proposições abrange, segundo Piaget (1972/1978), dois aspectos complementares de uma nova estrutura de conjunto: a rede combinatória e o grupo das quatro transformações (INRC), o que implica a junção em um sistema único das duas formas de reversibilidade (inversões e reciprocidades) até então paralelas. Ocorre, então, a intervenção das quatro operações de forma coordenada e simultânea: “uma operação direta (I) e seu inverso (N), mas também a operação direta e o inverso do outro sistema que constituem a recíproca do primeiro (R) e a negação dessa recíproca ou correlativa ($NR=C$)” (p. 240).

Neste sentido, a construção da combinatória permite que sejam preenchidas as lacunas dos estágios anteriores por meio da liberação dos conteúdos em relação à forma.

É importante salientar que, mesmo que a pessoa tenha atingido o nível formal de pensamento, isto não significa que ela raciocine desta forma em todas as situações que vivencia (PIAGET; INHELDER, 2009). Depois de ter construído as operações formais, ela estenderá, aos diferentes conteúdos, o campo de atuação de suas estruturas.

Em suma, os três grandes estágios propostos por Piaget (sensório-motor, pré-operatório e operatório) expõem as diferentes formas de adaptação do sujeito à realidade. Cada uma dessas formas de adaptação é distinguida por uma estrutura geral relativamente estável, que incorpora aquelas construídas previamente, apresentando um progresso em relação à anterior, por meio de constantes reequilíbrios. O meio exerce um papel muito importante nas construções que a criança realiza, oferecendo a matéria-prima para que estas se efetuem. Conforme já vimos,

o meio oferece estímulos aos quais o organismo reage, e disso pode decorrer que o ritmo da sucessão dos estágios sofra acelerações ou atrasos que dependem do meio em que o sujeito vive (MANTOVANI DE ASSIS, 2003d, p. 50).

Deste modo, o desenvolvimento caracteriza-se por ser um processo de construção de estruturas que são capazes de prover ao sujeito uma série de instrumentos para que ele conheça e se relacione com a realidade. Progressivamente, ele torna-se capaz de atingir o conhecimento objetivo.

2.1.1 Os fatores que interferem no desenvolvimento

Se o que um programa educacional pretende é favorecer o desenvolvimento intelectual, torna-se necessário fazer coexistir no ambiente educacional condições que propiciem a maturação orgânica, as experiências com o meio físico e as interações sociais, as quais implicam o processo de equilíbrio.

Orly Z. Mantovani de Assis

Conforme já mencionado anteriormente, Piaget estabelece, do ponto de vista biológico, dois termos inseparáveis às variações adaptativas: a estruturação do organismo e a ação do meio. Isso quer dizer que a inteligência evolui por meio desta colaboração entre fatores internos e externos. Conforme enfatiza Seber (2006, p. 182),

enquanto atividade organizadora, a inteligência prolonga a organização biológica, mas a supera graças à construção de estruturas, as quais diferem qualitativamente entre si, embora construídas a partir dos mesmos processos funcionais (assimilação e acomodação, os dois polos de toda adaptação e organização).

São quatro fatores que intervêm na evolução cognitiva dos seres humanos: a maturação biológica, a experiência adquirida, as transmissões e interações sociais e a equilíbrio (PIAGET, 1964-1985; PIAGET; INHELDER, 2009).

A maturação, especialmente a dos sistemas nervoso e endócrino, abrange as transformações pelas quais o organismo passa em função do tempo. Isso significa a abertura de possibilidades para o aparecimento de novas condutas, sem no entanto fornecer condições suficientes. Neste sentido, é necessário aliar a maturação a um mínimo de experiência física e social.

O segundo fator necessário ao desenvolvimento é o exercício da experiência adquirida na ação sobre os objetos de conhecimento. Tal ação pode ocorrer sob a forma de experiência física (agir diretamente sobre os objetos com o intuito de abstrair suas propriedades) ou lógico-matemática (ação sobre os objetos com o objetivo de conhecer o resultado das coordenações das ações do indivíduo sobre tais objetos. O conhecimento não é obtido dos objetos em si e sim desta coordenação de ações realizadas sobre eles).

Em terceiro lugar, as transmissões sociais e as interações também são fundamentais, porém insuficientes por si só. Isto se dá porque a pessoa assimilará apenas as informações que estiverem em concordância com as estruturas relativas ao seu nível de pensamento. A vida social tem grande influência na construção das estruturas da inteligência: por meio da coordenação das ações com os outros, das transmissões educativas e culturais e das trocas de pontos de vista. É por meio das interações que ocorre a apropriação das experiências histórico-culturais, dos costumes e hábitos, das informações, das regras e dos valores, dentre outros. Tal influência social intervém no ritmo em que ocorrerão as construções das estruturas intelectuais, podendo acelerar ou retardar o processo do desenvolvimento.

Por fim, o processo de equilíbrio é indispensável e determinante ao desenvolvimento uma vez que atua não só no sentido de coordenar e equilibrar entre si os três fatores supracitados, mas também no sentido de equilibrar a descoberta de um conhecimento novo com outros preexistentes, para que se alcance uma coerência entre a novidade e aquilo que já se sabia. Como forma progressiva de adaptação ao meio, o

desenvolvimento intelectual pode ser traduzido como uma busca contínua de equilíbrio nas relações entre o sujeito e os objetos que o cercam. Piaget e Inhelder (1966-2009, p. 139) ressaltam que a

construção parcial e de cada passagem de um estágio ao seguinte: é um processo de equilibração, não no sentido de simples equilíbrio de forças [...] mas no sentido [...] de auto-regulação, isto é, de sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativas (sistemas de anéis ou feedbacks) e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações.

Desta maneira, a equilibração é um processo ativo de autorregulação, expressando-se na sucessão dos estágios de desenvolvimento e apresentando níveis de reversibilidade crescentes. Isso significa que

se as estruturas intelectuais disponíveis apresentam-se insuficientes para enfrentar uma nova situação, ocorre o desequilíbrio. Atuando num movimento espiral, denominado por Piaget (1975/1977) de equilibração majorante, essas estruturas começam a se adaptar às novas circunstâncias, caminhando para um estado superior e mais complexo de equilíbrio, como forma de superação das perturbações cognitivas (CANTELLI, 2000, p. 27).

Neste sentido, as perturbações que o meio desencadeia levam o sujeito a buscar uma nova forma de equilíbrio em relação à anterior. Porém, o reequilíbrio ocorre em um novo estado, qualitativamente diferente, por meio da equilibração majorante. Isto implica na construção e reorganização das estruturas intelectuais por um mecanismo autorregulador de compensações às perturbações para adaptar-se a esse meio.

Retomando conceitos previamente estabelecidos, o desenvolvimento é um processo ativo uma vez que o sujeito, ao se adaptar, está se modificando e, simultaneamente, modificando o meio. O organismo transforma a realidade na qual está inserido com o intuito de sobreviver às ininterruptas mudanças e condições do meio. Assim, o processo de adaptação é um ponto de equilíbrio entre a assimilação (incorporação do meio ao organismo) e a acomodação (modificação do organismo como resultado da influência do meio), dois mecanismos indissociáveis (MANTOVANI DE ASSIS, 2003d).

Primeiramente, ao interagir com os objetos, o sujeito abstrai os aspectos observáveis destes. A seguir, ocorre o desenvolvimento material da ação e das variações do objeto e, por fim, há a tomada de consciência das coordenações internas das ações, fato que

possibilita conhecer as propriedades menos imediatas dos objetos. Por conseguinte, a tomada de consciência é uma reconstrução na passagem do inconsciente à consciência. Piaget (apud SEBER, p. 130) defende que

tomar consciência de uma operação é, efetivamente, fazê-la passar do plano da ação para o da linguagem; é, portanto, reinventá-la na imaginação, para poder experimentá-la em palavras [...]. A partir de então, tendo em vista esta necessidade de reinvenção incessante, quando a criança tenta falar de uma operação, ela recairá, talvez, nas dificuldades que já havia vencido no plano da ação. Em outras palavras, a aprendizagem de uma operação no plano verbal reproduzirá as peripécias às quais tinha dado lugar esta mesma aprendizagem no plano da ação: haverá uma defasagem entre as duas aprendizagens.

Isto significa que, primeiramente, a criança aprende a fazer e, posteriormente, pode vir a tomar consciência, no plano mental, de tais ações. E que, para aprender, a afetividade torna-se indissociável dos aspectos cognitivos. Segundo Piaget e Inhelder (1966-2009), a afetividade é a energética que move as ações. Deste modo, não há

nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos” do mesmo modo que não haveria a possibilidade de existir “estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva (PIAGET; INHELDER, 1966-2009, p. 140).

Assim sendo, há uma indissociabilidade entre a inteligência e a afetividade na teoria piagetiana. A ação sempre supõe uma energia, ou seja, um interesse (uma necessidade fisiológica, intelectual ou afetiva) que a desencadeia. A inteligência busca então entender ou explicar tais indagações. Na perspectiva de Piaget (1964-1985, p. 12),

se as funções do interesse, da explicação etc. são comuns a todos os estágios, isto é, “invariáveis” como funções, não é menos verdade – que os “interesses” (em oposição ao “interesse”) variam, consideravelmente, de um nível mental a outro, e que as explicações particulares (em oposição à função de explicar) assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual.

Em síntese, a teoria construtivista piagetiana, ao explicar a gênese pela qual as estruturas da inteligência são constituídas, muito tem a contribuir para entendermos como se dá o desenvolvimento da criança e a construção do conhecimento. Uma vez que a

afetividade é tão necessária e, algumas vezes, esquecida por aqueles que têm uma leitura reducionista de Piaget, pretende-se, no próximo item, abordá-la, assim como o desenvolvimento moral, que são aspectos que, apesar de caminharem paralelamente e serem indissociáveis, são distintos.

2.2 Considerações sobre o Desenvolvimento Moral e Afetivo

A educação moral não deve focalizar tão somente o desenvolvimento do juízo moral. Este aspecto não pode ser desconsiderado, mas faz-se necessário preocupar-se também com a construção da identidade dos alunos. É importante assinalar que a educação moral da criança, rumo à autonomia, não é uma questão de transmissão de valores através de belos discursos, mas é, antes de tudo, uma prática e um exercício permanente de cidadania.

Yves de La Taille

Um dos objetivos da instituição escolar é promover o desenvolvimento da autonomia. Podemos encontrar em todos os Projetos Político Pedagógicos das escolas que nelas se desejam formar cidadãos críticos, participativos e autônomos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 33),

[...] faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Discorreremos, então, sobre como o **desenvolvimento da autonomia moral** se dá. Segundo a teoria construtivista de Jean Piaget, os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não pode ser aprendida por meio de transmissão verbal.

Embora, ao nos relacionarmos uns com os outros, seja imprescindível a existência de regras – que visam garantir a harmonia do convívio social – para Piaget a questão da moralidade não reside somente nas normas, mas principalmente no porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada, e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, todavia apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas. Segundo Piaget (1932-1977) o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no princípio inerente a cada ação, ou seja, no “motivo da obediência”.

Nem a consciência moral nem tampouco a consciência intelectual são pré-formadas ao nascer: elaboram-se em estreita conexão com o meio social, num processo de construção contínua. Piaget (1932-1994) nos mostra que a criança nasce na **anomia**. Ainda não compreende o que é certo ou errado, ou seja, há a ausência total de regras intelectuais e afetivas. Por meio do desenvolvimento cognitivo e do convívio com os outros do mundo que a cerca ela vai, aos poucos, compreendendo que em seu ambiente há certas normas que regem deveres e obrigações.

Por volta, aproximadamente, dos três anos de idade, a criança já consegue compreender que há determinadas atitudes que são aprovadas e outras que são reprovadas pelos mais velhos, ou seja, que há coisas que são certas e outras erradas. Passa a obedecê-los de forma acrítica e, por seu pensamento pré-lógico – ou pré-operatório – e egocêntrico, ainda não é capaz de pensar em mais de uma possibilidade para resolver os problemas. Ela é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer as ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto qualquer que ela respeite), ou seja, a criança pequena ainda não entende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita a fonte delas (os pais e as pessoas significativas). Nessa fase, a **heteronomia**, o controle, é essencialmente externo: medo do castigo, de perder o afeto, de censura... O desenvolvimento moral foi bem-sucedido quando, com o tempo, esse controle vai se tornando interno, isto é, há um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas. É por meio das interações sociais, da cooperação gradual e da vivência de relações de respeito mútuo que ela vai se libertando deste egocentrismo e dando lugar à descentração, que podem levá-la à autonomia. Porém,

antes de entendermos o que seria esta autonomia, vale retomarmos os dois tipos de respeito aos quais Piaget (1932-1994; 1948-2007) se refere: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

O primeiro constitui-se em uma relação assimétrica, em que uma das partes detém maior poder e autoridade, e o outro se submete, obedecendo às regras cuja origem lhe é exterior. Lembramos que, para Piaget, o respeito é sempre uma mistura de amor e medo. No **respeito unilateral**, o temor da parte “mais fraca” é o de receber uma punição, ser censurado, perder o amor do adulto ou seus cuidados. Implica, portanto, em desigualdade entre quem é respeitado e quem respeita, o que é característico das relações de coação. A criança aceita as imposições dos adultos sem se dar conta e sem pensar a respeito da validade ou não de tais normas: a regulação dos comportamentos é exterior e caracteriza-se pela obediência acrítica por parte do “mais fraco” pelo “mais forte”. Entre um adulto e uma criança, não existe uma simetria, posto que um adulto detém maior poder e autoridade em relação à criança e ao jovem.

O segundo tipo de **respeito**, o **mútuo**, surge entre os indivíduos considerados como iguais, relações estas em que toda a autoridade é abstraída. Também é composto de amor e temor, porém não é mais o medo do mais fraco pelo mais forte e sim o medo de decair aos olhos do parceiro. Com o respeito mútuo, a criança vai substituindo, progressivamente, suas relações embasadas tão somente na submissão à autoridade, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. La Taille (2006) esclarece que, no respeito mútuo, a “interiorização” das regras corresponde a uma forma racional destas (portanto crítica) e a uma nova exigência moral: a reciprocidade, ou seja, respeitar e ser respeitado. Para esse autor, a exigência de ser respeitado é a exigência de ser reconhecido como pessoa de valor.

O respeito mútuo também é fonte de obrigações, mas um novo tipo de obrigação que não mais impõe propriamente regras preestabelecidas, regulamentações externas ao sujeito. A pessoa vale-se da reciprocidade, que é a mútua coordenação dos diferentes pontos de vista e das ações, para elaborar suas próprias normas de conduta. Antes, a criança pré-operatória já conseguia perceber que o outro tem ideias e desejos diferentes dos dela, mas ainda não conseguia conciliar o seu ponto de vista com o do outro. Com a reciprocidade isso se torna possível. A compreensão recíproca é assegurada quando a criança já é capaz de pensar considerando as opiniões, os desejos e os sentimentos do outro,

substituindo o egocentrismo do seu pensamento e da imposição verbal por relações baseadas no respeito mútuo.

As relações cooperativas, nas crianças mais velhas, permitem as trocas intelectuais e afetivas, liberando o indivíduo de seu egocentrismo. São permeadas pelo respeito mútuo, pois a pessoa torna-se capaz de descentrar-se e compreender pontos de vista diferentes. É importante frisar que, ao cooperar e interagir entre pares, o respeito unilateral vai paulatinamente dando lugar ao respeito mútuo. Conforme afirma Piaget (1932-1994, p. 83)

o respeito mútuo é, por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre a criança e o adulto, o menor e o maior, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias.

O sujeito autônomo legitima e aceita internamente as normas porque entende que estas são formas concretas de se viverem os princípios⁷. Além de não seguir regras que ferem princípios morais, ele as altera para garanti-los. Além disso, considera os outros além de si próprio, promovendo relações de reciprocidade e equidade. Na **autonomia**, a fonte das regras não está mais nos outros ou na autoridade, mas no próprio sujeito, constituída por meio da autorregulação.

Vale mencionar que as etapas pelas quais a criança passa em seu desenvolvimento moral são invariáveis. Para sair da anomia em direção à autonomia, é preciso, antes, passar pela heteronomia. Por conseguinte, tanto o respeito unilateral quanto o mútuo, são parte das experiências vivenciadas pelas crianças, pois são fontes da vida moral infantil.

No adulto, coexistem estas duas tendências, que determinam suas ações e seus julgamentos, havendo predominância de uma ou de outra. A pessoa heterônoma tende a agir da mesma forma como se comportam as pessoas de seu meio social, elegendo para sua moral os valores dominantes na sociedade. Assim, ela precisa constantemente de provas de que a moral é seguida e respeitada pelas outras pessoas. A pessoa também segue uma norma em função das consequências que poderão ocorrer, assim como em função de um

⁷ Acreditamos que há valores mais universalizáveis que outros, no sentido de serem requisitados pela maioria das culturas e de garantirem a autonomia como um valor maior. Exemplo: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

possível benefício. A heteronomia também é conhecida como a moral da obediência, sendo que a pessoa é governada pelos outros.

Na autonomia, apesar das mudanças de contextos e das pressões sociais, ela continua fiel a seus princípios e valores, sendo que estes últimos são mais conservados e mais centrais em sua personalidade. Há a coordenação de pontos de vista, pois o sujeito já apresenta uma evolução cognitiva que o permite operar, coordenar ações que podem ser reversíveis, em plano mental (TOGNETTA, 2004). Assim, é somente a partir de, mais ou menos, oito anos de idade, que a criança passa a ter condições cognitivas para caminhar para a autonomia.

Para Piaget (1932-1994), o desenvolvimento moral, assim como o desenvolvimento cognitivo, é uma construção interior realizada pelo próprio sujeito. Segundo Vinha (2000), este último tem um papel ativo na construção de seu desenvolvimento e alguns dos fatores importantes para que isto ocorra são: os tipos de experiências que ele vivencia, e a atmosfera moral do entorno social em que vive (escola, família, sociedade em geral).

Na moralidade estão presentes estes dois aspectos: um componente intelectual e outro afetivo. Piaget (1964-1985) nos esclarece que não existe ação sem estrutura cognitiva assim como não há conduta sem uma energia que a move. A dimensão intelectual garante ao indivíduo a capacidade de distinguir o certo do errado, o adequado do inadequado. Também permite a tomada de decisões e a assunção de responsabilidades. Se a moral pressupõe inteligência, pressupõe a liberdade de escolher e, portanto, para se agir moralmente é preciso ter instrumentos cognitivos que permitam que a pessoa coordene ações, perspectivas, pontos de vistas, etc. Mas, por mais que pensar seja fundamental, sozinho ele não é suficiente. É necessário levar em conta também os aspectos afetivos, que serão descritos a seguir.

Podemos afirmar, juntamente com DeVries e Zan (1998b), que a afetividade, ou seja, o interesse, é central nas ações pelas quais a criança constrói a inteligência, o conhecimento e a moralidade. Sem o interesse, esta não faria esforço para extrair sentido da experiência. Trata-se de um tipo de regulador que interrompe ou libera o investimento de energia aplicado a determinado objeto, evento ou pessoa. A afetividade pode ser intrapessoal (curiosidade, motivação, necessidade, interesse, esforço, etc.) ou interpessoal (atrações, antipatias, simpatias, etc.). Em outras palavras, os aspectos cognitivos dizem

respeito às estruturas mentais e o aspecto afetivo refere-se à energética que motiva a ação. A inteligência não poderia funcionar sem a afetividade uma vez que esta impulsiona a ação. Em contrapartida, a afetividade nada seria sem as estruturas cognitivas, já que são elas que fornecem os meios para se atingir um determinado fim.

Tognetta (2003) aponta os quatro estágios do **desenvolvimento afetivo** que Piaget propõe. No **primeiro estágio**, o bebê tem reflexos afetivos, chamados de emoções primárias, que estão ligadas ao sistema fisiológico: quando ocorre um acontecimento eventual, demonstra medo e reage chorando, ou seja, não há diferenciação entre aspectos fisiológicos e psicológicos. Com a evolução do desenvolvimento das estruturas cognitivas, surgem os afetos perceptivos, ligados à inteligência sensório-motora: a própria ação da criança leva à sensação de agradável ou ao desagradável. Começa a interessar-se pelo próprio corpo e o utiliza para obter prazer. Na terceira fase deste estágio, o bebê já não projeta mais suas experiências apenas ao “eu”, mas também a outros objetos (que podem também ser pessoas): ele experimenta tristezas e alegrias ligadas ao fracasso e ao sucesso de suas ações. Há o prolongamento da necessidade em função do interesse e a escolha do objeto é que leva ao: as primeiras valorizações da criança são suas próprias ações.

No **segundo estágio**, com o aparecimento da função semiótica ou simbólica, abre-se a possibilidade à criança de reconstituir ações passadas em plano mental, assim como de realizar comparações e antecipações. Os afetos aqui estão ligados a sentimentos interindividuais, baseados em valores, que farão surgir os sentimentos de inferioridade e superioridade em relação aos outros. Segundo Tognetta (2003, p. 51),

[...] esses sentimentos estarão próximos aos sentimentos morais, propriamente ditos, com uma significativa reserva por duas condições: a primeira, a própria incapacidade de a criança perceber o ponto de vista do outro, já que seu pensamento ainda é irreversível. [...] A segunda condição é assegurada pela coação, que é característica da relação de subordinação da criança ao adulto.

Assim, a criança molda os primeiros sentimentos morais a uma regra recebida da autoridade, e não legitimada por ela. O interesse, que é um prolongamento das necessidades da criança, além de funcionar como um regulador de energia, implica em um sistema de valores (PIAGET, 1964-1985). Há o início das trocas sociais e surgem as simpatias e antipatias. As primeiras pressupõem escalas de valores comuns e nas segundas há a

inexistência destes valores comuns. Porém, a criança ainda não conserva valores e a regulação ainda é externa e depende da regra imposta pelos adultos.

O **terceiro estágio** do desenvolvimento afetivo surge quando as estruturas de operações da inteligência são construídas: ao coordenar ações mentais reversíveis, abre-se a possibilidade da conservação de valores e sentimentos devido ao aparecimento da vontade. Esta última, na visão de Piaget (1964-1985), age como uma regulação afetiva ligada à escala de valores que a criança construiu. Aqui há o início da descentração de si – e portanto a criança consegue coordenar mais de um ponto de vista. Os sentimentos morais ligam-se à lógica e o respeito, que até então era unilateral, aparece sob uma nova forma: o respeito mútuo. Agora, há o medo de decair perante os próprios olhos e aos olhos dos outros.

Finalmente, o **último estágio** é caracterizado pela presença dos sentimentos que Piaget (1964-1985) denominou de ideológicos: o adolescente já possui sentimentos pela pátria, pelos ideais sociais, pela religião ou pelo humanismo. Trata-se da estruturação da personalidade. O jovem já se sente inserido na vida social, em que há o sentimento de pertencimento e participação coletiva. As relações sociais são baseadas na reciprocidade e no respeito mútuo. As imagens que possui de si estão elencadas em uma hierarquia de valores.

Para Piaget (1932-1994), o valor é um investimento afetivo que nos move, que nos faz agir, ou seja, um sentimento projetado em um objeto: toda pessoa investe sua energia em certas pessoas ou ideias mais do que em outras, e isso é caracterizado como valor. Todo ser humano possui valores morais e não morais que formam sua personalidade. Os morais são investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, ideias, sentimentos, ou ações consideradas, na maioria das culturas, como boas ou justas, tais como o respeito, a generosidade, o ato de assumir um dano causado. Os valores não morais são aqueles não relacionados à moral, mas que promovem o bem-estar e a satisfação própria. La Taille (1996, p. 161) explica como os valores são centrais à compreensão da afetividade, uma vez que são a fonte de valorizações que representam a motivação da ação:

Vale dizer que o investimento afetivo se traduz por uma valorização, seja da ação realizada (autovalorização), seja de determinados objetos, notadamente de objetos-pessoas. [...] “O valor é um caráter afetivo do

objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto. Ele constitui uma ligação afetiva entre o objeto e o sujeito” (Piaget). Os valores atribuídos às pessoas constituem a base dos sentimentos morais: a moral será justamente a conservação destes valores.

Adler (1935) defende a ideia de que todo ser humano tem, em si, o sentimento de inferioridade. Por causa disso, a expansão de si seria uma das motivações básicas do comportamento humano. É por meio desta expansão que ocorre a construção das imagens de como as pessoas se veem e como gostariam de ser vistas – o que admiram, do que se envergonham, do que sentem culpa, o que as satisfaz, etc.. São as representações de si. Tais representações são sempre valor, ou seja, qualquer ser humano quer ver a si próprio como pessoa de valor, buscando superar este sentimento de inferioridade e construindo representações que o façam ter uma imagem positiva de si mesmo.

Na perspectiva de La Taille (2002, 2006), o conjunto das representações de si constitui a personalidade. Estas diversas representações são interpretações sobre si mesmo. Isto significa que pensar sobre si mesmo é, de maneira inevitável, julgar-se a partir de valores, que podem ser morais (dignidade, justiça, veracidade, honestidade, solidariedade, etc.) ou não morais (sucesso, beleza, popularidade, riqueza, etc.), estruturando sua própria autoestima e seu autorrespeito. Vinha e Mantovani de Assis (2008, p. 110) enfatizam que

a “auto-estima” consiste em ter consciência de ser bom em suas capacidades; todavia, a valorização de si próprio é constituída de representações positivas de si, que são estranhas ou até contrárias à moralidade (valores não morais), como por exemplo, sucesso financeiro. Já o “auto-respeito” corresponde apenas à auto-estima experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre os valores morais, como ter sido generoso. Assim, pode-se afirmar que o auto-respeito é um caso particular de auto-estima, visto que é regida pela moral.

Tais representações de si se originam nos juízos positivos (elogios) ou negativos (críticas) dos outros, na inspiração dos modelos que a pessoa admira ou valoriza (ela procura imitar seus pensamentos e condutas), nos sucessos e fracassos constatados e nas autoavaliações realizadas em função das expectativas criadas por ela própria. Assim sendo, a associação dos valores morais às representações que a pessoa tem de si mesma é resultante da interação desta com o meio e com as pessoas, não sendo, portanto, inata. Assim, se almejamos que a criança possua em sua identidade representações ligadas à

moralidade, é importante que reflitamos acerca da qualidade dos ambientes nos quais a criança interage, dos modelos que a inspiram, do que nossos olhares contemplam (que é manifestado pelos nossos julgamentos), das experiências de fracasso e sucesso que vivencia.

Vale ressaltar que as representações de si compõem um sistema organizado no qual os valores se inter-relacionam quanto ao lugar que ocupam e quanto à integração entre eles. Tanto esta hierarquia quanto os modos de interpretação são influenciados pelo aspecto afetivo (LA TAILLE, 2006). A força motivacional destas representações dependem do lugar que ocupam, ou seja, se são mais centrais ou mais periféricas. Se, por exemplo, uma pessoa tiver como central em suas representações o valor da beleza, poderá investir mais para alcançá-lo, do que investiria para ser uma pessoa honesta, se este último valor for mais periférico em suas representações. Há de se considerar ainda que as representações de si não são independentes umas das outras, mas sim integradas. Vinha e Mantovani de Assis (2008, p. 111) explicam que

certas representações de si podem estar integradas entre si, enquanto outras podem estar isoladas. Um exemplo seria o de uma pessoa que vê a si própria como justa e corajosa ou como honesta e humilde, enquanto outra pessoa poderia ver-se como justa ou generosa, mas nenhum outro valor associado. Portanto, a ação moral depende dessa integração, como ilustra a afirmação de um idoso: “Quantos momentos em minha vida faltou coragem para fazer a coisa certa”. Refletindo sobre a motivação para se seguir os valores, pode-se considerar que os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, quer dizer, quanto mais o sistema das representações de si é integrado, mais os valores que o compõem inspiram variadas ações coerentes entre si.

La Taille (2002, p. 48) afirma que a organização desse sistema de representações de si explica porque determinadas pessoas agem seguindo princípios morais e outras baseiam-se em outros valores:

as primeiras unem a moralidade ao Eu numa proporção maior do que as outras e tal proporção determinará a conduta. Aqueles para quem a moralidade é central nas suas identidades pessoais devem ser mais fortemente motivados por suas convicções e objetivos. Outros também devem ter noções elevadas do que seja o bem, mas consideram estas noções como periféricas em relação a seus engajamentos pessoais.

Desta forma, a conservação dos valores está diretamente relacionada à organização das representações de si na identidade do sujeito, ou seja, um nível maior de autonomia ou heteronomia depende do lugar dos valores morais, assim como da integração destes.

Foi visto que o sujeito heterônomo necessita de referenciais externos para saber como agir, enquanto que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas do sujeito com um nível maior de autonomia é interno. As pessoas heterônomas são, portanto, mais influenciáveis pelos diversos contextos, necessitando continuamente de provas de que a moral é efetivamente respeitada pelos demais, para que possam dobrar-se às suas exigências (“Apenas eu tenho que pagar imposto nesse país?”; “Mas todo mundo insulta, por que somente eu tenho que sair da sala?”). Isto decorre do fato de os valores morais serem mais periféricos em seu sistema de representação de si e/ou pelo fato de os valores morais estarem pouco integrados entre si. Os valores morais, sendo mais fracos, têm menos força motivacional em situações em que há conflitos de valores, ou seja, nas quais outros valores estão em jogo.

Já nas pessoas autônomas, os valores morais são centrais e/ou integrados entre si e, devido a estas características de sua personalidade, o sujeito resiste às diferenças de contextos e às pressões do grupo, permanecendo fiel a si mesmo, porque os valores morais ocupam um lugar privilegiado e consistente no seio das representações de si. (LA TAILLE, 2006). Esse processo de autorregulação é decorrente da construção de sentimentos morais tais como a honra ou autorrespeito, a culpa, a vergonha e a indignação. Ou seja, quando uma ação é coerente com um valor moral (como ter sido honesto), gera um sentimento de dever cumprido, de satisfação interior (honra); já quando as atitudes são contrárias aos valores morais (como ter insultado alguém) podem acarretar em culpa ou vergonha; já a indignação é experimentada diante de ações consideradas injustas pelo sujeito (presenciar uma criança sendo humilhada, por exemplo).

No início desse processo de construção das representações de si estão presentes três sentimentos que se relacionam com a vida moral (PIAGET, 1948-2007): a necessidade de amor, o sentimento de medo (em relação aos maiores e mais fortes), e um sentimento misto de temor e afeição, que é o sentimento do respeito. Certos autores (LA TAILLE, 2002, 2006; TOGNETTA 2003, 2006, 2009; EISENBERG; FABES, 1991; HOFFMAN, 1984,

2000) destacam outros sentimentos que estão presentes no despertar do senso moral⁸, tais como a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa. Estes sentimentos seriam o “cimento afetivo” que une a criança às pessoas em seu entorno.

A confiança para com figuras de autoridade desempenha um papel importante, visto que “confiar em alguém, seja em que área de atividade humana for, sempre implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia” (LA TAILLE, 2006, p. 110). Isto significa que só depositamos confiança em alguém após realizarmos hipóteses sobre as qualidades de suas ações.

A criança pequena precisa confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral para que estas de fato o sejam, e que, do contrário, sua influência no despertar do senso moral fica abalada, com prejuízos decorrentes para a construção do sentimento de obrigatoriedade (LA TAILLE, 2006, p. 113).

Desta forma, podemos inferir que os adultos significativos devem ser pessoas coerentes e “confiáveis”, ou seja, devem ter comportamentos íntegros. Se dizem uma coisa e fazem outra, a confiança fica abalada e, por conseguinte, sua autoridade também. Vale ressaltar que a criança é naturalmente heterônoma, necessitando constantemente de provas de que a moral é de fato respeitada por outrem para que ela própria possa segui-la. Assim, ela precisa “confiar” nas qualidades morais dos outros para que ela mesma possa adotá-las. Já para o autônomo, a questão moral não é confiar em alguém, mas sim merecer a confiança alheia, uma vez que seu autorrespeito depende de sua lealdade para com ele próprio.

A simpatia, ou empatia, conforme vimos, também faz parte do desenvolvimento moral. Para La Taille (2006), ela não se caracteriza por ser um sentimento a rigor, todavia corresponde à dimensão afetiva: é preciso perceber o sentimento alheio, sentir o que o outro sente, para comover-se com ele. A pessoa simpatiza com quem julga merecedor legítimo de sua comoção. Este sentimento desempenha um papel importante no despertar do senso moral, pois leva a esforços para compreensão do ponto de vista alheio. Assim, a compaixão

⁸ “Entendo por *senso moral* (ou consciência moral) tanto a capacidade de conceber deveres morais, quanto a de experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles referidos...” (LA TAILLE, 2002, p. 108)

inspira condutas condizentes com a moral, pois é a capacidade de sensibilizar-se pela dor do outro, podendo desencadear boas ações ou evitar as más.

A indignação também é um sentimento mencionado por La Taille (2006). Diz respeito a um forte sentimento negativo que é provocado por um juízo negativo feito pela pessoa que o experimenta, sendo que tal juízo é de ordem moral e refere-se essencialmente ao conteúdo moral “justiça”. Ele é despertado pelo fato de os direitos daquela pessoa terem sido desrespeitados – ou seja, ocorreu uma ação imoral –, fazendo com que ela sinta-se desvalorizada. As primeiras expressões de indignação referem-se à violação dos direitos que a criança considera serem os dela, e não à violação dos direitos dos outros.

Outro sentimento que pode levar ao agir moral é a culpa: sentimento penoso advindo da consciência de haver-se transgredido uma norma moral. Inicialmente, decorre do sentimento de obrigatoriedade que a criança experimenta em relação às figuras de autoridade. Assim, transgredir as regras impostas pelos adultos pode gerar culpa. Relaciona-se com a moral porque aquele que for incapaz de experimentá-la é totalmente impermeável aos valores morais. Para La Taille (2006, p. 130),

[...] a responsabilidade é essencial à moralidade. A pessoa moral é aquela que assume sua responsabilidade, perante outrem e perante ela mesma, isso até mesmo quando não houve intenção de causar prejuízos a outrem ou a si próprio, e o sentimento de culpa corresponde à dimensão afetiva desse compromisso. Dito de outra maneira, o “querer agir” moral implica o “querer responsabilizar-se” pelas ações, e somente possui tal querer quem é capaz de experimentar o sentimento de culpa.

Portanto, em decorrência do sentimento de culpa, há a vontade de querer reparar a ação moral. No início da gênese do desenvolvimento moral, a transgressão às normas participa da construção da moralidade pois transgredir uma regra pode causar sentimentos de culpa.

Se o meio for propício, os sentimentos presentes durante o despertar do senso moral serão fortalecidos e transformados durante o desenvolvimento. A confiança será condição necessária para o agir moral, pela vontade de merecer confiança; a simpatia inspirará condutas morais de solidariedade e generosidade. O amor e o temor, que são tipicamente relacionados à autoridade, aos poucos, tendem a sumir – embora ainda possamos encontrar pessoas nas quais estes perduram a vida toda –, sendo substituídos por dois sentimentos que

correspondem a um controle interno: a culpa e a vergonha, que permanecerão por toda a vida como reguladores da moral (nesta caso, a vergonha moral).

Na perspectiva de La Taille (2006), a vergonha é fundamental para a construção da autonomia moral. Trata-se de um autojuízo negativo traduzido pelo sentimento de perda (real ou virtual) do valor de si. Ela incide sobre o ser e refere-se ao Eu ou à busca de uma boa imagem de si: sente-se vergonha do que se é. Tal sentimento pode recair sobre valores morais, amorais ou imorais. A incapacidade de experimentar a vergonha moral é típica daquelas pessoas que atuam contra a moral e, portanto, a capacidade de senti-la é condição necessária ao querer fazer moral.

Portanto, querer participar de uma comunidade de valores e ter uma referência importante das autoridades está diretamente relacionado com o despertar do senso moral: se esta comunidade colocar em evidência valores não morais, é neste sistema que a criança irá penetrar.

A partir do exposto, podemos considerar a importância da qualidade das relações presentes nos ambientes sociais nos quais a criança vive e interage para o desenvolvimento da moralidade.

Se a criança vivenciar um ambiente coercitivo, em que as normas e valores são impostos, em que a obediência à autoridade é garantida por meio de punições ou recompensas, em que o respeito unilateral prevalece, ela tenderá a permanecer na heteronomia. La Taille, no prefácio do livro *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1932-1994, p. 19) afirma que:

no que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em “verdades reveladas” por deuses variados ou por “doutores” considerados *a priori* como competentes e “acima de qualquer suspeita”.

Neste tipo de ambiente, não há trocas efetivas, cooperação ou reciprocidade e, conseqüentemente, a pessoa não é levada a perceber outros pontos de vista ou a coordenar perspectivas. Não se aprende a moralidade por ordens ou regras impostas. Em suas pesquisas, Piaget “não afirma que todas as pessoas desenvolverão a autonomia em determinada idade e, como processo construtivo, o sujeito poderá construir diferentes estados

de autonomia que o situarão em níveis diferenciados de juízo moral” (ARAÚJO, 1996, p. 108). O que é preciso esclarecer é que a passagem da heteronomia à autonomia existe como possibilidade. Portanto, em um ambiente em que prevaleçam relações de cooperação permeadas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo, é bem provável que a criança tenha favorecido o desenvolvimento da autonomia moral. Neste ambiente, as normas de convivência não são impostas, sendo construídas por meio do acordo mútuo. A democracia é vivenciada e fornece condições para que o sujeito se descentralize, já que ao vivenciá-la, ele sente a necessidade da troca de experiências e pontos de vista na tentativa de coordenar perspectivas para se estabelecer regras justas. Deste modo, é necessário para a construção da autonomia, vivenciar relações de cooperação entre os pares, que permitem o surgimento do sentimento de justiça.

Como se vê, a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as leis pertinentes, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em muito mais do que simplesmente obedecer a certas regras ou leis e não a outras, implica em refletir em por que segui-las (MENIN, 1996) e em querer viver esses princípios na ação.

Assim, uma pessoa só aceitará as restrições à sua liberdade, impostas pela moral, se estas fizerem sentido para ela, trazendo-lhe o sentimento de autorrespeito (traduzido pela honra e pela dignidade). Consequentemente, não há como educar visando o desenvolvimento da autonomia transmitindo valores por meio de imposições de normas, sanções e por meio de discursos. Vinha (2011) afirma que

a conquista de relações equilibradas e respeitadas, o que não significa que os conflitos estarão ausentes, não são decorrentes de um simples processo de amadurecimento ou de se aguardar passivamente a mudança da sociedade como pré-requisito para tanto. Essa conquista depende de todo um processo de construção e aprendizagem, visto que a criança ou jovem não irá aprender sozinho questões tão complexas, se não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que contribuam para essa aprendizagem.

É preciso, então, voltar a atenção ao desenvolvimento e à aprendizagem, ou, melhor dizendo, à formação da identidade das crianças. Assim, a autora supracitada traz a ética

como sendo uma “vacina” e não um “remédio”, vivenciando a cidadania em um ambiente cooperativo.

Como exemplifica La Taille (2001, p. 18),

se o “clima valores” no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc. será grande a probabilidade de suas identidades serem construídas em torno destes valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter este quadro, em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do “clima moral” da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.

Portanto, o ambiente sociomoral no qual a criança interage tem um papel significativo tanto na construção da moralidade quanto no desenvolvimento moral e afetivo. Se a escola visa a autonomia moral e intelectual de seus alunos, é preciso realizar um trabalho sistemático, que pense na educação do futuro. Para atingir este objetivo, é preciso reorganizar o espaço escolar, não apenas realizando ações isoladas e esporádicas, mas engajando toda a instituição em um trabalho contínuo, transformando a escola em um ambiente mais justo e cooperativo, e articulando as dimensões afetivas, intelectuais e morais. Para que estas discussões sejam ampliadas, no próximo capítulo serão traçadas as implicações pedagógicas da teoria construtivista piagetiana.

3 Algumas Implicações Educacionais da Teoria de Jean Piaget

O direito à educação [...] não é apenas o direito de frequentar escolas: é também na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta.

Jean Piaget

O Movimento Renovador, que compreendia o movimento da Escola Nova ou Ativa na Europa, a Educação Progressiva nos Estados Unidos e o Igualitarismo Socialista nos países socialistas questionava o ensino tradicional:

do ponto de vista social, criticava o seu caráter seletivo, que não atendia às exigências sociais, políticas e econômicas de uma educação popular generalizada, e, do ponto de vista pedagógico, criticava o modelo “magiocêntrico” e autoritário que, ignorando os avanços científicos, ainda se mantinha preso aos padrões formais dos métodos de ensino e ao artificialismo dos programas e conteúdos, muito distantes dos progressos da vida moderna. Nestes termos, proclamava-se a substituição de suas bases pelos princípios de uma nova Pedagogia. Esta, que se imaginava científica, deveria estar fundada nos conhecimentos colocados à disposição pelas Ciências Humanas e, dentre elas, principalmente a Psicologia (NAVES, 2009, p. 6).

Por meio dos estudos da psicologia infantil, verificava-se que a criança não era um adulto em miniatura, como se acreditava anteriormente, e sim era ativa, com seu próprio jeito de pensar e de agir. Conforme já mencionado, diversos educadores, como Freinet, Decroly, Montessori e Ferrière desenvolviam, no campo pedagógico, que situassem a criança como figura central de sua aprendizagem. Foi neste contexto que Piaget assumiu o cargo de diretor do Bureau International de L’Educacion, instituição esta voltada às temáticas pedagógicas.

Todavia, conforme exposto no capítulo anterior, Piaget não tinha a intenção de elaborar uma teoria pedagógica. Buscava compreender e explicar como se dava a aquisição

de conhecimentos, estudando o desenvolvimento das estruturas lógicas na criança, assim como o dos invariantes do pensamento racional: o espaço, o número, a massa, o tempo, etc. Por meio de observações e pesquisas que duraram vários anos, construiu sua epistemologia genética. Entretanto, acreditava na possibilidade de influenciar a educação por meio dos estudos da psicologia.

Em diversos textos, alguns deles dedicados à análise dos métodos e técnicas de ensino, aborda a temática da educação. Tais textos trazem críticas à escola tradicional, apresentando argumentos aos chamados métodos ativos. Todavia, não defendia estes métodos como novas técnicas em si mesmas, esforçando-se para mostrar como as recentes descobertas da psicologia infantil confirmavam os intentos dos novos métodos educacionais e porque eles se convertiam em novas formas de trabalho pedagógico.

Segundo Naves (2009), Piaget ressaltava a importância do conhecimento dos professores, para a realização de seu trabalho, sobre as estruturas de pensamento de seus alunos, sobre as leis funcionais que explicam o desenvolvimento cognitivo e sobre os fatores que o influenciam. Da mesma forma, salientava, dentre os métodos ativos, aqueles que apresentavam-se com mais vantagens, do ponto de vista psicopedagógico. Assim, evidenciava os métodos coletivos, trazendo à discussão pontos como o trabalho em equipe e a importância da cooperação e da livre discussão à formação moral e intelectual das crianças.

Colocava também a necessidade de se realizar pesquisas no universo escolar, além da fundamentação científica já realizada nos estudos em psicologia infantil sobre os novos métodos de ensino. Era preciso, em sua visão, ir além do conhecimento teórico-psicológico que ele mesmo apresentava em seus textos educacionais, estabelecendo uma pedagogia científica, aberta a pesquisas interdisciplinares. Estava, desta forma, convencido de que seria preciso ir além do conhecimento teórico-psicológico para fazer avançar a pedagogia.

Naves (2009), ao analisar os escritos educacionais que o epistemólogo escreveu entre os anos de 1920 e 1940, encontrou um tema, ligado ao contexto do Movimento Renovador, que perpassa tais textos: a ideia de educação como fator de reconstrução social, como instrumento de paz e aproximação entre os povos. Tais ideias estão em consonância com a discussão a respeito dos métodos coletivos baseados na cooperação. Para a autora,

de um lado, utilizando uma linguagem muito simples, Piaget sintetizava os fatos psicológicos, situava as idéias teóricas contidas em seus primeiros livros e fazia alusões sobre implicações pedagógicas. De outro lado, sem proceder, em nenhum momento, a uma análise propriamente sociológica, mas tendo sempre como pressupostos os princípios de uma sociedade democrática, ele procurava mostrar que o ideal de justiça e paz mundiais abraçados pela educação somente poderia encontrar sua realização se na escola penetrasse, simultaneamente, o espírito de cooperação e trocas sociais e o conhecimento objetivo sobre os processos de socialização que a psicologia da criança e a sociologia, de maneira geral, apresentavam (NAVES, 2009, p. 10).

Em suma, pode-se constatar que, em seus estudos a respeito da educação, Piaget reflete acerca da necessidade de os métodos e técnicas educativas possuírem estreita ligação com a psicologia, para que esta pudesse fornecer uma interpretação científica da atividade psíquica e do desenvolvimento infantil, assim como a verificação empírica das implicações pedagógicas advindas desta parceria.

Conforme nos relata Xypas (1997, p. 64), após sua morte em 1980, parte de sua obra “serve de fundamento à vasta corrente dos métodos cognitivos cuja influência em matéria de aprendizagem é hoje preponderante e decisiva”. Assim, a partir da leitura dos trabalhos de Piaget sobre a educação é possível tecer algumas implicações pedagógicas a respeito de sua teoria construtivista, descritas a seguir.

3.1 O ambiente sociomoral cooperativo: como promover o desenvolvimento integral do aluno

Construtivismo significa [...] a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Fernando Becker

Diversos estudos (WASSERMANN, 1990; ARAÚJO, 1993, 2000; BAGAT, 1986; DEVRIES; ZAN, 1998a, 1998b, 2003; VINHA, 1997, 2000, 2003; TOGNETTA, 2003, 2009; SAMPAIO, 2011) têm apontado que a qualidade do ambiente sociomoral pode promover ou dificultar o desenvolvimento intelectual, social, moral e afetivo da criança.

Uma pesquisa sobre os fatores que favorecem o bom desempenho dos alunos (CARNOY, 2005) nos traz alguns dados sobre a educação atual brasileira, indicando que as atividades realizadas em sala de aula baseiam-se quase que exclusivamente na memorização e na cópia, ou seja, na utilização de métodos mecânicos e sem significância aos alunos: 91,6% dos professores colocam o conteúdo na lousa para que os alunos copiem; 64,2% deles recitam tabelas e fórmulas; 63,8% das turmas repetem sentenças. Em 25% das aulas observadas, Carnoy (2005) constatou que os educadores não fazem perguntas aos alunos e, quando o fazem, predominam aquelas repetitivas, que são respondidas em coro. Deste modo, pode-se verificar que os alunos passam horas copiando enunciados de problemas no caderno sem que lhes seja explicado o porquê daquela tarefa. Será que este seria um modelo de educação, e mais, de ambiente que promove o desenvolvimento integral do aluno? A seguir serão apresentados estudos que nos apontam exatamente o contrário.

Araújo (1993; 2000) encontrou que o que parece favorecer o desenvolvimento moral não são os fatores socioeconômicos, mas sim o tipo de relações vivenciadas pela criança, se cooperativas ou autoritárias. DeVries e Zan (1995) compararam o comportamento de crianças que viviam em ambientes escolares mais autoritários a outras que interagiam em um ambiente escolar fundamentado pelos princípios da teoria construtivista, organizado de forma mais cooperativa e democrática. Concluíram que estas últimas apresentavam um avanço no desenvolvimento sociomoral, resolvendo seus conflitos de maneira mais assertiva e estabelecendo interações mais amigáveis e cooperativas com os colegas.

Bagat (1996) demonstrou a dependência da autonomia moral não apenas vinculada ao desenvolvimento intelectual da criança, mas, principalmente, relacionada a uma educação mais cooperativa, democrática e isenta do uso de recompensas e punições. Também comprovou que educadores dogmáticos – ou seja, autoritários, centralizadores e

“donos da verdade” –, não auxiliam na construção do senso de responsabilidade pelas crianças. Já aqueles que têm o autoritarismo minimizado contribuem mais efetivamente para esse desenvolvimento. Esta pesquisa evidencia que um sistema pedagógico aberto e democrático pode aperfeiçoar, nas crianças, a capacidade de julgar autonomamente, chegando à conclusão de que os modelos educativos podem acelerar, diminuir ou criar “espaçamentos” na passagem da heteronomia para a autonomia moral.

Vinha (1997) realizou uma pesquisa com professores: que trabalhavam com o PROEPRE⁹ em dois grupos: experimental e controle. Os professores do grupo experimental participaram de estudos reflexivos e acompanhamento em classe visando a construção de um ambiente cooperativo. Estes apresentaram mudanças fundamentais na maneira de relacionar-se com seus alunos que também progrediram quanto à construção da autonomia moral. A mesma autora (VINHA, 2003) pesquisou a relação entre os tipos de ambientes proporcionados pelo professor – se mais autocráticos ou democráticos – e as estratégias de negociação interpessoal empregadas pelos alunos. Concluiu que no ambiente democrático, os alunos se utilizavam de estratégias mais evoluídas, justas e cooperativas.

Tognetta (2003) também comprova, em sua pesquisa, a influência do ambiente sociomoral escolar na construção da solidariedade pelos alunos. Os resultados demonstraram a existência de uma evolução na “disposição dos sujeitos para serem solidários” relacionadas as vivências de experiências de reciprocidade e respeito mútuo, características de um ambiente cooperativo.

Sampaio (2011), em sua pesquisa acerca da importância do ambiente sociomoral influenciando a resolução de conflitos, identificou diferenças nas representações de crianças na pré-escola no que diz respeito às estratégias que utilizavam para resolver seus conflitos. Encontrou que, em um ambiente mais democrático e cooperativo, reportavam e empregavam estratégias mais sofisticadas e assertivas ao solucionar seus conflitos. Contrariamente, em um ambiente autocrático, as crianças indicavam resoluções menos assertivas, em que predominavam estilos agressivos e submissos.

⁹ O PROEPRE é um programa de educação infantil e ensino fundamental que surgiu a partir de uma pesquisa realizada por Mantovani de Assis em 1976. É fundamentado na teoria de Jean Piaget e tem como objetivo favorecer o desenvolvimento global e harmonioso da criança em seus aspectos social, afetivo, moral e cognitivo.

Para tentar caracterizar este ambiente cooperativo e democrático, recorreremos à Piaget (1998b, p. 1). Ele nos propõe um tipo diferente de educação, que visa a liberdade. Mas, o que isso significa? Que

não é livre o indivíduo submetido à repressão da tradição ou da tradição reinante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si próprio. Não é livre tampouco o indivíduo cuja anarquia interior impede de pensar e que dominado por sua imaginação ou fantasia subjetiva, por seus instintos e sua afetividade oscila entre todas as tendências oscilatórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, no entanto, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, sentido da experiência e necessidade de coerência lógica se colocam ao serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e que não depende de nenhuma autoridade externa.

Construir um ambiente favorável, na instituição educativa, ao desenvolvimento de personalidades autônomas é algo complexo, mas necessário, se de fato queremos formar cidadãos éticos. Para a promoção de relações mais justas, respeitosas e solidárias é necessário tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola, tais como: na relação da equipe de especialistas com os integrantes da instituição e também no trabalho docente, ou seja, na postura, nos juízos emitidos, na qualidade das relações que são estabelecidas, nas concepções e intervenções diante da indisciplina, do bullying, das infrações, dos conflitos... No tipo, quantidade, conteúdo, forma de elaboração e legitimação das regras; na maneira pela qual o conhecimento é concebido, trabalhado e avaliado; na relação e nas ações com a comunidade... Sabendo da importância de vivenciar a moral, mas de refletir, discutir e analisar as atitudes, além de se trabalhar conteúdos éticos de forma transversal e por projetos interdisciplinares, faz-se também necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo.

E, é preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema. Constata-se que raramente a educação apresenta ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão. Deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem... Portanto, considerando que a transmissão direta de conhecimentos é pouco

eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, é preciso oferecer nas instituições educativas oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como assembleias¹⁰, discussão de dilemas, narrativas morais etc. Procedimentos estes que favoreçam a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia¹¹.

Em um ambiente sociomoral cooperativo, as relações interpessoais baseadas no respeito mútuo são estimuladas. A liberdade, então – entendida não como anomia ou anarquia – fundamenta-se em relações de cooperação em que se supõe a autonomia de cada indivíduo, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade política e a liberdade moral. Neste sentido, o indivíduo se submete a uma disciplina escolhida por ele mesmo: é, assim, uma escolha equilibrada, direcionada e disciplinada por regras, valores e princípios – ou seja, não é fazer o que quiser quando quiser.

Um dos papéis da instituição escolar é ensinar o aluno a pensar. “Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma” (PIAGET, 1998, p. 2). Evidencia-se que a pessoa deve utilizar-se de suas funções intelectuais e não meramente repetir conteúdos e memorizá-los. As diversas pesquisas que Piaget realizou, já mencionadas no capítulo anterior, nos apontam que a lógica não é inata. Por terem seus pensamentos centrados e acreditarem de antemão no que pensam, as crianças têm dificuldades para refletir sobre as razões e ainda não são capazes para raciocinar com lógica. Aos poucos, começam a identificar as contradições, a sentir necessidade de buscar

¹⁰ Segundo Puig (2000, p. 86), as assembleias são “o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”. É, portanto, um espaço para o exercício da cidadania onde as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente, em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais..

¹¹ Para saber mais sobre os procedimentos da educação moral, expressão de sentimentos, assembleias e resolução de conflitos consultar: Vinha (2000, 2003); Moreno e Sastre (2002), Puig (2000, 2004), Tognetta (2003), Tognetta e Vinha (2007).

provas às suas afirmações, necessidade esta que surge também por meio da influência da crítica mútua, vivenciada entre seus próprios pares.

Assim, “não basta encher a memória de conhecimentos úteis para fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas” (PIAGET, 1998). Sob esta perspectiva, o aluno deve experimentar, realizar suas próprias pesquisas, ter iniciativa, estabelecer relações, engajando-se de forma ativa na construção de seus conhecimentos.

Como bem enfatizam DeVries e Zan (1998a, 1998b, 2003), o ambiente sociomoral compreende todas as redes de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança, incluindo o relacionamento com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras.

A educação construtivista busca estabelecer uma atmosfera sociomoral na qual prevaleça o respeito mútuo e a cooperação, fomentando o desenvolvimento da autonomia. Ao contrário, em um ambiente coercitivo e autoritário, em que prevalecem relações autoritárias e de respeito unilateral, a heteronomia é promovida (PIAGET, 1932-1994).

Se as estruturas cognitivas são construídas na relação com o meio e se este último pode promover ou retardar o desenvolvimento moral e afetivo, é preciso pensar, então, em como constituí-lo de maneira que se favoreça tal construção. Desta forma, diversos aspectos devem ser contemplados ao se propor um ambiente cooperativo. A organização dos espaços de aprendizagem é de suma importância ao desenvolvimento: deve-se levar em consideração os interesses dos alunos, propondo-lhes atividades tanto individualmente quando em grupos, em que tenham que agir sobre o objeto de conhecimento: tarefas que sejam desafiadoras, em que possam ser realizadas experimentações, que os permitam pensar em hipóteses, testar, solucionar problemas por si próprios, criticar, demonstrar de maneira autônoma, justificando com argumentos que comprovem sua tese, considerar o raciocínio dos outros, pensar em prós e contras, dentre outros. Tais atitudes ativas vão em sentido contrário aos métodos mecânicos de cópia e memorização.

O que faz a mediação entre o sujeito e o meio é a ação realizada por este sujeito, ou seja, é preciso construir o próprio conhecimento por meio de uma ação em que haja reflexão, comparação, antecipação, etc. Não é a realização da ação pela ação e sim o fato de se pensar sobre o que foi feito, para que haja a tomada de consciência. Isso não significa, em absoluto, que o educador deve apenas observar passivamente seus alunos, sem qualquer

intervenção no processo de construção do conhecimento. O professor pode auxiliar propondo questões, apresentando problemas, trazendo contraexemplos que os façam refletir. O ritmo e o raciocínio individuais devem ser respeitados, pois é necessário compreender que cada criança está construindo seu conhecimento segundo a vivência de suas próprias experiências, que são diferentes umas das outras.

Também é preciso que o conteúdo a ser trabalhado seja significativo e esteja de acordo com as estruturas cognitivas dos alunos. Devem ser apresentados sob a forma de desafios, de situações problemas, de pesquisa, de projetos, partindo dos conhecimentos prévios deles. O espaço físico e a organização da sala de aula também podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. É preciso atender às suas necessidades físicas, fisiológicas, intelectuais e emocionais (DEVRIES; ZAN, 1998a), tais como: uma boa organização espacial da sala de aula, com equipamentos e móveis adequados ao tamanho dos alunos; uma variedade de materiais disponíveis para pesquisa, consulta, manipulação, dispostos de maneira a facilitar o acesso por eles; murais expondo os trabalhos das próprias crianças; o planejamento das atividades levando em consideração seus interesses, a interação entre os pares, o desenvolvimento infantil; a liberdade de tomar pequenas decisões; dentre outras coisas.

As interações sociais entre as próprias crianças também é um dos aspectos essenciais em um ambiente cooperativo, sendo valorizadas na organização do espaço, nas propostas de atividades, na rotina diária... Cooperar é muito mais do que ajudar o outro: é uma ação social que tende ao equilíbrio e exige uma operação (uma “co-operação”). Envolve o consenso, acordos e críticas mútuas, construídos com base em trocas. Se esta relação não é, então, hierárquica, no sentido de um impor as ideias e o outro aceitá-las sem questioná-las, só pode ocorrer entre os pares, que mantém relações de reciprocidade.

A criança pré-operatória é naturalmente egocêntrica, centrada em seu próprio ponto de vista. São favoráveis, portanto, os espaços para conflitar opiniões, ver a relatividade das perspectivas, defender seus pontos de vista... Porém, não é qualquer interação que promoverá o desenvolvimento: a qualidade destas interfere diretamente neste processo. Ao coordenar ideias, aceitar ou recusar propostas e realizar contrapropostas, a criança está se desenvolvendo intelectual, moral e afetivamente. Tal troca efetiva só ocorre em uma relação em que as pessoas estão mais ou menos em um mesmo nível intelectual, ou seja,

entre os próprios pares. Desta forma, um ambiente construtivista não comporta que os alunos trabalhem o tempo todo individualmente, sentados em carteiras enfileiradas em silêncio e sim argumentando, discutindo, interagindo.

Outro ponto fundamental é que haja a diminuição do autoritarismo no espaço escolar, balizada pelo respeito mútuo. Na relação adulto-criança, o professor proporciona um ambiente sociomoral cooperativo conduzindo o trabalho de grupo, usando alternativas cooperativas de disciplina, mediando os conflitos quando necessário, coordenando o desenvolvimento das atividades planejadas pelo grupo, ou seja, propiciando-lhes uma vivência democrática, promovendo a interação social, discutindo e elaborando as regras, realizando a tomada de decisões em conjunto. As relações com os adultos devem ser baseadas na confiança mútua. O educador deve utilizar uma linguagem construtiva, descritiva, evitando juízos de valor. Para tanto, é preciso que ele se engaje em um estudo sistemático, realizando uma reflexão constante sobre sua postura tanto individualmente quanto em espaços coletivos com a equipe docente.

É necessário propiciar às crianças situações em que tomem pequenas decisões referentes ao seu dia a dia, assumindo algumas responsabilidades sobre suas tarefas, seus materiais, seus problemas. Isto só é possível quando o professor minimiza sua coerção, não realizando por elas aquilo que já podem fazer sozinhas. Segundo Vinha (2000, p. 185), “quando o adulto permite à criança tomar decisões e resolver seus problemas sozinha, está transmitindo a mensagem de que ele confia nela, de que ela é capaz”.

Para Puig (1998, 2004; PUIG et al, 2000), a moral, também chamada de ética na visão deste autor, deve ser contemplada como tema transversal, tratada por todas as matérias nos diferentes espaços escolares. A escola precisa posicionar-se moralmente em relação a certos valores – tais como a justiça, o respeito, a solidariedade, a dignidade... Desta forma, os princípios e valores que embasam as regras e que orientem tomadas de atitudes e julgamento devem ser conhecidos e explicitados.

De acordo com Lepre e Menin (2005, p.10) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a educação moral está longe de aparecer como lição de moral por transmissão, sendo vista como “a vivência e construção de, principalmente, quatro princípios: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade”. Há ainda a igualdade como um dos conteúdos que deve estar presentes na escola. As autoras acrescentam que tais princípios

“não são colocados como valores absolutos ou acabados, mas como procedimentos obrigatórios se o que se quer é formar pessoas capazes de construir autonomamente seus próprios valores”.

Para Puig (1998, 2004; PUIG et al, 2000), a capacidade de diálogo é fundamental quando os valores são construídos coletivamente. Ao invés de impô-los, é por meio do diálogo entre todos da comunidade escolar que esta construção pode ser planejada e prevista em espaços e momentos cotidianos distintos.

No que diz respeito ao papel do professor em um trabalho com educação moral, o autor afirma que este deve exercer diversas funções na instituição, tais como: participar da elaboração do projeto político pedagógico, discutindo e inserindo os valores e princípios que considera mais importantes; auxiliar na resolução dos conflitos interpessoais, levando em conta os valores que os permeiam e possibilitando a construção de outros que levem os alunos à autonomia; e conhecer a realidade dos seus alunos, a sua própria, além da dos outros educadores, para perceber os valores que são colocados pela cultura e pelos grupos.

Além da vivência é preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema. Constata-se que raramente a educação apresenta ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão. Deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem... Portanto, considerando que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, é preciso oferecer nas instituições educativas oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como a construção de regras em conjunto e o trabalho com assembleias; a discussão de dilemas morais, filmes, clipes, músicas, gibis, histórias da literatura, dentre outros, que apresentem posições e valores morais e não morais a serem refletidos, as possíveis decisões a serem tomadas, as consequências, etc; o conhecimento cultural por meio da análise crítica de documentos (como, por exemplo, a

Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração Universal dos Direitos da Pessoa Humana, o Regimento Escolar, etc.); momentos para o autoconhecimento, por meio das narrativas morais e de jogos e atividades de expressão de sentimentos; os jogos simbólicos e os de troca de papéis, para colocar-se em uma perspectiva diferente; as avaliações do dia e as autoavaliações; dentre outros., procedimentos estes que favoreçam a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia¹²

Pesquisas recentes têm mostrado que um ambiente sociomoral cooperativo ou um “bom clima emocional” gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno e entre os alunos contribui não apenas para o desenvolvimento moral e para a resolução de conflitos, mas também influencia na promoção da aprendizagem e no “bom desempenho escolar” . Um destes estudos foi realizado por Perkins (2006, 2007). Este autor mostra a influência do clima escolar na aprendizagem, afirmando que o ambiente não é mais importante do que o ensino em si, porém é tão importante quanto. Se a escola é pouco acolhedora, seus alunos tendem a se comunicar mal e a não saber realizar trabalhos em equipe. Dentre os diversos fatores mencionados pelo pesquisador, podemos citar alguns. O gestor da instituição deve observar as particularidades da comunidade para poder definir as condições de aprendizagem aos alunos, escolhendo tanto os conteúdos quanto a melhor forma de ensiná-los. Também é preciso haver uma boa forma de comunicação entre estudantes e educadores, para que os primeiros sintam-se à vontade para falar de seus problemas. Outro fator importante ao bom clima escolar é a confiança depositada pelo diretor nos professores, permitindo que estes criem, que coloquem em prática novos projetos, que realizem mudanças e que assumam riscos ao pensar em estratégias para que os alunos aprendam melhor, sempre avaliando os resultados, em contínua parceria.

Uma outra pesquisa realizada em 14 países por Casassus (2007) corrobora tal fato. O pesquisador analisou mais de 30 variáveis, que incluíam: condições de trabalho, total de alunos por classe, salário, formação e experiência dos professores, tempo que os pais

¹² Para saber mais sobre os procedimentos da educação moral, expressão de sentimentos, assembleias e resolução de conflitos consultar: Vinha (2000, 2003); Sastre e Moreno (2002); Moreno et al (1999), Puig et al (2000); Puig (2004), Tognetta (2003, 2009a, 2009b), Tognetta et al (2010); Tognetta e Vinha (2007, 2011); Vinha e Tognetta (2006, 2009).

passam com os filhos, dentre outras. As variáveis mais apontadas foram: a formação sólida dos docentes, prédios adequados, famílias participativas, a avaliação sistemática e o material didático suficiente. Porém, o aspecto que mais se destacou foi ter um ambiente emocional adequado, procriado pelo bom relacionamento entre os alunos e entre eles e o professor. Este clima emocional teve maior importância do que todos os fatores anteriormente mencionados somados. O autor explica que a forma de interagir com os alunos, as falas dos docentes, podem ter efeitos negativos no desempenho dos alunos; porém, quando existe uma relação de respeito, os estudantes se sentem aceitos, seus músculos distendem, seu corpo relaxa e, como consequências, eles se sentem mais seguros, tornam-se mais participativos e sem receios de errar. Essa dinâmica de tentativa e erro é essencial para o aprendizado. Nas instituições em que os alunos se dão bem com os colegas, em que não há brigas, em que o relacionamento harmonioso predomina, há diálogo e o erro é visto como necessário e não há interrupções nas aulas, eles apresentam um desempenho melhor. Ou seja, além de dominar os conteúdos de sua disciplina e ter uma boa didática, o professor precisa saber acolher as turmas, construir uma relação de respeito mútuo, identificando e trabalhando interesses e sentimentos. Casassus (2008) ainda explica que as escolas não lidam de forma satisfatória com as emoções devido ao modelo antigo da instituição, que data do século XIX, baseado na visão racionalista, sob a qual as emoções devem ser afastadas da capacidade de raciocinar por prejudicarem seu desenvolvimento. Esse afastamento gera um quadro de desprezo em relação à qualidade das relações interpessoais e resulta numa escola violenta e indisciplinada. Defende que para transmitir o gosto pelo conhecimento, um professor precisa dominar os conteúdos de sua disciplina e saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos. O autor porém considera que se faz necessário contemplar temas de interesse dos alunos e estar preparado para situações inesperadas, encontrando soluções inéditas e criativas em vez de recorrer sempre ao mesmo jeito de ensinar. O pesquisador considera, ainda, que qualquer currículo pode ser adaptado ao interesse dos alunos, pois a mudança principal deve ser em “como” ensinar, não no que ensinar. Casassus reconhece as dificuldades e a necessidade de empenho para tanto, porém acredita que construir uma relação assim, mesmo que possa demorar, certamente não será desperdício de tempo.

3.2 O Trabalho com o conhecimento: o papel do aluno ativo e do professor mediador

O educador deverá deixar de ser aquele que ensina (transmite o conhecimento), para se transformar naquele que cria as situações mais estimuladoras e adequadas para que a criança, por si mesma, descubra o conhecimento.

Orly Z. Mantovani de Assis

Na teoria construtivista, o conhecimento tem origem nas ações do sujeito sobre o objeto. Mantovani de Assis (2003a), ao discutir a questão do conhecimento numa perspectiva piagetiana, apresenta a distinção entre os três tipos de conhecimento: o físico, o lógico-matemático e o social.

Segundo Mantovani de Assis (2003a, p. 78), “o conhecimento físico é estruturado a partir da abstração empírica que consiste em dissociar uma propriedade do objeto recentemente descoberta de outras e desprezar estas últimas”. Isto significa que o sujeito abstrai as propriedades observáveis que são relativas aos objetos – como por exemplo, a cor, o peso, a textura, o gosto, o odor, a temperatura, o som, etc. – ao observar as reações ocorridas mediante suas ações, estruturando o conhecimento físico sobre estes objetos.

Já o conhecimento lógico-matemático consiste igualmente em agir sobre os objetos, mas de maneira a inventar novas relações entre os dados abstraídos pelo sujeito. Estruturam-se tais relações por meio da abstração reflexiva, que origina-se na coordenação das ações exercidas pela criança sobre os objetos: “é a partir da coordenação das ações que se chega à manipulação simbólica e ao raciocínio puramente dedutivo” (MANTOVANI DE ASSIS, 2003a, p. 79). É esta coordenação que permite que a criança introduza relações entre os objetos. As noções de classificação, conservação, seriação e o conceito de número constituem aspectos importantes deste tipo de conhecimento e a criança só constrói tais noções quando lhe é dada a oportunidade de inventá-las ou reinventá-las.

O conhecimento lógico-matemático supõe três características: primeiramente, ele não pode ser ensinado diretamente uma vez que é construído por meio das relações que a própria criança realiza com os objetos. Em segundo lugar, ele é unidirecional e irreversível,

ou seja, constrói-se na direção de uma coerência cada vez maior. Por fim, uma vez construído, não há regressões e tal conhecimento não poderá jamais ser esquecido.

Becker (2010), apoiando-se em Piaget, defende que a experiência física e a experiência lógico-matemática não devem ser concebidas como estanques e sim como aspectos indissociáveis e sempre presentes em todas as experiências. Isto se dá porque não há como ocorrer experiências físicas sem correspondências ou relacionamentos, sem seriação, classificação ou medida, que caracterizam a experiência lógico-matemática. Ao mesmo tempo, esta última apoia-se sobre os objetos, obtendo da ação o essencial de suas abstrações.

Por depender exatamente desta relação sujeito-objeto, o papel ativo do sujeito na construção da lógica é fundamental. É preciso que sejam criadas situações nas quais a criança aja sobre os objetos, refletindo a respeito das situações e de problemas. Ao contrário, a transmissão verbal e o ensino por demonstração não bastam para que a criança edifique novos sistemas operatórios.

O terceiro tipo de conhecimento, o social, tem origens nas informações exteriores fornecidas por outras pessoas. Por este motivo, fundamenta-se no consenso social e é arbitrário. “O conhecimento social consiste num conjunto de ideias que permitem aos indivíduos o conhecimento de si mesmo e dos outros, a compreensão das relações interpessoais e de grupos e o funcionamento geral da sociedade” (MANTOVANI DE ASSIS, 2003a, p. 96). Por meio das trocas estabelecidas entre as pessoas, a criança vai construindo representações que possibilitam a explicação e a compreensão da realidade social, sendo que estas representações constituem o conhecimento social em si.

Um outro ponto a ser levado em consideração na educação construtivista é saber distinguir o que deve ser construído (inventado ou descoberto pela criança) daquilo que deve ser instruído. Nem tudo precisa ser descoberto como, por exemplo, o que diz respeito ao conhecimento social: os hábitos sociais, os nomes das coisas, etc. Em se tratando do conhecimento lógico-matemático, este só pode ser construído pela própria pessoa. Assim, é preciso que a criança aja sobre o objeto de conhecimento, propiciando situações em que sejam estimuladas a compararem, testarem suas hipóteses, generalizarem, realizando experiências que exijam a coordenação ações e a invenção.

É preciso que o educador distinga claramente estes três tipos de conhecimentos, suas fontes (pessoas, objetos ou o próprio sujeito), os processos (transmissão, invenção ou descoberta), as características do desenvolvimento das crianças e como se dá a construção do conhecimento para planejar e implementar as atividades em aula. Por exemplo, ao se tratar da construção de um conhecimento físico, os alunos podem manipular diretamente os objetos, transformando-os, refletindo acerca de suas propriedades e as alterações que podem ocorrer caso modifiquem as situações em que tais objetos se encontram... Já no que diz respeito ao conhecimento social, à cultura, aos hábitos sociais, àquilo que é convencional, será construído e aprendido por meio de brincadeiras, debates, pesquisas, investigações, buscas, atividades motivadoras e interessantes, e também pelas pessoas, livros ou meios de comunicação... Aqui não há a necessidade de se “descobrir tudo” e os adultos podem informar (transmitir) às crianças, por exemplo, fatos históricos ou acerca de datas comemorativas, ou explicar para que serve um objeto, como concha, etc. Já o conhecimento lógico matemático não poderá ser transmitido e deverá ser inventado e descoberto pela criança: para se trabalhar este conhecimento, é preciso realizar comparações, generalizações, testar hipóteses, coordenar ações, dentre outros e o educador deve estimular seus alunos a refletirem acerca de situações problema que os desafiem.

Conforme já visto, na instituição escolar, o ambiente, as condições físicas, materiais e psicológicas devem propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento. Os procedimentos, métodos e técnicas utilizados demonstram as concepções de educação que os envolvidos neste processo têm. Domingues de Castro (1988) apresenta três modelos de ensino utilizados na prática escolar. Primeiramente, traz os cognitivos/individualizantes, que apoiam-se em correntes psicológicas que acentuam o papel do ambiente no controle e modelagem de comportamentos, como a teoria behaviorista. São utilizados procedimentos expositivo-demonstrativos embasados na ordem lógica do discurso e na comunicação oral, em materiais audiovisuais e em exercícios geralmente realizados individualmente pelos alunos. Alguns exemplos de tal modelo de ensino são: uma típica aula expositiva, alunos trabalhando individualmente, as instruções programadas, ensino por computador ou recursos audiovisuais e exposições didáticas.

O segundo modelo é o expositivo/socializante, que tem como característica a ampliação das interações entre as pessoas e a organização estruturada do conteúdo a ser

estudado. Dentre os vários procedimentos utilizados, estão as exposições orais, trabalhos de campo, filmes, etc., que servem para introduzir as trocas verbais (perguntas, elogios, comentários, etc.). O social é incentivado por meio de trabalhos em pequenos grupos.

Finalmente, há os modelos de descoberta/individualização, fomentados pela pedagogia ativa, em que os procedimentos de incentivo à criatividade e à descoberta são acentuados. Aqui, encaixam-se tanto mecanismos individuais de pensamento quanto procedimentos baseados na vida social, ou ambos. Os alunos são encorajados a pesquisar, explorar, ponderar com relação ao que encontraram, além de tomar decisões. As investigações e decisões são tomadas pelas próprias crianças. Pode-se ter o apoio do grupo e do professor para organizar a descoberta, explorar materiais, etc. Há os trabalhos com projetos. Pode haver também momentos em que a interação não é tão intensa, como no caso de um seminário, porém a liberdade de criação individual ainda é incentivada.

Outra forma de se classificar os programas de ensino é apontada por Wickens (1976): há os programas pedagógicos como sistema fechado e aberto. O programa como sistema fechado fundamenta-se no esquema estímulo-resposta, ou seja, nas ideias comportamentalistas, supondo previsões homogêneas do comportamento e das oportunidades de êxito. Os conteúdos são organizados em função das disciplinas tradicionais, numa ordem hierárquica e cumulativa dos conhecimentos. Aqui, o educador é passivo pois seu papel é intermediado por livros, apostilas e materiais didáticos estereotipados. Todas as etapas são planejadas em busca do alcance dos objetivos e comportamentos tidos como aceitáveis ou não, não se valorizando o processo e sim o fim em si mesmo. A avaliação centra-se, então, nos produtos finais e tem como referencial o padrão de condutas dos alunos. A interação social é controlada por um sistema de punições e recompensas, baseado na obediência às regras. O erro ou é corrigido de imediato, ou o professor “deixa passar” por não saber como proceder.

Ao contrário, um programa pedagógico como sistema aberto está alicerçado na teoria psicogenética, que supõe a personalidade ativa do sujeito e a construção das estruturas cada vez mais complexas por meio das trocas estabelecidas entre ele e o meio. O conteúdo de tal programa leva em conta os vários aspectos do funcionamento do psiquismo infantil, seus interesses e necessidades, assim como as diferenças individuais, integrando o conteúdo a ser desenvolvido com as características particulares e étnicas da comunidade. O

educador tem papel ativo pois busca sempre novas maneiras de mediar as situações de aprendizagem do aluno, partindo daquilo que conhecem e ampliando novos conhecimentos. A avaliação é processual e contínua, dando a oportunidade ao educador de rever suas estratégias e tem como referencial o próprio desenvolvimento do aluno, e este último tem a oportunidade de autoavaliar-se e participar deste processo. Deste modo, a ênfase está no processo pelo qual o aluno passou e não no produto final. A interação social é baseada na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo e as regras são elaboradas pelo próprio grupo. O erro é aqui entendido como oportunidade para verificar o que os alunos realmente entenderam sobre o conteúdo, assim como para investigar os caminhos do pensamento da criança, além de elaborar maneiras de intervenção.

De acordo com Vinha e Mantovani de Assis (2007, p. 169),

seguir uma orientação construtivista é muito mais do que simplesmente “encontrar formas prazerosas de ensinar os conteúdos”. A meta é o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, e os conteúdos significativos são meios importantes para o alcance dessa meta, mas que precisam ser compreendidos como meios e, não, como fins em si mesmos. A ênfase passa a ser no processo (respeitando os princípios) e, não mais, no produto final. A construção de um trabalho, que procura seguir uma orientação construtivista, exige reflexão compartilhada e estudos contínuos, esforço por parte do educador e da equipe da escola, e também, um processo de reconstrução interior do adulto. Da mesma forma que a criança, o educador constrói, paulatinamente, seus saberes e sua ação pedagógica.

Defende-se, portanto, este tipo de educação mais ativa, em que o conhecimento deve ser (re)construído, (re)inventado e (re)descoberto pela própria criança. Para tanto, o papel do educador é fundamental neste modelo, pois se trata do mediador entre esta e o conhecimento a ser assimilado, trazendo-lhe problemas úteis que a façam refletir sobre suas próprias ideias. Como tal, deve ter consciência de que a compreensão só pode ocorrer quando o objeto de conhecimento está de acordo com o nível intelectual (de estrutura) da criança.

Ao planejar e propor as atividades, é importante considerar as ideias prévias do aluno. Ela deve ser respeitada em seus interesses e necessidades para que ela consiga iniciar as atividades e perdurar até finalizá-las, além de realizá-las com prazer. Porém não se trata de um prazer qualquer, como no caso de diversão ou de animação. Trata-se do prazer de conhecer, que exige esforço e dedicação, em que a pessoa é instigada a superar desafios e

persiste porque está motivada a querer saber aquilo. O envolvimento em uma atividade por razões intrínsecas gera maior satisfação, facilitando a aprendizagem e o desempenho.

Portanto, conforme nos esclarece Mantovani de Assis (2003b), as razões que levam a criança a construir o conhecimento lógico-matemático e o físico são inerentes à própria atividade intelectual. Estes motivos intrínsecos impellem o ser humano a conhecer, independentemente das recompensas externas. Para a autora (MANTOVANI DE ASSIS, 2003b, p. 166),

todo conhecimento implica a ação sobre os objetos. Mas não existe uma ação cognitiva pura, pois nela intervém a afetividade, os interesses, os valores. A motivação e o dinamismo energético do comportamento provém da afetividade, enquanto que o modo de estruturação dos dados constitui o aspecto cognitivo.

Desta forma, a construção das estruturas cognitivas da criança têm estreita correlação com a motivação, já que a evolução do interesse e da afetividade ocorre em paralelo ao desenvolvimento das estruturas mentais. Para realizar uma tarefa, é preciso que esta seja compatível com o nível de desenvolvimento no qual a criança esteja, nem muito além, nem muito aquém. A satisfação que o aluno encontra ao adquirir um novo conhecimento torna-se um “reforço interno”, sendo que ela é maior do que as recompensas externas.

Segundo Boruchovitch e Bzuneck (2009), apesar de a motivação estar centrada no aluno, condições ambientais também influenciam neste processo: o clima na escola e na sala de aula, as atividades propostas, a forma como o conteúdo é ensinado, a autoridade do educador, as interações entre os alunos, o emprego do tempo e as formas de reconhecimento e valorização são fatores organizacionais que estão mais centrados no poder de decisão do adulto. Para os referidos autores, o professor pode promover uma boa motivação ao construir um ambiente acolhedor, onde as crianças se sintam pertencentes, reconhecidas no seu esforço em aprender, além de envolvidas em atividades desafiadoras, selecionando e trazendo-lhes conteúdos que façam sentido para elas. Conforme já mencionado, o nível de dificuldade das atividades também é um fator motivacional, uma vez que, se elas estiverem muito além do que o aluno pode realizar, este não conseguirá superar-se. As tarefas não devem ser fáceis demais, nem muito difíceis. Os educandos se

esforçarão para ultrapassar suas próprias dificuldades ou engajarem-se em situações novas caso acreditem em sua capacidade de obter êxito.

As intervenções que o professor realiza também são fatores que podem promover ou inibem a motivação, além de gerar ansiedade: quando critica, compara, avalia de forma rígida, cobra com alto nível de exigência, emprega formas inapropriadas de avaliação, pressiona com relação ao tempo de realização das tarefas, promove um clima competitivo e hostil em sala de aula, possivelmente seus alunos se sentirão desmotivados a iniciar ou perdurar em uma tarefa.

Outros fatores que interferem na aquisição do conhecimento são a curiosidade e a criatividade (MANTOVANI DE ASSIS, 2003b), que são semelhantes à motivação anteriormente citada. A primeira é entendida como a tendência para a pesquisa, para o querer saber. Os motivos que despertam a curiosidade são intrínsecos, pois a recompensa é encontrada na atividade em si mesma ou no desfecho dela. Como bem salienta Mantovani de Assis (2003b, p. 161), “a curiosidade desperta nossa atenção para o desconhecido e mantém-nos concentrados até o termos desvendado. Encontra-se satisfação quando se obtém a compreensão ou apenas na tentativa de obtê-la”. Podemos observar a manifestação da curiosidade pelas perguntas feitas pelas crianças e também em suas atividades espontâneas. Tais perguntas refletem a necessidade que elas têm, e não devem ficar sem respostas. Estas últimas podem encontradas pelos próprios alunos, podendo ser auxiliados por um adulto, que aponta os caminhos e meios para alcançá-las, levando sempre em consideração como pensam.

Já a criatividade diz respeito à capacidade de invenção, de resolver problemas de maneiras diversas, de ter ideias novas. Na perspectiva de Mantovani de Assis(2003b, p. 167), “a criatividade é um objetivo que o educador deve ter em mente ao planejar qualquer atividade do currículo”. Isto se deve ao fato de que a criatividade pode estar presente em todas as situações que envolvem a aquisição do conhecimento, seja ele físico, lógico-matemático ou social. Tal autora afirma que ela é estimulada quando: a criança pode manifestar seu pensamento de diversas formas; as situações proporcionadas pela escola são propícias à descoberta e à invenção; os conteúdos e as atividades são interessantes; a criança é encorajada a pensar em diversas respostas para a mesma situação-problema; as crianças podem participar de trabalhos em grupo, além de poderem inventar novas regras

para seus jogos; as respostas são aceitas pelo educador, mesmo quando erradas; quando são encorajadas a dizer o que pensam, a serem independentes, a terem iniciativa; e quando o ambiente é livre de tensões, além de estimulante. Por causa desta curiosidade e deste papel ativo na busca de entender e controlar o ambiente em que vivem, as crianças experimentam continuamente as coisas, buscando compreendê-las.

A psicologia do desenvolvimento tem apresentado que o ensino deve proporcionar os elementos para que os alunos construam seus próprios conceitos, uma vez que aprender é reinventar e reconstruir. Nas etapas pelas quais a criança passa, os problemas são abordados e elaborados, do ponto de vista funcional, de maneiras distintas. Conhecer tais fases do desenvolvimento é fundamental, pois indicam aquilo que as crianças já são capazes de assimilar e o que ainda não podem compreender devido às particularidades de sua inteligência, assim como seus interesses. Neste sentido, cabe ao professor conhecer e compreender tais características: saber como se formam conceitos físicos, matemáticos e sociais, para que possam intervir de maneira adequada, elaborando uma práxis pedagógica assimilável. Por exemplo, até os 11 anos de idade, a criança pode experimentar, observar regularidades, formar categorias, estabelecer comparações entre os objetos, entre as situações e entre os fenômenos, descobrir propriedades dos corpos – as mais evidentes, como forma, cor, resistência, textura, utilidade, aplicação. É importante incentivar a predição, ou seja, pensar sobre o que irá acontecer quando esquentar, golpeia, lança, prova, mistura, etc., podendo medir e registrar tais dados. Devem começar a refletir sobre os problemas sociais, para que aprendam a analisá-los com maior profundidade futuramente. A partir dos 11 até em torno dos 13, 14 anos, podem estudar de maneira mais sistemática as propriedades dos objetos, realizando experimentos, introduzindo variações e examinando os efeitos dos fatores distintos submetidos à prova. O adolescente poderá realizar conjecturas mais adequadas sobre os fenômenos, sobre suas causas e sobre os fatores que os determinam assim como entender também o desenvolvimento dos processos temporais e as inter-relações dos diversos elementos envolvidos. A partir dos 15 anos, é possível apresentar aos jovens as teorias científicas em sua própria estrutura, mantendo a relação com os problemas a serem explicados. Os adolescentes manifestam um grande gosto por categorizar, discutir, contrastar pontos de vista sempre e quando são capazes de entender seu significado. Os debates e discussões coletivas são de grande valia nesta fase.

Tomando como referência esta perspectiva, o erro é encarado de um outro ângulo. Macedo (1994) afirma que, no processo de desenvolvimento, a revisão constante das teorias, pensamentos, ideias ou ações pelos alunos é o que importa. Assim, se o problema é o da invenção e da descoberta, os erros certamente ocorrerão, sendo parte do processo de construção do conhecimento. Para o autor supracitado (MACEDO, 1994, p. 75, grifo do autor), “Piaget afirma que nossa ação física ou mental depende de dois sistemas cognitivos. Um deles, é o sistema do *compreender* e o outro é o sistema do *fazer*”. Este último sistema é de natureza executiva, assim como espaço-temporal, pois é uma ação técnica a ser executada. Também é contextual, uma vez que é preciso considerar as condições materiais e concretas para a realização de determinada ação, de onde decorrem as estratégias empregadas. Neste plano, o erro frustra um resultado em função do objetivo. Já o sistema do compreender situa-se no plano cognitivo pois traz à consciência os meios e as razões que produzem determinados acontecimentos. “O plano da compreensão é do domínio da estrutura, do sistema que regula a ocorrência de um certo fenômeno” (MACEDO, 1994, p. 76). O erro aqui corresponde a uma contradição, falha na teoria ou conflito na explicação de um fenômeno, ou seja, diz respeito às lacunas em que aquilo que a criança acredita não se articula com o que ela faz.

Ao compreender e distinguir tais tipos de erro, além de entender que fazem parte do processo de construção do conhecimento, o educador não os nega nem os evita. Ao contrário, problematiza-os, transformando-os em situações de aprendizagem. O que importa é o fazer pensar. No construtivismo, um erro ocorrido ao longo de uma pesquisa verdadeira é mais útil do que uma verdade repetida, já que o método de pesquisa pode permitir sua correção, constituindo um verdadeiro progresso. Já a repetição em si é destituída de valor, uma vez que é uma verdade reproduzida e pode facilmente ser esquecida.

Se pudermos realizar tal comparação, o trabalho com o conhecimento deve ser semelhante ao trabalho científico: há um levantamento de problemas e conhecimentos prévios a respeito do tema a ser investigado; os alunos formulam hipóteses e perguntas, classificando-as para facilitar a busca por respostas; os grupos de trabalho unem-se para respondê-las, discutindo o caminho a ser percorrido – ou seja, os métodos que utilizarão; em seguida, os resultados parciais podem ser expostos, direcionando o trabalho a uma conclusão, ao mesmo tempo em que sistematizam como os dados obtidos serão

apresentados aos demais, trazendo, por fim, as considerações finais. Os materiais utilizados serão variados: livros, revistas, computadores, objetos diversos para experimentação, entrevistas, dentre outros. Nesta mesma direção, podemos mencionar o trabalho com projetos, que é uma ferramenta a mais para a construção do conhecimento por abranger este trabalho de pesquisa.

O trabalho com os projetos na escola podem receber variadas denominações: projetos de trabalho, metodologia de aprendizagem por projetos, pedagogia de projetos, metodologia de projetos, dentre outros. Segundo a perspectiva construtivista, partem dos interesses, das curiosidades, das dúvidas e das necessidades apresentadas pelas próprias crianças, ou seja, os temas abordados nos projetos não são determinados pelos adultos ou alguma instância superior (como, por exemplo, pela coordenação ou direção da escola), mas sim pelos alunos e professores em conjunto. Têm um planejamento mais flexível e o tempo de desenvolvimento das atividades não é rígido, podendo alongar-se ou não dependendo com o andamento dos trabalhos. As tarefas propostas procedem da observação e da reavaliação constante, por parte do educador, do trabalho pedagógico. Os alunos podem sugerir caminhos diferentes, porém é o professor quem media e conduz o processo educativo, atentando-se sempre ao desenvolvimento integral das crianças, propondo atividades e trazendo questões que desequilibrem os conceitos que trazem. Nem sempre todas as turmas desenvolverão o mesmo projeto, respeitando-se as características de cada grupo assim como as particularidades de cada pessoa. Hernández e Ventura (1998, p. 61, grifo dos autores) salientam que

a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

O espaço pedagógico deve possibilitar este trabalho com projetos. O educador deve organizar a sala de aula e os demais espaços da escola ou da comunidade a fim de proporcionar experiências diversas aos alunos, transformando-os em um meio rico e estimulante. Além disso, o professor

mostra visões diferenciadas sobre os problemas que são investigados com as crianças, indaga sobre os pontos de vista que mostram a realidade de uma maneira e não de outra, explora aquilo que se diz e aquilo que se oculta, resgata frente às vozes hegemônicas, aquilo que havia sido silenciado, se detêm nos desdobramentos dos problemas (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3).

A reflexão sobre a própria prática é um dos pontos fundamentais no trabalho com projetos. Conforme enfatiza Hernández (2004), nele aprende-se: dentro e fora da sala de aula, com os colegas, professores e outras pessoas, e por meio de fontes diversas, não havendo uma resposta definitiva e única. Tal trabalho favorece o desejo de aprender pois parte das vontades e curiosidades dos envolvidos no processo educativo, realizando esforços para se repensar a escola e sua função educadora em um mundo de complexidades, ampliando o espaço de aprendizagem para além da sala de aula e da instituição educativa. Baseia-se numa concepção de globalização compreendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre as áreas de conhecimento e os conteúdos têm lugar em função das necessidades que uma aprendizagem significativa demanda (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

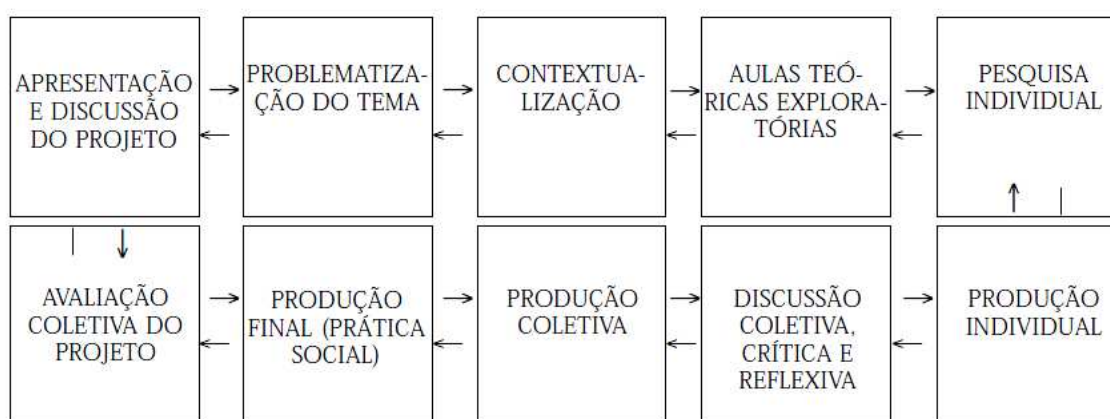
De acordo com esta perspectiva, no desenvolvimento de um projeto é preciso levar em consideração alguns aspectos, propostos por Hernández e Ventura (1998). Primeiramente, deve-se escolher o tema a ser trabalhado: este deve ser relevante e necessário ao grupo. Também, tem que ser escolhido pela turma em conjunto, levantando argumentos e possíveis contribuições sobre a temática, selecionando-a também levando em consideração outros projetos já trabalhados. Numa segunda etapa, perguntas e hipóteses devem ser elaboradas. Professor e alunos seguem rumos que são paralelos porém distintos na visão destes autores, descritos a seguir.

O educador especifica o fio condutor que guiará os trabalhos, realizando então uma primeira previsão dos conteúdos e atividades assim como das fontes de informação e materiais poderão ser utilizados, estudando e preparando o tema. Em seguida, cria um clima de interesse e envolvimento no grupo, destacando a atualidade e pertinência da temática. Também deve manter uma atitude de avaliação, tanto inicial – sobre os conhecimentos prévios, hipóteses e referências de aprendizagem –, formativa – o que e como estão aprendendo –, e final – verificando o que aprenderam em relação às propostas iniciais e se

são capazes de estabelecer novas relações. Ao término do projeto, recapitula todos os passos, contrastando com o início e planejando novas propostas educativas.

Os alunos realizam, após a escolha da temática, um índice individual, especificando os aspectos que trabalharão no projeto. Estes índices são agrupados configurando o planejamento do desenvolvimento do tema. Cada aluno busca, em diferentes fontes, as informações que complementam e ampliam a proposta inicial. Em seguida, tais informações são tratadas (tanto individualmente quanto em conjunto com a classe): primeiro, faz-se a distinção das formas diversas de apresentá-las; em seguida, a ordenação, classificação, síntese, representação e a visualização auxiliam a formular outras perguntas e a estabelecer prioridades em relação aos conteúdos das informações; depois, outros capítulos são adicionados ou revistos no índice inicial, elaborando, então, o índice final; por fim, há a avaliação deste processo: uma autoavaliação, recapitulando o que foi feito e aprendido, e uma avaliação externa, onde o professor verifica, em diferentes situações, se as crianças são capazes de realizar comparações e relações, abrir novas possibilidades e destacar, de maneira relacional, o que foi tratado parcialmente. A partir disso, outras perspectivas de projetos são abertas.

Behrens e José (2001, p. 09) propõem algumas fases a serem desenvolvidas em projetos, na busca de uma aprendizagem significativa, apresentadas no quadro a seguir. Salientam que é apenas uma sugestão, que deve ser adaptada ou ampliada de acordo com as necessidades.



Na discussão do projeto, o professor apresenta aos alunos um esboço de proposta e o submete à apreciação dos alunos, reconstruindo o que acharem necessário. No momento de problematização, há a proposição de questões que estimulem os alunos a se envolverem

no projeto. No momento de contextualização, todos os envolvidos localizam historicamente a temática, por meio de aulas expositivas dialogadas, em que o professor apresenta os temas que orientarão as pesquisas. Depois, este último instiga os educandos a realizarem uma pesquisa individual, trazendo o material investigado com o intuito de embasar sua produção. Em seguida, é realizada uma discussão crítica e reflexiva, consolidada na pesquisa e no trabalho individual, produzindo, então, o conhecimento coletivamente. A classe pode pensar em uma obra final, disponibilizando o material à comunidade. A avaliação da aprendizagem deve ser contínua, incluindo as atividades realizadas individualmente ou em grupo, sendo que o aluno deve saber de antemão quais são as atividades avaliativas e os critérios utilizados.

Segundo Hernández (2004), a escola torna-se reducionista e controladora ao trabalhar na perspectiva de conteúdos, que considera a evolução do rendimento como constatada por meio de avaliações, sendo estas últimas o objetivo da educação. Ao contrário, na perspectiva do trabalho com projetos, o foco está no desejo de aprender e no entusiasmo pelo descobrimento e superação de desafios.

Diferentemente do trabalho com projetos, os temas geradores – também conhecidos como centros de interesse – são trabalhados por todas as turmas da escola, elencados periodicamente e supostamente interligados uns aos outros. Há distintas compreensões sobre o trabalho com temas geradores. Assim como ocorre com os projetos, dependem de como são propostos, elaborados e avaliados. De modo geral, o principal objetivo de tal trabalho seria o de ampliar os conhecimentos dos alunos e seu universo cultural. Parte-se do pressuposto de que tais temas despertariam os interesses de todos os envolvidos. Figueiredo (2002) aponta que, no trabalho com os temas geradores em um modelo tradicional de educação, o professor escolhe a temática desenvolvida pela classe e espera que nas avaliações o aluno reproduza o que aprendeu. Diferentemente, os temas geradores trabalhados em um modelo escolanovista, onde os alunos são mais ativos e podem expor suas ideias, as temáticas não são impostas e sim partem da curiosidade das crianças, observadas pelo professor. Todavia, por limitar-se apenas aos interesses destas últimas, o conhecimento é trabalhado de forma um pouco restrita, podendo o professor contribuir pouco para a ampliação dos conhecimentos. Na perspectiva freireana, os temas geradores favorecem o conhecimento significativo e integrado, além da relação democrática entre

professores, alunos e comunidade e da transversalidade, possibilitando uma maior autonomia à pesquisa (SINGER, 2008).

Apontando para uma perspectiva um pouco diferente, Hernández e Ventura (1998, p. 65) trazem algumas diferenças entre os projetos e os centros de interesse, expostos no quadro a seguir:

ELEMENTOS	CENTROS DE INTERESSE	PROJETOS
Modelo de aprendizagem	Por descobertas	Significativa
Temas trabalhados	As Ciências Naturais e Sociais	Qualquer tema
Decisão sobre que temas	Por votação majoritária	Por argumentação
Função do professorado	Especialista	Estudante, intérprete
Sentido da globalização	Somatório de matérias	Relacional
Modelo curricular	Disciplinas	Temas
Papel dos alunos	Executor	Co-partícipe
Tratamento da informação	Apresentada pelo professorado	Busca-se com o professorado
Técnicas de trabalho	Resumo, destaque, questionários, conferências	Índice, síntese, conferências
Procedimentos	Recompilação de fontes diversas	Relação entre fontes
Avaliação	Centrada nos conteúdos	Centrada nas relações e nos procedimentos

Algumas diferenças entre os Projetos de trabalho e os Centros de interesse

Em suma, podemos ressaltar a importância das condições psicológicas, físicas e materiais à realização de uma boa proposta de trabalho com o conhecimento. Esta deve ser baseada numa pedagogia ativa, em que o sujeito possa construir seu próprio conhecimento, inventando, questionando, descobrindo, testando, fazendo relações, etc. O educador é aquele que media tal processo, planejando atividades desafiadoras, instigantes e

interessantes, que promovam desequilíbrios nas concepções que os alunos têm, entendendo e respeitando os estágios pelos quais passam na nesta construção. Neste contexto, um ponto que já foi anteriormente abordado de forma sintética e que precisa ser aprofundado seria o de como avaliá-los de maneira condizente com tal proposta pedagógica.

3.2.1 Avaliação: auxiliando na construção da aprendizagem

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos.

Rubem Alves

No âmbito educacional é esperado que se avalie os alunos, para “mensurar” o quanto eles já sabem e o quanto ainda necessitam saber. De maneira geral, as avaliações são realizadas de modo a pontuar os alunos, classificando-os – e até mesmo rotulando-os – e não tendo por função o diagnóstico. Isto significa que o julgamento de valor, que deveria possibilitar uma tomada de decisão acerca do objeto avaliado, passa a ter uma função estática de classificar um ser humano em um determinado padrão (LUCKESI, 1996).

Em pesquisas realizadas por Villas-Boas (2004), pode-se constatar que a avaliação do aluno ocorre em todos os momentos e espaços escolares, por todos os que com ele interagem e não apenas pelo professor em sala de aula. Há também a predominância de práticas avaliativas classificatórias, seletivas e excludentes, pelo fato de enfatizarem o uso de provas que solicitam mais a reprodução do que a construção do conhecimento, e por terem como objetivo primordial aprovar ou reprovar.

Outro dado encontrado pela autora foi a forte presença da avaliação informal, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e a existência de problemas éticos, tais como: a avaliação da pessoa do aluno e não propriamente do seu desempenho; a avaliação da família do aluno; somente o aluno ser avaliado e apenas por seu professor; a

emissão de comentários sobre a pessoa e o desempenho do aluno nos vários ambientes e durante eventos escolares etc.

Também foi verificada a utilização de procedimentos de avaliação baseados quase exclusivamente na linguagem escrita; a interdependência das avaliações formal e informal, a grande dificuldade dos professores, principalmente os da educação básica, para conduzir a avaliação; a inexistência do planejamento da avaliação; a recuperação de estudos assumindo a forma de aplicação de outra prova; a articulação da avaliação com a organização de um trabalho pedagógico descomprometido com a aprendizagem de cada aluno, com a aprendizagem do professor e com o desenvolvimento da escola; a inexistência de avaliação do trabalho pedagógico da escola; e a necessidade percebida pelos próprios professores de estudarem e se fundamentarem para a adoção de práticas avaliativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos.

No processo de avaliação atual, encontramos as provas como sendo o principal instrumento de avaliação formal e de atribuição da média. Tais instrumentos são insuficientes para avaliar a aprendizagem do aluno em uma proposta pedagógica que considera o processo construtivo individual do sujeito pois não levam em consideração como ele estava antes e o quanto caminhou em seu processo de aprendizagem. A formulação das questões e a correção das provas não permitem que o aluno reflita e tome consciência do erro.

Na perspectiva da teoria construtivista, a avaliação tem como objetivo dar ao aluno referências que possam levá-lo a desenvolver suas aprendizagens (WASSERMANN, 1990), assim como a organização e a construção do conhecimento (HOFFMANN, 1996). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 81),

a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre os sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica.

Desta forma, avaliar é diferente de medir. Sua verdadeira função seria a de auxiliar o aluno na construção de uma aprendizagem satisfatória. Para que isto ocorra, deve proporcionar ao aluno referências que auxiliem o desenvolvimento de sua aprendizagem, assim como o diálogo e a troca, para que possa tomar consciência de seus avanços e de suas dificuldades, possibilitando a reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Ao

professor, subsidia uma reflexão contínua sobre sua própria prática e a criação de novos instrumentos de trabalho.

Diferentemente do que ocorre em muitas realidades educacionais, a avaliação não deve ser um instrumento de controle do comportamento, muito menos deve ser utilizada no sentido de aprovar, reprovar ou castigar alguém. Além do mais, não deve constranger nem humilhar a pessoa avaliada, superando a ideia de uma avaliação estática e julgadora. É preciso evitar os julgamentos baseados no senso comum ou na simples constatação. A avaliação deve ser entendida, então, como um mecanismo de diagnóstico da situação, buscando descrever o avanço ou não a respeito do conhecimento avaliado, fato que implica uma tomada de posição e decisão a respeito deste último, no sentido de aceitá-lo ou transformá-lo. Tal função diagnóstica deverá ser o instrumento dialético do avanço, que reconhece e clareia os caminhos percorridos, assim como possibilita a identificação de novos rumos (LUCKESI, 1996). Para que a avaliação diagnóstica seja exequível, torna-se necessário entendê-la e realizá-la de maneira comprometida com uma concepção pedagógica.

Conforme afirma Wassermann (1990, p. 243), “a necessidade de avaliar faz pesar fardos terríveis sobre os ombros de quem avalia: ter em mente padrões de excelência e, ao mesmo tempo, ser justo, imparcial e razoável”. Assim, a clareza dos critérios de avaliação, tanto para o professor quanto para o aluno, são imprescindíveis à realização de uma avaliação mais justa. O educador deve ter em mente quais são os objetivos a serem atingidos e explicitá-los aos alunos e estes precisam saber quando e como estão sendo avaliados: se por meio de provas, tarefas, trabalhos, seminários, dentre outros, para que possam compreendê-los. Não há somente um momento específico para avaliar. É preciso que seja realizada uma avaliação diária, trazendo o maior número de dados possível e saber o que é relevante nestes dados coletados.

Certamente, as avaliações são, em maior ou menor grau, subjetivas. Wassermann (1990, p. 246) defende que

a subjectividade não é necessariamente nociva ou empobrecedora da avaliação. Se agirmos de maneira reflectida, sensível e informada, e se respeitarmos a individualidade de cada um, os juízos subjectivos acrescentam imenso ao que sabemos sobre a forma como as crianças aprendem. Esses juízos são suspeitos quando os procedimentos usados para

a obtenção de dados sobre os alunos não primam pela inteligência, quando se fazem suposições gratuitas, quando se aceitam generalizações como factos, quando se usam rótulos em vez de se procurarem explicações, quando o observador não é competente, e quando a individualidade é negada, corrompendo os dados.

Assim, os educadores devem estar atentos aos juízos que emitem, escolhendo procedimentos avaliativos que vão ao encontro dos objetivos previamente estabelecidos, definindo claramente os critérios para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Devem observar seus educandos de maneira atenta, em todos os contextos do âmbito escolar, utilizando-se de todos os seus sentidos como instrumentos de avaliação.

É preciso, igualmente, considerar a forma como a avaliação é devolvida ao aluno. Ao emitir o parecer avaliativo, o professor deve utilizar uma linguagem descritiva, trazendo dados inerentes à tarefa e informando quais os resultados obtidos e os esperados, além de apontar outros possíveis caminhos ao progresso. Isto é diferente da emissão de um juízo de valor que incide sobre a personalidade do aluno. Igualmente, dar uma resposta avaliativa que não traga comentários a respeito da atividade realizada, apenas qualificando-a – como, por exemplo, boa, excelente, fraca, melhorar –, não auxilia o aluno a rever seus pontos fracos ou reconhecer seus pontos fortes. As informações fornecidas devem centrar-se nos aspectos do desempenho que o educador achar importantes, colocando questões sobre as quais a criança deverá refletir, além de valorizar seu esforço no desenvolvimento do trabalho.

Ao envolver o aluno na avaliação, sob a forma de parceria, este instrumento pode servir tanto para este último quanto para o professor refletirem e replanejarem o trabalho pedagógico, a partir da análise dos resultados obtidos. É importante, para a superação das dificuldades, que haja a tomada de consciência do que está bom e do que precisa ser aprimorado. O erro é entendido como parte do processo e pode ser analisado de diferentes ângulos, contribuindo para se investigar quais os caminhos que a criança realizou para chegar às respostas. Segundo Macedo (1994, p. 66),

o construtivismo de Piaget (1976) encaminha-nos para uma posição em que o erro, como oposição ao acerto, deve ser revisto ou interpretado de outro modo. Para essa teoria do desenvolvimento da criança, a questão é de invenção e descoberta e não necessariamente de acerto ou erro como considera, muitas vezes, uma visão formal do adulto.

Assim, o que importa para a aprendizagem é a constante revisão de ideias, pensamentos, ações e teorias, já que errar ou acertar são sempre relativos a um problema ou sistema. Cada criança está em um momento diferente, com condições diferentes e, portanto, o educador deve levar isto em consideração ao avaliá-la.

Se, por outro lado, o educando só estuda para obter uma recompensa – que pode ser uma boa nota, ou o título de bom aluno –, ele não apresenta respostas que refletem suas ideias e estruturas de pensamento, buscando apenas satisfazer os adultos ao trazer as “respostas certas” que estes últimos desejam. Isto promove a heteronomia, fazendo com que a pessoa se torne dependente da aprovação exterior. Tal fato pode ser comprovado quando, ao ser questionada por uma autoridade: “você tem certeza?”, a criança imediatamente sente-se insegura, modificando sua resposta, tentando adequá-la ao desejo de quem a interrogou. Kamii (1993, p. 123) salienta que “há uma enorme diferença entre uma resposta correta produzida autonomamente com convicção pessoal e uma produzida heteronomamente por obediência”. Uma das consequências disto é a dificuldade de avaliar seus próprios trabalhos, esperando sempre uma aprovação de outrem.

Luckesi (2000) realiza uma crítica ao sistema educacional que pauta suas avaliações somente por meio de exames. Para ele, estes últimos são pontuais, ou seja, não interessa o que ocorreu ao aluno antes nem depois da prova, importando somente o agora. Também caracteriza os exames como classificatórios, que aprovam ou reprovam ordenando definitivamente os educandos por meio de notas. Por conta disso, os exames são também seletivos ou excludentes, uma vez que grande maioria dos alunos não consegue atingir 100% de aproveitamento neles. Em contraste, a avaliação é não-pontual, diagnóstica (e, por este motivo, dinâmica) e inclusiva pois diz respeito às etapas (antes, agora e depois) pelas quais os alunos passam, olhando o ser humano como alguém em desenvolvimento e em construção permanente. O que está em jogo em um verdadeiro processo avaliativo não é, então, a aprovação ou a reprovação do aluno e sim sua aprendizagem, seu crescimento, permitindo a tomada de decisões pela melhoria.

Conforme já mencionado, a avaliação jamais deve ser empregada como forma de controlar os comportamentos dos alunos ou como punição. Não deve também servir de ameaça para se passar ou não de ano. Para Luckesi (2004, p. 02),

o uso de “ameaças” nas práticas chamadas de avaliação, não tem nada a ver com avaliação, mas sim com exames. Através dos exames, podemos ameaçar “aprovar ou reprovar” alguém; na prática da avaliação, só existe um caminho; diagnosticar e reorientar sempre. A avaliação não é um instrumento de disciplinamento do educando, mas sim um recurso de construção dos melhores resultados possíveis para todos. A avaliação exige aliança entre educador e educandos; os exames conduzem ao antagonismo entre esses sujeitos, daí a possibilidade da ameaça.

Tais atitudes punitivas ou controladoras são desrespeitadoras e vão em direção contrária a como a avaliação é contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 83):

é compreendida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

Isto significa considerar todo o processo percorrido pelo aluno, observando-se os critérios de avaliação e os objetivos a serem alcançados. Podemos classificar os diferentes tipos de avaliação, alguns deles descritos a seguir.

A avaliação somativa, encontrada em escolas baseadas em uma educação mais tradicional, tem como objetivo, como o próprio nome indica, representar um sumário, concentrando os resultados obtidos na situação educativa. Serve para aprovar ou reprovar o aluno, sem considerar o processo de ensino, dificultando o entendimento dos avanços e dificuldades dele.

A avaliação diagnóstica tem a finalidade de identificar as competências do estudante e adequá-lo num grupo ou nível de aprendizagem. No entanto, tais dados coletados pela avaliação diagnóstica não devem servir para rotular as crianças e sim obter um conjunto de indicações a partir do qual o professor possa planejar suas atividades de aprendizagem.

Hoffmann (1996) propõe uma avaliação denominada mediadora que caracteriza-se: pela dinamização das oportunidades de ação-reflexão; pelo acompanhamento permanente por parte do professor; pela prática que desafia o aluno para novas questões a partir de

respostas formuladas; pela busca incessante de compreensão das dificuldades do educando; e pela compreensão do processo de cognição, ao entender a forma como o aluno pensa.

A avaliação mediadora encoraja a reorganização do saber pois educador e aluno procuram coordenar suas perspectivas por meio da troca de ideias, reorganizando-se logicamente em um ambiente em que prevalece a democracia e o diálogo. Este último é de suma importância neste modelo avaliativo, já que auxilia na identificação do raciocínio da criança e do processo pelo qual ela chegou a determinada resposta, por meio da observação das justificativas apresentadas. O professor pode variar as perguntas e os problemas propostos para se certificar de que a resposta que o aluno gostaria de dar era aquela mesma. Também é importante dialogar para não haver nenhuma ambiguidade ou dúvida nas respostas, assim como para poder eliminar hipóteses não confirmadas e formular perguntas apropriadas às estruturas mentais dos estudantes.

Tal avaliação fundamenta-se em um estudo interpretativo do que foi feito pelo educando, que não se restringe a simplesmente constatar os erros e acertos, mas sim investigá-los, discuti-los e analisá-los, averiguando, por exemplo, a forma como este realizou determinada atividade, como solucionou um problema, o porquê está correto ou não, interpretando assim as decisões tomadas pelo aluno ao fazer o que fez do jeito que fez, elaborando situações e propondo atividades adequadas que gerem conflitos cognitivos ou dialogando para que a criança dê um passo adiante, tendo em mente o processo de equilíbrio que realiza.

Nesta perspectiva, acredita-se que a avaliação mediadora incorporada a outros tipos de avaliação, como, por exemplo, a autoavaliação, a avaliação diagnóstica e a avaliação informal contribuam para se construir um bom processo avaliativo. O aluno também precisa saber realizar uma prova – que exija reflexão, o estabelecimento de relações, que seja coerente com o trabalho pedagógico, e não apenas um exame no qual se computam respostas certas ou erradas –, assim como argumentar uma ideia, apresentar um seminário, redigir um texto, dentre outras situações. O estudante, juntamente com o professor, ao avaliarem o trabalho que está sendo realizado, buscam traçar os caminhos de aprendizagem a serem seguidos, pensando juntos nos próximos passos a serem dados.

Luckesi (1996, p. 84) afirma que

para que a avaliação funcione para os alunos como um meio de autocompreensão importa que tenha, também um caráter de uma avaliação participativa. Por participativo, aqui, não estamos entendendo o espontaneísmo de certas condutas auto-avaliativas, mas sim a conduta segundo a qual o professor, a partir de instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram. O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino.

Quando se observa a criança de diferentes ângulos, coletando dados a respeito de sua aprendizagem, é mais provável que se obtenha uma imagem a seu respeito mais próxima da realidade, dando ao aluno um *feedback* para que ele redirecione os rumos de seu próprio trabalho. Ao utilizar também o recurso da autoavaliação, é possível favorecer esta tomada de consciência.

A autoavaliação é um processo de metacognição, ou seja, um processo mental interno por meio do qual a própria pessoa toma consciência dos diferentes aspectos da sua atividade cognitiva. O papel do professor é o de possibilitar um conjunto diversificado de contextos facilitadores ao desenvolvimento da autoavaliação. Para que haja uma melhor organização e para que o aluno reflita e acompanhe seus progressos, a autoavaliação pode ser registrada de diferentes formas: textos, desenhos, pinturas, dramatizações, cartazes, painéis, símbolos, dentre outros.

Dentre as diversas formas de se realizar uma autoavaliação, Wassermann (1990) propõe que, por exemplo, pode ser realizada numa conversa com o professor, na qual serão trazidas as impressões das crianças, que deverão ser comentadas e questionadas pelo educador, com o intuito de fazer com que reflitam sobre sua avaliação. É preciso salientar novamente que a linguagem a ser utilizada pelo adulto deve ser descritiva, parafraseando ou interpretando de maneira respeitosa as informações trazidas, sem emitir juízo, auxiliando que tomem consciência do processo pelo qual passaram. Podem ser realizados também relatórios de autoavaliação por escrito, embora tais relatórios não excluam as conversas individuais. Estes podem ser simples, porém nem tão gerais, com caráter disperso, nem tão complexos, difíceis de serem interpretados. A frequência com que são aplicadas as autoavaliações também deve ser observada, não havendo a necessidade de as realizarem por escrito com demasiada frequência. Na visão da autora, um outro tipo de autoavaliação seria realizar uma conversa entre os pais, o educador e a criança. Esta última pode explicar

aos progenitores os trabalhos que realizou na escola, podendo até ensinar-lhes algo que tenha aprendido. Em seguida, pode partilhar um relatório que tenha elaborado, descrevendo seus pontos fortes e fracos, os aspectos que tem mais dificuldades em cada matéria e quais metas pretende atingir até o final do período letivo. Em seguida, o professor apresenta o relatório que ele próprio redigiu sobre o aluno, com base nas observações realizadas, já compartilhado anteriormente com a criança.

Um cuidado a ser tomado com relação à autoavaliação é ressaltado por Vinha (2000, p. 229):

para poder auto-avaliar-se, a criança precisa saber quais são suas responsabilidades (aquilo que é esperado que ela faça) e ter participado da elaboração das regras que organizam os trabalhos (o que pode ou não se pode fazer). Essa avaliação pode ocorrer por etapas, sendo um processo progressivo que vai se ampliando conforme a criança se desenvolve.

Assim, deve-se combinar com os alunos os critérios mais importantes que serão levados em conta na avaliação, fazendo disso um processo de reflexão contínua. Inclusive, as crianças podem ajudar a elaborar os instrumentos, categorizando os aspectos mais relevantes e que devem necessariamente estar presentes. O critério de justiça a ser utilizado pelo educador deve ser o da equidade, que leve em consideração as necessidades particulares, as diferentes características pessoais e o desenvolvimento individual, não comparando o aluno com o restante da classe (VINHA, 2000). A comparação será sempre feita com o desempenho anterior da própria criança, ou seja, como ela estava há algum tempo atrás e como avaliou-se hoje. Vale ressaltar aqui que a autoavaliação não deve se centrar em comportamentos e sim refletir acerca dos conteúdos aprendidos (de onde parti, por qual caminho passei e onde cheguei). Outro fator importante é que ela não pode se tornar pública, expondo o aluno ao restante da classe. Trata-se de um processo de reflexão individual e que serve para avaliar sua trajetória e pensar em procedimentos e em formas que possam auxiliá-lo a melhorar determinados aspectos ou constatar o que foi positivo e o que ainda precisa ser superado.

Um outro tipo de avaliação que pode ocorrer no ambiente escolar é a avaliação informal, praticada em todos os momentos e espaços escolares, podendo ser demonstrada por meio de sorrisos, críticas, elogios. Ela contribui para o julgamento contínuo do aluno, porém, convém mencionar novamente que é preciso atentar-se a avaliar o desempenho e

não a pessoa nem a família do aluno de maneira valorativa. Para que a avaliação informal possa ser considerada como fonte legítima de reflexão, seus critérios devem tornar-se cada vez mais claros e deve ser voltada ao desempenho propriamente dito, sendo que suas práticas de observação necessitam ser mais sistemáticas e abrangentes.

Um outro instrumento que pode auxiliar na tomada de consciência da aprendizagem é a utilização do portfólio, que compreende a compilação dos trabalhos realizados pelos alunos durante um período de tempo. Nele podem estar inseridos os diversos trabalhos realizados pela criança, tais como: resumos, fichamentos, registros, relatórios de pesquisa, ensaios autorreflexivos, trabalhos artísticos, fotos tanto dos alunos quanto de suas produções, avaliações, etc., que possibilitam a discussão de como a experiência de realização daquele conjunto de atividades foi significativa. Os materiais podem ser classificados em categorias e em ordem cronológica. Segundo Villas-Boas (2004), trata-se de um instrumento privilegiado para que se desenvolvam processos ativos – tais como comparação, seleção, autoavaliação, estabelecimento de objetivos, parceria – muito mais do que produtos finais.

Ao construir um portfólio, o aluno vê o que produziu num determinado período de tempo, o que gostou ou não e quais as dificuldades que encontrou. O educador está junto neste processo, questionando, orientando os próximos passos e mostrando a ele o que é esperado, como superar as dificuldades, realizando um planejamento em conjunto. Mais para frente conversam novamente para verificarem se conseguiram ou não superar os desafios e quais foram os progressos. Isto auxilia na tomada de consciência e reflexão acerca do próprio trabalho, contribuindo para o planejamento e construções futuras.

Dentre alguns dos objetivos do portfólio estão: a organização do saber do aluno; o desenvolvimento da competência linguística; o aprimoramento da habilidade de observação; a promoção de competências para a avaliação de seu próprio trabalho; a possibilidade de refletir sobre a própria prática, tanto para o aluno quanto para o professor; a elaboração ordenada de conceitos; a avaliação do impacto dos programas educacionais; o fornecimento de *feedback*.

Em síntese, podemos considerar que a avaliação, em uma perspectiva piagetiana, permeia todas as atividades realizadas em sala de aula e deve ser motivadora no sentido de trazer um bom *feedback* aos alunos, de maneira descritiva, fazendo com que tomem

consciência de seus erros e que busquem novos caminhos ou reflitam e reformulem os já trilhados. O papel do educador é de suma importância na promoção da autonomia e na construção do conhecimento, pois é ele quem trabalha entre este último e o sujeito, num processo de mediação que promove a apropriação do conhecimento. É sobre esta interação entre adulto-criança que trataremos a seguir.

3.3 Relação professor-aluno: o adulto como mediador

A meu ver, o pior para uma escola é trabalhar sobretudo com esses métodos de medo, força e autoridade artificial. Esse tratamento destrói os sentimentos sadios, a sinceridade e a autoconfiança do aluno. Produz o sujeito submisso... É relativamente simples manter a escola livre desse mal, que é o pior de todos. Ponha-se nas mãos do professor o menor número possível de medidas coercitivas, de tal modo que suas qualidades humanas e intelectuais sejam a única fonte de respeito que ele possa inspirar no aluno.

Albert Einstein

Em pesquisa a respeito dos fatores que promovem o desenvolvimento dos estudantes já mencionada anteriormente, Casassus (2007) explica que as falas dos professores e a maneira de interagir com os alunos podem ter efeitos negativos no desempenho destes últimos. Ao contrário, em um ambiente onde existe uma relação de respeito, eles se sentem aceitos, mais seguros e mais participativos, sem medo de errar. Essa dinâmica de tentativa e erro é fundamental para o aprendizado, conforme já mencionado anteriormente. O referido pesquisador enfatiza que, para transmitir o gosto pelo conhecimento, um educador deve dominar os conteúdos da disciplina ministrada e também saber acolher as turmas, trabalhando com os interesses e sentimentos destas. O modo como organiza o trabalho com conteúdos é muito importante, uma vez que, conforme já vimos, é preciso contemplar os interesses dos alunos. O professor precisa estar preparado para situações inesperadas, buscando soluções criativas e inéditas às questões que surgem, enfatizando a mudança no *como* e não no *que* ensinar.

Em direção semelhante, Brooks e Brooks (1997) apontam algumas características de um professor construtivista. Para eles, os educadores devem encorajar e aceitar a autonomia e a iniciativa dos alunos, instigando-os a formular perguntas e a respondê-las e analisá-las. Isto está diretamente relacionado com o modo como o professor estrutura a tarefa, determinando o grau com que os alunos podem ser autônomos e mostrar iniciativa. Também, ao planejar as atividades, devem utilizar dados brutos e fontes primárias juntamente com materiais físicos, manipulativos e interativos, encorajando a análise, a síntese e a avaliação por parte dos educandos, assim como a interpretação, a antecipação, a classificação e a criação.

Os programas e currículos de um professor construtivista precisam ser flexíveis e interessantes, permitindo que os alunos sejam encorajados a dirigir lições, mudar estratégias e alterar conteúdos. Outro ponto fundamental é partir do que as crianças já sabem sobre conceitos, antes de o educador compartilhar seus próprios entendimentos, oferecendo a oportunidade para que pensem, formulem hipóteses e reelaborem suas ideias iniciais a respeito dos conteúdos trabalhados.

Ter a oportunidade de apresentar suas próprias idéias, assim como ser permitido ouvir e refletir sobre as idéias dos outros, é uma experiência que capacita. O benefício do discurso com os outros, particularmente com pares, facilita o processo de fazer-sentido (BROOKS; BROOKS, 1997, p. 119).

Do mesmo modo, realizar perguntas mais complexas, com final aberto, assim como encorajar os alunos a fazerem questões uns aos outros desafiam-nos a investigarem com maior profundidade e a construírem seus próprios entendimentos acerca de eventos e fenômenos. As próprias crianças precisam perceber as contradições em suas concepções e o educador deve se utilizar destas ideias para questioná-las e problematizar conceitos. Isto também pode ocorrer por meio da interação e da discussão entre pares, que são fatores primordiais em aprendizagem e desenvolvimento. Ao propor questões, os professores precisam estar atentos à importância do tempo de espera para obter a resposta, pois cada aluno tem seu próprio ritmo. Não raro vemos professores passando a palavra apenas à aqueles alunos que levantam a mão mais rápido, e deixando de lado os outros, que acabam por tornar-se espectadores. Isto não auxilia que estes últimos se engajem mentalmente nas

perguntas colocadas e na formulação de hipóteses, já que elas são respondidas antes por outras pessoas.

É preciso lembrar que a criança é heterônoma e necessita, não raro, que as regras sejam retomadas. Tendo o agir de sua comunidade e o adulto como referências, é preciso então refletir um pouco mais sobre o papel deste último, enquanto aquela pessoa que detém autoridade. Naturalmente, a relação professor-aluno é assimétrica: o primeiro é responsável pela educação das crianças e de promover um ambiente propício à aprendizagem, assim como ser detentor de maiores conhecimentos acerca dos conceitos abordados em aula. La Taille (1999, p. 10) afirma que alguém detém autoridade “quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos por parte de quem ouve e obedece”. Assim, a presença de uma autoridade legítima na relação educativa é necessária, diferentemente do autoritarismo – da autoridade exagerada e desmedida – e das relações *laissez-faire* – em que todos podem fazer tudo o que desejam. Nenhum dos extremos é saudável ao desenvolvimento das crianças: se o educador é muito rígido e coercitivo, estas podem se retrair, com medo de se colocar; se o ambiente é muito liberal, elas não aprendem e respeitam limites. Delval e Enesco (1994) descrevem uma pesquisa que compara o funcionamento de três grupos de crianças, organizados de maneira experimental: o autoritário, no qual o adulto impunha as tarefas que os alunos iriam realizar e o modo que iriam fazê-las; o democrático, no qual as decisões eram tomadas por meio de discussões coletivas; e o *laissez-faire*, baseado na permissividade, no qual as regras não eram instituídas e cada qual agia como achasse melhor. Comparando o funcionamento de tais grupos, constatou-se que as crianças situadas no primeiro, mais autoritário, tendiam a ser mais apáticas e agressivas, especialmente quando o líder se ausentava. O funcionamento do grupo democrático era mais estável e os educandos atuavam de maneira mais autônoma. Os últimos, do grupo sem regras estabelecidas, trabalhavam de maneira muito mais caótica. Assim, pode-se perceber a como o estabelecimento de um ambiente mais democrático pode favorecer a construção da autonomia.

Um outro fator que está relacionado à forma como será organizado o ambiente é a obediência. La Taille (1999) tece algumas considerações a respeito dela, que serão descritas a seguir. Primeiramente, há situações em que obedecemos não por respeito a uma autoridade e sim porque há uma correlação de forças: se obedece, porém não se respeita. É

o caso da imposição por parte de uma figura hierarquicamente superior – tais como o governo, a polícia, etc. –, e ocorre quando estas se utilizam do poder para obrigar as pessoas a fazerem o que as primeiras desejam. Neste caso, não há como dizer que houve uma relação de autoridade e sim uma relação de autoritarismo. Num segundo caso, o da persuasão, há uma situação inversa: há legitimidade daquela pessoa que influencia a outra, porém não há hierarquia. O terceiro exemplo diz respeito à autonomia, pois aquele que se submete à autoridade não tem, ou acredita não ter, autonomia suficiente para decidir sobre suas próprias ações. La Taille (1999) discorre sobre um fato para ilustrar tal situação: se damos crédito ao diagnóstico e prescrições de um médico quando estamos enfermos, é porque não temos autonomia no campo da medicina para agir, uma vez que não dispomos dos conhecimentos necessários. O autor situa um último tipo de autoridade, no qual se valida o processo pelo qual as decisões foram colocadas e, desta forma, o sujeito as acata. Este tipo é o da autoridade instituída democraticamente, em nome da vontade da maioria, legitimando-se o lugar de onde vêm as leis que nos obrigam. Para ele (LA TAILLE, 1999, p. 13). “a grande maioria das relações de autoridade provém da falta, real ou pressuposta, de autonomia por parte de quem a ela se submete”. Na escola, não é diferente: há uma relação hierárquica e de autoridade do professor para com o aluno. Todavia, o primeiro deve ser aquela pessoa que precisa garantir a conquista de autonomia e da liberdade por parte de seus educandos, auxiliando-os a refletir, a pensar, a falar, proporcionando-lhes conhecimentos necessários e variados por meio do respeito mútuo.

Assim, por causa desta relação de respeito mútuo, a criança aos poucos vai substituindo as relações de submissão cega à autoridade por relações de reciprocidade. A interiorização das normas, no respeito mútuo, equivale a apropriar-se racionalmente delas, portanto de maneira crítica e, desta forma, há uma nova exigência moral: a reciprocidade, que significa respeitar e ser respeitado, ouvir e ser ouvido, coordenar pontos de vista ou ações, ou seja, ser reconhecido enquanto alguém de valor. Tal tipo de respeito também é fonte de obrigações, porém que não impõe, justamente porque há esta troca, sendo que as pessoas levam em consideração não somente os próprios desejos e sentimentos mas também os dos outros. A cooperação na relação entre o adulto e a criança auxilia na superação do respeito unilateral. Isto não significa infantilizar o adulto pois, conforme já situado, ambos não estão em um mesmo nível nem intelectualmente, nem na vivência e na

experiência. Com ressalta Vinha (1998), cooperar é realizar trocas de pontos de vistas, informações, ideias, atitudes e opiniões, e as normas devem ser válidas democraticamente tanto para os adultos quanto para as crianças. Em consonância, Dubet (1997, p. 227) afirma que,

não acredito de jeito nenhum que a pedagogia consistiria em reconciliar os alunos e os professores, em torná-los amigos. Mas, me parece que deveria ter regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo do colégio seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos mas que suporiam obrigações para estes alunos, obviamente, mas também obrigações para os professores.

Professores e alunos, então, se engajariam nestas relações de cooperação, porém os primeiros ainda seriam vistos enquanto autoridade – e não enquanto autoritários. Esta autoridade deveria ser proveniente do conhecimento e da competência dos educadores, decorrente dos alunos sentirem-se respeitados tanto no tempo produtivo quanto nas relações interpessoais (GOERGEN, 2009).

Gallego e Becker (2008) realizaram uma pesquisa sobre a relação entre um professor significativo e seu aluno, buscando investigar como o primeiro pode ocupar este lugar de adulto significativo e ser relevante à construção da moral no adolescente. Os alunos pesquisados consideraram uma série de características como fundamentais para o educador fazer diferença em suas vidas:

praticamente todos os alunos falam que o professor deve ser amigo, compreensivo, atencioso, deve respeitar o aluno e pedir respeito, ser rígido quando tem que ser, saber conversar, saber dar aula, explicar e fazê-lo quantas vezes forem necessárias; saber brincar, saber lidar individualmente com o aluno, não voltar sua agressividade contra o aluno, ter espontaneidade, gostar de sua profissão e ser responsável. Tratar o aluno como igual, mas tendo clareza do seu papel; relacionar o conteúdo com situações da vida cotidiana, saber ouvir, estar aberto a sugestões, ser honesto, ter interesse pela vida de cada aluno de forma individual (GALLEGO; BECKER, 2008, p. 127).

De maneira resumida, pode-se sintetizar tais características em três grandes categorias: o estabelecimento de uma relação de amizade, respeito mútuo e troca afetiva em um ambiente cooperativo em que haja possibilidade de discussão de questões teóricas e

particulares; o domínio do conteúdo por parte do educador; e saber auxiliar o educando em sua construção de conhecimentos, sendo eficiente nesta tarefa.

Um outro resultado encontrado diz respeito à idealização, que a maior parte dos adolescentes realiza, quanto à figura do professor. Se este último não trabalha de maneira adequada, acreditam que é porque está enfrentando algum problema – como doença, cansaço ou até má remuneração – ou ainda porque está infeliz com sua escolha profissional. Um outro dado interessante levantado por tal pesquisa é que:

os adolescentes, diferentemente do que possa supor o senso comum, entendem que o professor melhor e mais amigo não é aquele que “sai dando notas”, ou “facilita a avaliação”, mas aquele que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado de seu aluno. (GALLEGO; BECKER, 2008, p. 129).

É notório, desta forma, que a aprendizagem é tida como valor por estes alunos, sendo o educador admirado por ser justo na maneira de avaliá-los. De modo geral, pode-se concluir com esta pesquisa de Gallego e Becker (2008) que o educador pode fazer diferença na vida de um adolescente por meio de relações de cooperação e de respeito mútuo. Outro ponto a ser mencionado seria a necessidade de uma formação continuada deste professor, para que reflita sobre sua prática e a respeito das relações estabelecidas no âmbito escolar, sobre o trabalho com o conhecimento e sobre o desenvolvimento moral de seus alunos.

Outros estudos (LEITE; TASSONI, 2002; TAGLIAFERRO, 2003), que levam em consideração como a afetividade interfere na relação que o aluno estabelecerá com o objeto de conhecimento, apontam que todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelos educadores produzem fortes impactos afetivos nos educandos. Leite e Tassoni (2002) indicam como estas cinco decisões assumidas pelo docente no planejamento de um curso podem produzir marcas afetivas:

- 1) A escolha dos objetos de ensino: envolve valores e crenças de quem seleciona tais conteúdos. Muitas vezes tratando-se de temas que não são relevantes aos alunos, constrói-se uma escola dissociada da realidade, que não promove a criação de vínculos entre os conteúdos e estes últimos.
- 2) O início do processo de ensino e o aluno como referência: relaciona-se com partir do que o educando já sabe, possibilitando o desenvolvimento de uma

aprendizagem significativa. Trazer os conhecimentos prévios das crianças e planejar as atividades em cima deles é um dos pontos importantes para o início de uma tarefa.

- 3) A organização dos conteúdos de ensino: tal ordenação deve respeitar a lógica do conhecimento da área pois a falta dela pode ampliar as possibilidades de fracasso, que pode deteriorar as relações afetivas entre o aluno e o objeto de estudo.
- 4) A escolha dos procedimentos e atividades de ensino: trata-se de saber como serão ministradas as aulas – se será uma aula expositiva, um trabalho em grupo, uma leitura, uma pesquisa de campo, etc. Este é o aspecto mais visível na relação professor-aluno e envolve diretamente os aspectos afetivos. As atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas aumentam as chances de se obter sucesso na aprendizagem e, conseqüentemente, a relação de aproximação entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos. Devem ser motivadoras, ter instruções claras e intervenções adequadas por parte do educador.
- 5) A escolha dos procedimentos de avaliação do ensino: os autores mencionam algumas que pesquisas realizadas demonstram que a avaliação tradicional, a qual classifica os alunos como melhores ou piores, é um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar. Propõem, a partir dos estudos de Luckesi, uma avaliação diagnóstica que reveja as condições de ensino, resgatando a dialética entre este e aprendizagem, utilizando os dados obtidos a favor do aluno.

Os autores (LEITE; TASSONI, 2002) concluem que a natureza das experiências afetivas vivenciadas na escola, sejam elas aversivas ou prazerosas, depende da qualidade da mediação vivenciada pelo aluno em sua relação com o objeto de conhecimento (por meio de livros, materiais didáticos e pelos próprios colegas). Todavia, o educador tem um papel fundamental, pois dependendo da forma como organiza o trabalho pedagógico, pode contribuir ou não ao desenvolvimento do educando.

Em consonância com estas ideias, retomamos a compilação de estudos que Boruchovitch e Bzuneck (2009) realizaram a respeito à motivação. Em diversas pesquisas propostas nesta obra, consideram que a motivação intrínseca gera maior satisfação, facilitando a aprendizagem e o desempenho. Todavia, o educador tem um papel decisivo uma vez que pode favorecer um ambiente sociomoral adequado, promovendo a autonomia. A organização da sala de aula e da escola podem conduzir os alunos às formas desejáveis de motivação, ao se criar um clima encorajador da iniciativa e da expressão dos alunos, além de um ambiente acolhedor em que o educando sinta-se pertencente e reconhecido em seu esforço de aprender. Assim, o papel do educador é especialmente relevante e exige conhecimento, habilidades e senso de compromisso com a educação. A forma como propõe as tarefas a serem realizadas, o retorno que oferece ao analisar um trabalho e o envolvimento das crianças no projeto da disciplina e na seleção dos conteúdos também auxiliam na promoção da motivação. Ao contrário, algumas atitudes do educador podem ser decisivas para a desmotivação de suas crianças, além de gerar ansiedade. Como exemplo de atitudes prejudicadoras podemos citar: as críticas excessivas, as comparações, as avaliações rígidas ou aplicadas de forma imprópria, as cobranças com alto nível de exigência, as pressões com relação ao tempo de realização das atividades, as emissões de *feedbacks* negativos, a promoção de um clima competitivo e hostil em sala de aula, dentre outros.

Sendo assim, as atitudes de respeito unilateral, a coação e a ausência de sensibilidade moral do docente, a centralização das aulas na figura do professor, a transferência de responsabilidades a terceiros (família, orientação pedagógica, direção, etc.) como forma de controle, o uso constante de punições e ameaças, e a falta de relações de confiança estabelecidas entre o adulto e a criança, acabam promovendo a heteronomia.

Podemos concluir, então, que o ambiente escolar tem que proporcionar, de maneira contínua, condições que concebam as relações de cooperação e isso também inclui a qualidade das relações estabelecidas entre alunos e professores. Piaget (1932-1994) acredita ser muito importante a introdução da democracia na escola como instrumento pedagógico. Ele defende que

só a “escola ativa”, isto é, aquela em que não fazemos a criança trabalhar por meio de uma coação exterior, mas onde ela trabalha (do ponto de vista

psicológico, o trabalho é completamente diferente nestes dois casos) está em condições de realizar a cooperação e a democracia na escola (PIAGET, 1932-1994, p. 271).

Para este autor (PIAGET, 1932-1994, p. 271), é admirável a engenhosidade empregada pelos alunos para escapar da coação disciplinar quando se emprega um método autoritário: “não podemos abster-nos de considerar como defeituoso um sistema que desperdiça tantas energias em lugar de empregá-las na cooperação”.

Empregar uma linguagem construtiva, que favoreça relações menos autoritárias, evitar pressões e coerções, assim como o uso de punições e recompensas, ter domínio dos conteúdos, mostrar interesse pelas necessidades das crianças são algumas das ações que o educador pode ter para promover um ambiente livre de tensões, que podem ter efeitos negativos no desempenho dos alunos. A postura do educador é fundamental para a construção de um ambiente cooperativo. Porém, este último não é possível de acontecer sem um outro tipo de relação, que também é essencial nas relações educativas: a relação entre pares.

3.4 Relação aluno-aluno: a importância da cooperação

As coisas têm muitos jeitos de ser, depende do jeito da gente ver. É bom ver de um jeito agora, ver de outro jeito depois, e melhor ainda ver na mesma hora os dois.

Jandira Mansur

Piaget e colaboradores, em suas diversas pesquisas, enfatizaram que o desenvolvimento psicológico não depende somente de fatores hereditários e nem unicamente da pressão do meio físico. Reforçam a importância, para a formação da razão e da consciência moral, da interação da criança com o meio, e isto inclui a esfera social: relações que ocorrem tanto entre adultos e crianças quanto entre os próprios pares.

Segundo Wassermann (1990, p. 136),

mais que o meio físico, o meio social provoca acomodações ativas dos esquemas de ação por meio da linguagem (sistema de significações estabelecido por convenção social), dos conteúdos expressos por essa linguagem e das regras de pensamento que evoluem no decorrer das trocas com o outro. Indubitavelmente, a vida social é um dos fatores essenciais à formação do conhecimento.

Podemos acrescentar que a socialização é também fundamental à formação moral do indivíduo. Inicialmente, a criança é egocêntrica, sendo que tal egocentrismo é espontâneo e inconsciente. Piaget (2003, p. 192) explica isto por duas razões: primeiramente, por uma “simples ilusão do ponto de vista”: ela necessita de uma educação para descobrir que seu próprio ponto de vista não é absoluto e que é apenas uma perspectiva dentre o conjunto de perspectivas possíveis. Assim, como ainda não é capaz de descentrar-se, uma criança de três ou quatro anos de idade considera seus pensamentos e afirmações verdadeiras e suas vontades e desejos legítimos, sem conseguir coordená-los com os dos outros. Em segundo lugar, por uma razão de ordem social, não consegue afastar-se de si mesma pois ainda não é capaz de compreender o outro. Para que isso aconteça, é necessário cooperar com este outro tanto intelectual quanto moralmente, sendo tais relações permeadas pela reciprocidade.

Se a primeira sociedade que circunda a criança é a dos adultos, que lhe são superiores intelectualmente e fontes de coerção do ponto de vista da ação, isto causa

a impressão de ser, ao mesmo tempo, compreendida e dominada: daí um duplo sentimento de comunicação com os grandes, que reforça a ilusão do valor de seu eu e do conflito deste com a autoridade, o que conduz a criança a se defender, a se curvar sobre si mesma (PIAGET, 2003, p. 192).

A criança pequena não tem consciência clara de seu eu, que é um produto social que se constrói na comparação com o outro. Segundo Piaget (2003, p. 193),

por falta de conhecimento de seus limites, a criança considera seu próprio ponto de vista como absoluto: o egocentrismo não é, então, a consciência exclusiva do eu mas, antes, a falta de consciência do eu.

Trata-se de uma confusão ou indiferenciação entre o grupo e o próprio eu. A criança pequena não tem ainda a capacidade de coordenar seus pontos de vista com o outro e, por causa disto, as trocas intelectuais são restritas, dificultando a atividade cooperativa. A

criança pré-operatória oscila entre a aceitação passiva das influências intelectuais e o egocentrismo deformante e, por conta disso, não há reciprocidade.

Mantovani de Assis(2003c) afirma que somente após a construção das estruturas operatórias é possível haver trocas intelectuais. Neste momento, a criança já pode cooperar, libertando-se paulatinamente do seu ponto de vista egocêntrico e das percepções e intuições espontâneas. Também devido às características do desenvolvimento da inteligência, a criança menor ainda não conserva o relacionamento de igualdade. Como bem ressalta Vinha (2000, p. 67), Piaget

estendeu a noção de conservação para os sentimentos, valores e interesses. Ou seja, esclareceu que os sentimentos, valores, idéias e interesses das crianças são instáveis e tendem a não se manter ou não ser conservados de uma situação para a outra.

Por não ter construído ainda tal estrutura de conservação, a criança não mantém o que disse anteriormente ao trocar ideias com os outros. Porém, ao conquistar as operações reversíveis, poderá haver a conservação de ideias, que é necessária à cooperação.

Piaget (1932-1994) traz como tarefa central à criança a construção do *self*, separado de outras pessoas – ou seja, ver-se como um entre outros. Esta consciência do *self* somente surgirá por meio das interações sociais, construindo sua personalidade progressivamente. Para o autor, os sentimentos de simpatia e antipatia são o ponto inicial dos sentimentos morais, por meio dos quais a criança constrói uma hierarquia de valores. Por conseguinte, é preciso propiciar a interação social e a autogestão, para que vivenciem trocas efetivas em relações de cooperação, transformando o egocentrismo em personalidade autônoma.

Para Devries e Zan (1998a, p. 61),

as relações com companheiros são especialmente facilitadoras do desenvolvimento social, moral e intelectual por duas razões. A primeira é que as relações com companheiros caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança, não importando o quanto o adulto tente minimizar a heteronomia. As relações com companheiros podem levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. Esta reciprocidade pode proporcionar a base psicológica para o descentramento e adoção de perspectiva. [...] A segunda [...] é que ver outras crianças como semelhantes a si mesmo resulta em um sentimento especial de interesse que motiva os contatos entre companheiros. Estes contatos são esforços sociais, morais e intelectuais.

A autonomia somente pode ocorrer em um relacionamento de igualdade. Por consequência, as crianças são capazes de agir e pensar de maneira autônoma mais na relação com outras crianças do que com adultos. Vale ressaltar que a verdadeira troca e discussão precisa ocorrer entre iguais. Isto porque as interações entre pares confrontam continuamente a criança situando diferenças entre ela e os companheiros. Nestas, vivencia reações inesperadas, negativas e resistências. Desta forma, pode tomar consciência de que o outro é algo separado de si mesma, podendo avaliar-se como alguém que tem ideias e sentimentos únicos, conhecendo mais claramente a si e aos outros.

No que diz respeito à cooperação, DeVries e Zan (1998a) afirmam que esta cria os contextos mais produtivos ao desenvolvimento infantil. Para Piaget, somente a cooperação entre iguais, baseada no respeito mútuo, pode ajudar a criança a superar o egocentrismo. E tal cooperação, segundo Menin (1996), não significa acordo ou consenso: pode haver discussão, mas uma discussão equilibrada, em que cada um coloque seus sentimentos, argumentos, e que possa considerar e conhecer argumentos alheios, assim como rebatê-los, e também examinar suas próprias ideias.

Tal cooperação deve ter origem em um desejo interno, quando os envolvidos empenham-se em atingir uma meta comum, coordenando perspectivas e sentimentos. Piaget (1996, p. 21-22) coloca o *selfgovernment*, ou autogoverno, como sendo um procedimento de educação social que pode ensinar as pessoas a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeterem a regras comuns:

Para aprender a física ou a gramática, não há método melhor que descobrir por si, por meio de experiência, ou da análise de textos, as leis da matéria ou as regras da linguagem; do mesmo modo, para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola “ativa” se esforça em colocar a criança numa situação tal que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas. Ora, posto que a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum de seus membros, é natural confiar às próprias crianças a organização dessa sociedade. Elaborando, elas mesmas, as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que se encarregará de executar tais leis e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. Longe de preparar-se para a autonomia da consciência por meio de procedimentos fundados na heteronomia, o estudante descobre as

obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade.

Todavia, vale ressaltar que Piaget (1996), ao atribuir este “poder judiciário” aos próprios alunos, tece algumas considerações importantes. Para o autor, o sentimento de responsabilidade e a disciplina podem se desenvolver sem que haja nenhuma punição expiatória (caracterizadas pela coerção e por serem arbitrárias, ou seja, não têm relação entre o ato a ser sancionado e o conteúdo da sanção), bastando haver relações de cooperação para provocar nas crianças um respeito às normas que uma simples censura ou sentimento de isolamento moral poderiam conduzir o infrator à disciplina comum. Todavia, pode-se observar que, algumas vezes, ao confiar

às próprias crianças a possibilidade de exercer justiça retributiva, observa-se freqüentemente que as punições escolhidas pelos juízes são do tipo expiatório. Deve-se concluir disto a necessidade das punições e limitar-se a transpor nossas noções tradicionais penais na linguagem do *selfgovernment*? É aqui que se pode constatar melhor o quanto a educação moral é solidária a toda a pedagogia.

Quando o *selfgovernment* limita-se ao exercício do poder judiciário, em oposição aos poderes legislativos e executivos, e sobretudo, quando a autonomia da escola não é acompanhada de uma total reestruturação na direção da “escola ativa”, é evidente que a consciência infantil, no que concerne à sanção, não se transforma. É natural que a criança adote as punições clássicas quando se trata de impor o respeito a leis, em cuja elaboração ela não pode intervir. É também natural que várias possibilidades sejam observadas entre os procedimentos externos, pois o julgamento moral das crianças depende do conjunto de relações interindividuais nas quais elas se encontram engajadas (PIAGET, 1996, p. 30-31).

Podemos, então, destacar que esta atribuição de justiça às crianças só poderá ocorrer quando estas estiverem no estágio formal do pensamento. O *selfgovernment* irá ampliando-se paulatinamente, conforme vão avançando na idade e no desenvolvimento, e a noção de justiça for a da equidade (descreveremos mais adiante como se dá o desenvolvimento da justiça nas crianças). Para Piaget (1996, p. 31-32),

De um lado, tanto a recompensa como a punição são incontestavelmente a marca da heteronomia moral: é quando a regra é exterior ao indivíduo, que, para conquistar sua sensibilidade, toma-se necessário um símbolo de aprovação. O esforço autônomo rejeita tais procedimentos. De outro lado, e, sobretudo, a recompensa é o complemento de certa competição entre os

indivíduos, a qual nossa educação moral clássica tem usado como recurso da pedagogia. Ora, o benefício da educação ativa, em moral como no desenvolvimento intelectual, é ter retido o que é construtivo na concorrência, para utilizá-lo na competição entre grupos ou equipes de trabalho e ter rejeitado esse elemento de rivalidade egoísta por meio da qual o adulto sabe impor-se aos alunos submissos. Que seja essa transformação um bem ou um mal, é incontestável que ela se dá dentro do campo do moral da cooperação e é, assim, solidária a uma pedagogia mais próxima da própria criança e, talvez, das atuais exigências sociais.

Deste modo, o trabalho de organização da sociedade escolar deve ser delegado às próprias crianças, permitindo que elas criem suas próprias normas, garantindo um controle mútuo ao invés da obediência aos adultos. Trataremos mais adiante de como as normas devem ser construídas.

A criança pequena é pouco suscetível à cooperação pois ela ainda oscila entre o respeito pelos maiores e o egocentrismo. Além disso, conforme já mencionado, devido à sua capacidade intelectual e afetiva, ainda não têm possibilidade de autogerir-se. Ainda, se desde pequenas não estiverem acostumadas a tomar pequenas decisões, a terem suas ideias valorizadas e respeitadas e estabelecerem trocas sociais, será difícil conseguirem se autogovernar mais tarde (VINHA, 2000). Pode-se comprometer a criança com a administração da classe a partir dos 7 ou 8 anos de idade, quando esta torna-se pré-operatória e já tem o pensamento reversível. A inteligência atinge um estágio de coerência neste sistema de operações reversíveis, tornando possível a cooperação no plano social. Vinha (2000, p. 91) nos aponta que

a cooperação deve ser sempre compreendida no sentido piagetiano do termo “co-operar”, no qual os indivíduos que se relacionam já são capazes de operar com lógica. Piaget utiliza o conceito de “co-operação” como “operar com” (coordenação de operações), resultado de uma operação ou ação conjunta, só possível após a descentração, a partir do período operatório concreto.

Desta forma, este autogoverno somente será eficaz quando a criança possuir a capacidade de realizar as operações formais de pensamento. A cooperação, gradualmente, vai tornando-se mais efetiva e a obediência às regras decorrente do respeito mútuo. Este período é o mais favorável ao exercício da autonomia.

Diante deste quadro, deve-se proporcionar um ambiente favorável às trocas sociais e cooperativas, permitindo a interação entre as crianças. Brincar e estar junto com os outros

possibilita formas mais complexas de cooperação. “A motivação para cooperar e resolver problemas, quando as interações são perturbadas, é mais forte entre amigos do que entre parceiros casuais” (DEVRIES; ZAN, 1998a). As amizades podem ser fonte de aprendizagem e desenvolvimento e devem ser encorajadas pelo adulto. Em pesquisa realizada por Tortella (2001), foi constatado que brincar seria um ponto fundamental no estabelecimento das relações amistosas. Além disso, também encontra que tais relações não podem ser impostas e a possibilidade de escolher seus amigos é um ponto fundamental à construção da autonomia moral. Elas contribuem para que se construa as noções de igualdade, justiça e reciprocidade pois os amigos se veem enquanto iguais e, portanto, levam em consideração as necessidades do outro, reelaborando suas próprias vontades e agindo de maneira recíproca.

É certo que, nas trocas e interações sociais, ideias e pontos de vista podem ser convergentes ou divergentes. Conflitos diversos surgirão nas relações entre as crianças. A respeito deles trataremos a seguir.

3.5 Conflitos: oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento

O outro não é, portanto, o mal absoluto porque é precisamente por meio desta relação conflitual que eu o reconheço na sua diferença e que eu me afirmo como indivíduo.

Nancy Bouchard

Nas relações sociais, tanto entre alunos quando entre estes e os professores, nos deparamos continuamente com situações de conflitos. Diversas pesquisas, que serão descritas a seguir, apontam a visão dos educadores sobre tal fenômeno, afirmando ser de bastante importância no âmbito escolar.

Fante (2005) realizou uma pesquisa em escolas particulares e públicas e encontrou que 47% dos educadores dedicam entre 21% e 40% do seu dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre as crianças. Tardelli (2003), em um estudo sobre professores do ensino médio, constatou que 77,7% deles consideram que há uma desmotivação com a profissão por causa do comportamento indisciplinado dos alunos.

Biondi (2008), do mesmo modo, verificou a forte presença dos conflitos em escolas, sendo destacados pelos diretores, juntamente com a indisciplina, como um sério problema: 64% deles afirmaram isto nas escolas estaduais, 54% nas escolas municipais e 47% nas particulares. Em uma ampla pesquisa, com amostra de 4 mil alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 2º do ensino médio, Leme (2006) encontrou os seguintes dados: 52% dos alunos de 6ª série e 46,9% dos de 8ª série concordaram com a afirmação de que os conflitos aumentaram nos últimos anos e 85,5% dos diretores apontaram a gestão dos conflitos entre os alunos como um aspecto muito importante para garantir o bom funcionamento e convívio escolar. La Taille (2006), ao entrevistar 5 mil jovens no Estado de São Paulo, encontrou que 48,5% deles acredita que no mundo de hoje os conflitos são resolvidos *muito mais* pela agressão do que pelo diálogo e 42% deles *mais* pela agressão do que pelo diálogo.

Vinha (2003) comprovou a interferência do ambiente sociomoral na forma como as crianças resolvem seus conflitos, demonstrando que em um ambiente mais democrático o desenvolvimento das habilidades de negociação interpessoal são mais justas, cooperativas e elaboradas do que em um ambiente mais coercitivo. Carita (2004) investigou a influência do ambiente na capacidade da criança de resolver seus conflitos e constatou que a forma como resolviam era predominantemente heterônoma. Em média, 60% das resoluções eram baseadas em estratégias negativas ou de afastamento.

Tais dados são importantes para refletirmos acerca do fenômeno. A maioria das instituições valoriza a obediência às normas, porém não faz com que os alunos percebam nas ações e por meio da reflexão, as razões de existirem. A forma como o educador intervém em situações conflituosas ou quando as regras são transgredidas reflete suas concepções a respeito dos conflitos. Nas escolas, de modo geral, são vistos como algo antinatural e negativo: professores sentem-se inseguros, impendem-nos ou antecipam-nos, agem de maneira impulsiva, gastam boa parte do tempo acompanhando os alunos, criam excessivas regras, utilizam punições (ameaças, castigos, censuras) ou recompensas, dentre outros. Outra maneira de conter os problemas ou evitá-los é transferi-los a especialistas ou aos pais.

Dedeschi (2011), ao investigar a relação entre a família e a escola, analisou o conteúdo dos bilhetes enviados aos pais. Encontrou um predomínio de mensagens em que

os conteúdos versavam sobre as regras convencionais ou sobre os conflitos em detrimento daqueles que tinham por objetivo informar sobre a aprendizagem. Também prevaleciam as mensagens com o intuito de comunicar os conflitos ocorridos com a autoridade muito mais do que os ocorridos com os pares. Outra constatação desta pesquisa é que a comunicação realizada pela escola não favorece o desenvolvimento da consciência necessária para a mudança de postura, por meio da autorregulação, pelo aluno. Na maior parte das vezes, o aluno é excluído do processo de resolução do conflito e tais bilhetes são utilizados como forma de censura ou ameaça aos alunos, sem levá-los a refletir acerca de resoluções mais justas e respeitosas. Outro ponto a ser ressaltado é que a forma como a instituição educativa lida com os problemas que envolvem os alunos, como, por exemplo, transferindo a responsabilidade, acaba por culpabilizar a família e afastá-la ainda mais do espaço educativo.

A utilização de punições, ameaças, censuras, medidas preventivas, retirada de atividades prazerosas, dentre outras, quando ocorre um conflito –, ou seja, quando há uma desproporcionalidade entre o ato e a sanção –, faz com que haja consequências a longo prazo, segundo Vinha (2000). Dentre elas, podemos citar a manutenção da heteronomia, já que o adulto está se utilizando de sua autoridade e poder para punir a criança. Esta pode apresentar dificuldades para tomar decisões ou resolver seus conflitos de maneira justa, satisfatória e respeitosa para com todos os envolvidos. Também, por ter dificuldade de entender as justificativas das normas – que lhes foi privada –, acaba por orientar suas ações a fim de receber recompensas ou evitar castigos, ou até mesmo por conformismo. Do mesmo modo, não consegue emitir opiniões, argumentar, ouvir perspectivas diferentes sem sentir-se ameaçada, além de ter dificuldades de expor e discutir sentimentos, tomar decisões e coordenar perspectivas.

Outra consequência do uso de punições é o cálculo de riscos que, segundo Kamii (1993), a criança punida repetirá o mesmo ato, todavia, da próxima vez tentará evitar ser descoberta. A relação custo-benefício também pode ser uma consequência negativa, quando a criança já sabe previamente a sanção caso infrinja uma norma, porém verifica se vale à pena pagar este preço, “aceitando” o castigo.

Também poderá aprender a mentir por medo do castigo. Sente-se mais segura ao dizer mentiras pois, se falar a verdade, será punida. Não se deve proporcionar situações em que a criança seja encurralada a mentir para escapar de punições.

Outra possível consequência seria a conformidade cega, em que o aluno apenas obedece, temendo realizar algo novo ou de enfrentar desafios e tomar decisões. Este tipo de atitude também auxilia na promoção da heteronomia.

A revolta também pode ser um resultado da punição. Por exemplo, as crianças mais velhas, após anos de obediência, percebem que as pessoas que antes as castigavam agora não o podem mais fazer e, portanto, passam a não seguir mais as regras. Do mesmo modo, as mais obedientes também podem decidir tomar as decisões por si mesmas, já que estão cansadas de agradar aos outros – pais, professores, adultos – o tempo todo (VINHA, 2000).

Algumas vezes, para se evitar o conflito, os adultos utilizam-se de recompensas. Na perspectiva de DeVries e Zan (2005), são “formas açucaradas de controle”, doces mecanismos de manipulação. Ao oferecer presentes, guloseimas, passeios, prêmios, pontos positivos, elogios, etc. para que a criança apresente uma boa conduta, permaneça na escola ou tire boas notas, os alunos realizam determinada atividade ou têm uma atitude visando ganhar algo, e não por uma motivação interna. Assim como as punições, também funcionam como um controle externo e, da mesma forma, têm algumas consequências negativas, expostas pela autora supracitada: a pessoa acaba por acostumar-se ao retorno concreto de seus atos e, cada vez mais, é preciso aumentar a recompensa para obter o mesmo resultado. Também, age de maneira interessada, adulando ou bajulando as pessoas para conseguir o que deseja. Podem também dissimular e manipular suas verdadeiras intenções e sentimentos.

Não estamos querendo dizer, entretanto, que nenhuma ação deva ser tomada quando a criança transgredir uma norma. O fato é que sanções expiatórias não promovem a autonomia. Estas últimas têm por objetivo fazer com que a pessoa que infringiu uma regra ou cometeu alguma atitude indesejável “pague” pelo seu erro, por meio de sofrimento psicológico ou físico. Após a “quitação do débito”, ela se sente novamente religada à comunidade, uma vez que já sofreu as consequências.

Por outro lado, Piaget (1932-1994) apresenta uma outra forma de sanção, denominada sanção por reciprocidade. Esta caracteriza-se por possuir menor coerção,

havendo uma relação lógica ou natural com o ato a ser sancionado. Este tipo de sanção vai de encontro com a cooperação e as regras de igualdade. Conforme o autor explica, se a norma é interiorizada e compreendida pela criança, legitimando-a como forma de ligação entre seus semelhantes, por meio da reciprocidade, ao violá-la, as consequências naturais serão vivenciadas pelo sujeito, caso queira restabelecer as relações. Assim, a sanção por reciprocidade recai na ruptura do elo social e coloca o transgressor a par das consequências da violação das relações com os outros. Também, a sanção por reciprocidade ajuda na coordenação de perspectivas, fazendo com que a criança se coloque no lugar do outro ou perceba o ponto de vista de quem sofreu o efeito de seus atos. Piaget (1932-1994) sugere alguns exemplos deste tipo de sanção: excluir temporariamente a criança da atividade que está realizando ou do grupo social quando está desobedecendo as regras, dando à criança a opção de retornar quando ela achar que é capaz de proceder segundo a norma; privá-la de algo que tenha estragado (o brinquedo, o objeto, etc.), cabendo a ela decidir quando terá condições de utilizá-lo novamente sem avariá-lo; permitir a consequência lógica (material ou nas relações interindividuais) que resulta de uma má ação num contexto natural; encorajar a criança a realizar a reparação; e censurá-la, sem nenhuma outra punição.

O objetivo deste tipo de sanção é mostrar ao infrator que o ato ocasionou uma ruptura do elo de solidariedade, ao ferir os contratos que permitem a convivência social: intenta fazer com que a pessoa entenda o significado de sua falta. Para tanto, é preciso que a pessoa valorize o vínculo social e deseje sua restauração, daí a importância das relações de amizade e da interação entre os pares. A esse respeito, DeVries e Zan (1998a, p. 196) afirmam que

as sanções por reciprocidade têm em comum a comunicação do rompimento de um vínculo social tal como desapontamento, raiva ou perda da confiança. Isto é, a disponibilidade mútua em um relacionamento foi interrompida. Em uma sanção por reciprocidade, a pessoa prejudicada responde à ofensa ou ferimento retirando a confiança ou boa vontade. Ela sinaliza claramente que a mutualidade está perturbada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior. A fim de restabelecer a antiga mutualidade, aquele que errou deve agir no sentido de compensar o sentimento de desconforto e restaurar o relacionamento.

Portanto, somente para aquelas pessoas que sejam sensíveis aos juízos alheios é que as sanções por reciprocidade podem ser avaliadas como mais dolorosas do que os

sofrimentos pontuais dos castigos expiatórios (LA TAILLE, 2002). As crianças pequenas são heterônomas, dominadas pelo respeito unilateral e, assim, ainda não compreendem as relações de reciprocidade, considerando mais justas as sanções expiatórias – além de serem mais rígidas em seu modo de julgar: a eficácia da punição depende da dor que causa.

La Taille (2002) defende que, com o desenvolvimento da criança, o medo adquire outra conotação: agora, não há mais o medo de ser punido ou de perder algo, assim como não existe mais o medo de ameaças de sanções psicológicas e físicas. Surge o temor de decair aos olhos alheios. As crianças mais velhas passam a considerar mais justas as sanções por reciprocidade: quanto mais elas identificam a censura como a sanção, mais difícil é ser tolerada, vendo no insulto uma fonte de dor psíquica maior do que a privação de algo que muito aprecia.

Muitos professores e pais ainda utilizam-se de punições coercitivas e constrangedoras como método educativo. Se empregadas de forma contínua – rebaixando, humilhando, expondo –, podem levar a criança a perder um importante regulador moral, que é a vergonha. É preciso levar em conta que os valores são transmitidos em todos os momentos, tanto na escola quanto em casa, e portanto, é preciso repensar na maneira como são trabalhadas as transgressões.

Foi anteriormente abordado que, do ponto de vista da teoria construtivista, os conflitos não são vistos como negativos. Segundo Tognetta e Vinha (2011), o termo “conflito” vem do latim *conflictus*, que significa uma espécie de choque de interesses, valores ou necessidades que ocorre entre duas partes, sendo, portanto, um perigo aos que se confrontam. Por outro lado, do ponto de vista psicológico, ao se estudar os mecanismos pelos quais as pessoas agem, verifica-se que são oportunidades, termo utilizado no sentido de mudança, superação, inovação e novo equilíbrio. Portanto, se aceitarmos estas duas concepções e, em especial, a segunda, os conflitos são ótimas oportunidades para se trabalhar as normas e os valores.

Os conflitos são essenciais à construção do conhecimento e ao desenvolvimento. A teoria piagetiana esclarece que há dois tipos de conflitos: os intra e os interpessoais. Os primeiros referem-se aos que ocorrem dentro do sujeito, internamente: os intelectuais. Para Vinha (2000),

no processo de equilíbrio ou auto-regulação, processo esse responsável pela construção de todo o conhecimento e que coordena os outros fatores de desenvolvimento (a maturação, as influências do meio social e as experiências do meio físico), os conflitos internos possuem um papel imprescindível.

Ao vivenciá-los, a pessoa busca uma nova ordem interna que desencadeia um esforço de organização.

Os conflitos interpessoais também são importantes ao desenvolvimento pois a criança motiva-se a pensar sobre diferentes modos de se reestabelecer a reciprocidade. Neste sentido, são facilitadores do conflito interno, fazendo com que se leve em conta outros pontos de vista. Vinha (2000) nos esclarece que é preciso operar em termos de sentimentos, de ideias e perspectivas e, deste modo, a resolução é co-operativa no sentido piagetiano do termo. Se é na interação que os modos de pensar, relacionar-se e sentir são construídos, certamente desentendimentos surgirão e é por meio desta interação que as crianças poderão aprender a compreender, negociar, escutar, comunicar-se de maneira clara. Portanto, é somente vivenciando tais situações é que ela conseguirá alcançar este desafio.

Sendo assim, a resolução dos conflitos deve ser uma parte importante do currículo escolar, e não deve ser vista apenas como um problema a ser administrado. A comunidade educativa deve aproveitá-los como oportunidades para ajudar as crianças a aprenderem, paulatinamente, como buscar soluções aceitáveis a todas as partes envolvidas – ao invés de gastar seu tempo tentando preveni-los.

Conforme já vimos no capítulo anterior, a afetividade é a motivação interna que nos leva a conhecer, é a dimensão de valor projetada em uma ação ou objeto (TOGNETTA, 2003). O reconhecimento dos sentimentos são necessários para que se compreendam as consequências dos atos e também se aprendam a lidar com eles. Portanto, “falar de sentimentos é favorecer sua manifestação, bem como a reflexão sobre os estados de ânimo e as relações intrapessoais que podem provocá-los, amenizá-los ou acentuá-los” (TOGNETTA, 2003, p. 107).

Para Tognetta (2003), as relações interpessoais vivenciadas na escola são oportunidades de construir, cada vez mais, o lado afetivo dos alunos, por meio da expressão e da manifestação dos sentimentos, que permite que estes se compreendam a si mesmos e

se autocontrolem. E, quando os conflitos ocorrerem, cabe ao educador atuar como mediador, auxiliando os alunos a pensarem em formas mais justas de resolvê-los.

DeVries e Zan (1998a) propõem três orientações aos professores para a condução dos conflitos: manter-se calmo e controlar as reações; reconhecer que o conflito pertence aos alunos; e acreditar na capacidade deles para a resolução de seus conflitos. As orientações seguintes podem ser derivadas destas primeiras:

1. Assumir a responsabilidade pela segurança física do aluno, cuidando para que não se agridam ao tentar resolver o problema;
2. Utilizar métodos não-verbais para acalmar as crianças, como por exemplo, colocar o braço em torno de cada uma;
3. Reconhecer, aceitar e validar os sentimentos de todos os envolvidos, além de suas percepções a respeito da situação conflituosa;
4. Ajudar os alunos a verbalizarem desejos e sentimentos uns aos outros, assim como a escutarem o que as outras pessoas têm a dizer. Isto significa clarificar o problema, porém sem tomar partido, auxiliando-os a reconhecerem os sentimentos e pontos de vista do outro.
5. Esclarecer e declarar o problema, verbalizando-o para que os alunos compreendam o que o outro quer dizer.
6. Pedir sugestões de ideias e soluções às partes envolvidas.
7. Caso não proponham soluções, o educador deve auxiliá-las apresentando algumas, porém não de maneira coercitiva.
8. Exaltar o valor do acordo mútuo, oferecendo a possibilidade de rejeitarem soluções propostas.
9. Ensinar procedimentos imparciais para resolverem disputas em que a decisão é arbitrária, tais como par ou ímpar ou sorteio.
10. Quando as partes envolvidas no conflito perderem o interesse por ele ou já o resolveram, deve-se abandoná-lo.
11. Auxiliar os alunos a reconhecerem sua responsabilidade em uma situação de conflito, revalidando as normas e empregando uma linguagem descritiva.
12. Dar a oportunidade para que compensem o ato, se oportuno. Tais compensações podem preparar o terreno para uma relação amigável ao término do conflito,

assim como ajudar o infrator a manter uma boa imagem perante o grupo e a si mesmo.

13. Se possível, ajudar os envolvidos a restaurarem o relacionamento. Isto deve ocorrer sem imposição, pois pode levá-los a serem insinceros.
14. Encorajar os alunos a resolverem seus conflitos por si mesmos, porém estando aberto a acolhê-los e auxiliá-los caso necessitem.

O que encontramos, muitas vezes, é que as intervenções descuidadas por parte do educador podem fazer com que os alunos escondam o conflito: este último pode ser trabalhado, então, num contexto construtivo, porém pode também ser destrutivo, dependendo da postura do professor. Assim, mais uma vez reforçamos: é preciso compreender os conflitos como naturais e como oportunidades de aprendizagem. O educador não deve agir de improviso: precisa manter-se calmo e controlar suas reações. Ao reconhecer que o conflito pertence às crianças, deve incentivar que falem por si mesmas, atuando como mediador, sem tomar partido e utilizando uma linguagem descritiva.

Em alguns momentos, quando for necessário colocar uma limitação firme, é preciso demonstrar autoridade. Para tanto, o adulto deve ser descritivo, direto e objetivo, sem grandes sermões ou broncas. A restrição deve ser sempre aos atos e não aos sentimentos: é permitido sentir, entretanto não é admissível que se bata, chute, morda, etc. em função dos sentimentos. Isto significa que é preciso trabalhar a regulação dos sentimentos e das suas manifestações. Para Tognetta (2003, p. 119),

saber lidar com os desejos, controlar a própria raiva, é possível somente a partir dessa capacidade de autodomínio. Saber que o que sente é tão importante que precisa ser dito, é favorecer a auto-estima, o gostar de si.

E este autodomínio só será possível quando a pessoa se conhecer, sabendo o que lhe causa tristezas, alegrias, raiva, etc. Para auxiliar os alunos a compreenderem aquilo que sentem, é preciso que o professor aceite e reconheça estes sentimentos, descrevendo e também expondo as formas de manifestação e as consequências destas. É, igualmente importante que as crianças verbalizem o que sentem às outras e escutem o que seus colegas têm a dizer, com o intuito de esclarecer e descrever o problema.

É preciso lembrar que uma boa resolução atua nas causas e não nas consequências. Assim, o educador deve auxiliar para que a criança construa seu autoconhecimento, fazendo com que reflitam sobre seus sentimentos e tendências de reação. Portanto, deve ser oferecida aos alunos oportunidades para que realizem propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os sentimentos e os conflitos interpessoais (TOGNETTA, 2003, 2009; TOGNETTA et al, 2010; SASTRE, MORENO, 2002).

Conforme vimos, os conflitos interpessoais são grandes oportunidades para se trabalhar aspectos cognitivos, afetivos e morais. Nesta mesma direção, a forma como as regras são elaboradas também pode auxiliar no desenvolvimento integral do aluno. É o que será exposto a seguir, de maneira um pouco mais aprofundada, pois trata-se de uma característica importante da educação democrática.

3.6 Considerações sobre as Regras

A submissão a lei é, tanto maior, quando esta lei emana dos grupos de iguais, e quando a personalidade autônoma de cada um, participa de sua elaboração.

Jean Piaget

A vida em sociedade pressupõe limites que garantam uma convivência melhor, mais justa. Não há como se viver bem em um lugar onde todo mundo pode fazer o que quiser. Esse respeito a si e ao outro é traduzido nas ações por meio das regras que regulam a convivência. Piaget (1998, p. 61-62) considera que:

uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros e que é o sentimento do respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos.

Se, conforme vimos no capítulo anterior, a moral responde à pergunta “como viver?”, consequentemente, se coloca na dimensão da obrigatoriedade, do dever, ou seja, implica em normas. Estas últimas são formulações verbais precisas que nos dizem como

agir, o que deve ser feito ou não. Têm as seguintes características: são coletivas e exigem regularidade, ou seja, as atitudes que elas regulam devem ser repetidas em qualquer circunstância para todos os indivíduos presentes em determinado grupo social. Ao discorrer sobre as características das regras Tognetta e Vinha (2007) apontam a importância de se refletir sobre o que está por trás das normas, isto é, em que são baseadas. Se as regras tratam do “como agir”, está subjacente que a ação é necessária por algum motivo, portanto, o porquê desta deve ser sempre considerado. Sua validade irá depender do princípio que a sustenta, ou seja, “em nome do que agir”. Os princípios orientam o caminho a ser seguido, são o espírito das normas. Todas as regras baseiam-se em princípios, todavia nem todos são morais. Por exemplo, quando se faz cumprir uma norma, pois determinadas atitudes poderiam ferir o princípio do respeito, que é um princípio moral universalmente desejável, esta regra é moral. Por outro lado, quando se faz obedecer a uma norma fundamentada no “controle” ou na “obediência”, esta não se baseia em um princípio moral.

A criança entra no mundo da moral pelas regras, por meio das ordens e recomendações que recebe dos adultos. No início, não as compreende, não entende o porquê de sua existência, mas as obedece devido ao respeito unilateral que tem em relação àquele que as determina. Nesta tendência afetiva, conhecida como heteronomia ou realismo moral, Piaget (1932-1994) aponta que a criança não compreende a necessidade das regras, nem o que está por trás destas, seu espírito, entendendo-as ao “pé da letra”. Apenas as segue pela autoridade de quem as coloca, entendendo como boa toda ação que ocorre em concordância com elas. Desta forma, a justiça é confundida com obediência à autoridade. Outra característica do realismo moral é a realidade objetiva em que a gravidade de um ato é avaliada pela consequência material e concreta e não pela intenção de quem comete. No adulto coexistem dois tipos de moral, em níveis diferentes: a heterônoma e a autônoma. Na heteronomia, os valores não se conservam, sendo regulados pela pressão do meio, isto é, o sujeito modifica seu comportamento de acordo com o contexto. Assim, há uma relação de submissão ao poder, sendo considerado certo obedecer às ordens das pessoas que detêm a autoridade ou agir da mesma forma que se comportam as pessoas de sua comunidade. Já na autonomia moral a pessoa segue as normas movida pelo sentimento de obrigação, fundamentado na equidade e na reciprocidade (autorregulação). A moral é concebida como regras e princípios que regem as relações entre todos os seres humanos. Na pessoa

autônoma há a conservação dos valores apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais (LA TAILLE, 2006).

Piaget estudou a concepção que as crianças têm das regras a partir do jogo de bolinhas de gude, pois, segundo ele, os jogos infantis “constituem admiráveis instituições sociais” (PIAGET, 1932-1994, p. 23). Toda moral fundamenta-se em um sistema de regras e, deste modo, deve-se procurá-la no respeito que a pessoa adquire por elas. Observando os meninos em situação de brincadeira, na qual as normas não foram impostas pelo adulto e sim elaboradas por eles mesmos, o autor distinguiu quatro estágios da prática das regras, ou seja, o *como* as crianças aplicam-nas efetivamente, e três estágios da consciência das regras, isto é, o modo como estas lhes conferem o caráter *obrigatório*.

No que diz respeito à prática, o primeiro estágio caracteriza-se por ser puramente motor e individual. A criança manipula os objetos, no caso as bolinhas de gude, em função de seus desejos e, por este motivo, não há como falar em regras coletivas propriamente ditas e sim de regras motoras. No segundo estágio, que ocorre entre dois e cinco anos de idade, a criança recebe as regras dos outros, imita os exemplos, porém joga sozinha, sem procurar ganhar dos parceiros. Piaget denominou este estágio de egocêntrico justamente por esse duplo aspecto de receber os exemplos dos outros, porém utilizá-los de maneira individual, fechado em seu próprio ponto de vista. O terceiro período manifesta-se por volta dos sete ou oito anos e pode ser nomeado de estágio da cooperação nascente. Nele, cada jogador busca vencer seus parceiros, a partir de um interesse social, havendo a necessidade de controle mútuo e de unificação das regras, porém os integrantes ainda não entendem completamente nem as regras em seus pormenores, nem a estrutura do jogo. Finalmente, o último estágio, que aparece em torno dos onze anos, é caracterizado pela vontade dos participantes de codificarem as regras e conhecê-las, realizando discussões mais profundas ou relativas a procedimentos. Este último foi denominado como o estágio de codificação das regras e nele a criança precisa pensar por hipóteses e coordenar as diversas perspectivas envolvidas na elaboração ou modificação das normas.

Com relação à consciência das regras, Piaget (1932-1994) encontrou em suas observações o que se segue: num primeiro momento, a regra ainda não é coercitiva nem obrigatória, uma vez que é puramente motora. No segundo estágio, que se manifesta no ápice do egocentrismo, a regra é avaliada como sagrada e imutável pois sua origem recai

sobre o adulto ou sobre a ideia de que ela sempre existiu e será eterna. Quando se coloca a questão se a norma pode ou não ser modificada, a criança afirma categoricamente que não pois isso seria uma transgressão. Por fim, no terceiro e último estágio, a norma é entendida como consentimento mútuo e respeitá-la é condição obrigatória para se ser leal, porém é permitido alterá-la desde que haja a concordância de todos. Desta forma, o que se torna "sagrado" é o modo como a regra deve ser constituída, pela discussão e por consenso do grupo, e não a regra em si. Piaget destaca como, nesta fase, a criança aproxima-se da democracia mais do que os adultos em muitos campos. Nos adolescentes há o respeito mútuo, respeito este fundamentado na autonomia entre iguais, gerando a reciprocidade e a obediência profunda às regras. Ele destaca que há maior submissão a uma regra quando esta emana de grupos de iguais e quando a personalidade autônoma de cada um participa de sua elaboração.

Nesse processo, evidencia-se uma lei de construção do conhecimento afirmada por toda a teoria piagetiana: primeiro é preciso fazer para depois compreender. Refletindo sobre tais questões, Menin (2007, p. 49) observa que:

assim, na moral, como no campo intelectual, uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, na e com a prática das ações, esta realidade. Na moral, a ação por excelência é a cooperação: sujeitos, iguais entre si no sentido de terem o mesmo poder de influência uns sobre os outros, usam regras para regular mutuamente seus comportamentos e decidem sobre a justiça das mesmas em função deste coletivo. É esta prática que constrói uma consciência autônoma das regras.

De acordo com a teoria piagetiana, as relações sociais são “formadoras” dos sentimentos morais. A pesquisadora mostra que “de um lado o egocentrismo da criança pequena e o respeito unilateral que vive nas suas relações com os mais velhos resultam em heteronomia ou a moral do dever”. De outro, “a descentração provocada pela vivência de relações de cooperação com a prática da reciprocidade constroem a autonomia da prática e da consciência das regras” (MENIN, 2007, p. 50).

Deste modo, a vivência da cooperação entre pares, ao favorecer a descentração e a troca de pontos de vista, também auxilia na transformação da estrutura do pensamento, tornando-o lógico e objetivo. Em outras palavras, a vida social suscita reflexões e tomadas de consciência. Diversas pesquisas (Bagat, 1986; Araújo, 1993; Devries, Zan, 1995; Vinha,

2000, 2003; TOGNETTA, 2003) apontam que o ambiente sociomoral influencia a construção da autonomia. Em ambientes autocráticos, ou seja, naqueles mais coercitivos, as regras geralmente são impostas pelo educador e visam o controle e o bom comportamento. Não há necessidade de compreensão das mesmas, os alunos devem apenas obedecê-las. Contrariamente, num ambiente mais cooperativo e democrático, as normas são elaboradas e reelaboradas pelo coletivo, conforme os problemas vão surgindo. Segundo Vinha e Tognetta (2006, p. 46), quando denominamos o ambiente escolar como democrático, “evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos, porque em muitas situações as crianças não possuem condições (e nem deveriam) para decidir”. Porém, podem opinar sobre coisas que lhes dizem respeito e que já são capazes de realizar, vivenciando essa “democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais” (VINHA; TOGNETTA, 2006, p. 52).

As regras podem ser classificadas de várias formas, dentre elas temos as convencionais e as morais. As primeiras dizem respeito ao conjunto de normas que são consideradas obrigatórias para um determinado grupo ou sociedade, porém não podem ser universalizáveis. Como exemplo, poderíamos pensar nas diversas formas de se comer: em alguns lugares, come-se com garfo e faca; em outros, com palitinhos (hashis); em outros, ainda, com as mãos. Outra situação que pode servir de ilustração para as regras convencionais são as referentes à vestimenta: há lugares em que as mulheres devem usar apenas saias, geralmente longas; em outras culturas, vestem burcas; ainda, em outras regiões, usam calças compridas, shorts ou saias. Em suma, este tipo de normas está ligado às convenções sociais estabelecidas por determinados grupos ou sociedades e regem ou regulam comportamentos que dizem respeito a condutas desejáveis enquanto se estiver em convivência com seus membros.

Já o segundo tipo de regras, as morais, são especificamente relacionadas às “questões interpessoais de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia da pessoa e do bem-estar alheio” (LA TAILLE, 2002, p. 17). Estas normas são alicerçadas por princípios morais universais, desejáveis a todo e qualquer ser humano independente de sua cultura, raça, religião, país, etc. Como exemplo deste tipo de norma, podemos mencionar aquelas elaboradas visando assegurar o respeito (ao outro, à propriedade, à vida), a dignidade, a justiça, a não violência, etc.

Hierarquicamente, as regras morais possuem maior valor. Por conseguinte, é preciso estar atentos com relação à vivência e à cobrança destas, muito mais do que com as convencionais. Isso não significa que estas últimas não sejam importantes. De fato, assim como as regras morais, as convencionais também garantem uma organização da vida social como um todo, porém quando esta se sobrepõe a uma norma moral, invertem-se os valores. Por exemplo, os horários de entrada e saída são convenções sociais determinadas para regular as atividades escolares. Quando se cobra esse tipo de norma, mostra-se a necessidade de que todos iniciem e encerrem os trabalhos no mesmo horário, para que haja aproveitamento das atividades, etc. Todavia, a forma como são tomadas as atitudes de cobrança podem, muitas vezes, ferir uma regra moral. Para ilustrar tal situação, recorremos a um exemplo presenciado por nós certa vez em uma instituição escolar. Um adolescente chegou atrasado para aula de história pois havia ajudado um colega que não estava se sentindo bem, encaminhando-o à enfermaria. Ao entrar na classe, o educador não permite que tome parte das atividades, pois é norma aguardar até a próxima aula caso ultrapasse o período de tolerância de dez minutos no primeiro período do dia. O garoto tenta argumentar, relatando ao professor o ocorrido, porém este último nem mesmo o escuta, afirmando rispidamente que não permitirá que frequente as atividades. Quando se humilha ou expõe a pessoa que chegou atrasada, privando-lhe de tomar parte das atividades, fazendo sermões, gritando, fazendo-lhe advertências, uma norma moral é transgredida, a do respeito, que deveria ser muito maior do que a regra convencional. Tais atitudes demonstram que o cumprimento do horário é mais importante do que a ação de cuidar de alguém, do que a generosidade para com o outro. Não se pode colocar todas as regras, assim como as infrações, no mesmo patamar. É preciso cobrar as normas morais com muito mais ênfase do que as sociais. Turiel (TOGNETTA; VINHA, 2007; LA TAILLE, 2002) demonstrou em uma pesquisa que as crianças pequenas já fazem distinção entre as normas morais e convencionais, dando muito mais “peso” às primeiras do que às segundas. É preciso, então, ajudar as crianças e jovens a perceberem o espírito das regras, os princípios nos quais estas se baseiam construindo e legitimando muito mais valores desejáveis universalmente do que aqueles relativos àquela sociedade ou situação particular.

Podemos também classificar as regras enquanto negociáveis (contratuais) e não negociáveis. As primeiras são aquelas do âmbito da convenção social, pois não ferem

princípios morais e éticos e podem ser acordadas, modificadas e reelaboradas de acordo com as necessidades. Já as não negociáveis, ou leis, são aquelas que devem garantir a boa saúde, o bom desenvolvimento e aprendizagem e a boa convivência social, baseando-se em princípios universalmente desejáveis. Em uma escola presenciamos certa vez a “negociação” que foi proposta pela professora: “Vamos combinar se podemos ou não bater no amigo?”. Se a resposta é evidente e pautada por princípios moralmente desejáveis, não deve ser combinado se pode ou não bater nos outros. Coloca-se a negativa aos alunos: “Não se bate nas pessoas”, fato não negociável e do qual não abrimos mão, e aí sim podem ser debatidos os motivos e razões para tal, auxiliando-os a formular justificativas que sustentem esse imperativo. Nesta mesma turma, não se aproveitou a oportunidade de combinar questões que poderiam ser discutidas com as crianças, trazendo-lhes certa margem de escolha, como por exemplo: “Temos diversas atividades a serem realizadas hoje: (apresenta as tarefas). Como poderemos organizar nosso dia?”. A educadora simplesmente impunha as atividades sem levar em consideração a opinião e sugestões dos alunos. Tal assunto poderia ter sido explorado, de modo a contemplar os interesses das crianças, demonstrando confiança em suas escolhas, sem que um princípio moral tivesse sido violado.

Outro aspecto a ser considerado é que uma regra nunca pode ferir uma lei. Por exemplo, há uma lei que discorre que a o período letivo deve ter, no mínimo, 200 dias. Não é possível criar uma norma da escola que sugira menos dias de aula. Outro exemplo é sobre a lei que proíbe o uso de celulares em sala de aula em escolas públicas no Estado de São Paulo. Não há como a escola criar uma regra aceitando a utilização dos aparelhos. O que pode ser feito é refletir com os alunos a respeito das leis, discutindo os porquês e a necessidade (ou não) de tal lei.

As regras devem garantir o bem-estar da maioria e regulam a convivência, auxiliando na constituição de um lugar respeitoso e justo. As contratuais devem ser construídas a partir de uma necessidade, e não impostas por meio de uma lista ou cartaz prontos, com as normas a serem seguidas ao longo do ano. O que ocorre muitas vezes é que os professores querem, no primeiro dia de aula, esclarecer antecipadamente o que pode ou não ser feito. Não queremos dizer que não há coisas a serem combinadas nos primeiros dias de aula, como por exemplo, como será a utilização do banheiro ou dos materiais comuns.

Porém, para que a regra seja legitimada internamente, faz-se necessário que se perceba que irá auxiliar na resolução de um problema e que o processo de elaboração seja válido. Desta forma, as situações conflitantes que acontecem no convívio diário são ótimas oportunidades para que, em espaços previamente organizados para isso (como durante as assembleias), seja discutido o que está acontecendo, o porquê (causas) e formas de solucioná-las (que atuem sobre as causas do problema e que respeitem os princípios morais).

As regras devem ser poucas, pautadas em princípios, apenas aquelas necessárias para a organização das atividades e para contribuir para a qualidade das relações. Quanto mais regras existirem, menos as pessoas as cumprem e menos oportunidades possuem para tomar decisões e assumirem as responsabilidades por estas. Por um lado, não é possível conhecer todas as normas e, já que são tantas, fica difícil cumpri-las. Por outro, se a pessoa precisa sempre seguir o que mandam, não necessita refletir a respeito, pensar na situação específica, nas variáveis envolvidas, nos princípios que ajudem a analisá-la, muito menos exercitar sua autorregulação, uma vez que a regulação é externa a ela. Desta forma, é importante o professor refletir sobre os inúmeros “nãos” que dá aos alunos, ponderando sobre sua real necessidade. Impedi-la de agir, de resolver os problemas e de decidir não ajuda a criança a construir a autorregulação. Do mesmo modo, é prejudicial que tudo seja permitido, ou não cobrar as normas discutidas e refletidas, que não contribui com a validação e legitimação do que é construído coletivamente. É preciso edificar e cultivar o binômio responsabilidade e liberdade. Visando uma função pedagógica, é preciso considerar que um anda em paralelo com o outro: quanto maior liberdade, maior responsabilidade. Dá-se, por exemplo, a liberdade de poder escolher alguma coisa desde que se demonstre responsabilidade. La Taille afirma que (1999, p. 19) “o duplo objetivo da educação é, por um lado, garantir a conquista da autonomia e da liberdade, por seus alunos e, por outro, ensiná-los que essa autonomia e essa liberdade não os subtraem a certas exigências do convívio social”. Ser livre não é fazer o que bem entende. A liberdade implica em escolhas: eu preciso escolher ou fazer algo em detrimento de outra coisa. E se eu escolhi, arco com as consequências, demonstrando minha responsabilidade.

Uma outra consideração a ser feita diz respeito ao coletivo. Retomando o que foi dito anteriormente, as normas não devem referir-se ao bem-estar de uma minoria, mas sim da maioria. Se desejamos uma escola mais democrática, que favorece a construção da

autonomia, o respeito à diversidade de pontos de vista, o colocar-se no lugar do outro, é preciso pensar que nem sempre as normas constituem algo agradável. Não é fácil seguir algumas regras, pois estas podem ir contra nossas vontades! Porém, há mais chance de as normas serem cumpridas por todos quando se considera que foram elaboradas visando o bem-estar coletivo e que foram decorrentes de um processo democrático, ou seja, foram decididas em comum acordo, refletindo sobre o fato, sobre as causas e sobre as consequências, tendo sido levado em consideração as diversas variáveis que a situação demandou. Dessa forma, se está contribuindo para seu entendimento e legitimação enquanto algo bom tanto para a pessoa quanto para seu grupo.

Ao se estabelecer as normas, são necessários alguns cuidados. Primeiramente, deve-se evitar as normas de respeito unilateral, como, por exemplo, “respeitar os adultos” ou “obedecer ao professor”. É indispensável pensar que o respeito é válido para todos: para os adultos e para as crianças e jovens. O corpo docente e administrativo da escola deve servir de modelo aos alunos e, deste modo, a norma vale para os primeiros também. É fundamental agir com coerência, pois os adultos também fazem parte do coletivo, devem inserir-se no “nós”, e não apenas mandarem e serem obedecidos pelo “vocês”.

Em segundo lugar, é preciso dividir as responsabilidades, e não depositá-las somente no aluno. Quando um problema torna-se recorrente, discute-se a resolução do mesmo pelos envolvidos. Pode ser que os estudantes sugiram normas ou soluções desrespeitosas, exageradas ou incoerentes e o professor as aceite, pois “partiu dos alunos” ou porque “foi decidido democraticamente”. Segundo Piaget, nem tudo deve ser aceito só porque foram as crianças que colocaram. O professor é o adulto da relação e deve auxiliar seus alunos a refletirem sobre a coerência e consequência de seus atos, trazendo-lhes questões e pontos de vistas que eles ainda não conseguem enxergar devido ao seu nível de desenvolvimento cognitivo e moral. Antes de decidirem é preciso que se conheça o problema, muitas vezes coletando dados que auxiliem na discussão e investigando as leis que envolvem tal problema. Também é preciso sempre após a apresentação das propostas de soluções, questionar se cada uma destas (justa ou injusta, boa ou incabível) é coerente com as informações que se tem, atuam sobre as causas do problema (e não sobre as consequências) e se respeitam os princípios morais. Um exemplo que poderia ilustrar esta ideia é o caso do mau uso do papel higiênico no banheiro. Em uma escola, observou-se que

os alunos estavam entupindo os vasos sanitários e grudando bolas de papel molhadas no teto e paredes. A direção resolveu retirar os rolos dos toaletes e quem necessitasse de papel higiênico deveria pedir a um adulto. Tal atitude não propiciou que refletissem sobre a questão do desperdício e do respeito para com o coletivo, simplesmente eliminou o problema. Seria preciso ter levantado a questão com os estudantes, abrindo um espaço para o diálogo e discussão, encorajando-os a pensar sobre as causas de tais atitudes e em soluções e sugestões que atuem sobre elas, coerentes com princípios não negociáveis. Poderia ter sido pedido que pesquisassem sobre o processo de produção do papel, sobre sua comercialização, sobre o seu descarte correto e o que ocorre caso seja jogado no vaso, sobre o impacto ambiental, os custos do material para a escola, dentre outros. Tais atitudes poderiam auxiliar que refletissem sobre as consequências individuais de sua ação no âmbito coletivo.

É preciso contribuir para que novas perspectivas sejam analisadas, assim como incentivar outras formas de se resolver o problema. Deve-se evitar elaborar regras tolas ou desnecessárias. É importante auxiliá-los a debater e compreender os princípios subjacentes às normas que serão construídas. Em uma classe de crianças de cinco anos, a professora estava decidindo com os alunos qual seria a rotina de trabalho daquele dia. Todas as atividades pareciam interessantes para eles e decidiram que o lanche seria a última atividade do período. A professora, insegura para argumentar que o lanche não dependia somente da vontade deles e que havia outras pessoas envolvidas na preparação das refeições, acabou aceitando a resolução, pois, conforme afirmou, “a classe havia decidido”. Porém, próximo do horário do lanche, os alunos começaram a reclamar de fome. Ela resolveu, então, conversar com a diretora para saber o que deveria ser feito. Esta última refletiu com ela sobre o problema e a forma de condução tomada, mostrando que há certas coisas que não dependem somente do desejo dos alunos, pois envolvem a organização da instituição, horário de trabalho dos funcionários, entre outros. Que, ao decidir, deve-se antes analisar as diversas perspectivas e envolvidos no problema, coordenando-as para que possa ser uma boa decisão. Novamente foi discutido com as crianças e ficou decidido que seria feito pipoca no final do dia, algo viável e que atendia, pelo menos em parte, o desejo do grupo sem comprometer outras variáveis relacionadas ao funcionamento da instituição. Foi realizada uma discussão e reflexão sobre os motivos do lanche ser naquele horário, da

organização e funcionamento da escola, entrevistaram as pessoas que trabalham na cozinha para colocar sua opinião e argumentos, etc. O grupo entendeu a necessidade de se estabelecer um horário mais ou menos fixo para o lanche e também pode pensar em alternativas para isso sem comprometer estes trabalhos, como por exemplo, quando a merenda fosse um sanduíche, poderiam comê-lo na classe e em outro horário.

Mais uma dificuldade a ser vencida pelo educador é sua necessidade de controle e falta de confiança na resolução das propostas das crianças. Muitas vezes sente-se como “proprietário” da classe e o responsável pela solução dos conflitos por ser o adulto, colocando-se num patamar superior. Sim, concordamos que em diversos aspectos ele é “superior” aos seus alunos: cognitivos, afetivos, morais. Ele é autoridade no processo educativo, porém isto não significa ser autoritário no sentido de resolver todos os problemas, tomar decisões que cabem aos alunos, realizar todas as escolhas, enfim, fazer por eles o que já poderiam realizar sozinhos. Deve pautar suas ações sobre o respeito mútuo ao aceitar ou não sugestões dos alunos, questionando, entendendo a necessidade deles e sabendo atuar a partir do nível de desenvolvimento em que se encontram. As crianças trazem propostas e ideias decorrentes de sua vivência e seu nível de desenvolvimento. Algumas delas são boas, outras nem tanto e ainda outras, não fazem sentido algum para nós, adultos. É importante reconhecer e validar as ideias trazidas e, em algumas ocasiões, deixar que a resolução proposta por elas (quando não fere princípios e atua sobre as causas do problema) seja vivenciada para que percebam que uma regra pode ser modificada e revista sempre que necessário, buscando outras maneiras possíveis e mais eficazes de agir. Pode ser que eles tragam coisas sobre as quais nunca havíamos pensado e que podem ser viáveis e úteis dependendo da situação. Certa vez, em uma discussão sobre o incômodo que as conversas do trabalho realizado em grupo estava causando, chegou-se à solução coletiva de que a pessoa incomodada deveria levantar sua mão e, assim que os outros a vissem, deveriam abaixar o tom de voz. Mesmo sabendo que tal sugestão não seria exequível, a educadora permitiu que o combinado fosse de fato vivenciado pelas crianças, para que sentissem elas próprias as consequências naturais de tal situação. Momentos mais tarde, por estarem envolvidos no trabalho, ninguém percebeu o braço levantado de um colega que se sentia desconfortável com o ruído. O problema foi novamente levantado e foram discutidas as razões de o combinado não ter tido êxito. Foram então propostas outras maneiras para

enfrentar a situação e decidiram manifestar o incômodo utilizando agora um sinal sonoro, para que todos pudessem ouvir e abaixar o tom de voz: o toque de um sininho.

Pode ocorrer também de o professor acreditar que está fazendo um trabalho democrático de criação de normas de convivência, porém acaba por persuadir os educandos a aceitar sua opinião e resolução. Quando induz ou coloca uma regra pronta de maneira disfarçada, levando os alunos a “chegar à uma conclusão por si mesmos”, não está favorecendo o desenvolvendo a autonomia, o senso crítico, as trocas de ponto de vista, a busca de soluções coletivas, o compromisso e o diálogo na resolução dos problemas. Ora, a autonomia implica em pensar por reciprocidade e a imposição de uma regra, mesmo veladamente, se trata de uma única perspectiva. Se o educador tiver uma proposta que seja genuína, certamente ele deve colocar aos alunos após ter respeitado o processo de discussão e levantamento de propostas iniciais. Todavia, não deve encaminhar as discussões para que os alunos acatem aquela que ele acha melhor, e sim auxiliá-los a refletir sobre seus pontos de vista, além de incentivar que sejam colocadas outras opções e soluções, realizando uma mediação na ponderação sobre quais são as mais viáveis naquela situação. Em uma escola de Educação Infantil, as atividades de encerramento do ano seriam em torno do tema “Circo” e cada classe ficou responsável por apresentar uma dança relacionada a ele. Uma das educadoras, querendo ser “democrática”, pediu que seus alunos decidissem qual música gostariam de dançar e cantar. Algumas das crianças trouxeram ideias e a professora também sugeriu uma música, previamente escolhida por ela. Na hora da escolha, quando os trechos das demais músicas eram tocados, ficava séria e estática. Quando a música proposta por ela era tocada, ela dançava, cantava, batia palmas, etc. Foi realizada uma votação para a escolha da “grande vencedora”. Pode-se até prever o final da história: obviamente a música escolhida não foi nenhuma daquelas propostas pelos alunos e sim a que inicialmente a educadora desejava.

Outro problema que pode ser enfrentado no cotidiano do trabalho com regras é o seguinte: uma vez que o professor vê a necessidade da criação conjunta das normas, pode acreditar que tudo deve ser resolvido com a elaboração de uma regra. Já discutimos anteriormente sobre a importância de se haver poucas normas, porém bem construídas e indispensáveis, para o favorecimento da construção da autonomia em oposição à

manutenção da heteronomia. Muitas ocorrências do trabalho diário escolar podem apenas ser discutidas, esclarecendo os motivos, sem que se torne um imperativo.

Mais uma questão a ser considerada é a elaboração da regra juntamente com as sanções. Em muitos regimentos ou cartazes de regras que encontramos nas escolas, as punições em caso de transgressão já estão vinculadas às normas. Devido às características de seu desenvolvimento, as crianças ainda não possuem condições de decidir qual sanção é mais adequada, sendo muitas vezes injustas ou excessivamente rigorosas. Tal prática pode trazer também consequências, como a de passar a ideia de que a regra pode ser desrespeitada contanto que se “pague o preço” pela infração, o que é chamado de “relação custo-benefício” (TOGNETTA; VINHA, 2007). Para ilustrar a situação, recorreremos ao exemplo de uma professora que nos relatou o seguinte fato: uma criança de seis anos brincava no escorregador do parque. Ao invés de descer como de costume, sentada, decidiu deitar-se de frente e escorregar com seu rosto e mãos para baixo. A educadora, ao ver a situação, certamente não permitiu que tal brincadeira continuasse, uma vez que o menino poderia machucar-se. Após a intervenção dela, novamente a criança escorregou “de cabeça”. Ela decidiu discutir o problema com a classe e ficou combinado que quem o fizesse deveria permanecer fora do brinquedo e do parque, sentado por 10 minutos. No dia seguinte, a professora visualizou seu aluno sentado num canto enquanto os outros brincavam no parque. Aproximou-se dele e perguntou o que ele fazia ali, se estava tudo bem, se estava com algum problema. A resposta foi a seguinte: “Não, professora, está tudo bem. É que eu já estou aqui sentado por 10 minutos porque daqui a pouco eu vou escorregar de frente no escorregador”. O que essa criança aprendeu é que se “pagar a pena”, é possível infringir a norma. Ela não entendeu a causa (ou não a legitimou) de não escorregar com o rosto para frente. Há que se considerar ainda que, se descer o escorregador com o rosto para frente era tão divertido, poderia se pensar em formas seguras de o fazer, em vez de simplesmente proibir mesmo que com a “concordância” do grupo.

Quando houver uma infração e a necessidade de sanção, esta caberá ao professor que tem (ou pelo menos deveria) maiores condições de avaliar as intenções, variáveis e necessidades envolvidas julgando pela equidade. Assim, ao buscar intervir visando à aprendizagem pode-se valer das sanções por reciprocidade. Na perspectiva construtivista,

devido às características de desenvolvimento, não se passa a decisão sobre a escolha de uma sanção para as crianças (como por exemplo durante as assembleias).

Retomamos a ideia de que não cabe aos alunos decidirem uma sanção ao colega que desrespeitou determinada norma, pois o senso de justiça deles ainda está em construção. Para entender o que isso significa, recorremos a Piaget (1932-1994), que caracteriza a evolução do senso de justiça da forma a seguir. Primeiramente, há a justiça imanente, na qual a criança (e em alguns casos, adultos também) acredita que as sanções são automáticas e emanam das próprias coisas, da natureza física e dos objetos inanimados. Qualquer falta ocasiona, por alguém superior ou pelas próprias coisas, automaticamente uma sanção, como por exemplo, acidentes físicos, perdas, etc. Uma outra forma de justiça, denominada retributiva, diz respeito às consequências de um ato, ou seja, uma atitude necessariamente acarreta uma sanção¹³, sendo definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção: é injusta quando pune um inocente ou recompensa um culpado ou quando não dosa a proporção entre o mérito e a recompensa ou a falta de punição. Como seu próprio nome diz, está ligada à retribuição. Um terceiro tipo de justiça, a distributiva, implica na ideia de igualdade de direitos e deveres, de distribuição (por igualdade e por equidade). Diz respeito à aplicação das leis a um grupo de sujeitos e a injustiça ocorre, neste caso, quando há uma repartição que favorece uns à custa de outros.

São três os períodos pelos quais a criança passa para construir a noção de justiça. No primeiro deles, que vai até mais ou menos 7 ou 8 anos de idade, há a ausência da noção de justiça distributiva, prevalecendo a justiça retributiva, compreendida como a obediência à autoridade adulta. A criança acredita ser certo tudo aquilo que o adulto afirma, ou seja, a atitude correta ou justa é a obediência à autoridade, mesmo que a regra imposta seja injusta. Assim sendo, o justo é confundido com a vontade dos adultos. Para a criança, que é heterônoma, a essência da justiça é a punição: quanto mais rígida e severa, maior e mais eficaz é a justiça, aquela que retribui.

A partir dos 8 anos de idade até mais ou menos 11, com a adesão da criança aos grupos sociais e com a cooperação crescente, há a transformação da obediência em

¹³ Sanção é a pena ou recompensa com que se tenta garantir a execução de uma lei; aprovação ou medida repressiva infligida por uma autoridade. Sancionar, então, significa aprovar ou desaprovar. Piaget, no livro “O julgamento moral da criança”, publicado em 1932, ao estudar a justiça retributiva, deu uma ênfase maior às sanções negativas (quando os adultos desaprovam um comportamento) do que às positivas.

solidariedade e a ideia de justiça vai tornando-se superior à autoridade. Surge, deste modo, o igualitarismo em torno do conceito de cooperação, no sentido de distribuição do que é devido a cada um. Nesta etapa, as leis são interpretadas como valendo de forma igual para todos, sem exceção. Em caso de infração, é devido a todos receber o mesmo tipo de punição, independentemente da circunstância e da intenção. O castigo expiatório não é mais considerado justo, dando lugar à reciprocidade. Há alguma noção de retribuição, porém esta ainda é restrita: paga-se o bem com o bem e o mal com o mal.

Na terceira e última fase, que inicia-se por volta dos 11, 12 anos de idade, a reciprocidade permanece como princípio básico dos julgamentos sobre a punição, entretanto passa-se a considerar as intenções envolvidas e as variáveis situacionais. Agora já são capazes de levar em conta as circunstâncias atenuantes ao formular os julgamentos, considerando a situação particular de cada um, desenvolvendo a noção de equidade. Deste modo, o igualitarismo simples (dar a todos o mesmo) evolui para uma noção mais refinada de justiça, o igualitarismo relativo presente na equidade, no qual não se concebe mais os direitos iguais dos indivíduos sem que seja considerada a situação particular de cada um. Para Araújo (2009, p. 12), a equidade “reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade”, sendo que uma regra somente é justa na medida em que admite que todos são iguais diante dela, ao mesmo tempo em que são levadas em conta possíveis diferenças relacionadas à sua violação ou ao seu cumprimento.

Segundo Piaget (1932-1994), o que favorece o desenvolvimento da justiça distributiva e as formas mais evoluídas da justiça retributiva são as relações sociais entre as próprias crianças, entre os iguais, pois as relações dos adultos com as crianças geram as formas primitivas de justiça retributiva, que são as sanções expiatórias e as reações de vingança, tipo “olho por olho, dente por dente”. Considerando que o adulto exerce grande influência no desenvolvimento da noção de justiça é necessário que pratique a reciprocidade com a criança e demonstre isto pelo exemplo. O senso de justiça só desenvolve-se na

proporção dos progressos de cooperação e do respeito mútuo; de início, cooperação entre as crianças, depois entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto (PIAGET, 1932-1994, p. 239).

Por exemplo, é comum os alunos acharem justo retirar o lanche, o parque ou a aula de educação física, que são momentos prazerosos para eles, caso não façam a lição de casa ou a tarefa na classe. E essa decisão é coerente com o desenvolvimento que possuem com relação ao que é justo ou injusto. Todavia, se o professor simplesmente acatá-la está contribuindo para a manutenção deste patamar em vez de favorecer o desenvolvimento de formas mais evoluídas de justiça, de regras e de resolução de conflitos. Será que estas soluções são justas? Será que esta seria uma consequência lógica da falta de lição? É por isto que se deve fazer a lição? Quais os objetivos da lição de casa? Se são estes os objetivos quais as consequências naturais de não a realizar? Quais são as causas de não se estar sendo feita a lição de casa? Como podemos pensar em alternativas que atuem sobre as causas? Cabe ao professor levar as crianças a questionarem as necessidades, os motivos e consequências das atitudes, buscando uma solução recíproca, lógica e coerente, que tenha relação com a situação, demonstrando que não serão admitidas que injustiças sejam cometidas, baseando-se na igualdade e na equidade. Retomamos que um cuidado especial que é preciso ter na hora de se estabelecer uma regra é refletir sobre seus mecanismos: é necessário pensar nas causas do problema e se as soluções atuam nas causas, analisando cada solução e verificando se respeitam os princípios.

De acordo com Vinha (2000, p. 244), “a criança tem que desejar seguir a norma porque julga que aquilo é o melhor, mesmo que vá contra um desejo individual e nem sempre seja agradável respeitá-la”. Caso a criança se comporte ou obedeça por medo, as regras estão sendo legitimadas apenas aparentemente, por temor, uma vez que quando a autoridade não está presente, não há mais obediência às mesmas. Trazendo esta situação para a vivência escolar, é necessário permitir que o aluno tenha espaços para criar, para tomar parte das decisões que lhe diz respeito, espaços estes de respeito e democracia, de diálogo, de respeito mútuo, lugares onde ele possa pensar, refletir. E um dos procedimentos para garantir tais vivências são as assembleias, tão valorizadas nas escolas democráticas. A seguir serão descritas e refletidas tendo a teoria construtivista piagetiana como suporte teórico.

3.6.1 As assembleias: espaços de criação de regras e exercício da democracia

Democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vistas de uma maneira justa e cooperativa.

Lawrence Kohlberg

As assembleias escolares são o momento designado para que as pessoas presentes na instituição escolar possam tratar daquilo que acreditam ser pertinente na melhoria da convivência e do trabalho. De acordo com Puig e outros autores (2000), são o momento institucional da palavra e do diálogo, em que o coletivo se reúne para discutir e refletir sobre a melhor forma de lidar com seus problemas e onde todos possam se colocar para tratar de qualquer coisa que esteja acontecendo em busca da melhoria da vida coletiva. Araújo (2004, p. 22) afirma que

além de ser um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, para a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas.

Exercitando a democracia e a participação de todos os membros da comunidade escolar, objetiva auxiliar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo, mesmo que isso signifique a divergência de opiniões e a defesa de ideias que podem ser opostas. O que deve ocorrer é a garantia de abertura à participação de todos, dialogando, respeitando posições antagônicas, argumentando ao colocar seu ponto de vista, exercitando a cidadania e a democracia e promovendo o desenvolvimento das habilidades sociais e a construção de valores universalmente desejáveis. As assembleias são também oportunidades para que os professores conheçam melhor seus alunos, familiarizando-se com seu modo de pensar e agir.

As assembleias servem para conversar e solucionar problemas que acontecem no cotidiano, dando oportunidade aos alunos de participar na tomada de decisões sobre temas que lhes dizem respeito. Devem propiciar e preservar à pessoa o respeito tanto por si mesmo quanto pelo outro, desta forma, defendendo o bem-estar de todos. Segundo Araújo e outros (2007, p. 51), “nem sempre o objetivo é obter consenso e acordo, mas explicitar as diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas e mesmo assim levar as pessoas a conviver num espaço coletivo”. Também são momentos para se reafirmar (ou questionar) o Projeto Político Pedagógico da escola. Possibilitam ações voltadas para o respeito às diversidades, a elaboração de propostas, o diálogo, o direito a falar e ser ouvido e a reflexão sobre diferentes questões sob vários ângulos. Puig e colaboradores (2000) afirmam serem excelentes espaços de formação moral, que permitem trabalhar diversas capacidades e habilidades: entender as situações que são problemáticas e empenhar-se em sua melhora; colocar-se no lugar do outro, imaginando como se sentem; expressar suas próprias opiniões e compará-las com as dos colegas; argumentar de forma lógica na defesa de uma posição pessoal. Segundo os autores as assembleias também trabalham valores diversos como:

a participação e o interesse para com tudo o que afeta o grupo, a colaboração entre os membros da sala de aula, a ajuda mútua e a capacidade de saber perdoar, (...) o reconhecimento e o apreço dos membros do grupo, o respeito aos acordos coletivos ou atitudes de sinceridade. Solidariedade, igualdade, respeito às diferenças, amizade, confiança [e] responsabilidade (PUIG et al, 2000, p. 119-120).

Tognetta e Vinha (2007) e Araújo (2004) propõem quatro tipos de assembleia que se complementam e que favorecem a construção de um ambiente mais democrático: as assembleias de classe, as assembleias de nível ou segmento, as assembleias de escola e as assembleias docentes. Trataremos de explicar sobre cada uma delas.

Nas assembleias de classe devem ser tratadas as temáticas e problemas que envolvem especificamente cada sala de aula. Têm por objetivo regulamentar e regular a convivência na esfera específica de cada turma, buscando a solução para desacordos cotidianos. Sugere-se que, no início, a condução seja adulta e que aos poucos se passe esta função aos próprios alunos. Com relação à periodicidade, é preciso que sejam incluídas previamente no horário escolar, podendo ser utilizada uma hora/aula para o Ensino Fundamental I e duas horas/aula para o Fundamental II e Médio.

Os temas dialogados nas assembleias de nível ou segmento são aqueles que dizem respeito a determinado segmento escolar. Por exemplo, todos os 5ºs anos da instituição, ou todo o Ensino Fundamental I, ou todos os 6ºs e 8ºs anos. Tomam parte das assembleias os professores e dois representantes de cada classe, além do coordenador pedagógico, do orientador e de um representante dos funcionários. Geralmente a periodicidade indicada é a mensal, também previamente estabelecida no calendário escolar. Cabe aos representantes levar as sugestões das pessoas às quais representam e também devolver-lhes o que foi decidido em assembleia, explicitando e justificando os argumentos levantados.

As assembleias docentes têm por finalidade levantar assuntos que estão relacionados ao convívio entre os docentes e entre estes e o corpo administrativo da escola, ao projeto político pedagógico e aos conteúdos que envolvam a vida administrativa e funcional da instituição (ARAÚJO, 2004). Devem estar presentes todo o corpo docente, a direção da escola e alguns representantes da secretaria de educação ou mantenedora. Devem ocorrer mensalmente.

Finalmente, as assembleias escolares abordam assuntos que extrapolam o âmbito de cada sala de aula, buscando solucionar e regulamentar problemas inerentes aos espaços coletivos. Propõe-se que participem representantes de todos os segmentos da escola, realizando um rodízio para que todos tenham a oportunidade de estar presentes. Este tipo de assembleia também deve ter periodicidade mensal e ser coordenada por um membro da direção escolar.

Vale mencionar aqui que a perspectiva que adotamos para apresentar a proposta de trabalho com assembleias, baseada em autores construtivistas, se difere um pouco de como estas são realizadas nas escolas democráticas. Nestas últimas, a democracia é direta e não há representantes: todos que quiserem podem participar. Da mesma forma, em algumas escolas democráticas, os estudantes (e em alguns casos, a comunidade, os pais, os funcionários) tomam parte de decisões mais administrativas, tais como a contratação/demissão de pessoal ou como a utilização dos recursos e verbas que possuem. Em outras, também se discutem questões que envolvem o âmbito pedagógico, como a construção/reelaboração do Projeto Político Pedagógico.

Antes de apresentar os procedimentos que podem ser utilizados na implementação de um trabalho com assembleias, optamos por elencar alguns dos desafios concernentes a esse trabalho.

Um cuidado importante é ter um horário fixo em calendário para a realização das assembleias evitando alterá-lo. Esta rotina é significativa, pois cria um “espaço psicológico” que faz com que as crianças percebam a importância do diálogo (TOGNETTA; VINHA, 2007), além de sentirem que seus problemas são válidos e necessitam de atenção. Sabemos que a rotina escolar é cheia de nuances e imprevistos podem ocorrer. O que não se pode permitir é que os imprevistos tomem conta dos momentos de assembleia e tornem-se hábitos. Se naquele dia ou horário não está funcionando, é preciso, então, repensar, reorganizar o calendário para garantir a execução das assembleias. Uma vez iniciado este trabalho, os alunos sentem-se no direito, com razão, de cobrar sua participação nas decisões que lhes cabem, exigindo este espaço de diálogo e tomada de resoluções. Conforme ressalta Araújo (2004), esta certeza da periodicidade assegura que aqueles que participam das assembleias possam se organizar e construir modos de atuar que se mantêm ao longo do tempo. Para ele, tais cuidados possibilitam que os conflitos sejam enfrentados constantemente em forma de processo, e não de maneira pontual. O que pode ocorrer também é o professor ou diretor agendar as assembleias somente quando os problemas lhes afetam diretamente, como no caso da indisciplina, do barulho, da desordem, etc. Tognetta e Vinha (2007) apontam que este tipo de ocorrência é um mecanismo manipulador e autocrático, sendo que as assembleias são processos que deveriam ser utilizados somente para a aprendizagem e para o exercício da democracia.

Um outro obstáculo a ser vencido é a adequação do espaço físico para a realização das reuniões. É preciso dispor de um local amplo, que permita a formação em círculo e onde cada um possa ver o outro, sentindo-se acolhido como um igual. Esse tipo de disposição além de favorecer o diálogo reforça a atitude de cooperação entre as pessoas (PUIG et al, 2000).

Um outro elemento a ser levado em consideração é o seguinte: o exercício da fala e da escuta será construído. Inicialmente, pode ser que seja difícil ouvir e entender o que está sendo dito pelos outros. Quantas vezes nos deparamos com situações em que alguém diz uma coisa e, logo em seguida, outra pessoa diz o mesmo, sem perceber que repetiu a ideia

anterior! É preciso considerar que a descentração deve aumentar progressivamente, com o desenvolvimento. Neste sentido, é importante levar o aluno a perceber que está repetindo o que já foi mencionado, auxiliando-o a prestar mais atenção nas discussões e, se for o caso, acrescentar ideias novas às já colocadas. No que diz respeito à fala, também encontramos situações em que alguns falam demais, exigindo ser ouvidos sem dar vez aos outros. Outros, falam pouco ou não se pronunciam, não colocam suas opiniões por várias razões: ou por timidez, ou por medo, ou porque não têm chance, etc. Para Puig e outros autores (2000), a distribuição da palavra entre docentes e estudantes é um dos elementos fundamentais no processo de diálogo. Cabe ao mediador auxiliar ambos casos extremos, assegurando que todos possam falar com a máxima igualdade, pela distribuição equitativa da palavra apontando àqueles que se colocam com muita frequência que outros também gostariam de participar, e mostrando aos que não tomam parte das discussões que a classe gostaria de ouvir sua posição sobre o assunto. Todos estes aspectos que envolvem a fala e a escuta precisam ser construídos com os estudantes, para que percebam que as opiniões de todos, mesmo que divergentes, serão ouvidas e consideradas.

Outra situação que não deve ser evitada é quando os alunos fizerem alguma crítica (não acusação) com relação a um comportamento do professor ou de outro adulto. É importante saber que esse tipo de situação é positiva, pois faz com que o próprio trabalho e atitudes sejam refletidos. Certa vez, uma aluna do Ensino Fundamental II nos contou que em uma assembleia criticaram as aulas de uma professora que dava muita cópia. Trouxeram argumentos que demonstraram o quanto aquilo não acrescentava para o aprendizado deles, que era cansativo e monótono, que eles faziam as atividades de forma mecânica sem nada extrair delas. Certamente esta educadora poderia ter se aborrecido com o ocorrido e não ter dado crédito à colocação de seus educandos. Porém, tomou a situação como oportunidade e passou a refletir sobre sua metodologia e a pensar em outros exercícios que seriam mais significativos aos seus alunos.

Cabe mencionar que muitos professores acreditam que as assembleias resolverão todos os problemas de convivência: uma vez que se inicia este trabalho, não haverá mais dificuldades nos relacionamentos. Esta crença está longe de ser verdadeira. O trabalho com assembleias sozinho não dá conta das múltiplas facetas encontradas em sala de aula e na escola como um todo. Ele é apenas um dos procedimentos que podem auxiliar na

construção de um ambiente mais cooperativo, democrático e participativo. O objetivo não é o de eliminar problemas e sim buscar formas mais justas e democráticas de resolvê-los. Estar em um ambiente harmonioso não significa que neste não haja conflitos: estes últimos são inerentes às relações humanas. A forma como se lida com eles é que faz a diferença. É preciso que o educador intervenha nas situações de conflitos, todavia problemas particulares não devem ser debatidos em assembleias, somente aqueles do âmbito coletivo. Os primeiros podem ser discutidos com os envolvidos em conversas particulares. Há um procedimento, trazido da Justiça Restaurativa, que está sendo implementado atualmente em algumas instituições escolares e que visa a reparação de danos e a autorresponsabilização: os círculos restaurativos. De modo geral, ocorrem quando há a solicitação de uma das pessoas envolvidas no conflito inicia-se com um pré-círculo, onde as partes são ouvidas separadamente pelos facilitadores. No segundo momento, ocorre o círculo propriamente dito, onde as partes podem colocar-se em relação ao ocorrido e firmar compromettimentos de reparo e resolução do conflito, que deve ser satisfatório a todos. Por fim, há o pós-círculo, onde averigua-se se os combinados estão sendo cumpridos. Vinha e colegas (2011, p. 12) expõem a diferença entre o círculo restaurativo e as assembleias:

enquanto o círculo restaurativo enfoca conflitos do âmbito privado, ou seja, com poucos envolvidos, que não envolve o coletivo, as assembleias de classe tratam de temáticas públicas, da esfera coletiva, envolvendo os alunos da classe ou do nível, como dificuldades na utilização dos materiais da sala ou para ouvirem uns aos outros, crianças insatisfeitas porque não estão sendo incluídas nos jogos, a questão dos “beijos ardentes” entre adolescentes na escola etc. Tem como objetivo discutir princípios e atitudes, regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe por meio da construção ou revisão de regras, assim como a resolução de conflitos por meio do diálogo.

Assim como os conflitos, também as infrações às normas estabelecidas nas assembleias ocorrerão. O que o educador pode fazer em caso de infração é questionar o porquê do ato e retomar a necessidade de tal norma. Por exemplo, quando os educandos vierem contar que tem alguém que não está cumprindo determinado combinado, pode-se devolver-lhes a pergunta: “O que vocês falaram ao colega (o ‘infrator’) quando isto ocorreu?”, “Como vocês poderiam lembrá-lo do que discutimos e combinamos?”. Desta forma, mostra-se que o descumprimento da norma não é um problema da autoridade e sim

do grupo, questão essa que deve ser cobrada também pelo coletivo e, evidentemente, de maneira respeitosa e justa.

Outros educadores podem se utilizar deste espaço que deveria ser de democracia para legitimar práticas autocráticas, trabalhando com as assembleias de modo a conduzir os alunos a chegarem às conclusões que ele próprio gostaria. Tognetta e Vinha (2007) alertam para o fato de o professor não implementar este trabalho por obediência a uma autoridade, se não acredita no que será realizado, pois isso não favoreceria para o desenvolvimento de seus alunos. Estaria apenas mascarando o estabelecimento de regras que atenderiam às necessidades unilaterais, as dos adultos, e não as de todos os envolvidos no processo educativo.

Após termos apresentado algumas das dificuldades que podem ser encontradas na condução do trabalho com assembleias, pensaremos em alguns procedimentos que podem ser utilizados em sua implementação. Araújo (2004) sugere, como primeiro passo a ser tomado, a mobilização do coletivo para a importância da criação de um espaço para a discussão dos problemas e para o diálogo. Essa discussão sobre a necessidade da assembleia pode partir de exemplos e casos concretos vivenciados em sala de aula ou na escola e que tenham causado algum tipo de prejuízo a um ou mais integrantes. Podem ser utilizados livros, filmes, histórias e outros recursos para se instigar a reflexão sobre as assembleias. É fundamental trazer os conhecimentos prévios dos alunos, perguntando se sabem o que são, para que servem, quando e onde são realizadas, se acham pertinente ou necessário haver este tipo de reuniões na escola e porquê, etc.

É significativo permitir a reflexão sobre a importância de se organizar um espaço de avaliação e negociação das ações. O conflito é algo inerente à vida de todos e, dentro da perspectiva construtivista, deve ser encarado como positivo uma vez que permite que se aprenda a lidar com eles de forma a contribuir com o crescimento pessoal e coletivo. Se algo não está bem, a melhor forma para se buscar soluções é por meio do diálogo. Todavia, as assembleias não são apenas os momentos de se tratar de problemas que ocorrem na instituição escolar, mas igualmente o local de se explanar sobre as conquistas dos envolvidos no processo educativo. É importante apontar o que é feito de positivo, as coisas boas que foram alcançadas pelo grupo, pois, ao mesmo tempo que temos dificuldades em algumas áreas, temos progressos em outras. Os objetivos das assembleias são contribuir

para a formação de cidadãos críticos, participativos, que levem em consideração as diversas facetas da situação na hora de tomar sua posição perante um problema, que reflitam e compreendam suas causas e consequências, que tomem responsabilidade nas decisões, que expressem seus sentimentos e opiniões de maneira respeitosa, que saibam lidar com ideias divergentes, coordenar perspectivas, dialogar, colaborar, ajudar-se mutuamente e posicionar-se de maneira justa e respeitosa (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Araújo (2004) sugere que os temas a serem tratados nas assembleias são aqueles relativos ao convívio escolar e às relações interpessoais. Com relação ao primeiro, são temáticas que concernem ao grupo, tanto da classe quando da instituição escolar, como por exemplo, o cuidado com os espaços coletivos, atitudes que atrapalham o bom andamento dos trabalhos, etc. Nas relações interpessoais são tratados temas que afetam aos membros da escola nas relações que mantêm entre si, tais como conflitos, brigas, assédio, dentre outros. Sugere-se abrir para outras temáticas, de acordo com a necessidade do grupo ou de um indivíduo. Puig e seus colaboradores (2000, p. 131) consideram que

a assembleia deve conciliar temas relevantes para alguns membros do grupo, para algum subgrupo ou para o grupo-classe em geral. A assembleia deve ser uma caixa de ressonância das suas angústias, dos seus interesses, das suas paixões, dos seus desejos e das suas vontades; enfim, da sua vida.

Mais uma vez retomamos que é preciso ter o cuidado de não se perder tempo discutindo sobre regras que não são negociáveis. Certamente podemos trazer justificativas que as embasem e ajudem a entender os motivos pelos quais não abrimos mão de seguir tal norma, todavia não se deve anulá-las ou ir contra elas. Recordamos que é preciso lembrar que há situações em que não se abre mão dos princípios, se feri-los vai contra o desenvolvimento, a aprendizagem e à boa relação e até à saúde das pessoas.

Posteriormente ao trabalho de mobilização da comunidade escolar para a importância das assembleias enquanto espaço de vivência da democracia e sobre quais assuntos podem e devem ser tratados, parte-se para o trabalho propriamente dito. Durante a semana que antecede a reunião, constrói-se coletivamente uma pauta com os assuntos que deverão ser tratados. Qualquer pessoa da escola pode colocar um problema ou uma felicitação. Devem registrá-los em um local específico, geralmente uma cartolina ou folhas de papel que são afixadas em lugares visíveis e de fácil acesso a todos. Tognetta e Vinha

(2007) sugerem que se converse com os alunos sobre o significado da pauta. Geralmente divide-se a cartolina em duas colunas, separando as críticas das felicitações. Há várias maneiras de intitular cada coluna: “eu critico”, “quero falar sobre”, “não gostei”, “que pena que”, “quero falar de” podem ser usados para tratar dos problemas; “eu felicito”, “coisas positivas”, “gostei”, “que bom que” são ideias de afirmativas para se falar daquilo que foi bom (TOGNETTA; VINHA, 2007). Puig e demais autores (2000) consideram que a expressão “eu critico” pode induzir à críticas e à prática de vinganças, podendo ser substituída por alguma das opções citadas anteriormente. Deve-se preservar o anonimato daquele que coloca um problema ou felicitação na pauta, assim como preservar a identidade dos envolvidos, referindo-se a acontecimentos.

Este é um ponto de suma importância que precisa ser considerado: em uma assembleia, não se discutem as pessoas e sim os fatos. Ela não deve ser tomada como forma de tribunal de acusação, no qual são despejados comentários que incidem sobre o caráter ou a personalidade das pessoas, assim como não deve ser utilizada como forma de salientar qualidades de algumas em detrimento de outras. Por exemplo, ao invés de escrever: “O João bate em todo mundo quando fica bravo”, orientar para que o foco esteja na atitude de bater: “Estão batendo nas pessoas quando bravos”. Do mesmo modo, colocar na pauta: “A Maria é muito legal porque ela me ajudou no exercício de matemática”, pode ser substituído por “Que bom que pessoas estão ajudando umas às outras nas aulas de matemática”. Utilizar mensagens impessoais apoiando-se numa linguagem descritiva, que permite expor os fatos sem que haja emissão de juízo de valor, e seja garantida a discussão do princípio. O cuidado com sentimento de quem tem o fato exposto deve ser muito bem trabalhado com os alunos, no sentido de auxiliá-los a se colocar no lugar de quem está em foco. É preciso haver coerência: se não expusermos quem faz algo de errado, também não devemos expor quem faz alguma coisa boa. Segundo Araújo (2000, p. 49)

o foco da mobilização inicial das assembleias deve ser o de levar o grupo a refletir sobre a importância de ser criar espaços dialógicos, que melhorem a convivência dentro da escola e das salas de aulas, ao mesmo tempo que contribuam para a formação de valores sociais e pessoais mais democráticos e de uma melhor habilidade para lidar com os sentimentos e as emoções próprias e dos demais.

Ao se realizar a pauta, é preciso considerar – além de garantir o anonimato da pessoa que coloca o problema, a questão da visibilidade e acessibilidade e o cuidado com a forma de redação – a organização das situações a serem tratadas. Não se deve organizar a pauta durante o espaço da assembleia devido ao pouco tempo que restará para a discussão propriamente dita. Propõe-se uma reunião prévia na qual participem o professor e dois alunos representantes, havendo um rodízio entre todos os alunos da classe. É necessário assegurar que todos os temas propostos, por mais insignificantes que pareçam ao educador, estejam na pauta. Muitas vezes os problemas infantis parecem irrisórios aos adultos, porém se foram mencionados, de alguma forma necessitam ser trabalhados, uma vez que tal situação deve estar incomodando a quem o sugeriu. Estabelece-se, então, uma hierarquia das temáticas por ordem de importância que pode ser questões de violência e desrespeito em primeiro lugar, depois os temas coletivos e finalmente as temáticas mais individuais que têm implicações coletivas. Ao apresentar a pauta definitiva no momento da assembleia, é importante explicar quais os critérios utilizados para a classificação e hierarquização.

A condução da assembleia inicia-se com a apresentação da pauta previamente elaborada a partir das propostas dos alunos e, após os esclarecimentos sobre os critérios e a classificação dos temas, oferece-se a oportunidade para aqueles que apontaram o assunto manifestarem-se se assim o desejarem. É preciso ter cuidado, pois, se a colocação das questões é anônima, não deve ser feita a pergunta: “Quem colocou tal problema?” e sim: “Quem colocou tal problema gostaria de manifestar-se ou explicar alguma coisa?”. Caso esta pessoa não deseje falar, sua opção é respeitada e passa-se a palavra para o restante da classe: “Alguém, então, gostaria de falar alguma coisa sobre este problema?”. Inicia-se a discussão propriamente dita de cada tema da pauta de maneira descritiva, apontando para fatos e não para pessoas. Reforçamos que a exposição de um aluno ou de seus sentimentos é algo negativo e há situações que do âmbito privado que não devem ser discutidas em assembleias. Durante o debate, é fundamental analisar os sentimentos envolvidos e as causas do problema – o porquê – posto que, como já mencionado, as soluções propostas têm que ser coerentes com estas, além de respeitar os princípios: não devem ser punitivas, violentas ou humilhantes. Uma sugestão de questões orientadoras pode ser: “Como isso acontece?”, “Por que isso acontece?”, e “O que podemos fazer?”.

Há diversos papéis a serem desempenhados na elaboração, condução e registro das assembleias. Estes não são fixos e sim rotativos, de maneira a garantir que o maior número de pessoas desempenhe tais funções. Inicialmente, Tognetta e Vinha (2007) sugerem que o professor tome a frente da condução, tendo como auxiliares dois estudantes-coordenadores: um para assessorar na coordenação e desenvolvimento e outro para a elaboração do relatório. Futuramente, quando os alunos já estiverem acostumados à dinâmica e estrutura das reuniões, o educador pode realizar a supervisão destes. Este rodízio pode ser quinzenal, mensal ou bimestral, sendo que a escolha dos representantes é feita por eleição. De maneira geral, substitui-se apenas um dos estudantes-coordenadores de cada vez. Cabe ao professor auxiliar estes representantes a preparar-se, tendo o cuidado de não gerar dependência. Além disso, o educador é sempre responsável pela realização das assembleias, não podendo delegar tudo aos alunos e limitar-se apenas a atuar como mais um membro do grupo. Deve intervir no sentido de esclarecer, ajudar e apresentar procedimentos que agilizem o diálogo, buscando o bom funcionamento da reunião e estimulando os alunos, sem realizar longos discursos, sermões, ou monopolizar a palavra.

Trataremos agora da importância do registro das assembleias, muitas vezes negligenciado. É preciso haver um “livro-ata” onde estarão contidos: o cabeçalho, com o local e a data; os temas constantes da pauta; as regras elaboradas ou decisões tomadas; os encaminhamentos sugeridos para o enfrentamento do problema ou para a realização do cumprimento da regra; e a identificação da equipe coordenadora e a assinatura de todos os presentes. Pode-se recorrer a este livro-ata todas as vezes que necessário, para refletir se os encaminhamentos estão sendo cumpridos, para recordar os combinados, para avaliar os progressos, etc.

A condução das discussões requer prática e não é algo simples nem para o educador nem para os alunos. Uma das situações mais recorrentes é a necessidade de desenvolver habilidades para se colocar ordem às manifestações. No início, pode ser que todos queiram falar ao mesmo tempo, sem dar chance aos outros ou sem escutá-lo. Ou, ao contrário, pode ser que ninguém se manifeste a respeito do assunto que deve ser discutido. Cabe ao coordenador auxiliar na resolução destes problemas, orientando os alunos a levantarem a mão quando quiserem falar ou incentivar aqueles que nunca se colocam, fazendo, de vez em quando, uma rodada de perguntas do tipo: “Você gostaria de falar alguma coisa a

respeito de tal situação?” para cada um. É importante estimular, porém sem impor, a participação de todos. O bom senso e delicadeza são igualmente importantes na hora de intervir naquelas falas que fogem ao debate ou baseiam-se em casos individuais. Todavia, deve haver o cuidado na forma como isto é tratado, prevenindo inibir futuras colocações. Apoiando-se numa linguagem descritiva, pode-se auxiliar os alunos a perceberem a impertinência de seu comentário, “guardando-o” para outro momento e auxiliando-os a abandonar exemplos pessoais e tratarem do problema em termos gerais.

Antes de se passar para o próximo tema da pauta, o mediador deve garantir que as diferentes ideias e posições compreendidas no conflito sejam esclarecidas e debatidas. Todos devem sentir-se satisfeitos com relação à discussão, mesmo que isso signifique que sua opinião não seja acatada, e que não haja mais ideias novas ou diferentes das expostas para serem explicitadas e debatidas. Um ponto importante a ser considerado é saber separar as sugestões das regras, pois, conforme mencionado, nem tudo precisa necessariamente virar uma norma. Caso haja a necessidade de criação desta última, poderá haver uma votação, na qual todos devem manifestar-se a favor, contra ou abster-se, justificando o porquê. Apresenta-se estas três opções e toma-se a decisão necessária. Esse processo de votação em assembleia é controverso. Alguns autores (LA TAILLE, 1992; TOGNETTA; VINHA 2007) defendem a ideia de que a decisão em uma assembleia não pode ser pautada pela maioria dos votos, mas sim por consenso. Isto porque pode ocorrer de um grupo se juntar para votar em algo que o agrada, vencendo pela maioria. No consenso, ao contrário, trata-se de discutir, argumentar, convencer pela validade e pela clareza, além da coerência com os princípios norteadores. O problema pode ser mais investigado e debatido em diversos momentos, até que se chegue a um encaminhamento aceito por consenso. Após a construção das regras, pede-se que apresentem propostas para que o problema não volte a se repetir. Se formuladas a partir de discussões realizadas em assembleia, possivelmente as normas serão entendidas por todos como necessidade e não como imposições: “se parte de uma necessidade do grupo, quando formulada, a regra é tomada como responsabilidade de todos. Ora, o raciocínio é simples: sentimo-nos responsáveis por aquilo que é nosso, que nos pertence” (TOGNETTA; VINHA 2007, p. 91).

Faz-se necessário ressaltar que, na perspectiva construtivista, a ênfase do trabalho com as assembleias está no processo, ou seja, na descrição do problema, na identificação e

coordenação das perspectivas envolvidas, na reflexão sobre as causas prováveis, na busca do conhecimento para embasar as decisões, no diálogo como procedimento para resolver o conflito, nas buscas de propostas que atuem sobre as causas e respeitem leis e princípios, na construção do contrato coletivo que irá melhorar as relações, ou seja, na vivência democrática e cooperativa que só são “aprendidas” à medida que são cotidianamente vivenciadas. Segundo esta perspectiva, a solução, ou produto, é consequência e não objetivo. Quando um problema mais complexo é colocado e debatido, é necessário levantar primeiramente o conhecimento prévio sobre o tema e o que mais é necessário saber, organizando a aquisição das informações necessárias e das diversas variáveis envolvidas na situação para que a discussão e decisão possa ser tomada de forma fundamentada. Em uma unidade escolar, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental estavam reclamando do calor na classe, que era bastante abafada. Levantaram o problema durante uma assembleia e, visando conhecer mais sobre o que contribui com o aquecimento, decidiram realizar uma pesquisa sobre as formas de refrigeração (como, por exemplo, ventiladores, ar condicionado, climatizadores), visando conhecer a eficácia, os custos (do produto, da instalação, do consumo de energia elétrica). Também investigaram a influência da arquitetura da sala de aula na dissipação ou conservação do calor, o modelo e a localização das janelas, se o tipo de iluminação influencia ou não, assim como a ausência de plantas e árvores nos arredores da classe, se cortinas ou persianas auxiliariam na contenção do sol, enfim, houve uma real mobilização e participação para se descobrir qual seria a melhor maneira de se tratar do problema, fazendo com que os estudantes pensassem sobre causas, consequências e soluções viáveis, que impactassem menos o meio ambiente porém que trouxesse alívio ao problema do calor.

É preciso aqui distinguir um ponto fundamental entre as assembleias realizadas nas escolas democráticas e as assembleias de escolas que desenvolvem propostas construtivistas: nas primeiras, a finalidade destas reuniões é a distribuição igualitária de poder e, nas últimas, são entendidas como um processo, um meio para o aprendizado.

Cuidado para as assembleias não serem entendidas somente como um espaço para os problemas, mas que sejam vistas também como sendo um espaço para parabenizar pelas conquistas, de valorização e discussão de projetos futuros. Posteriormente ao tratamento das questões que mereciam discussão e ao levantamento de sugestões e à formulação de

normas, quando necessário, serão percorridos os pontos positivos levantados ao longo da semana ou do mês. Alguns autores (TOGNETTA; VINHA, 2007; ARAÚJO, 2004; PUIG et al, 2000) propõem que as felicitações sejam feitas ao final, para que se encerre a reunião com um clima amigável e leve. É desejável, portanto, reservar pelo menos dez minutos finais da reunião para falar do que foi bom. O coordenador lê individualmente cada item da pauta, questionando se o autor do mesmo gostaria de se pronunciar, lembrando que, da mesma forma que as críticas são anônimas, também são as felicitações. Abre-se espaço para todos se manifestarem, se quiserem.

Um ponto de suma importância a ser considerado é que se deve evitar o uso de recompensas ou elogios valorativos ao longo das assembleias. É preciso haver coerência com o processo utilizado com as críticas: se não vamos quem recebe críticas, também não batemos palmas a quem recebe felicitações, lembrando que no trabalho com assembleias não se cita nomes, e sim fatos. Bater palmas ou recompensar alguém tem um valor: o reconhecimento das ações. Todavia, pode-se utilizar uma linguagem descritiva, traduzindo em palavras os avanços obtidos.

Finalmente, ao encerrar as assembleias, realiza-se uma breve síntese daquilo que foi pontuado e discutido, organizando-se então as ações que devem ser efetuadas na execução dos encaminhamentos.

A pessoa designada a redigir a ata destaca os itens da pauta que foram abordados, as propostas de trabalho, as normas ratificadas, os encaminhamentos, e as soluções combinadas. É de suma importância realizar uma boa redação, que compreenda um enunciado claro, abrangente, que não humilhe nem exponha os envolvidos. Se for necessário, pode-se afixar um cartaz contendo o tema, o acordo e os encaminhamentos deliberados.

Ao final do ano letivo, seria interessante realizar uma avaliação do trabalho que foi efetuado nas assembleias. Levantar questões que suscitem reflexões sobre a participação individual e da classe, se houve mudanças nas relações sociais, o que foi bom, o que não foi e o que poderia ter sido diferente, buscando os motivos para tanto, enriquecem a qualidade das relações, promovendo o exame sobre as próprias atitudes e sobre as atitudes alheias na busca de melhora.

Percebe-se que, por ser um processo complexo, os alunos menores teriam grandes dificuldades de tomar parte efetivamente nas assembleias, considerando suas características do desenvolvimento. Com a educação infantil, seria interessante realizar um procedimento similar, porém mais coerente com as crianças pequenas: a roda da conversa. Nela, seriam trazidos os problemas e conflitos ocorridos no dia, não havendo a necessidade de se esperar uma semana para discuti-los (mesmo porque, a criança talvez nem se lembraria mais do ocorrido, ou talvez nem fosse mais um problema para ela). Ao final do dia, a turma realizaria uma avaliação do dia, para verificar o que foi positivo e o que foi negativo, sugerir como melhorar em situações similares, enfim, auxiliando na tomada de consciência das consequências das ações.

A partir do exposto neste capítulo, na construção de um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia é preciso haver uma profunda reflexão a respeito da organização escolar e do tipo das relações sociais presentes neste meio. Serão elas autoritárias ou cooperativas? A participação verdadeira dos alunos na tomada de decisões sobre coisas que lhes dizem respeito e sobre as quais eles fazem parte auxiliam-nos a construir sua autonomia moral e a construir valores, tão necessários e importantes para uma sociedade justa e democrática.

Assim, podemos considerar diversas implicações educacionais acerca da teoria construtivista piagetiana. Vale retomar alguns pontos aqui mencionados, ressaltando algumas características importantes de uma educação construtivista: o ambiente é estimulante; é fundamental conhecer as características do desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e social de cada faixa etária, para atuar de forma mais eficaz e construtiva; as atividades desenvolvidas são coerentes com o desenvolvimento integral da criança, propiciando a ação efetiva sobre o objeto sob a forma de experimentação, desafios, pesquisas, etc. (participação ativa dos alunos); o ritmo, o interesse e as diferenças individuais são respeitados; os alunos trabalham em grupos e individualmente; há o planejamento em conjunto dos trabalhos diários; as crianças assumem responsabilidades e pequenas tomam decisões; as interações sociais são baseadas no respeito mútuo e na confiança; o educador utiliza uma linguagem descritiva, sem julgamentos de valor; são proporcionados momentos em que as crianças ouçam umas às outras e também que sejam

ouvidas; os conflitos são vistos como oportunidades de aprendizagem inter e intrapessoal; são também resolvidos pelos próprios envolvidos, com o auxílio do educador; o grupo formula suas regras de convivência, baseando-as em princípios universalmente desejáveis; estas normas partem das necessidades; quando necessárias, as sanções encorajam a reparação e a tomada de consciência; dentre outros. Concordamos com Tognetta e Vinha (2007, p. 133) quando afirmam que

somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir seus valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que tornará capaz de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer a ordens exteriores à sua consciência. O professor, por seu turno, precisa conhecer bem como seu aluno se desenvolve e aprende para que realmente possa auxiliá-lo nesse processo, adequando o ambiente escolar no sentido de respeitar essas características e não fazer exigências desnecessárias e mesmo absurdas como ocorre cotidianamente

É este ambiente construtivista que esperamos de instituições educativas comprometidas com uma qualidade de educação que vise o desenvolvimento humano.

4 Procedimentos Metodológicos: de onde partimos

Atualmente, conforme já mencionado, a escola enfrenta dificuldades para formar o ser humano de modo integral. Os prazeres imediatos e as exigências do mercado acabam influenciando o modelo de escolas que temos, no qual há a predominância de atividades mecânicas, baseadas na cópia e memorização, sem a exigência da formulação de pensamentos críticos e dialógicos, o que não promove o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, nem a construção do conhecimento pelo sujeito, e tão pouco a resolução de conflitos que leve em consideração as diversas perspectivas envolvidas, etc.

Por outro lado, divergindo deste tipo de educação tradicional, o movimento das escolas democráticas busca trazer o aluno para o centro do processo educativo, organizando-se de modo que ele defina sua própria trajetória de aprendizagem e participe do processo de gestão de maneira democrática. No Brasil, este trabalho só foi possível recentemente, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, e, atualmente, este trabalho vem, aos poucos, se expandindo. Como todo trabalho inovador, não existem “receitas” prontas, e ainda há inúmeras dificuldades a serem suplantadas. Consequentemente, não foram encontrados estudos que tragam a contribuição de um olhar da psicologia educacional, particularmente da teoria construtivista piagetiana, a respeito de tais escolas. Os objetivos da presente pesquisa, que detalharemos a seguir, foram elaborados levando-se em conta o contexto acima exposto.

4.1 *Objetivos*

1. Caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN).

2. Investigar as dificuldades que esta escola encontra na implementação de uma proposta de educação democrática.

4.2 Problema

Quais são as dificuldades e como se caracterizam o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em escolas que visam a implementação de uma proposta de educação democrática?

4.3 Amostra

Conforme mencionado no Capítulo 1, há uma Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN – International Democratic Education Network), que é um grupo de escolas, organizações e indivíduos de diversos países que se baseia em ideais tais como: respeito e confiança nas crianças; igualdade de status de crianças e adultos; liberdade de escolha de atividade; e governo democrático por crianças e funcionários em conjunto, sem referência a nenhum sistema ou guia superior. Abrangendo mais de duzentas instituições em trinta países, seus integrantes encontram-se periodicamente nas IDECs (International Democratic Education Conferences), que são conferências anuais entendidas como uma oportunidade de discutir e compartilhar problemas e cujo intuito é divulgar a ideia da educação democrática (IDEN, 2011).

Foi somente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases no Brasil em 1996 (Lei 9394/96) – que permitiu autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares – que houve a possibilidade da criação de escolas que poderiam realmente ser categorizadas como democráticas posto que teriam doravante autonomia para aliar à gestão democrática o trabalho com o conhecimento como “centros de interesse”.

Visando o alcance dos objetivos, pelo menos dois critérios primordiais precisariam ser atendidos para compor a amostra intencional desta pesquisa: a instituição em questão deveria trabalhar com educação formal e deveria integrar a IDEN. Atendendo a tais critérios, teríamos uma amostra representativa “não no sentido estatístico ou por representar a realidade em uma população básica”, mas sim por representar a “relevância do fenômeno que queremos estudar em termos de experiência e envolvimento dos participantes de nossa pesquisa com esses fenômenos” (FLICK, 2009b, p. 47).

Ao investigar, em diferentes períodos, as instituições brasileiras que integravam a IDEN, encontramos apenas duas escolas privadas de educação formal. Não foi encontrada nenhuma escola pública no Brasil ligada a esta rede.

Entramos em contato com ambas instituições consultando-as sobre a possibilidade de realizar a pesquisa. Os responsáveis por um dos estabelecimentos nos atenderam prontamente e colocaram-se à disposição para participar da amostra. Entretanto, a diretora da segunda escola, apesar dos inúmeros contatos realizados de várias formas (e-mails, telefonemas, pessoalmente), não os retornava, desconversava e desmarcava reuniões previamente agendadas, impedindo que o projeto fosse apresentado e analisado pela equipe, inviabilizando a participação desta instituição no estudo. Deste modo, a amostra desta pesquisa foi composta por apenas uma das escolas privadas de educação formal denominadas democráticas que fazem parte da IDEN.

Nessa instituição, os participantes selecionados foram os alunos e professores da Turma 5, classe formada pelos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I (crianças de 8 a 14 anos de idade). A escolha desta turma justifica-se pelo fato de a maioria dos alunos frequentarem a escola há mais tempo, desde a Educação Infantil, já que este é o último nível de ensino que tal escola proporciona.

4.4 Método

Tendo em vista o alcance dos objetivos supracitados foi realizada uma pesquisa qualitativa que busca uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes. De acordo com Richardson (2009) a pesquisa qualitativa é caracterizada pelo fato de não ter por meta quantificar categorias ou relacionar variáveis, além de não se empregar procedimentos estatísticos na coleta e na análise de dados. Este tipo de pesquisa pretende descrever e entender fenômenos sociais de diversas formas pela análise de experiências (relatos, histórias, conhecimento) de grupos ou indivíduos; por meio do exame de interações e de comunicações a partir de observações; e também pela análise de documentos Flick (2009b).

Denzin e Lincoln (apud FLICK, 2009b, p. 16) consideram que a pesquisa qualitativa posiciona o observador no mundo, já que consiste num conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam este mundo visível, fazendo deste último uma série de representações (como, por exemplo, as notas de campo, as conversas, as entrevistas, as fotografias, as anotações e as gravações). Assim, a pesquisa qualitativa envolve uma postura naturalística e interpretativa, uma vez que os pesquisadores estudam os fatos em seus contextos naturais e tentam interpretar ou entender fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. Richardson (2009, p. 80) comenta sobre algumas situações que justificam o emprego de métodos qualitativos, dentre elas:

se evidencia a importância de uma abordagem qualitativa para efeito de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerram. Nesse sentido, temos estudos dirigidos à análise de atitudes, motivações, expectativas, valores etc.

No que diz respeito ao delineamento da pesquisa, ou seja, ao planejamento dos caminhos a serem seguidos na investigação, definimos a presente pesquisa como um estudo descritivo e exploratório. Gil (1987) assinala a pesquisa descritiva como aquela que têm como objetivo a descrição das características de certo fenômeno ou população, e a pesquisa exploratória como aquela que busca proporcionar uma visão geral de tipo aproximativo acerca de determinado evento. Nesse sentido, o autor mencionado coloca que este último tipo de pesquisa é efetuado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado. Assim sendo, a presente pesquisa busca conhecer e apresentar alguns fenômenos sociais ocorridos em uma instituição escolar que visa implementar um modelo de educação mais democrático, analisando as experiências das pessoas, examinando as interações e comunicações ocorridas, o trabalho com o conhecimento, além da análise de documentos.

Para tanto, nós nos utilizamos de uma abordagem de triangulação, que se refere à combinação de métodos de pesquisa que sejam convenientes para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema (FLICK, 2009a; FLICK, 2009b). Utilizamos-nos da coleta e análise de dados: a) verbais, por meio de entrevistas clínicas piagetianas; b) observacionais: a partir de observações realizadas em momentos diversos da rotina escolar; e c) documentais: pela coleta de materiais tanto de alunos quanto de registros da escola.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp e, após sua aprovação¹⁴, foi dado início à coleta de dados.

4.5 Coleta de dados

4.5.1 Observações

Orientando-nos segundo os objetivos da presente pesquisa, que são os de caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento, além de conhecer quais são as dificuldades na implementação de uma educação democrática, utilizamo-nos do método de observação não-participante que, segundo Flick (2009a), se abstém das intervenções no campo, seguindo a corrente de eventos sem haver a interrupção ou a intrusão do pesquisador. Para ele, apoiando-se em autores como Adler e Adler, Denzin e Spradley, este tipo de observação segue as seguintes fases: a) a seleção de um ambiente; b) a definição do que deve ser documentado; c) o treinamento dos observadores para padronização (se, no caso, forem mais do que um observador a estudar o mesmo fenômeno); d) observações descritivas que proporcionem uma apresentação geral do campo; e) observações focais que se centralizem nos aspectos da pesquisa; f) observações seletivas que busquem compreender a intenção dos aspectos centrais; e g) o fim da observação, quando se atinge a saturação teórica.

O método de observação não-participante comporta um problema: a definição do papel que o observador possa desempenhar. A esse respeito, Flick (2009a, p. 205) expõe que

quanto mais público e desestruturado for o campo, mais fácil será assumir um papel que não seja facilmente percebido e que não exerça influências sobre este. Quanto maior a facilidade para se supervisionar um campo, maior será a dificuldade para se participar deste sem se tornar um membro.

¹⁴ Parecer CEP: N° 978/2010.

Outra limitação deste método, de acordo com o mesmo autor, é que a observação influencia o observado, dificultando a tentativa de observar eventos na medida em que ocorrem naturalmente. Porém, Flick (2009a) coloca que a triangulação de observações com outras fontes de dados intensificam a expressividade dos dados congregados. É importante que o pesquisador realize uma auto-observação para integrar impressões e percepções na reflexão do processo e dos resultados.

Para dar início à coleta de dados por meio das observações, o primeiro passo tomado foi pedir autorizações à direção da escola e aos professores para a realização da pesquisa. Depois, recorremos aos pais dos alunos da Turma 5, alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, para que autorizassem a participação de seus filhos. Os dados foram coletados de forma sistemática ao longo do 2º semestre de 2010 e no decorrer do 1º semestre de 2011. Também foram feitas observações assistemáticas no segundo semestre de 2009. O objetivo destas foi qualificar as relações estabelecidas no ambiente escolar, caracterizar o ambiente sociomoral, além de acompanhar como era realizado o trabalho com o conhecimento e identificar as dificuldades vividas no cotidiano escolar e percebidas por meio da observação.

A Turma 5, composta por 12 alunos de 8 a 14 anos, foi acompanhada em diversos momentos que caracterizam a rotina escolar, tais como: durante as aulas diversas, o intervalo, o parque, o almoço, os momentos de diversão, as oficinas, etc. Também foram observadas as interações destes alunos com os das outras turmas. Em algumas ocasiões, foram presenciadas situações ocorridas somente com estudantes de outras turmas, uma vez que a pesquisadora observava espontaneamente ocorrências, registrando aquelas que poderiam ser relevantes ao estudo.

Os dados foram registrados em um diário de campo, que consistia em um bloco de anotações. As informações anotadas versaram sobre aquelas situações que, em nossa perspectiva, visavam melhor caracterizar a instituição e seu funcionamento, tais como: as falas dos alunos, professores, funcionários, diretora, a disposição e organização do ambiente, o modo como eram dadas as aulas e trabalhados os conteúdos, as interações entre os alunos e entre estes e os adultos, dentre outros. Também foram observadas conversas informais dos professores e funcionários em momentos como almoço, corredores ou na sala

dos professores, que não foram registrados no diário de campo imediatamente. Segundo Cardoso e Penin (2009, p. 118),

todas as informações obtidas pelo pesquisador em campo são fontes e não dados. Os dados são construídos com base nessas informações por um meio formal de análise (ERICKSON, 1985). A pesquisa de campo apresenta as interpretações do pesquisador sobre as representações dos atores de campo. Descrever as representações de atores de campo é mais do que registrar o que eles dizem ou fazem: é buscar compreender suas palavras e suas outras práticas sociais também por meio de suas ausências – por meio da compreensão de por que eles não fazem uma parte do que dizem, por que eles jamais falam sobre uma parte do que fazem e por que eles não falam ou não agem sobre alguns dos aspectos do trabalho de sua área de atuação.

Os registros foram transcritos em planilha eletrônica no mesmo dia em que foram realizadas as observações. Os autores supracitados colocam que as notas de campo propriamente ditas são realizadas quando o pesquisador se retira do contexto, a partir dos apontamentos produzidos em situações de campo, como no caso dos diários de campo. O fato de terem sido transcritas no mesmo dia deve-se à pertinente questão que Mead (apud CARDOSO; PENIN, 2009, p. 121) coloca: fazê-las oportunamente antes que os apontamentos “fiquem frios”, ou seja, para que nenhum dado seja perdido ou esquecido.

Com o intuito de caracterizar o ambiente sociomoral, foram utilizados critérios adaptados a partir do instrumento elaborado por Tognetta (2003). Este contém afirmações que foram pontuadas de 1 a 3, numa escala crescente, de acordo com o que é observado pela pesquisadora. Após a soma dos resultados, é possível classificar três tipos de ambiente: ambiente coercitivo, ambiente propenso à cooperação e ambiente cooperativo. Utilizamos a versão adaptada por Ramos (TOGNETTA; VINHA, 2011) na qual acrescentamos outras informações relevantes na caracterização de uma escola democrática tais como questões referentes às escolas democráticas, aos centros de interesse, à participação dos alunos nas tomadas de decisões, dentre outros.

Foram realizadas 13 sessões de observações de situações ocorridas, totalizando 62 horas e 25 minutos. Estas foram finalizadas a partir do critério de saturação, quando não observou-se mais nenhum evento novo que trouxesse algum conhecimento adicional após um determinado período de tempo (FLICK, 2009a).

Houve um juiz de observação, especialista na área da Educação, que participou de 12% das sessões, registrando suas impressões e observações, que foram comparadas posteriormente às da pesquisadora, havendo concordância de 95% entre as análises.

4.5.2 Entrevistas – O método clínico de Jean Piaget

A entrevista é um dos principais métodos na pesquisa qualitativa (FLICK, 2009b). A utilização da técnica da entrevista nos permite obter dados que interessam à investigação por meio de perguntas sendo, deste modo, uma forma de interação social. Segundo Gil (1987, p. 113), é uma técnica bastante adequada para obter informações sobre aquilo em que as pessoas creem, sabem, sentem, esperam, desejam ou pretendem fazer, assim como também conhecer as explicações dadas por elas sobre fenômenos precedentes. As entrevistas possibilitam a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano e da vida social, além de serem flexíveis quanto ao esclarecimento das perguntas pelo entrevistador. No entanto, apresentam algumas desvantagens tais como: a falta de motivação do entrevistado para responder às perguntas; a falta de compreensão do significado das perguntas; o fornecimento de respostas falsas; a incapacidade do entrevistado de responder adequadamente em função da insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos; a dificuldade de comunicação e expressão de uma ou de ambas as partes; a influência do entrevistador sobre o entrevistado; a duração, geralmente longa demais, da entrevista, que acaba dificultando sua realização (GIL, 1987; RAMPAZZO, 1998). No entanto, em decorrência da flexibilidade que é característica das entrevistas, tais dificuldades podem ser superadas.

A escolha dos sujeitos da pesquisa também é um fator importante a ser considerado. Deve-se escolher os sujeitos de acordo com o problema proposto, levando em conta os seguintes fatores: objetivo da pesquisa, aspecto metodológico, número de sujeitos e idade. De acordo com Delval (2002), outros fatores relevantes são: a permissão da escola e dos pais, devendo haver um termo descrevendo o tema do trabalho; o local da entrevista, que deve ser tranquilo e sem ruídos; a escolha dos entrevistados, que deve ser feita dependendo

dos objetivos que se tem em mente; a concordância do entrevistado em participar, pois caso isso não aconteça, a entrevista pode ser prejudicada pela falta de interesse em responder às perguntas; a familiarização com o sujeito, principalmente se for criança, para se estabelecer uma boa relação com ele; a forma de registro, sendo conveniente tomar nota do que acontece na entrevista e, se possível gravá-la; e, por fim, a tranquilidade e clareza do entrevistador já que não deve haver precipitação – evitando-se fazer outras perguntas antes de a pessoa responder à primeira, para evitar induções ou para não deixar de perguntar algo expressivo – já que se deve estar atendo às respostas do sujeito, para que sejam propostas contra-argumentações.

Optamos por utilizar na presente pesquisa um tipo de entrevista semiestruturada baseada no Método Clínico elaborado por Jean Piaget. Este autor iniciou um método de diálogo com crianças, fixando-se na análise das justificativas que estas davam ao responder a suas questões, na tentativa de entender a sequência de seus pensamentos. Esta técnica consiste em um procedimento de entrevistas pelo qual se coletam e analisam os dados, acompanhando o raciocínio do entrevistado, suas crenças, concepções e explicações. Há uma intervenção sistemática do experimentador, elaborando novas perguntas a partir das respostas obtidas e, ao mesmo tempo, avaliando a abrangência e qualidade de tais respostas. Também são colocadas contra-argumentações pelo entrevistador, para se ter certeza de que a criança está segura de sua resposta.

Este procedimento não se resume apenas a conversas. Levando em conta que se trata de um método que busca investigar como as pessoas percebem, sentem, compreendem, agem e pensam, ainda que utilize a entrevista verbal, sua essência está na relação experimentador-sujeito da pesquisa. Delval (2002, p. 68) coloca que “a característica do método clínico é a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito [...]. A conduta pode ser verbal, de manipulação de um objeto com explicação ou por si mesma”.

O que diferencia esta técnica de outras é exatamente esta intervenção sistemática que o experimentador realiza, estudando o sujeito da pesquisa individualmente e estabelecendo uma interação. Ao longo da entrevista, formula e testa hipóteses acerca dele, utilizando-se de intervenções para comprovar ou rechaçar essas hipóteses.

Antes de iniciar propriamente a pesquisa, é recomendável que o experimentador realize um estudo piloto. Este consiste em um estudo preliminar efetuado com um número reduzido de sujeitos para que o experimentador teste a estrutura de sua entrevista, podendo verificar se suas perguntas são claras para os sujeitos, se a entrevista está muito longa, se está muito fácil ou difícil para os entrevistados de determinadas idades, etc.

É importante retomar o que Piaget (1947/2005, p. 15) coloca sobre o bom experimentador, o qual deve

reunir duas qualidades frequentemente incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não calar nada, não desviar nada; e, ao mesmo tempo, saber buscar alguma coisa precisa, ter a cada momento algumas hipóteses de trabalho, alguma teoria, verdadeira ou falsa, a controlar.

O autor mencionado expõe que há diferentes tipos de respostas que as crianças podem dar na entrevista clínica, sendo que apenas as espontâneas e as desencadeadas interessam ao pesquisador. As respostas espontâneas são aquelas já prontas, formuladas anteriormente, dadas voluntariamente pelos entrevistados. As respostas desencadeadas são aquelas geradas ao longo da entrevista, sendo produtos de elaboração por parte do sujeito, que estão de acordo com o conjunto de seu pensamento. São necessariamente influenciadas pelo interrogatório, uma vez que as perguntas obrigam a criança a pensar, mas não de maneira induzida. As respostas sugeridas são consequência de sugestões do experimentador que, ao conduzir a entrevista de maneira sugestiva, acaba interferindo na resposta da criança. Outro tipo de respostas encontradas por Piaget são as respostas fabuladas, que são produto da fabulação do entrevistado, ou seja, são histórias criadas pelas crianças durante a entrevista, nas quais elas não acreditam. Por fim, há as respostas “não-importistas” em que o sujeito responde qualquer coisa, sem se importar com o que está dizendo e sem refletir. Por conseguinte, é importante conhecer tais tipos de respostas para poder intervir de maneira correta no momento da entrevista, seja evitando aceitar respostas “não-importistas”, fabuladas, seja evitando sugerir respostas, e descartando-as, caso ocorram.

Primeiramente, os responsáveis pelas crianças foram contatados e a totalidade deles permitiu a participação de seus filhos, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), (Anexo A). Foram realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio, com todos os doze alunos da Turma 5, totalizando doze. As entrevistas das duas

alunas deficientes foram descartadas pois não eram claras e compreensíveis, resultando em um total de dez entrevistas para análise. Também foram realizadas entrevistas com os três docentes que mais estão presentes com a turma, e também com uma das duas diretoras da instituição, todos havendo autorizado sua participação por meio do TCLE (Anexos B e C). Uma professora de outra turma também foi selecionada para a entrevista, visando investigar se os avanços e dificuldades identificados na turma observada apareceriam igualmente nas demais. Como ela, além de ser docente, é mãe de um aluno da instituição, pôde contribuir com uma outra perspectiva, indo além do que pretendíamos.

O roteiro de perguntas foi elaborado considerando a faixa etária dos entrevistados e a partir dos objetivos. Foram roteiros diferentes para os educadores, para as crianças e para o corpo gestor (Anexos D, E e F, respectivamente). Tais roteiros foram adaptados após as observações e, aquele destinado às crianças, também após a realização de um estudo piloto, visando aperfeiçoá-lo.

O estudo piloto foi realizado com três crianças de outra classe, com os propósitos anteriormente citados. Por se tratar de muitas questões, sentimos dificuldade de captar a atenção de um dos entrevistados, que respondia às nossas indagações de forma sintética e sem muito envolvimento. Outra dificuldade vivenciada pela pesquisadora foi a obrigação metodológica de seguir a ordem exata das perguntas relacionadas, já que, em alguns momentos, um assunto inicial levava a outro, que seria discutido posteriormente se fosse seguida a ordem das questões. Não era aproveitada essa oportunidade natural para explorá-lo. Essa maneira de conduzir as entrevistas tornava a conversa pouco natural e a sessão ficava mais cansativa e repetitiva, o que foi percebido somente após a transcrição destas e após a análise da pesquisadora sobre a forma como as estava conduzindo. O roteiro também foi modificado com a adaptação de algumas perguntas para uma melhor compreensão pelas crianças. Após o estudo piloto e a observação destes fatos, as outras entrevistas tornaram-se mais leves e menos rígidas, sendo que os temas centrais eram dirigidos pela pesquisadora, porém a ordem destes era explorada não a partir de uma sequência fixa, mas a partir dos assuntos e colocações que surgiam ao longo da conversa. Um outro cuidado que teve de ser tomado, após a análise estudo do piloto, foi a questão da sugestão de respostas por parte da pesquisadora. Em alguns momentos, percebeu-se que, ao tentar parafrasear ou incentivar a criança a falar, repetindo com outras palavras o que era dito, acabou-se sugerindo respostas.

Após haver constatado esse fato, a pesquisadora tornou-se mais cuidadosa neste sentido. Tendo sido verificado que o roteiro de perguntas proposto estava adequado tanto no que diz respeito à linguagem quanto à duração, iniciou-se a aplicação da entrevista com os participantes do estudo: os alunos, professores e gestores da instituição investigada.

Na realização das entrevistas com os participantes, uma das maiores dificuldades encontradas foi a falta de um local adequado, calmo e sem barulho. Devido aos escassos ambientes da escola, que estavam, na maioria das vezes, ocupados tanto em situações de aula quanto em outros momentos, tivemos que nos adaptar, conversando em locais algumas vezes pouco adequados. O barulho decorrente das atividades normais da escola e as constantes interrupções por parte de alunos e funcionários também foram fatores complicadores, uma vez que acabavam distraíndo ou fazendo com que o entrevistado perdesse seu raciocínio, obrigando-o, muitas vezes, a retomar ou a repetir o que havia dito. Outro fator complicador foi a necessidade de conciliar os horários de entrevista com os horários de aulas dos professores. Um deles, por exemplo, se dispôs a conversar durante seu horário de almoço, enquanto se alimentava, e outro respondeu às questões em um momento de intervalo destinado à preparação de suas aulas.

As entrevistas duraram, em média: 30 minutos com os alunos, 40 minutos com os professores, e 1 hora e 10 minutos com a gestora, totalizando 09 horas e 48 minutos.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e os dados foram tabulados. O áudio foi transcrito por uma profissional, sendo que a própria pesquisadora realizou a correção de possíveis erros. Entre os mais frequentes, estavam a falta de familiaridade da profissional no que diz respeito a nomes de lugares e pessoas, assim como poucos erros de digitação. De acordo com Gibbs (2009), é sempre necessário conferir o documento para eliminar os erros. Conforme mencionado, as entrevistas são excelentes fontes de coleta de dados, porém, devido às limitações encontradas, escolhemos realizar a triangulação destas com outras fontes para ampliar nossa visão sobre as relações e vivências na escola.

4.5.3 Coleta de outros materiais

Foi realizada a coleta de outros materiais que puderam contribuir para a pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, atas,

Projeto Político Pedagógico, Regimento escolar, atividades pedagógicas realizadas pelos alunos, planejamento dos professores, material didático, produções, entre outras atividades. Gil (1987) esclarece que essas fontes proporcionam ao pesquisador dados ricos que podem ser analisados de forma quantitativa ou qualitativa, dependendo dos objetivos da pesquisa. Estes devem ser vistos como meios de comunicação entre aqueles que os produzem visando um objetivo prático e um tipo de uso. Segundo Flick (2009a), para selecioná-los é necessário levar em conta a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e a significação. Para o autor (FLICK, 2009a, p. 234, grifo do autor), “os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação [...], devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos”. Um dos problemas na utilização do método de coleta de documentos é o de que não se deve manter o foco apenas nos conteúdos, mas também se deve levar em consideração o contexto a função e a utilização dos documentos. Assim, o pesquisador deve considerar quem os produziu, quais foram os objetivos e quem os utiliza em seu contexto natural. Sob esta ótica, uma dificuldade na análise deste tipo de material diz respeito a como conceitualizar as relações entre “o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto de funções, bem como o uso dos documentos e a forma como considerá-lo” (FLICK, 2009a, p. 236). Todavia, aliado a outros métodos de coleta de dados, podem representar um acréscimo instrutivo às observações e entrevistas.

No que concerne aos documentos e produções dos alunos, tais como os bilhetes nas agendas e as atividades realizadas em sala de aula, a direção da escola assim como o professor tutor da turma autorizaram que as obtivéssemos por meio de registro fotográfico. Também foi permitido que fotografássemos as atas das assembleias, assim como outros tipos de materiais expostos nos murais da escola, tais como o calendário, as regras escritas pelos alunos, a grade horária, as atividades expostas, etc. Todas as atas disponíveis foram coletadas, mas só havia registro do período de 16 de agosto de 2010 a 04 de outubro de 2010. Obtivemos também o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, que estão disponíveis ao público no *site* da instituição.

4.6 *Análise*

A análise dos dados foi feita de forma qualitativa, a partir das contribuições da perspectiva piagetiana e dos pesquisadores que pautam seus estudos neste mesmo referencial teórico. Para tanto, utilizamos de uma abordagem de triangulação, que, conforme mencionado, combina métodos de pesquisa que levem em conta a maior gama possível de aspectos de um mesmo problema (FLICK, 2009a; FLICK, 2009b). Foram analisados os protocolos de observação a partir de cinco categorias de análise, todas relacionadas aos objetivos e às características comuns às escolas democráticas. Primeiramente, serão apresentadas as informações relativas ao **Projeto Político Pedagógico**, documento que representa o compromisso coletivo da comunidade educativa. Depois, analisaremos a **qualidade do ambiente sociomoral** das turmas que acompanhamos. O terceiro item de análise refere-se ao **ambiente físico** e às **interações sociais**, tanto no que diz respeito às ocorridas entre os alunos quanto às do professor e alunos. Em seguida, serão tecidas considerações sobre a **gestão participativa** e os processos decisórios. E, por fim, será analisado o **trabalho com o conhecimento** na instituição pesquisada. Os conteúdos das entrevistas transcritas foram agrupados pelas mesmas categorias, assim como aqueles contidos nos documentos.

Pretende-se que esta pesquisa possa discutir a implantação de uma proposta de uma educação diferenciada das escolas tradicionais, que busca colocar a criança como figura central no processo educativo, com poder decisório no que diz respeito às regras que regem as relações e à organização da instituição, assim como na seleção dos conteúdos, tendo, portanto, voz e oportunidades de participação efetiva. Contudo, como todo projeto inovador, este tipo de educação enfrenta resistências e dificuldades, que devem ser avaliadas e analisadas para serem superadas. A partir da discussão dos resultados, utilizando como referencial a teoria construtivista de Piaget, pretendeu-se contribuir neste sentido, debatendo os avanços e as dificuldades e refletindo em possibilidades de superá-las.

4.7 Caracterização da Escola

A instituição pesquisada situava-se em um bairro de classe média na região metropolitana da cidade de São Paulo. Localizada em uma rua aparentemente calma, apesar de estar entre duas grandes e movimentadas avenidas, era rodeada de casas e prédios residenciais, além de alguns poucos estabelecimentos comerciais. Ficava a duas quadras de um grande parque, que era utilizado pelos alunos e professores em algumas atividades externas.

Ao todo, em 2010, eram 56 alunos matriculados, com idades compreendidas entre 1 ano e seis meses e 10 anos. O período da manhã promovia aulas das 8h às 15h e o da tarde, das 11h às 18h. Havia também a opção de período integral, que funcionava das 7h30 às 18h. Eram 7 turmas ao todo, sendo: Turma 1 (primeira etapa da Educação Infantil, com alunos de um ano e meio a três anos de idade): uma no período da manhã e outra à tarde; Turma 2 (segunda etapa da Educação Infantil, alunos de quatro a 5 anos completos) uma no período da manhã e outra à tarde; uma Turma 3 (alunos de seis anos de idade, equivalente ao 1º ano do Ensino Fundamental I), uma Turma 4 (alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I) e uma Turma 5 (alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I), todas no período da tarde. A instituição contava com cinco professores tutores, duas auxiliares fixas, uma auxiliar volante, oito professores especialistas, duas diretoras (uma administrativa e outra financeira), e três funcionários.

Segundo uma das diretoras, o professor tutor da turma é aquela pessoa que está tutelando, orientando. É o mestre. Aqueles que não eram formados na área de educação estavam cursando pedagogia. O tutor da Turma 5 é graduado em Artes Cênicas (bacharelado) e possui formação técnica de ator. Na época da realização da entrevista, realizava o curso de pedagogia à distância e dava aulas na escola pesquisada há um ano. Anteriormente, ministrara aulas de teatro e ilusionismo para crianças.

A escola funcionava em uma casa alugada e reformada, na qual os ambientes disponíveis foram adaptados de maneira a contemplar as necessidades da instituição. Apesar disso, o espaço físico ainda era precário para atender as necessidades das crianças e desenvolver a proposta da escola, o que também é reconhecido pelos profissionais da instituição. As turmas e ciclos organizavam-se com alternância regular de horários nas salas

ambientes e parques. Existiam apenas quatro salas de aula, sendo uma delas localizada no andar inferior e as demais no superior. A sala dos alunos menores, que completam dois anos até dezembro, dividida pelas duas Turmas 1 – a do período da manhã contava com seis alunos, e a da tarde com sete – era bastante ampla e sem móveis.

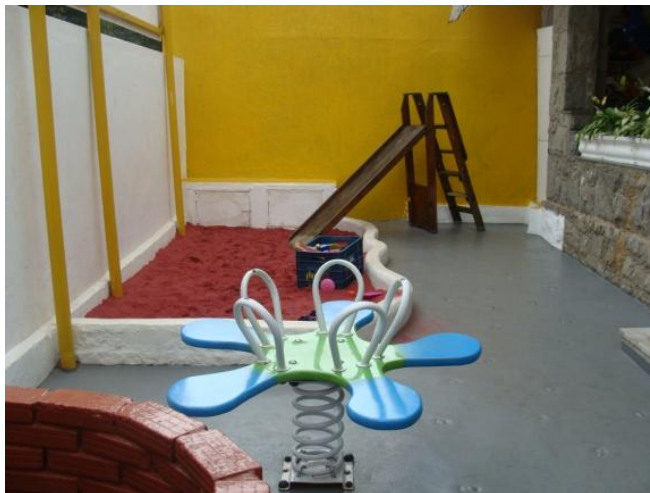
Figura 1 – Foto da sala de aula da Turma 1



Fonte: Wrege (2010)

Contava somente com algumas prateleiras onde eram guardados os brinquedos e o aparelho de som. Havia também um tapete grande e alguns colchões, onde as crianças podiam brincar ou até mesmo dormir. Não havia um espaço específico para as crianças dormirem quando sentissem sono. As mochilas eram penduradas em cabideiros, que se encontravam do lado de fora da classe. Na área externa, em frente a essa sala, havia um pequeno tanque de areia colorida e um brinquedo onde as crianças podiam se sentar e se balançar. Havia também um armário no qual se encontravam diversos brinquedos pedagógicos e de outros tipos, tais como: carrinhos, bichos de pelúcia, “motocas”, etc.

Figura 2 – Foto do tanque de areia



Fonte: Wrege (2010)

As salas de aula localizadas no piso superior eram pequenas. Os alunos da Turma 2 – que no período da manhã contava com dez alunos e no da tarde com oito –, de 3 a 4 anos, utilizavam a maior delas, onde havia um espaço para se sentar no chão e também duas mesas, cada uma delas com seis lugares.

Figura 3 – Foto da Sala da Turma 2



Fonte: Wrege (2010)

Havia uma lousa que ocupava uma parede inteira e prateleiras com materiais diversos e brinquedos. Havia também um cabideiro para que os alunos pendurassem suas mochilas. A Turma 3, que compreendia crianças de 5 e 6 anos de idade e contava com seis estudantes no total, utilizava a menor sala, onde cabiam apenas dois grupos de mesas, que, encaixando-se, comportavam seis crianças cada. Havia uma pequena estante onde guardavam materiais e mochilas. O espaço era bastante apertado e restrito, tornando difícil a locomoção.

Figura 4 – Foto da Sala da Turma 3



Fonte: Wrege (2010)

A última sala localizada neste piso era dividida pelos 2º e 3º anos (Turma 4, com seis alunos), e 4º e 5º anos (Turma 5, com doze estudantes). Era um cômodo comprido, porém estreito. As mesas e cadeiras eram móveis, apropriadas para trabalho em grupo. Geralmente ficavam posicionadas em forma de círculo, formando dois grupos ao centro da sala.

Figura 5 – Foto da Sala das Turmas 4 e 5



Fonte: Wrege (2010)

Havia algumas cadeiras sobrando, não utilizadas, que ficavam empilhadas ao fundo. Existiam duas lousas de tamanho médio fixadas em uma das paredes. Um armário grande ao canto era utilizado como escaninho para guardar materiais (estojos, papéis, cadernos, etc.) tanto dos alunos quanto dos dois professores tutores. Havia também uma sacada, protegida por uma tela de segurança. Este andar contava ainda com um pequeno banheiro onde havia uma pia, um chuveiro e dois boxes, um para os meninos e outro para as meninas, sendo que tanto a pia quanto os vasos sanitários eram adaptados ao tamanho das crianças.

Além dos já mencionados, havia outros espaços no piso inferior, específicos para trabalhos e atividades diferenciadas, como, por exemplo, aulas de artes e de teatro. A Sala de Movimento era um local amplo, que geralmente era usado para as aulas de artes marciais, música, dança e teatro.

Figura 6 – Foto da Sala de Movimento



Fonte: Wrege (2010)

Era neste cômodo que os integrantes da escola se reuniam para realizar as assembleias. Havia um espelho em uma das paredes e, na parede oposta, havia uma janela e abaixo desta, uma televisão e um aparelho de DVD. Em outra parede, mais longa, havia uma lousa. Em um dos cantos, havia algumas caixas e um aparelho de rádio. Os alunos e professores entravam descalços, deixando seus calçados em uma sapateira pendurada na parede, pois muitas vezes o piso era coberto por um tatame móvel. Havia também um banheiro ao fundo.

O Ateliê era localizado próximo ao pátio da escola e consistia em um espaço semi-aberto, fechado apenas por três toldos. No centro deste, havia três mesas grandes (duas mais altas e uma mais baixa, para os alunos menores) e diversos banquinhos. Na única parede deste ambiente, encontravam-se os materiais, organizados em estantes ou prateleiras, além de um armário. Embora fossem acessíveis aos alunos, na maior parte das vezes quem selecionava e pegava os materiais eram os professores. Toldos transparentes cercavam o resto, havendo um espaço aberto, como uma espécie de porta, para entrada e saída. Nos dias de calor, ou quando não estava ocorrendo aula de educação física no pátio, os toldos eram abertos.

Figura 7 – Foto do Ateliê



Fonte: Wrege (2010)

Ao final do Ateliê, havia uma cortina que separava este ambiente de um local de leitura, também conhecido como Oficina de Informação, onde, na parede lateral, havia uma estante cheia de livros. O chão era coberto de placas de E.V.A. e almofadas. Na outra parede encontrava-se a janela da sala da diretora. Era um espaço bastante estreito, como um corredor, fechado também por um toldo que dava vista ao parque.

Figura 8 – Foto da Oficina de Informação



Fonte: Wrege (2010)

Existiam dois pátios na escola: um lateral (Fig. 9), mais parecido com um corredor largo, e outro maior (Fig. 10), localizado ao lado do Ateliê. O lateral podia ser coberto, abrindo-se os toldos. O maior era aberto. Os banheiros feminino e masculino estavam localizados neste pátio, assim como os bebedouros. Havia uma casinha para brincar de fantoches, feita de tijolos. Galhos de uma grande árvore, localizada no parquinho ao lado, invadiam este pátio e eram utilizados para brincar. Nestes, encontravam-se pneus de motocicleta amarrados, onde as crianças podiam subir, balançar-se, pendurar-se. Também utilizavam-nos para armazenar pneus soltos, usados em diferentes aulas e momentos. Havia ainda uma corda amarrada a um dos galhos, graças à qual os alunos podiam se balançar ou se pendurar.

Figura 9 – Foto do Pátio Lateral



Fonte: Wrege (2010)

Figura 10 – Foto do Pátio Principal



Fonte: Wrege (2010)

Como a escola não contava com uma quadra, uma vez por semana os alunos dirigiam-se a uma alugada para realizar a aula de educação física. Geralmente os pais os deixam lá no início da aula e a escola providencia transporte para o retorno à instituição.

O parque era um local com sombras de árvores e diversos brinquedos. Nesta escola, era utilizado como “tempo de brincar” sem intencionalidade pedagógica, em um contexto

que priorizava a ludicidade do aprendizado. Havia uma casinha no chão e outra elevada, um gira-gira grande, um escorregador, um pula-pula e duas gangorras. Havia também um “saco de pancada” que, segundo a diretora, era utilizado quando as crianças estavam bravas e queriam extravasar sua raiva, ou quando queriam apenas brincar. Elas podiam solicitar luvas de boxe, que ficavam na secretaria, quando quisessem. O chão era todo coberto de areia. Havia uma casinha para os animais: um coelho e uma tartaruga, que ficavam soltos pela escola.

Figura 11 – Foto do Parque



Fonte: Wrege (2010)

Figura 12 – Foto do Parque



Fonte: Wrege (2010)

Havia três mesas no refeitório, duas mais altas e uma mais baixa, que comportavam em torno de 10 alunos cada. Havia também uma mesa pequena onde eram colocados os talheres e sucos. Os alunos serviam-se durante o almoço e lanche, e o buffet era baixo e adequado ao tamanho deles. Utilizavam copos e pratos de plástico duro. Geralmente os professores e funcionários traziam seu próprio almoço, mas observou-se que eles também comiam e bebiam os alimentos disponíveis na escola.

Figura 13 – Foto do Refeitório



Fonte: Wrege (2010)

A sala dos professores era um local bastante pequeno. Havia um armário com divisórias fechadas, porém não trancadas, cobrindo toda a parede, utilizado pelos professores e pelos funcionários para guardar seus pertences. Havia uma geladeira, um forno de micro-ondas, um computador e uma mesa pequena. Garrafas com café e chá, além de bolachas, ficavam à disposição deles.

Figura 14 – Foto da Sala dos Professores



Fonte: Wrege (2010)

A secretaria era localizada no andar inferior, em baixo da escada. Era um local bem pequeno e adaptado onde havia duas mesas – uma delas com um computador –, e um balcão que separava este local do hall de entrada da escola.

Conforme já mencionado, a instituição funciona em dois horários: manhã e tarde, além do período integral. As aulas para os mais velhos iniciavam-se às 11 horas e encerravam-se às 18 horas. Na Turma 5, acompanhada pela pesquisadora, as atividades realizadas das 11 horas até as 13h30 eram ministradas por professores especialistas, como por exemplo: artes, teatro, ai-ki-do, inglês, música, dança, dança circular, jogos e brincadeiras (educação física) e parque. Após o almoço, às 14h20, iniciavam-se as aulas acompanhadas pelo professor tutor: português, matemática, ciências, história e geografia.

5 Apresentação e análise dos dados

Considerando que os dois princípios comuns às escolas democráticas são, por um lado, a “gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários” – e, por conseguinte, a vivência de relações não hierárquicas entre educadores e alunos –, e, por outro lado, a “organização pedagógica com centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios” (SINGER, 2010, p. 15; SINGER, 2008), tivemos por objetivo caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma instituição que visa implementar uma educação democrática, assim como investigar as dificuldades ocorridas neste processo de implementação. Organizamos a apresentação dos dados em cinco categorias de análise, todas relacionadas aos objetivos e às características comuns às escolas democráticas. Num primeiro momento, serão apresentadas as informações relativas ao Projeto Político Pedagógico, documento que representa o compromisso coletivo da comunidade educativa. Em seguida, analisaremos a qualidade do ambiente sociomoral das turmas acompanhadas. O terceiro item de análise refere-se ao ambiente físico e às interações sociais, tanto no que diz respeito às ocorridas entre os alunos quanto àquelas ocorridas entre professor e alunos. Em seguida, serão tecidas considerações sobre a gestão participativa e os processos decisórios. E, por fim, será analisado o trabalho com o conhecimento na instituição pesquisada. Para tanto será realizada a triangulação de métodos dos dados coletados e a análise será embasada na teoria construtivista piagetiana.

5.1 O Projeto Político Pedagógico

Todo Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição escolar deve deixar evidente seus objetivos e intenções com relação à formação de seus educandos. Tal projeto se refere a tudo aquilo que contextualiza uma instituição, interpretando suas visões de mundo, de homem, de educação, de conhecimento, partindo de um diagnóstico, de uma

análise e seu contexto histórico e indo para aquilo em que se pode intervir, transformando a realidade.

Na escola pesquisada, tanto o PPP quanto o Regimento Escolar¹⁵ podem ser facilmente consultados por qualquer pessoa, pois não só estão disponíveis no *site* da instituição como também há um exemplar de cada um desses documentos na secretaria. No Regimento Escolar, a escola afirma que oferece um ensino formal, com base nos quatro pilares da Educação propostos por Jacques Delors: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser. Considera como missão “fornecer elementos para a formação de indivíduos autônomos para atuar em um mundo globalizado e plural” (PPP, 2010).

Consultando o PPP, nota-se que o texto é bastante claro ao trazer os objetivos institucionais:

o objetivo principal é envolver toda a equipe de alunos e educadores num diálogo, de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia, onde cada indivíduo é responsável pelo todo e cada um participa na elaboração dessas responsabilidades que incluem deveres e direitos (PPP, 2010).

Um dos procedimentos mais importantes para que esse diálogo ocorra são as Assembleias que

buscam promover a real democratização das relações interpessoais e algumas questões da gestão da Escola. Acreditamos que dar voz aos próprios sujeitos das mudanças é um bom caminho para apresentar a discussão sobre como esse tipo de experiência, que transforma radicalmente as relações no dia a dia das salas de aula e da Escola, pode refletir na construção da cidadania e da democracia (PPP, 2010).

A dimensão ética do trabalho pedagógico tem suas raízes no compromisso coletivo elaborado na construção do Projeto Político Pedagógico da instituição, da escola ou do curso, e assumido individualmente por todo educador que participe da comunidade de ação. Desta forma, o PPP deve traduzir as concepções e os objetivos da comunidade educativa, sendo discutido e construído coletivamente, estudado e embasado teoricamente. Contudo, a participação na elaboração, estudo ou revisão do PPP não foi mencionada por nenhum dos

¹⁵ Ao tratarmos do Regimento Escolar, utilizaremos as referências PPP (2010), pois, apesar de serem dois documentos com finalidades distintas, o Regimento encontra-se no item Projeto Político Pedagógico no *site* da instituição pesquisada.

professores entrevistados, nem pela gestora. Inicialmente, o PPP foi elaborado pelas idealizadoras da escola, que também realizaram alterações e adaptações ao longo dos anos, até atingir o formato atual. Na visão de uma das diretoras, o documento é a “espinha dorsal da escola, pois todos os anos o plano escolar é elaborado em cima do PPP”.

O PPP da instituição pesquisada posiciona-se, tanto no que diz respeito às relações interpessoais quanto ao trabalho com o conhecimento. Traz como princípios que regem as relações na instituição: o desafio, a democracia, a liberdade, o respeito à dignidade da criança e do pré-adolescente, a busca da autodisciplina e o respeito ao conhecimento. Visa “oportunizar a ampliação das relações sociais mais diversas para que a criança aprenda aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração” (PPP, 2010).

Tal concepção assemelha-se à cooperação proposta por Piaget (DEVRIES; ZAN, 1998a), porém esta última vai muito além da ajuda mútua e da colaboração, já que cooperar traduz-se por uma ação social que tende ao equilíbrio e exige uma operação. Isto significa realizar trocas reais entre pares, por meio de discussões, consensos, acordos, críticas mútuas, etc.

Com relação ao trabalho com o conhecimento, tal documento expõe que

nossa proposta é sócio construtivista, trabalhamos por projetos e em salas ambientes. No primeiro semestre cada agrupamento tem o seu projeto individual, escolhido junto aos professores da Turma. No segundo semestre, o eixo condutor é o mesmo para toda a escola, uma peça teatral que servirá de tema para o desenvolvimento dos projetos e, assim, dos conteúdos (PPP, 2010).

No regimento é igualmente assumida a orientação socioconstrutivista de ensino e aprendizagem

colocada em prática principalmente na forma de dramatização, com todas as artes funcionando como auxiliares desse processo, tendo como resultado o caminho do autoconhecimento, proporcionando a transformação da própria vida, trazendo sentimentos de bem-estar, equilíbrio e satisfação (PPP, 2010).

Tal documento ressalta a importância de desenvolver o prazer de estudar, de aprender:

Trabalhar valores de forma democrática e reflexiva em nossa Escola, que tem como objetivo promover o prazer de estudar, nos alunos e alunas, e também o prazer de ensinar nos professores e professoras, é um caminho fértil para a construção da autoestima e do autoconhecimento. Queremos uma Escola prazerosa, em que estudantes e docentes queiram frequentar e na qual tenham prazer com o que fazem e desenvolvem diariamente. Uma Escola cujos membros sintam que ela tem significado para suas vidas.
[...]

Acreditamos em uma educação que leve em conta a diversidade cultural, que não pretende ser paralela ou alternativa à educação tradicional. Intimamente ligada à cultura, a educação “multicultural” não prioriza tanto a apropriação dos conteúdos do saber universal em si mesmos, mas o processo do conhecimento e suas finalidades. Não negamos os conteúdos. Pelo contrário, trabalhamos para uma profunda mudança deles na educação, para torná-los essencialmente significativos para o estudante (PPP, 2010).

Como se vê, a “gestão participativa” por meio das assembleias e a “organização pedagógica com centro de estudos”, que são as duas características que devem estar presentes em uma escola que visa oferecer uma educação democrática, são explicitamente assumidas tanto no PPP quanto no Regimento da instituição.

Um PPP tem uma intencionalidade política na educação, no sentido de que não é neutro e nem constituído de uma realidade imutável. Ele representa as intenções do todo: valores, expectativas, métodos, objetivos, estratégias. A construção de um PPP inovador em geral é decorrente da união de pessoas que se creem capazes de intervir na realidade, que acreditam que suas aspirações e ideais podem se realizar, que buscam compreender e interpretar seu meio, que ousam se arriscar organizando um projeto de forma a viabilizar tais ideias e ideais. É o que se evidencia nos excertos a seguir nos quais a relação entre o conhecimento e a moralidade é sublinhada:

Oportunizamos uma nova forma de atingir o objetivo de educar: a educação pela arte, tendo como eixo norteador o teatro, a fim de propiciar uma aprendizagem mais ativa, com objetivos que despertem o interesse e o prazer de nossos alunos, para atingir uma educação holística. Nossa proposta significa uma ruptura com a educação do passado, de estrutura rígida, postura vertical do professor, aquisição de uma série desvinculada de conhecimentos que deveriam ser “decorados” pelo aluno. Optamos pela educação não autoritária, que permite à criança ou ao jovem exercitar sua criatividade, inventividade, reflexão e espírito de crítica (PPP, 2010).

Desta forma, considerando que é por meio do Projeto Político Pedagógico que a escola pauta – ou pelo menos deveria pautar –, a organização curricular, a práxis pedagógica e as atividades diárias, iremos retomá-lo no decorrer da análise relacionando-o com os demais dados coletados ao longo da pesquisa.

5.2 Ambiente Sociomoral

Liberdade – A liberdade é a capacidade e a possibilidade de a comunidade escolar criar suas “regras”. Daí porque o projeto político-pedagógico dessa Escola esteja sempre sujeito a muitas transformações. A liberdade é uma relação, por isso não se confunde com licença, embora sempre tendo claro nossos objetivos e metas. Em nossa concepção de educação, educando e educador são sujeitos que aprendem e ensinam no mesmo passo. Assim, a liberdade é válida tanto para a gestão da Escola como para sua epistemologia, o que supõe uma comunidade escolar sempre aberta aos infinitos objetos, métodos, teorias e filosofias (PPP, 2010).

Como já evidenciado na revisão da literatura, estudos mostram que a escola exerce influência no desenvolvimento moral de seus alunos, de forma intencional ou não (BAGAT, 1986; ARAÚJO, 1993; DEVRIES, ZAN, 1995; VINHA, 2000, 2003; TOGNETTA, 2003; SAMPAIO, 2011). Estes estudos indicam que a qualidade das relações sociais interfere na construção da autonomia moral. Faz-se necessário, portanto, compreender o papel do ambiente social em que a criança interage na escola.

DeVries e Zan (1998a, p. 17) definem o ambiente sociomoral como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. Ou seja, esse ambiente se compõe por todas as experiências dos alunos em que há interação com o outro, nos mais diversos momentos da rotina escolar.

Na perspectiva construtivista, caracterizamos o ambiente de uma sala de aula sob duas perspectivas diferentes, podendo ser um ambiente mais cooperativo ou mais coercitivo, dependendo da forma como o professor age, organiza e entende as relações interpessoais e os conteúdos a serem trabalhados.

Em um ambiente mais coercitivo, predominam as relações de coação, que são caracterizadas pela desigualdade entre as partes, ou seja, um indivíduo possui mais

autoridade ou detém um poder maior de atuação sobre o outro. Nesse tipo de relação não há trocas efetivas, reciprocidade ou cooperação. Por conseguinte, o sujeito não é levado a perceber o ponto de vista do outro, muito menos a coordenar as diferentes perspectivas. Prevalece, assim, a relação adulto-criança, pois as relações entre pares não são favorecidas, as decisões são centradas no professor, as aulas são excessivamente expositivas e as atividades realizadas individualmente. As regras são impostas pelo professor e objetivam a obediência e à submissão, assim como a resolução dos conflitos dos alunos, o adulto emprega sanções expiatórias e utiliza uma linguagem que humilha, demonstrando desconfiança e julgamento de valor (DEVRIES; ZAN, 1998a). Sendo assim, esse ambiente tende a retardar o desenvolvimento moral e intelectual infantil.

Já no ambiente cooperativo as relações de cooperação, que são definidas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo, estão sempre presentes,. É a vivência da democracia, cuja prática efetiva solicita a descentração, na medida em que existe a constante necessidade de trocar os pontos de vista e as experiências, na tentativa de coordenar as diferentes perspectivas e as ações para estabelecer regras igualitárias. Neste ambiente, os conflitos são trabalhados como oportunidade de aprendizagem das regras e valores, utilizando-se de sanções por reciprocidade apenas quando necessário, pois elas objetivam a reparação do dano e a tomada de consciência. A linguagem é respeitosa, não sendo utilizados humilhações nem julgamento de caráter. As regras são elaboradas e discutidas pelo grupo e estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos; as atividades propostas são planejadas considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto e solicitam a ação do sujeito sobre o objeto, o educando é ativo em relação ao conteúdo. O ambiente cooperativo promove o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos, favorecendo o alcance da autonomia.

Entre os extremos representados pelas relações de coação e pela cooperação há os níveis intermediários, mas uma ou outra influência acaba predominando. Desta forma, se uma escola almeja a formação de pessoas moralmente e intelectualmente autônomas, é preciso cuidar da qualidade do ambiente sociomoral oferecido. Constatamos no PPP da instituição pesquisada, como anteriormente apresentado, que esta escola também considera tal formação como uma de suas principais metas: autonomia moral e intelectual são intrinsecamente relacionadas.

Dessa forma, para que alcance os objetivos de desenvolver a consciência crítica e a formação de valores morais nos alunos, torna-se fundamental que seja construído um ambiente sociomoral cooperativo, em que o aluno possa ter a oportunidade de vivenciar os valores que pretendem desenvolver.

Em vista disto, consideramos necessário qualificar o tipo de ambiente oferecido nas turmas que fizeram parte da amostra deste estudo. Para tanto, utilizamos um instrumento denominado “*Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas*” (TOGNETTA, 2003; RAMOS, 2011) (ANEXO G).

São atribuídas pontuações a diferentes fatores presentes nas salas de aula que, em seu conjunto, permitem pensar esses ambientes em níveis de cooperação e seu contrário. Para cada item são atribuídos pontos de 1 a 3, numa escala crescente, de propostas mais coercitivas a propostas de maior cooperação. O resultado da soma desses pontos caracteriza um ambiente coercitivo (até 107 pontos), propenso à cooperação (de 108 a 140 pontos) ou cooperativo (a partir de 140 pontos).

A partir das observações sistemáticas, coletamos informações para o preenchimento do instrumento referentes às relações interpessoais, tanto professor-aluno quanto aluno-aluno; às regras; à organização do conteúdo; entre outros aspectos, como mostra a figura 15 a seguir.

Figura 15: Caracterização dos ambientes coercitivo e cooperativo (TOGNETTA, 2003)

Aspectos observados	Caracterização do Ambiente coercitivo	Caracterização do ambiente cooperativo
Quanto às regras	Estabelecidas no início das aulas como um todo a ser seguido.	Estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno.
	São impostas pelo professor e objetivam a obediência e à submissão.	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.
	São lembradas constantemente com o intuito de coagir o sujeito.	Professor e aluno têm consciência das regras lembrando-as de seu cumprimento e das razões para cumpri-las.
Quanto às relações professor-aluno O professor	Atribui elogios valorativos.	Atribui elogios apreciativos permitindo que os próprios alunos construam uma imagem positiva de si.
	Aconselha e moraliza.	Proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos.
	Grita, ordena, dirige as ações dos alunos.	Considera as ideias de todos.

O aluno	Faz uso de punições, sanções expiatórias e recompensas.	Utiliza sanções por reciprocidade estabelecendo assim, uma relação de confiança entre autoridade e o aluno.
	Centraliza todas as decisões.	Dá oportunidade de assunção de papéis.
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia.	Circula entre os alunos, questionando suas atividades.
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o.	Permite as manifestações de sentimentos dos alunos e assim promove a construção do autocontrole e do autoconhecimento.
	Tende a trabalhar sozinho e não admite o trabalho em grupo e a colaboração.	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente.
	Faz distinções e emite preconceitos.	Relaciona-se com todos os alunos sem fazer distinções.
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos.	Organiza sozinho os materiais que usou.
	Precisa da solicitação e ordem constante do professor para cumprimento das tarefas.	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas.
	Resolve seus problemas com agressão física ou verbal.	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos.
	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las.	Avalia seu próprio comportamento e atitudes, expressando espontaneamente suas opiniões e sentimentos.
	Considera a ausência do professor um “alívio” e a possibilidade de brincadeiras e desvio das atividades.	Permanece em sala, trabalhando normalmente na ausência do professor.
Quanto às atividades propostas	O planejamento das atividades é integralizado no início das aulas e é seguido rigorosamente pelo professor.	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos.
	As atividades seguem livros didáticos ou apostilas já pré-estabelecidas.	As atividades são propostas com desafios.
	As atividades são planejadas desconsiderando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.	As atividades são planejadas considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.
	Todos os alunos fazem as atividades ao mesmo tempo.	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos.
	O uso de materiais diversos é demonstrativo por parte do professor.	Há uso de material diversificados e próximo à realidade dos alunos.
	A disposição física da classe permite que sejam separados os “alunos-problemas” e que se confirme o silêncio absoluto. Carteiras enfileiradas.	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos.
	Os jogos são organizados em momentos finais da aula ou fora desse espaço físico, em aulas de Educação Física ou dias especiais.	São oferecidas propostas de jogos para o trabalho com os conteúdos.
	Todas as atividades são planejadas pelo professor e aplicadas concomitantemente com todos os alunos.	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia.
	Os alunos, dispostos em carteiras enfileiradas, escondem suas respostas para que outros não as copiem.	As atividades propostas favorecem a cooperação.

O resultado da pontuação obtida 125 indica que o ambiente foi considerado propenso à cooperação (de 108 a 140 pontos), de acordo com o instrumento utilizado.

Foi visto que, ao estipular como meta a construção da moralidade, é necessário que o ambiente escolar proporcione continuamente relações de cooperação, e isso incluiria o tipo de vínculo que os professores estabelecem com seus alunos: é preciso favorecer a quantidade e a qualidade da interação social, minimizando o autoritarismo do adulto, evitando pressões e coerções, assim como o uso de recompensas e punições. Em um estudo sobre o que os jovens valorizam no professor, Galeggo e Becker (2008) concluem que este último pode fazer a diferença na vida de um jovem ao estabelecer uma relação de cooperação e de respeito mútuo, influenciando sua constituição moral. Em concordância com essa ideia Dubet (1997, p. 58) argumenta o seguinte:

Não acredito de jeito nenhum que a pedagogia consistiria em reconciliar os alunos e professores, em torná-los amigos. Mas, me parece que deve haver regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo da escola seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria, em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos, obviamente que suporiam obrigações para estes alunos, mas também obrigações para os professores.

Visando comprovar esta inferência e dar continuidade à apresentação e à análise dos dados, e aprofundando o olhar sobre as diversas dimensões presentes neste ambiente, serão apresentadas, nos próximos itens, as seguintes unidades de análise: o ambiente físico e as interações sociais; a gestão participativa e os processos decisórios; e o trabalho com o conhecimento.

5.2.1 O ambiente físico

Desafio – O conhecimento humano se amplia e aprofunda a cada dia. Torna-se necessário que os jovens, ao terminar a Escola, levem consigo não apenas sólidos conhecimentos, mas também flexibilidade – para não se estressarem frente aos conflitos e às acelerações exigidas pelo novo milênio, criatividade – para escapar das armadilhas da massificação e serem

capazes de criar e tomar suas próprias decisões, entusiasmo – para prosseguir aprendendo ao longo de sua vida profissional (PPP, 2010).

Foi visto que Piaget tinha como objetivo maior a busca do entendimento de como o conhecimento é construído. Baseando-se em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da criança e a construção do conhecimento, alguns autores apresentam propostas pedagógicas que utilizam as ideias de Piaget como diretrizes para uma metodologia de trabalho didático-pedagógica visando ao processo de ensino-aprendizagem. O epistemólogo demonstrou que a criança constrói ativamente seu conhecimento, sua personalidade, sua inteligência, os valores sociais e morais. Estudos realizados por autores que atuam nesta mesma perspectiva defendem a importância de se proporcionar à criança um ambiente sociomoral cooperativo, que abranja uma completa rede de relações interpessoais na sala de aula, incluindo relações entre os pares, entre estes e os adultos e entre os primeiros e as regras.

O desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das interações encontradas nos ambientes sociais em que a criança está imersa, como anteriormente apresentado. Um ambiente cooperativo tem por base o respeito mútuo entre as pessoas, e o autoritarismo adulto é minimizado. As crianças vivenciam continuamente oportunidades para decidirem sobre aspectos que dizem respeito a si próprias, realizando sozinhas tudo aquilo de que já são capazes. Sentem-se pertencentes a este ambiente amistoso, podendo expressar seus sentimentos e pensamentos. Em síntese, podemos afirmar que em um ambiente cooperativo existem regras, mas essas partem da necessidade do grupo. Analogamente, as sanções existentes encorajam a reparação e a tomada de consciência; há trabalhos em grupo que envolvem todos da comunidade, pois a coordenação de perspectivas só se desenvolve no contato com o outro; há autoridade, cuja relação é baseada na confiança. De acordo com esta proposta, é preciso que a escola que pretende favorecer o desenvolvimento da autonomia construa intencionalmente essa comunidade moral, isto é, que seja regida por princípios pautados na justiça por equidade, na reciprocidade, na cooperação, no respeito mútuo e na generosidade.

Segundo DeVries e Zan (1998, p. 51), o ambiente sociomoral

é o contexto no qual as crianças constroem suas ideias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral geral da vida de uma

criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é (...) satisfatório ou insatisfatório. No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros. Dentro do contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção.

Em uma escola, são os profissionais em educação que definem a natureza deste meio em que a criança vive, uma vez que devem pensá-lo de modo a respeitar os sentimentos, os valores, as ideias, os interesses e o atendimento das necessidades infantis. A forma como a escola e as salas de aula estão organizadas são reflexos do trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço. Não há como dissociar a organização dos materiais da forma como os professores pensam, preparam e aplicam suas aulas, evidenciando assim suas concepções pedagógicas. Da mesma maneira que os valores e os significados de educação, de aluno e de escola estão refletidos nos espaços, como afirma Zarankin (2001, p. 41):

Os prédios são objetos sociais, e como tais estão carregados de valores e sentidos próprios de cada sociedade. No entanto, não são um simples reflexo passivo desta, pelo contrário, são partícipes ativos na formação das pessoas. Dito de outra forma, a arquitetura denota uma ideologia, e possui a particularidade de transformá-la em “real” (material), para desta forma transmitir seus valores e significados por meio de um discurso material.

Voltando nosso olhar à instituição pesquisada, pudemos observar sinais de uma organização pouco coercitiva. As salas de aula e outros ambientes eram abertos: não existiam espaços trancados. Os alunos tinham livre acesso a quaisquer objetos que quisessem utilizar, desde materiais até brinquedos. Os mais velhos tinham seus próprios materiais para uso individual mas, se necessitassem de algum outro tipo de material, podiam solicitar ao educador ou avisar que o pegariam no Ateliê. Atitudes como estas demonstram confiança por parte dos adultos em relação a seus alunos.

Quando chegavam na escola, dirigiam-se para a classe, guardavam seus pertences e aguardavam o início das aulas em qualquer lugar que desejassem. Geralmente, ficavam no pátio. Não havia sinais sonoros indicando horários. Todos sabiam onde deveriam ir e a que horas, guiando-se pelos calendários expostos em todos os ambientes. Quando chegava a hora de iniciar uma atividade, os professores ou os próprios alunos chamavam, realizando

uma regulação mútua. Se, por algum motivo, chegassem atrasados, não eram impedidos de assistir às aulas. Podiam entrar na atividade sem constrangimento e sem necessitar passar pela direção para preencher fichas ou dar justificativas, como ocorre em diversas escolas.

Outro aspecto a ser levado em consideração é que o uso do uniforme não era obrigatório. Havia a possibilidade de comprá-lo, caso os pais desejassem, todavia as crianças vestiam-se como queriam: não era raro encontrar princesas e super-heróis pelos corredores. Tal situação justificava-se pela afirmação das diretoras de que a individualidade e os gostos dos alunos deveriam ser respeitados.

Também pudemos notar o quanto a escola se preocupava em tornar o aluno pertencente ao espaço. Na semana do dia das crianças, realizaram uma oficina de grafite e o espaço externo (os dois pátios e o parque) foram decorados pelos alunos. Com relação à decoração interna, acreditamos que os trabalhos dos alunos só não eram expostos devido ao pouco espaço disponível nas paredes das salas. Todavia, logo no *hall* de entrada, próximo à secretaria, podia-se observar um mural grande, contendo fotos de todas as turmas realizando diversas atividades, desde aulas “normais” até oficinas e a participação em festas, eventos artísticos, etc.

Da mesma forma que o prédio escolar, o espaço físico das classes também mostrava as concepções sobre o ensino e a aprendizagem, refletindo a forma como o trabalho com os conteúdos era realizado. O mobiliário era adequado ao tamanho dos alunos. Consistia em mesas individuais sextavadas que eram apropriadas para o trabalho em grupo pois, ao juntá-las, poder-se-ia formar um círculo. Em nenhum momento de observação constatamos as carteiras enfileiradas ou atividades puramente individuais. Havia sempre a formação em grupos e os alunos podiam sentar-se onde e com quem desejassem. Também, se quisessem, podiam separar uma das mesas para realizar seu trabalho individualmente. Foram poucos os momentos em que os educadores sugeriram os lugares em que os alunos deveriam permanecer. Os materiais dos mais velhos (Turmas 3, 4 e 5) eram individuais, localizados em escaninhos. Os dos menores eram coletivos e ficavam ao seu alcance em armários.

Pudemos notar também que os alunos não precisam solicitar tudo, o tempo todo, ao educador. Em nossa experiência enquanto professoras e pesquisadoras, vivenciamos situações opostas a estas, em que as crianças eram “obrigadas” a perguntar tudo antes de fazer a tarefa ou de movimentar-se pela escola: se poderiam utilizar caneta ou lápis, pular

linha ou não, ir ao banheiro, escrever com letra cursiva ou de forma, etc. Na instituição pesquisada, percebia-se que os alunos tinham uma certa liberdade de ir e vir e de fazer suas atividades como desejassem. Não precisavam pedir para ir ao banheiro, apenas informavam ao professor para que este estivesse ciente de onde estariam, e não com a intenção de controle.

Estes aspectos acima mencionados indicam que a instituição é uma escola acolhedora, em que o espaço é construído com e pelos educandos, sendo estes últimos figuras centrais.

A casa alugada e reformada na qual a escola se situava possuía um espaço físico reduzido, conforme já mencionado, sendo necessário realizar um rodízio entre as turmas para a utilização de algumas salas de aula. Se, por um lado, esta prática era benéfica no sentido de fazer com que os alunos circulassem por diversos ambientes durante sua vivência escolar para realizar suas tarefas diárias, não ficando restritos durante o período de aula em um mesmo local, por outro, os espaços (salas ambiente, salas de aula, pátio, parque) eram pequenos. Para ilustrar tais fatos, recorreremos a algumas entrevistas¹⁶:

Pesq.: *Você já falou que essa escola não é igual às outras, né? Qual é a diferença entre essa escola e as outras?*

Thiago (10 anos): *Assim, as outras escolas normalmente fica na sala o tempo todo. Essa escola fica no parque, no pátio...*

Pesq.: *Muda o ambiente?*

Thiago: *É, muda o ambiente, tem várias salas, cada uma em um lugar diferente. Aí, a gente fica em vários lugares, tem mais contato com a natureza, é divertido, eu acho isso divertido...*

Ao mesmo tempo em que algumas crianças demonstravam gostar de tais mudanças, outras, como Tadeu (10 anos), manifestavam certa insatisfação com o espaço físico. Quando questionado sobre o que mudaria na escola ou sobre o que não gosta, afirma:

Tadeu (10 anos): *Só que tem uma coisa que me incomoda muito na Escola que é o espaço. Também, eu acho que a Escola é muito pequena porque, por exemplo, nas outras escolas que eu estudei, o recreio era pra toda escola, e era uma escola gigante, tipo High School Music, assim, aí a gente fazia um pega-pega coletivo, assim, com todo mundo correndo por todas as classes,*

¹⁶ Por uma questão de ordem ética, os nomes de todos os participantes desta pesquisa foram trocados para preservar suas identidades

pulando janela. Isso eu acho que ficava bem legal. O recreio aqui pra T5 (turma 5, dos alunos de 5º e 6º anos) eu acho muito pouco legal, acho o maior porre, porque a gente não pode ir pro parque. Porque (o parque) é uma das únicas coisas legais. E a gente tem pouco tempo...

Pesq.: De recreio?

Tadeu: É.

Os alunos da Turma 5, no ano que realizamos a entrevista – e não no ano da coleta de dados –, não iam ao parque de maneira sistemática, ou seja, não havia um horário fixo na grade horária semanal para isso. Geralmente, utilizavam-no nos momentos em que as turmas dos alunos menores não estavam no local, mas tal atividade não era frequente. Seria interessante ressaltar que, em uma escola democrática, as decisões coletivas deveriam ser tratadas pelo grupo, e esta poderia ser uma delas. No que diz respeito à rotina e ao trabalho com o conhecimento, que serão apresentados no item “5.4 Trabalho com o conhecimento”, os alunos deveriam participar da tomada de decisões acerca das atividades a serem realizadas, podendo opinar e chegar a um consenso a respeito da dinâmica diária. Para Singer (2009, p. 100),

o aprendizado do comportamento democrático se dá com a prática. Trata-se de grande variedade de práticas de mediação e tomadas coletivas de decisão, cuja vivência é indispensável para que todos possam aprender o que deles se espera e o que devem esperar dos outros.

Todavia, não é o que ocorria na instituição pesquisada: era o professor quem determinava o que deveria ser feito e havia uma grade horária a ser cumprida. Vale mencionar que ela era flexível e poderia ser modificada de acordo com a vontade do educador, em concordância com a direção. As crianças estavam adaptadas a essa rotina e a viam como natural. Vale sublinhar aqui o que afirma Singer (2009) a respeito da democratização do espaço escolar: ela estimula a mudança de papéis dos professores e alunos quando, em roda, estes últimos expõem suas reflexões e experiências e o educador os acolhe, assim como, ao trabalharem em grupo, este último auxilia se solicitado. Já não é “mais aquele que professa um conhecimento diante de uma plateia passiva, mas sim aquele que escuta, aprende e orienta” (SINGER, 2009a, 103). Além disso, a democratização do espaço estimula o autoaprendizado, quando os alunos têm a possibilidade de utilizar a escola e os recursos que ela tem a oferecer de maneira livre.

Por comportarem as mesas arrumadas em forma de círculos e os armários/escaninhos dos professores e alunos, as salas de aula da Turma 3 e das Turmas 4 e 5 (as turmas 4 e 5 compartilhava a mesma sala) tornavam-se pequenas e repletas de materiais e atividades:

Arthur (11 anos): *Eu também não gosto do escaninho, assim, vai muita gente, pisam em cima, aí batem o braço em alguém...*

(...)

E as cadeiras redondo (organizadas para trabalhar em grupo), eu acho isso legal, mas, assim, eu não gosto muito porque senão ali no canto fica muito difícil de passar... eu gosto mais de enfileirado.

Horn (2004, p. 35) defende uma concepção crítica de organização do espaço. Para ela:

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão representadas.

Chama a atenção o fato de que inúmeras escolas justificam a decisão de trabalhar individualmente por causa do espaço restrito, da dificuldade com as modificações dos materiais e alunos. Constatou-se na instituição pesquisada que, apesar da notória dificuldade com o pouco espaço, nem sempre favorável para a realização das propostas planejadas, em nenhum momento tal característica foi impedimento para serem desenvolvidas atividades cooperativas. Desta forma, dependendo da proposta, o espaço era modificado movimentando-se as carteiras e cadeiras, mudando de ambiente, adequando-o aos objetivos, atendendo à dimensão funcional.

Ao analisar o espaço nas escolas em geral, a autora (HORN, 2004, p. 24) conclui que:

[...] de modo geral, os educadores têm preferência por realizar trabalhos dirigidos, feitos individualmente, não preveem espaço para tarefas coletivas e têm dificuldades de orientar seu trabalho para escolhas feitas pelas crianças sem sua constante vigilância e ordenamento. Na verdade, há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensando

principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto. Toda vez que alguma situação foge ao controle da professora, isso é reafirmado.

Ela considera que a maioria das escolas brasileiras ainda oferece um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. A organização do espaço passa então a ser aliada ao controle dos corpos e dos movimentos. Os arranjos espaciais dificultam a interação entre as crianças, que devem ficar restritas ao mesmo local durante a maior parte da aula, em um espaço escolar que não lhes pertence, do qual são impossibilitadas de se apropriar.

Observamos que a organização do espaço¹⁷, mesmo com limitações, procurava favorecer a dimensão relacional no que se refere à compreensão da criança como ente criador, que interage com os colegas ao conversar, que ensina e aprende ao vivenciar conflitos, etc.

Um fator que vale a pena ser mencionado é que, contrariamente ao ocorre em diversas instituições, as turmas não compostas por muitos alunos. Por conta deste espaço físico reduzido, o máximo de alunos que uma turma de crianças maiores comportava era de 12 a 15. Um educador traz isso como um ponto positivo no trabalho na instituição:

***Sidney (professor):** O fato de serem poucos alunos por turma ajuda bastante, dá pra dar uma atenção maior. Eu trabalho em escola que tem 40 alunos, é muito mais difícil. Então às vezes você passa o ano sem conhecer aquele aluno, o pai do aluno, porque aqui a gente conhece todos os pais, enfim... Muitas vezes o problema maior é ter que dar presente toda vez que vai em aniversário, todo mês tem festa pra ir, todo mês tem festa (risos).*

De modo geral, os alunos aparentavam estar acostumados com o ambiente e tentavam organizar-se como podiam, parecendo estar adaptados, não se incomodando-com os ruídos das atividades que estavam sendo realizadas simultaneamente, nem com os revezamentos constantes nos momentos de utilização dos banheiros e da pia, principalmente após o almoço, quando vários alunos precisavam usar o sanitário. Tal fato pode ser ilustrado pelos trechos a seguir, retirados do protocolo de observação:

¹⁷ As observações realizadas na instituição pesquisada ocorreram no ano de 2010. Em 2012, a escola foi transferida para outro local.

Ao mesmo tempo em que ocorre a aula da Turma 5 no ateliê, no pátio as crianças menores estão tendo aula de Educação Física. Há bastante barulho e gritos, inclusive o de um berimbau tocado por um dos meninos. Isto não parece incomodar os alunos, não há alterações no tom de voz dos alunos ou da professora que estão no ateliê.

[...]

Após o almoço, os alunos da Turma 5 sobem ao segundo andar para escovarem os dentes. Juntamente com a Turma 4, utilizam para a escovação os espaços que estão livres: o banheiro, o pequeno corredor e as salas de aula ao lado, revezando-se sem nenhum problema ou conflito, apesar do local ser bastante apertado. Aqueles que terminam descem ao pátio para aguardar a próxima aula.

Arthur também refere-se à escovação dos dentes como um ponto negativo no que diz respeito ao espaço:

Arthur (11 anos): Tem algumas coisas que eu não gosto, porque tipo assim, o banheiro lá de cima. Todo mundo vai escovar os dentes, todo mundo junto. É muito apertado, se machuca.

Assim como alguns alunos, professores e funcionários mostraram-se pouco satisfeitos com os espaços da escola, conforme excerto do protocolo de observações abaixo:

Na sala dos professores, dois educadores entraram, acompanhados pela professora Sandra, carregando materiais de artes (teares grandes e pequenos). Estavam abrindo um espaço no ateliê para que fossem depositados outros materiais que seriam usados na peça de teatro, tentando achar um lugar para armazenar estes teares na sala dos professores. Após moverem a mesa e colocarem-nos atrás dela, um dos professores presentes reclama: “Precisamos mudar a sala dos professores de lugar” e outro coloca: “Precisamos mudar de escola, isso sim”, sugerindo que o espaço físico é insuficiente.

Continuando com excertos das entrevistas:

Pesq.: *E tem alguma coisa que você não gosta, que você modificaria?*

Sidney (professor): *Olha, eu vou te falar uma coisa: eu acho a escola pequena, a escola muito pequena, porque nós não podemos crescer mais inclusive por causa do tamanho da escola, da questão física. E, assim, é uma coisa que a gente fica de mão atada porque não tem como aumentar. O que daria pra aumentar seria ter outras turmas de manhã, por exemplo. Aumentar a escola, mas não aumentaria no físico. E, assim, dentro dessa coisa, uma coisa que eu sinto muita falta é uma quadra poliesportiva...*

(...)

A minha aula é completamente invadida, transpassada, transvazada pelas pessoas, que precisam ir para o pátio, que precisam ir pra cozinha, entendeu. E aí tem que ser uma convivência (...) porque a falta de espaço é bem marcante. Uma coisa que eu lamento muito na escola: ela ter esse tamanho.

Segundo DeVries e Zan (1998a), a organização da sala de aula deve atender às necessidades fisiológicas, intelectuais e emocionais das crianças, garantindo seu conforto. Se, por um lado, as salas de aula dos alunos maiores eram mais apertadas, as dos menores tinham um bom tamanho, atendendo as necessidades dos pequenos. Na sala das Turmas 1 e 2 havia espaços livres para que brincassem, andassem, corressem. Também havia tapetes de E.V.A. e colchonetes para que sentassem no chão ou dormissem. Alguns dos brinquedos ficavam ao alcance das crianças, para que os pegassem e brincassem. Na classe dos alunos da Turma 3, as duas mesas propícias ao trabalho em grupo eram adequadas à altura deles e a lousa cobria a parede inteira, do teto ao chão, para que pudessem desenhar ou escrever. Os desenhos e atividades realizados por eles ficavam expostos, pendurados em um varal. Os materiais eram de uso coletivo: lápis, cola, tesoura, giz de cera, tinta, etc. Vinha (2000) tece comentários a respeito da utilização de materiais coletivos, afirmando tratar-se de um meio de favorecer a cooperação e a descentração, pois os alunos aprendem a compartilhar, repartir e cuidar daquilo que é de todos. Além disso, o uso de tais materiais beneficia a interação social entre os pares. Ao final da atividade, ao realizar a limpeza e a arrumação dos materiais, os alunos podem construir o sentimento de responsabilidade e organização, assim como trabalhar a seriação e classificação de tais materiais.

Ainda segundo esta autora (VINHA, 2000), um dos fatores contribuintes para a construção de um ambiente cooperativo é a ordem e a boa organização, que podem proporcionar a sensação de segurança à criança. DeVries e Zan (1998) teorizam na mesma direção, afirmando que em uma sala de aula onde o desenvolvimento moral é propiciado, os alunos sentem-se proprietários dela. Ao deparar-se com suas próprias produções nos murais, ao poder utilizar os materiais de modo livre, ao ter acesso a eles com facilidade, ao poder auxiliar na organização deste espaço físico, está sendo favorecido o sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

5.2.2 As interações sociais

Respeito à dignidade da Criança e do Pré-Adolescente – É preciso compreender as crianças como seres humanos completos para os quais, assim como para os adultos, a necessidade de aprender é a mais forte necessidade. Somos seres pensantes, e para aprender, as crianças logo sentem que precisam observar certas condições, sem que o educador precise utilizar-se de castigos ou repressões. O educador deve ser o parceiro mais experiente, sempre levar a sério a opinião do educando, seu ponto de vista, porque a desfeita é dolorosa para a criança. Ao invés de mandar na criança, é preciso dar-lhe a oportunidade de se convencer, com base em suas experiências, numa atmosfera de confiança. A criança como é um ser racional, que compreende bem suas necessidades, dificuldades e fracassos. Isto significa que ordens despóticas e leis dogmáticas não são adequadas ao ambiente educativo, sendo preferível a compreensão e a confiança (PPP, 2010).

Outro fator relevante à construção de um ambiente sociomoral cooperativo são as relações sociais. Provavelmente devido às trocas afetivas valorizadas e ao cuidado em favorecer uma interação social com qualidade (que propicia a transformação dos sentimentos de antipatia em simpatia e, portanto, as novas amizades) e por meio de algumas propostas de atividades mais cooperativas, constatou-se que as relações entre as crianças na escola pesquisada eram amistosas e a colaboração espontânea entre elas era frequente, o que não significa que não havia desavenças e conflitos. Observaram-se inúmeras experiências compartilhadas, que são interações sociais em equilíbrio que indicam que as crianças apreciavam a companhia umas das outras (SELMAN, 1980). As situações de competição (além daquelas decorrentes de certos jogos e brincadeiras amistosas) e de comparação entre elas foram vistas poucas vezes, talvez devido ao fato de terem suas ideias acolhidas e seus ritmos individuais respeitados. A delação dos colegas quase inexistia e ocorria somente quando uma criança sentia-se injustiçada.

Não era raro ver os alunos maiores brincando com os menores em momentos coletivos. Auxiliavam-nos, interagiam com eles, brincavam, os ensinavam, etc. O clima na escola era, geralmente, bastante agradável e amistoso: todos conheciam-se pelo nome (inclusive alguns alunos frequentavam a casa de seus colegas), na maioria das vezes tratavam-se com polidez e cordialidade. Enfim, foi possível vivenciar uma atmosfera leve e prazerosa na maior parte das atividades realizadas pelos alunos. La Taille (2001) defende a ideia de que a polidez antecede a moral e desempenha um papel na gênese do

desenvolvimento desta última. Isso se dá porque é por meio das normas de polidez que a criança pode começar a compreender determinadas virtudes: a título de exemplo, podemos afirmar com o autor que dizer “obrigado” – um ato que inicialmente é imposto socialmente – pode apontar futuramente à gratidão. Ao realizar um estudo sobre a polidez, La Taille (2001) realizou entrevistas clínicas piagetianas com crianças, nas quais contava uma história sobre uma transgressão e dois personagens, um polido e outro não. Ao serem questionadas sobre quem era o autor da transgressão, as crianças menores de 6 anos inclinaram-se a achar que fora o personagem mal-educado. Em outra história, que envolvia um ato virtuoso e dois personagens: um polido e outro não, após serem indagadas sobre quem havia realizado o ato, as crianças menores de 6 anos consideraram, em sua maioria, ter sido o personagem bem-educado. O autor, então, conclui que, para crianças pequenas, a polidez é um indício de que a pessoa educada comporta-se bem, não transgredindo leis, sendo virtuosa e, portanto, moral.

Na instituição observada, havia também diversos momentos de experiências compartilhadas, que ocorriam principalmente entre os alunos que mantinham relações mais próximas. Observamos algumas dessas brincadeiras espontâneas:

Os alunos brincam com balangandãs¹⁸: os maiores ajudam os menores a montarem os seus, utilizando jornal, papel crepom, fita crepe, barbante e tinta. As crianças vão até a Sala de Movimento com seus brinquedos. Tadeu, de 10 anos, que não tem um balangandã, fala: “Gente, não é para entrar com balangandãs aqui!?”. Em seguida, pede pro colega emprestar o dele. Luís nega o pedido: “Não!”. Tadeu pergunta: “Por quê?”. Luís fala: “Por que você não fez o seu? Eu não vou emprestar o meu”. Tadeu argumenta, tentando convencer o amigo: “Mas eu vou te ensinar um movimento! Posso?”. Luís diz que sim e entrega o brinquedo ao colega, que ensina um movimento. Luís tenta fazê-lo, mostrando a Tadeu. Tadeu, Luís e Arthur ficam brincando de girar o balangandã: enquanto um gira, os outros colegas saem correndo, como se brincassem de pega-pega. Luís gira muito rápido para pegar nos amigos (desta forma ele será quem fugirá do brinquedo enquanto aquele que foi pego será o “pegador”). Tadeu e Arthur reclamam: “Faz direito! Na sua vez a gente não girou assim!”. Luís, em tom de deboche, fala: “Ah, não...” e roda tão rápido o brinquedo que este sai voando e cai no chão. Tadeu pega-o novamente e começa a girar, tentando pegar os meninos. Ao longo da brincadeira, vão criando novas regras: ir mais rápido, dar duas voltas ao invés de

¹⁸ Balangandã é um brinquedo feito de folhas de jornal dobradas, papel crepom e barbante. Segura-se na ponta do barbante, que no outro extremo está colado ao jornal e às tiras de papel crepom e, ao girá-lo, produz efeitos coloridos no ar.

uma só, etc. Solange chega com o pé engessado e os meninos resolvem parar com a brincadeira para não machucá-la.

Na situação descrita anteriormente, percebe-se que, a princípio, Luís não queria emprestar seu brinquedo, porém o colega convence-o ao dizer que lhe ensinará um novo movimento. Ao interagirem, inventam brincadeiras e regras, combinando movimentos novos. Mesmo no auge do divertimento, param de girar o balangandã ao verem a colega, que está com a perna ferida, entrar na sala, preocupando-se com sua integridade física. Ficava evidente que o ambiente na instituição pesquisada favorecia a manifestação do sentimento de simpatia, embrião da generosidade, que é um sentimento que leva a criança em direção ao outro. Trata-se da capacidade de perceber e ser afetado pelos sentimentos alheios. Pela simpatia, a criança se mobiliza pelo outro, fato que pode ser notado nas atitudes dos colegas que interromperam a brincadeira com a chegada de Solange. Segundo Vinha (2000), os sentimentos morais que são originados da simpatia levam à boa vontade para com os outros e proporcionam prazer. A seguir, notou-se a integração dos alunos pequenos e grandes, entretendo-se livremente pelo pátio:

Durante o lanche, os alunos se serviram de frutas, pão na chapa com queijo e suco de abacaxi com hortelã, auxiliando-se mutuamente. Quando terminam, vão ao pátio esperar pela próxima atividade. As crianças menores estão também brincando no pátio. Alguns dos mais velhos se misturam com os menores e brincam. Gisele da Turma 5 brinca de pega-pega com um garotinho de 5 anos, portador de Síndrome de Down. Ele tenta pegá-la e ela “corre” devagar. Depois trocam. Quando cansam, jogam bola e, toda vez que o garoto chuta, ela fala: “Gooool!”. Outras crianças brincam à vontade, sobem nos pneus. Um menino pequeno, de uns 4 anos, se finge de morto e outros três (um menino e duas meninas) o carregam, empurrando-o pelo pátio. Este continua “morto”, com a língua de fora, às vezes abrindo os olhos para ver o que os amigos estão fazendo. Percebe-se que as crianças são bastante amorosas, tanto em relação aos colegas quanto aos professores.

Foram observadas inúmeras situações em que a cooperação entre as crianças, assim como o auxílio espontâneo, estavam presentes – como, por exemplo, quando ajudavam a carregar os pertences dos colegas ou serviam-lhes suco ou lanche. Tais condutas são características de experiências compartilhadas que refletem uma comunhão consciente e que envolvem processos reflexivos cooperativos e empáticos (SELMAN, 1980).

Coll (1994, p. 79-80) apresenta os resultados de pesquisas referentes a influência de diversos tipos de organização social nas atividades escolares (cooperativas, autoritárias ou individualistas) sobre os diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem. Segundo esse autor:

As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas às de natureza competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda. Essas atitudes positivas estendem-se, além disso, aos professores e ao conjunto da instituição escolar. Contrário ao que acontece nas situações competitivas, nas quais os grupos configuram-se sobre bases de uma relativa homogeneidade do rendimento acadêmico dos participantes e costumam ser altamente coerentes e fechados, nas situações cooperativas os grupos são, em geral, mais abertos e fluídos e se constituem sobre a base de variáveis como a motivação ou os interesses dos alunos.

O excerto que se segue também pode ilustrar gestos de amizade e solidariedade entre as crianças, quando conversaram sobre coisas do seu dia a dia ou quando tentaram auxiliar a pequena Lilian, revezando-se para tentar fazer com que ela pare de chorar.

Tadeu pula na cama elástica, fazendo mortais e outros saltos. Mostra seus pulos aos amigos Arthur e Luís, que comentam: “Ah, sua mãe filmou você pulando, né?”. Resolvem sentar-se na balança. Há apenas duas. Um deles fica em pé, ao lado, conversando, até chegar sua vez. Thiago e Alberto conversam, andando pelo parque. Falam sobre videogames. As meninas Paula, Gisele e Amanda conversam na casa da árvore. Clarissa brinca sozinha, a princípio, e depois brinca com Matheus, aluno da Turma 3.

Na balança, Tadeu, Luís e Arthur começam a comparar seus sapatos, perguntando quem tem o pé maior ou menor. Arthur comenta que Tadeu cada hora fala que calça um número: 39 ou 40. Este afirma que seus sapatos mudam de tamanho, dependendo do modelo. Arthur diz que tem o pé maior que o de Tadeu, mas que o modelo de sapato dele parece menor.

Ângela pula na cama elástica. Letícia, uma aluna da Turma 3, se aproxima e começa a contar até 50, tempo estipulado para cada um pular no brinquedo. Quando termina, Ângela desce e senta-se ao lado da pesquisadora.

Os meninos que estavam na balança resolvem brincar na gangorra. Dois deles sentam-se nas extremidades e o outro aguarda sua vez. Começam a conversar: “Você gosta da Amanda?” (Arthur). Tadeu responde: “Ah, não sei, talvez”. Depois, Arthur e Luís sentam-se em uma das extremidades, deixando Tadeu na parte alta da gangorra. Continuam conversando.

Nota-se que as conversas entre as crianças eram voltadas a questões da pré-adolescência e da adolescência: comparação de temas relativos aos seus próprios corpos e “namorinhos”. É também interessante observar que, ao mesmo tempo em que gostavam de estar no parque, brincar na gangorra ou cama elástica, suas preferências passavam a ser utilizar estes brinquedos como “apoio” para sentar ou permanecer (mesmo que de forma lúdica, como no caso dos meninos na gangorra).

Em uma pesquisa realizada por Youniss (1980), que teve por objetivo estudar as definições de amigos por parte de crianças, foram encontradas categorias como brincar e compartilhar, em que a proximidade, as ações e os sentimentos compartilhados e o apoio/ajuda são a base do fortalecimento dos relacionamentos amistosos. Nesta pesquisa, constatou-se que amizades próximas oferecem um contexto em que crianças podem aprender a negociar e resolver problemas. Também podem contribuir para a construção de um clima social e sociomoral favorável à qualidade da educação e à formação da personalidade das crianças.

As interações sociais e os laços de amizade entre os colegas favorecem nas crianças a conscientização dos sentimentos, desejos e ideias dos outros (DEVRIES; ZAN, 1998a). Esses meninos e meninas demonstravam que se importavam com o relacionamento, realizando esforços para coordenarem perspectivas e cooperarem, por exemplo, na resolução de um conflito interpessoal. Como nos mostra Vinha (2003, p. 140):

Quando se importam, fazem um esforço para descentralizar e tentar coordenar pontos de vista. Os relacionamentos mais estáveis não surgem de uma hora para outra e nem são impostos, são desenvolvidos mediante a vivência e a interação entre as crianças. A amizade entre os pares é, portanto, importante para o desenvolvimento operacional e da cooperação entre as crianças.

Continuando nossas observações a respeito das interações entre as crianças:

Logo chegam no parque alguns alunos menores. Arthur reclama com Leandro: “Ô, Leandro, não pisa no meu tênis, né?”. O pequeno pede desculpas, dizendo que não viu.

Lilian, de dois anos e meio, irmã menor de Tadeu chega chorando, no colo da professora Graziela pois estava se adaptando à escola: era um de seus primeiros dias de aula. Tadeu sai da gangorra, pega-a no colo e senta-se em um banco. Os colegas, que estavam conversando com ele, vão junto e conversam com a menina, tentando distraí-la. Perguntam a ela se gostaria de pular na cama elástica. Ela

responde que sim. Tadeu pergunta para Ângela, que está pulando: “Ângela, você já quer sair ou quer que eu conte (até 50, tempo estipulado para cada um pular na cama elástica)?”. A menina não quer mais brincar e sai. Tadeu coloca a irmã no brinquedo e retira seus sapatos, subindo com ela e iniciando a brincadeira. Esta chora e, neste momento, as meninas se aproximam e pegam Lilian no colo. Lilian chama pela professora e Amanda, que está com ela no colo, leva-a até a educadora. Gisele convida Lilian para brincar novamente na cama elástica e desta vez a menina gosta, dando risadas. Os colegas brincam com Tadeu, afirmando que a irmã não gosta dele. Tadeu diz: “Vocês não têm ideia, lá em casa ela só quer ficar comigo, é o tempo todo grudada!”. Amanda quer pular com Lilian e começa a contagem para Gisele sair. De repente, Lilian começa a chorar novamente. Todos ficam em volta dela e esta pede para ficar com a professora. Pouco tempo depois, Amanda pega novamente a criança no colo e senta-se na balança. Quando Tadeu vê, fala: “Cuidado!” e a colega responde: “Pode deixar, estou segurando ela direitinho...”. As crianças começam a cantar para ela, que fica bem, brincando com as meninas. Em seguida, os alunos das turmas menores chegam ao parque.

Desta forma, parecia que a vivência de relações de reciprocidade e cooperação favorecia relações mais harmoniosas entre os alunos. As crianças, neste momento, ao invés de aproveitarem o espaço do parque para brincar, preferiram cuidar da menina mais nova, que chorava. Tognetta (2003, p. 57) considera que a solidariedade “exprime, em sua íntegra, um fator determinante: ser ato espontâneo se não for preciso estar ligada a um princípio de justiça, mas ao cuidado com o outro”. A autora também explica o conceito de generosidade, que se apresenta “como uma forma mais lapidada da ação solidária. A generosidade nos leva em direção aos outros [...] e em direção a nós mesmos” (TOGNETTA, 2003, p. 57).

A felicidade do aluno coloca-se como um dos pontos fundamentais nas escolas pautadas por uma educação democrática (NEILL, 1968, 1978a, 1978b; SINGER, 2010; BEANE; APPLE, 2000). No PPP, tal desejo é também expresso por meio da seguinte afirmação: “Queremos uma escola prazerosa, em que estudantes e docentes queiram frequentar e na qual tenham prazer com o que fazem e desenvolvem diariamente” (PPP, 2010). Em um ambiente menos impositivo e autoritário, onde a coerção é minimizada e a experiência da liberdade com responsabilidade é estimulada, onde escolhas são proporcionadas, há maior possibilidade da construção da autonomia e da vivência de sentimentos de valorização mútua. Piaget (1964/1998) coloca a cooperação como sendo o conjunto das interações entre os pares, interações que supõem a liberdade de pensamento, a

liberdade política e a liberdade moral. Vejamos o depoimento de uma professora, que é também mãe de aluno da escola em questão:

***Pesq.:** Quais as vantagens que você vê nesse modelo de educação, para os alunos?*

***Tatiana (professora):** Ah, eu acho que eles são mais felizes. Acho que é isso, porque eu acho que a educação, tanto a educação em casa, familiar, quanto a educação escolar, no geral, aquela coisa que a gente tava falando de conter, no geral ela mata os sonhos das crianças. Assim, né: que não pode rir muito, é bem isso. O Gaiarsa num livro fala: “Ah, imagina se eu sair sorrindo na rua o dia inteiro, todo mundo vai achar que você é louco, né?”. Se você tá sorrindo muito, alguém desconfia de você e que de pessoas sérias ninguém desconfia, então que o adulto tem que ser sério pra ser levado a sério. Ó que loucura! E aí esse processo que a gente faz com a criança: então, a criança tá rindo muito: “Fica quieta”, né? “Tá fazendo muito barulho, tá me incomodando”. E aí tem muitas vezes isso, a criança, ah, não pode brincar porque não pode. Sei lá, então, as coisas não têm uma justificativa razoável nem pro adulto, nem pra criança, na minha visão, entendeu? Isso, tipo, não faz sentido não poder fazer isso, não poder brincar. A criança não pode brincar? É o que a criança gosta de fazer!*

De fato, as crianças demonstravam gostar de ir à escola. Percebíamos que o ambiente da sala era alegre, com movimentação constante, e que havia um nível de ruído mais alto, decorrente das interações entre elas; entretanto, isso não significava ausência de limites.

5.2.3 Os conflitos

Busca da Auto-Disciplina – Os educadores devem agir como maestros. Maestros que saibam conduzir a orquestra de modo a tirar o que há de melhor em cada músico e assim realizar a mais bela música. Os músicos respeitam a autoridade do maestro porque desejam esta música e confiam na sua capacidade para regê-los, e não porque o temem. A forma de educar a criança para a auto-regulação é incentivar-lhe os sonhos possíveis, a imaginação, libertando-a dos impossíveis e encorajando-a sempre a encontrar seu caminho (PPP, 2010).

Apesar de identificarmos relações mais amistosas e respeitosas entre os alunos, havia momentos de conflitos interpessoais, como ocorre em qualquer relação humana. Foi anteriormente apresentado que, na teoria construtivista, os conflitos são vistos como oportunidades de se trabalhar valores e regras (VINHA, 2003). Especialmente em locais onde as crianças têm oportunidade de agir livremente, os conflitos serão inevitáveis. Alberto e Luís, ao serem questionados sobre como eram seus colegas, nos deram pistas sobre as relações na escola:

Alberto (10 anos): *Olha, eles [os colegas] são legais, é legal que a gente conversa bastante, briga bastante, discute bastante, a gente convive com eles e daí a gente aprende a conversar com eles, daí a gente se vê com eles, daí a gente brinca bastante consigo mesmo, daí a gente acaba no final sempre se separando em grupinhos, digamos [referindo-se às “panelinhas” de amizade].*

...

Pesq.: *E como é a sua relação com seus colegas, com seus amigos da escola?*

Luís (9 anos): *Olha, a gente é bem juntos. Assim, fica o tempo todo junto. Eu tenho vários amigos, mas tenho assim um, dois... quatro amigos, assim, melhores amigos, que é com quem eu fico mais, converso mais, falo assim sobre mim e tal.*

Pesq.: *Aqui tem bastante briga? Vocês se dão bem?*

Luís: *Olha, a gente se dá muito bem, mas como minha mãe diz: quanto mais a gente fica com algumas pessoas, mais, a gente, às vezes, se cansa delas.*

Como se vê, havia poucas situações de conflitos e havia também bastante amizade entre as crianças, que pareciam se importar muito umas com as outras e com o que sentiam. Para DeVries e Zan (1998a) os laços de amizade e as interações entre os colegas podem oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes dos desejos, ideias e sentimentos dos outros. Quando realizam esforços para coordenarem perspectivas e cooperarem na resolução de um conflito, demonstram que importam-se com o relacionamento. Esse respeito ao outro era visível na forma como se dirigiam uns aos outros.

As crianças demonstravam uma grande autoestima e autoconfiança e, assim sendo, solicitavam menos a atenção dos adultos. Dependiam pouco dos professores para realizarem as coisas e para resolverem problemas, inclusive os conflitos.

Na classe, sentam-se em grupos. Gisele pergunta aos colegas: “Por que a Thatiana ganhou o papel da antagonista?”. Interessante notar que ela aprendeu esta palavra ontem. A Thatiana é uma aluna de outra escola, que tem os mesmos princípios de educação democrática que a escola pesquisada e seria a “continuação” desta, pois destina-se às crianças maiores (ensino fundamental II). Ela foi a única aluna da outra escola convidada a participar da peça da instituição pesquisada.

Alberto considera: “A Thatiana merece fazer o papel principal só porque ela é filha da dona ou sobrinha da diretora?”. Paralelamente a essa conversa, Tadeu pergunta à Solange: “Quando eu falo uma coisa e você vai e conta para outro. A Thatiana sempre, na aula de violão, me bate por sua causa”. Amanda defende que ele poderia colocar isso em assembleia. Tadeu continua: “Ela me ameaça, ela me bate, Solange. Se você não gosta de alguma coisa, você vem falar comigo, e não com ela”.

Os outros colegas ouvem e às vezes interferem: “Deixa ela”. Amanda diz para Solange: “Por que você vai reclamar com a Thatiana? Fala na nossa cara, a gente pode resolver nossos problemas”.

Os meninos começam a brincar e a conversar sobre outras coisas e Gisele fala, brava: “Ô, gente, a gente está falando sobre vocês, sobre seus problemas, e vocês não estão prestando atenção!”. Luís retoma com Solange: “Só porque ela é mais forte que a gente, você manda ela nos bater, ela não é guarda-costas!”. Solange responde: “Mas eu não falo para ela bater, eu falo que vocês estão me irritando...”. Gisele retoma com Solange: “Então, mas você sabe que o jeito dela é brigar, ela não sabe conviver, com as meninas ela briga, com os meninos, ela bate, você sabe...”.

Paula interfere: “Posso falar uma coisa? A gente fugiu do assunto”. Amanda diz: “É mesmo. Então, você ficou feliz que a sua amiga ficou com o papel da bruxa...”. Gisele interrompe: “O pior é que a peça é da (nome da escola), ainda bem que eu vou ter que matá-la no final!”. A professora Luciana interrompe, chamando-os para a Sala de Movimento.

Como já abordado, os conflitos são necessários ao desenvolvimento, pois este tipo de situação de desequilíbrio leva os envolvidos a esforçarem-se na busca de uma solução, fazendo com que coloquem seu ponto de vista, que percebam as opiniões e motivações alheias, que as coordenem com as suas, buscando reestabelecer a relação de reciprocidade (VINHA, 2000). Observamos que essas crianças, em tais situações negociavam e argumentavam bastante, além de buscarem soluções que fossem satisfatórias (pelo menos parcialmente) para os envolvidos.

O professor deve zelar por promover um espaço para a construção de sentimentos de amizade, de auxílio mútuo, de simpatia e de diálogo, atuando como mediador para que os alunos consigam desenvolver estratégias de negociação e consigam coordenar pontos de vista. Porém, as próprias crianças podem, sozinhas, chegar a um acordo ou resolução, caso

tenham a oportunidade e o espaço para tal, conforme podemos constatar na observação que se segue:

Luís mexe no molho de macarrão e derruba um pouco em Tadeu que, na mesma hora, diz: “Foi sem querer, me desculpe!”. Voltam para a mesa e Tadeu derruba molho em Luís de propósito. Este fica bravo e indignado, reclamando que ele havia derrubado sem querer e que o Tadeu havia feito de propósito. Em menos de um minuto, os dois já estavam sentados juntos no mesmo banco, conversando sobre outras coisas.

É importante ressaltar que os conflitos envolvendo agressões verbais e, principalmente, as físicas, eram raros. Em nenhuma sessão de observação ocorreram desavenças envolvendo chutes, tapas, murros, empurrões, entre outras formas de violência física, que acabam sendo tão presentes em muitas escolas. Também quase não foi visto o emprego de apelidos pejorativos ou zombarias dirigidas para um colega nem mesmo quando o professor estava ausente.

O respeito e a valorização das ideias e sugestões dos alunos, assim como o estímulo para que se expressem e sejam eles mesmos é um aspecto relevante na construção de um ambiente sociomoral cooperativo. Segundo Tognetta (2003, p. 71), “a criança aprende a compreender o outro em suas relações com seus pares e com os adultos”, necessitando, desta forma, vivenciar relações respeitadas e justas para que construa valores morais. Estas preocupações estavam presentes nas falas dos educadores, como mostra o excerto abaixo, no qual fica subjacente o cuidado em construir uma boa relação entre todos, mas principalmente com as crianças:

Pesq.: *[Me fale sobre] alguns pontos que são fortes aqui.*

Tatiana (professora): *Eu acho que é forte... o cuidado mais com a relação mesmo. O principal é isso: o respeito à criança, sabe, à criança como ela mesma, é isso entendeu? Eu vejo meu filho aqui, como eu vejo ele em casa. Na outra escola não, eu via um Joaquim na escola e outro Joaquim em casa. O comportamento lá era um comportamento condicionado, aqui não, é mais espontâneo. Então, acho que isso é o principal de tudo, né?*

Essa preocupação com a qualidade das relações era percebida pelas crianças. Nas entrevistas, todas afirmavam que gostavam dos educadores (ou pelo menos da maioria deles), em especial do professor tutor da Turma 5, que acompanhamos. Ele tinha uma

relação muito próxima com os alunos, sendo querido e admirado. Além de brincar com as crianças, fazer mágicas, cantar músicas, contar histórias, ele demonstrava preocupação com cada um, construindo vínculos de afeto. Os estudantes o respeitavam, reconhecendo a assimetria e a diferença presente nesta relação. Pareciam sentir-se seguros quanto à forma como o professor trabalhava o conhecimento e conduzia os trabalhos, ou seja, sua autoridade era legitimada também em decorrência da responsabilidade educativa que este educador exercia. Apesar de a escola buscar “promover a real democratização das relações interpessoais” (PPP, 2010), segundo a perspectiva construtivista, a assimetria da relação entre o professor e os alunos em idade escolar é inevitável (e necessária). Ele possui uma posição diferente da dos estudantes, em primeiro lugar pelo nível de desenvolvimento no qual se encontram, e em segundo porque tem um saber que o aluno não possui, sendo responsável pela educação deste e pela construção de um ambiente propício à aprendizagem.

Em pesquisa de Gallego e Becker (2008), anteriormente mencionada neste trabalho, pôde-se constatar que os professores vistos como significativos pelos alunos eram os que estabeleciam uma relação de amizade, de respeito mútuo e de trocas afetivas com o aluno. Valorizavam o espaço para expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que seria possível discutir questões teóricas e particulares. Outro fator importante é o seu domínio do conteúdo que vai trabalhar, além de saber auxiliar o aluno em sua construção de conhecimento, sendo eficiente em sua tarefa. O professor tutor da turma investigada apresentava tais características, mesmo que, em alguns momentos, tendesse para uma postura mais autoritária tanto com relação ao conhecimento quanto nas intervenções durante os conflitos. Portanto, era visto pelas crianças como autoridade. Os alunos, mesmo quando não atendidos, tinham liberdade para se expressar e havia o diálogo. Também pareciam considerar como “produtivo” o tempo que passavam com o professor.

Destaca-se, contudo que, se a maior parte dos professores apresentava uma postura mais respeitosa e afetiva, esta nem sempre era identificada em outros, que tinham uma relação mais coercitiva, com o emprego de censuras e imposições visando o controle das crianças e a obediência às ordens dadas para a realização das atividades. Como ilustra o excerto que se segue ocorrido durante uma aula de teatro:

Todos os alunos da escola (naquele dia, eram em torno de 40) reúnem-se para esperar o início da aula. Sentados no chão da sala, alguns brincam, outros conversam, outros lutam. A professora Luciana entra e, sem cumprimentá-los, grita: “Eu vou contar até três: 1, 2, 3”. Todos sentam-se encostados nas paredes.

Uma menina pequena (3 anos) chora e Carlos (6) pergunta a todos: “Por que a Kátia está chorando?”. Outra criança responde: “Por que ela caiu”. Os pequenos começam a falar sobre diversos assuntos, enquanto a professora aguarda. Alguns minutos depois, ela diz: “A Turma 5 deveria ler os textos, mas estão sem! Vão buscar, de dois em dois”.

Enquanto aguarda, faz uma brincadeira com o restante da turma: “Vaca Amarela fez cocô na panela, quem falar primeiro come todo o cocô dela. 1, 2, 3”. As crianças ficam em silêncio. Um aluno que chegou atrasado entra na sala e a professora Luciana fala oi para ele. Carlos fala, apontando para ela: “Comeu, comeu, comeu!”. Ela se aborrece e diz: “Não vale para mim!”.

Cantam novamente a parlenda, mas muitos alunos conversam no momento em que “deveriam ficar em silêncio”. Demonstrando irritação e em tom de voz alto, Luciana diz: “Eu estou falando que não é para falar e vocês continuam falando! Caramba, meu! Que falta de respeito! Vocês dois aí, separa, senta um aqui outro ali! ... Vou contar até três, quero ver todos sentados, quietos, encostados na parede (pois alguns alunos estão deitados ou ajoelhados no chão). Um... Lúcia, senta direito. Dois... Eu não quero ninguém deitado! Três... Lúcia, não vou falar de novo! Fábio, do meu lado, agora! Lúcia, aqui do meu lado. Silêncio! Quero escutar só o barulho lá de fora. Aonde paramos?”.

Alguns alunos respondem que foi na 4ª parte do texto, outros dizem que não. Luciana fala alto: “Eu estou falando, dá licença?”. Acabam achando a parte do texto em que pararam. Os alunos maiores iniciam a leitura e os menores devem escutá-los.

Algumas crianças pequenas deitam-se no chão. Vendo novamente esta situação, a professora mais uma vez diz, em tom sério e firme: “Não quero ninguém deitado no chão, levanta!”. Carlos fica se mexendo. Ao ver isso, Luciana reclama em tom alto: “Carlos, se você ficar fazendo isso, você vai sair!”.

Virando-se a quem está lendo, diz várias vezes: “Lê mais alto!”, “Você está lendo muito rápido!”. Durante a atividade, fica sempre interferindo e chamando a atenção das crianças, em especial das menores, que se movimentam, deitando, brincando.

Em uma escola que defende uma “educação não autoritária” e a “real democratização das relações interpessoais”, valendo-se de uma ruptura com a “postura vertical do professor” (PPP, 2010), não deveriam estar presentes expressões tais como: “Não se mete, não estou falando com você!”, “Para de pular, você parece uma lagartixa”, “E você, não fez nada, cara de pau?”, “Porque eu estou mandando”, “Não é para falar, tem gente que não terminou”. São frases encontradas em nosso registro de observações, ditas por alguns dos educadores em momentos de aula.

Em nossas observações na instituição pesquisada, conforme mencionado, pudemos notar que, na maioria das situações conflituosas, os alunos resolviam seus problemas entre si mesmos, poucas vezes recorrendo à ajuda do adulto. As observações realizadas durante as assembleias da escola (no período de coleta de dados não foram realizadas assembleias da classe), assim como na análise das atas, não foi identificada a discussão de qualquer conflito ocorrido apenas entre os alunos da Turma 5. Os conflitos que foram levados para as assembleias referiam-se à convivência ou organização dos espaços e atividades, envolvendo também os estudantes dos outros níveis, como será visto posteriormente. Contudo, em alguns conflitos, pouco numerosos, um dos envolvidos chamava o professor e, em outros, quando julgava necessário, o docente intervinha. Apesar das características anteriormente citadas sobre sua postura e as relações que estabelecia, nestas situações o professor tutor realizava diferentes formas de intervenções, que pareciam estar mais vinculadas a seu estado de ânimo e à gravidade dos conflitos. Desta forma, algumas vezes ele simplesmente ignorava o conflito entre os pares; em outras fazia uma roda de conversa com os envolvidos para tentar entender o problema sob diversas óticas e buscar soluções em conjunto; e ainda, na maior parte das vezes, o professor censurava, moralizava, resolvia por eles ou punia. Notava-se, portanto, posturas diferentes que oscilavam entre a coerção e a cooperação: indiferença, mediação, prescrição e punição. Os relatos a seguir mostram atitudes do docente de ignorar alguns conflitos e de resolvê-los por meio da roda da conversa:

Luís pega a folha que Tadeu está desenhando sem sua autorização. Tadeu, revidando, pega a folha de Luís e diz: “Devolve a minha que devolvo a sua”. Luís diz: “Você primeiro!”.

Alberto, um colega que observa o que estava acontecendo, diz ao professor: “Raul, fala para eles pararem!”. Luís, diz ao professor: “Raul, o Tadeu pegou minha folha!” e Tadeu responde: “Porque ele pegou a minha!”. Luís briga: “Não, você pegou a minha primeiro!”.

O professor continua fazendo o desenho do aparelho reprodutor masculino na lousa, como se não estivesse ouvindo nada e não responde. Os meninos devolvem as folhas um para o outro e encerram o assunto.

[...]

Durante a realização de uma atividade na lousa o professor irrita-se com uma discussão entre Jorge e André: “Tá impossível! Vamos parar? Tem uma hora que chega!”. André reclama: “O Jorge é um chato! Ele não pára!”. O professor então

diz: “Muda de lugar!” e André reclama: “Mas eu sentei aqui primeiro!”. O educador então os ignora e continua a atividade.

[...]

Pesq.: *Geralmente, quando tem brigas, como é que são resolvidas?*

Luís (9 anos): *A gente faz assim: antes, a gente fazia uma roda, mas agora a gente faz um tribunal. Fica um aqui e outro aqui, aí cada um fala o (seu) lado da história e aí (o professor) fala assim: que não era (para ter agido daquela forma), não tem um culpado de ter feito alguma coisa errada, os dois tão errados de já ter feito a briga. Então, cada um conta um lado da história. Antes era só o professor (que falava) : “não é pra ficar fazendo isso”, é... “não faz e tal”, aí acabava. Só que cada um não falava o lado da história.*

Pesq.: *E agora é diferente?*

Luís: *Agora é diferente. [...] Geralmente fica cada um (cada uma das partes envolvidas no problema), fica a roda em volta.*

Pesq.: *Roda de quem?*

Luís: *A roda de toda... por exemplo, se são os mais velhos (que se envolveram na briga), é só a T3 (Turma 3) até T5 (Turma 5). Mas se for uma briga, assim, de muita gente, aí vai ser uma roda da escola inteira. Aí geralmente fica assim: os dois lados (envolvidos na briga) e às vezes fica alguém, meio que um advogado, assim. (Ele) fala “Ah... aquilo, eu acho que aquilo não devia ter acontecido e tal”, (e o “advogado da outra parte fala”): “Mas a pessoa que eu tô defendendo, tá certa e você não tá”.*

Pesq.: *Quem é esse advogado?*

Luís: *Geralmente é alguma outra criança que foi testemunha da história.*

Pesq.: *E tem algum professor que acompanha?*

Luís: *Tem. Geralmente é só briga de mais velhos, então é só o professor da T3, o professor da T4 e o professor da T5.*

Percebe-se que Luís valorizava o novo modo de resolução de conflitos, enfatizando a importância de colocar as opiniões, de ouvir as partes envolvidas e de tentar chegar a um acordo. Apesar das várias horas de observações da pesquisadora, isto nunca foi presenciado. Somente Luís e o professor Raul trouxeram informações acerca deste “tribunal”. Provavelmente Luís o tenha mencionado porque estivesse envolvido no conflito ao qual o “tribunal” sucedeu. Conforme constatamos na fala do menino, anteriormente a tal prática ocorriam mais situações em que o educador resolvia o conflito, à sua maneira. Neste novo modo de resolver os problemas, o chamado “tribunal”, ouviam-se os envolvidos e tentava-se entender mais profundamente o que ocorrera, dando voz tanto às partes quanto às testemunhas. Todavia, se, por um lado, nesta roda de conversa utilizam-se procedimentos que levam em consideração pontos importantes tais como as trocas de

pontos de vista, que podem fazer com que as crianças reflitam sobre o ocorrido, por outro há dois aspectos desta prática que merecem reflexão. Primeiramente, tomemos a questão da exposição das crianças em conflito. Se houve um problema do âmbito privado, talvez a exposição possa ser motivo de vergonha pelo ocorrido. Na conversa privada talvez os envolvidos se sentissem mais à vontade para colocar fatos, sentimentos, propostas, sem sentirem a necessidade de manter ou tentar resguardar uma imagem. Ao trazer a situação para que outras crianças assistam ou interfiram, não é dada a oportunidade para que a pessoa lide inicialmente com seus problemas diretamente com quem é de direito, além de poder suscitar sentimentos de constrangimento, que podem afetar quem está no “centro” da roda enquanto “culpado” ou “inocente”, “certo” ou “errado”. A estranheza também pode ser decorrente da surpresa do procedimento, em que os envolvidos se viram expostos diante dos outros resolvendo o problema. Em segundo lugar, há um cuidado a ser tomado quando se colocam os próprios alunos como sendo “advogados” uns dos outros. Nessa espécie de “tribunal”, termo utilizado pelo próprio Luís, as crianças irão utilizar os instrumentos cognitivos, morais e afetivos que possuem para mediar a situação, podendo ser unilaterais, injustas ou rígidas demais, ou podendo mesmo favorecer aquele por quem tem mais afinidade ou simpatia. Certamente devem ser incentivados momentos em que uma criança auxilie a outra. Porém, nestas rodas, por serem constituídas de crianças cuja compreensão de regra e de justiça ainda está em desenvolvimento, seria importante que o adulto atuasse, se necessário, como mediador ou facilitador, como ocorre nos Círculos Restaurativos (VINHA et al, 2011), um procedimento semelhante. Ainda retratando o tribunal:

Pesq.: *E já aconteceu isso com você? Você já participou de um tribunal?*

Luís (9 anos): *Já. E foi, assim, estranho na primeira vez, mas agora, assim, toda vez que tem uma briga feia, assim, a gente faz isso pra resolver de uma vez, um pedir desculpa pro outro.*

Pesq.: *E tem sempre então?*

Luís: *Não é sempre, tipo, uma vez por semestre eu acho.*

Pesq.: *E como é que foi quando você participou, você falou que foi bem estranho...*

Luís: *Porque eu não tava acostumado com isso. [...] A ideia foi do meu professor da T5, né? E eu não tava acostumado de fazer isso assim, de ficar no meio da roda. Aí foi bem estranho da primeira vez, mas depois a gente acostumou já.*

Pesq.: *Isso foi um momento diferente da assembleia?*

Luís: Foi, porque na assembleia, a gente fala de coisas da escola inteira, qualquer coisa que possa ter acontecido de ruim... de bom fala também, às vezes. E nesse tribunal fala sobre o acontecimento.

Pesq.: Geralmente, como é que os professores lidam com os conflitos, com os problemas?

Luís: Bom, se o professor chega antes de ter terminado a briga é... eles falam assim: “Para, para, para, gente! Parou, para”. Aí, geralmente se tá muito feio, eles até empurram os dois, um pra cada lado, aí eles chamam assim e falam: “Ah não era pra você ter feito isso, e tal”. Mas se ele chega depois, ele não sabe o que aconteceu, então é uma coisa bem maior, porque as outras pessoas têm que falar também (como testemunhas), porque às vezes eles tavam lá. O professor não sabe, então ele vai ter que, assim, ajudar de um jeito diferente.

Pesq.: Como é que ele ajuda?

Luís: Ele ajuda pedindo pra outra pessoa falar, que não seja os dois e cada um falar depois: “Ah eu tava certo, você começou a me bater e tava”...

Pesq.: E ele não escuta então quem estava brigando?

Luís: Ele escuta cada lado da história, mas depois que distribui as falas (das testemunhas).

Pesq.: E o que você acha dessa maneira como eles resolvem?

Luís: Eu acho bem melhor que da outra vez, que de antes.

Pesq.: Como que era antes?

Luís: Antes era... só o professor que fala e a gente não fala.

Pesq.: Então você acha bem melhor porque...

Luís: Porque agora a gente pode falar o nosso lado da história, agora a gente pode resolver, as crianças mesmo, a pessoa que brigou resolve, não são como os outros professores que falam: “Ah, tá resolvido, um pede desculpas pro outro e ponto final”.

Se o tribunal pode, por um lado, representar um avanço, por outro lado, conforme visto, era muito pouco realizado. Talvez pudesse colaborar de maneira mais efetiva na restauração das relações e na aprendizagem de estratégias mais assertivas para a resolução do conflito se fosse transformado em um procedimento semelhante ao Círculo Restaurativo, que favorecesse o diálogo, mas ao mesmo tempo preservasse a privacidade dos envolvidos.

Singer (2009, p. 113-114) também defende as práticas restaurativas nas instituições democráticas:

podemos considerar que as práticas de controle social das escolas democráticas são, fundamentalmente, práticas restaurativas. Todas elas voltam-se para a restauração das relações entre as partes envolvidas no conflito e também na comunidade afetada por ele.

Para a autora, as práticas de controle social objetivam apoiar os envolvidos em um conflito e garantir que assumam responsabilidade sobre seus atos. Sustenta que, se tais estratégias não forem suficientes no âmbito privado, o problema seja encaminhado à assembleia para que todos, de forma pública, discutam e encaminhem o caso, pretendendo que os envolvidos assumam suas responsabilidades, “reparem os danos, reconheçam os sentimentos envolvidos e passem a cuidar de si próprios, dos outros e do bem comum” (SINGER, 2009, p. 114). Por um lado, se a mediação feita nos círculos não chegar a uma solução restaurativa e justa para os envolvidos, o problema poderia ser levado às assembleias – com a devida autorização dos envolvidos – não no sentido de o grupo aplicar-lhes punições, mas no sentido de compartilhar o problema e ouvir o que os outros pensam, visando novas perspectivas e vivenciando a cooperação. Por exemplo, em um caso de *bullying*, o autor poderia perceber como os colegas veem seus atos. Mas, por outro lado, é preciso considerar que nem todos os problemas particulares deveriam ser tratados em assembleia. Ao tornar público algo privado, pode-se invadir a privacidade da criança e expô-la ao olhar do grupo, o que pode ser um peso grande demais a ser suportado. Daí a necessidade de ela concordar em levar seu problema a público. Com o grupo querendo ajudar (e não julgar) e com uma mediação justa, esta experiência poderia ser extremamente enriquecedora.

A outra forma de intervenção observada era a ação diretiva, condutora. Nesses casos, o professor prescrevia, apresentava a solução, valia-se de sermões, moralizava, censurava e também punia.

Tadeu (10 anos): *Aí o Raul (professor) me deu uma bronca, que eu jurei que morri cara! Uma hora “desmaiei”, porque tipo uma hora eu fiquei tremendo assim e eu não conseguia falar.*

Pesq.: *Por que?*

Porque o Raul quando ele é bravo, ele é muito bravo!

A seguir, descreve-se a cena em que os alunos realizaram uma atividade gravada em vídeo, que consistia em uma videocarta feita por cada criança da turma com uma mensagem sobre o meio ambiente. É um trabalho de certa forma cansativo e repetitivo, pois qualquer ruído pode atrapalhar a gravação, havendo a necessidade de reiniciá-la. Aqueles alunos que assistiam aos colegas precisavam permanecer em absoluto silêncio, o que não é

tão simples assim, mesmo para crianças “mais velhas”, como é o caso desta turma. Alberto demonstrou bastante dificuldade de cooperar neste sentido:

Tadeu e Luís brincam. Luís grita: “Para, Tadeu!”. Raul interfere, dizendo em tom baixo e calmo: “Desde a assembleia vocês estão aprontando. Não estou com paciência hoje, vocês dois vão para fora”.

Alberto levanta e avisa ao professor que vai ao banheiro. Este responde: “Vai e fica por lá, porque se você entrar durante as gravações vai atrapalhar. Fica lá e depois a gente te chama”. Alberto sai e fica batendo na fechadura da porta, fazendo barulho e atrapalhando as gravações. O professor pede que ele entre e sente-se. [...]

Raul pergunta se ele pode se controlar agora e fazer a atividade direito. O menino responde que sim e entra novamente na a classe, deixando a porta aberta. Raul então pergunta: “Ei, você esqueceu sua cauda para fora?”. Luís fica irritando o Tadeu e o professor pede que ele saia para beber água também. Finalmente conseguem concluir a gravação.

Em outro momento de aula, outro educador interfere na situação. Vale ressaltar que este professor estava trabalhando a temática da puberdade em outros momentos com os alunos:

Caio começa a irritar Jorge, cutucando-o. Jorge pede: “Caio, não precisa me machucar!”. Os meninos ficam mexendo na mesa e o professor Túlio pergunta: “O que está acontecendo?”. Caio responde: “O Jorge me deu um chute!”. Jorge se defende: “Não! Chegou até aqui [mostrando a distância que a perna dele havia chegado, afirmando que não tinha encostado em Caio]. Eu estava assim e eu fiz isso [mostrando com gestos o chute que havia dado “no ar”]. Caio diz: “Eu falei que é idiota e falta de educação ficar assim [brincando de cutucar], aí ele se irritou e me chutou!”. O professor interfere pedindo que parem de brigar e pergunta a idade de cada um dos dois, afirmando que entrarão na pré-adolescência e que têm que aprender a se comportar como adultos, porque eles são crianças, mas nem tanto: “Quando se é criancinha, o adulto vai lá, interfere. Na idade de vocês, não tem sentido o professor ficar separando: ‘você senta aqui e você ali’. Vocês já têm idade suficiente para não agir assim: ‘Jorge vai para T2’. Não tem sentido ficar interferindo, vocês já têm capacidade de resolver seus problemas, suas crises. Nessa idade, tem diversas crises, nasce espinha, pelo, barba, seio, um monte de coisas, menstruam [...].

Contudo, em nenhum momento os professores levantaram seu tom de voz para falar com os alunos. Ele tratava-os de forma lacônica e firme, porém sem alterações ou gritos, mesmo quando chamava a atenção. Segundo Vinha (2003), é de fundamental importância que o educador controle suas reações ao lidar com conflitos ou problemas. Em certos casos,

as intervenções ocorriam por meio de lições de moral, transmitidas oralmente, não somente aos envolvidos no problema, assim como ao restante da turma. Nestes momentos, em geral, os alunos ficavam em silêncio enquanto o professor falava sobre a importância de alguns valores.

Clarissa (9 anos): *A maioria dos meninos são chatos e irritantes. [...] Porque eles ficam provocando, ficam fazendo brincadeira, depois quando a gente retruca, eles batem. [...] Não batem muito forte, um tapa, alguma coisa, e quando a gente vai falar com o professor, o menino fala: “Não! Não! Não! Não! Não conta!” e a gente acaba não contando pro Raul.*

Pesq.: *E quando vocês contam o que acontece?*

Clarissa: *Quando a gente conta, o Raul dá bronca nos meninos e a classe inteira senta (referindo-se aos alunos sentarem-se em seus lugares e realizarem a atividade sem conversar). [...] E aí não pode brincar de nada, nem conversar, tem que ficar ouvindo o que o Raul vai falar.*

Pesq.: *E o que ele fala geralmente?*

Clarissa: *Geralmente ele fala sobre respeito, fala que não pode, que é falta de respeito e que não é pra gente fazer isso mais.*

Pesq.: *E ele fala só com quem brigou ou com todo mundo?*

Clarissa: *Com todo mundo.*

Pesq.: *Todas as vezes?*

Clarissa: *Todas as vezes que a gente conta.*

Como se vê, algumas vezes as intervenções, que se traduziam em lições de moral sobre a importância de se respeitar os outros, não asseguravam que a criança refletisse e entendesse que agredir não era a melhor forma de resolver o problema. Assim, o agredido não tinha a oportunidade de dizer como se sentiu, do mesmo modo como quem recebeu as “brincadeiras” também não podia colocar que se sentia ofendido ou que não gostara.

Em alguns momentos, quando o conflito era levado ao professor, a classe toda acabava por ser punida. Essa forma de intervir também fazia com que os alunos tentassem resolver seus conflitos por si mesmos, evitando chamá-lo. Sem perceber, tal atitude pode gerar reações de exclusão, antipatia ou inimizade entre as crianças, por estarem sendo injustamente punidas por um conflito causado pelo colega. Além disso, pelo fato de um aluno ver que os demais foram punidos por algo que causou e/ou pelo fato de sofrer uma reação negativa do grupo ou ainda por haver sido punido porque ele levou um conflito para o professor, muitas vezes este aluno acabava por se submeter a uma resolução com a qual

não concordava ou que não considerava justa, apenas para que o conflito fosse resolvido antes que o professor viesse a saber do ocorrido:

***Pesq.:** Geralmente quanto tem alguma briga, o professor conversa com quem brigou ou com a classe inteira?*

***Thiago (10 anos):** Ele conversa com os dois. E o Raul fala que por um todos pagam.*

***Pesq.:** Como que isso funciona?*

***Thiago:** Tipo, você brigou, você... (o professor fala assim): “O único parque da semana vou tirar pra fazer aula”. Aí a classe inteira (paga). É assim...*

***Pesq.:** Então se alguém briga vocês perdem o parque?*

***Thiago:** Não é o parque... toda vez se alguém briga, todos pagam.*

***Pesq.:** Então, aí todo mundo não vai pro parque e vai fazer aula?*

***Thiago:** É.*

***Pesq.:** Já aconteceu isso alguma vez?*

***Thiago:** Já.*

***Pesq.:** Várias vezes?*

***Thiago:** A gente tava numa aula muito legal, aí começaram a conversar, aí o Raul simplesmente parou a aula. Aí, ficamos parados até o final.*

As pesquisas indicam que as intervenções demasiadas, raras intervenções ou ainda intervenções pouco construtivas não favorecem o desenvolvimento de formas mais assertivas de resolução de conflitos. As crianças e os jovens ainda possuem capacidades limitadas para conter seus impulsos, solucionar problemas ou coordenar pontos de vistas divergentes. Ao temerem a intervenção bem intencionada, porém autoritária, do professor, os alunos, mesmo apresentando dificuldades para resolverem suas desavenças, acabam sendo deixados sob o controle de si mesmos, podendo fracassar em seus esforços de superar dificuldades interpessoais. Segundo DeVries e Zan (1998a), somente a interação entre colegas não é suficiente para garantir um ambiente que promova o desenvolvimento infantil, sendo que o papel do professor é fator importante no sentido de engendrar a necessidade e o desejo de interagir nos alunos, apoiando e incentivando a negociação e a cooperação. Desta forma, é preciso auxiliar os alunos nesse processo. Contudo, isso não significa resolver, prescrever ou falar por eles. Muitas vezes foi observado que o professor assumia para si um conflito que não lhe dizia respeito, ao indicar como os alunos deveriam resolvê-lo. Assim, as crianças perdiam a chance de aprender a se expressar e de buscar resoluções mais eficazes e satisfatórias por si próprias. Nestas situações, o professor poderia auxiliar as crianças a falarem por si mesmas, e não fazer por elas. Poderia intervir,

explicitando o problema de tal forma que os envolvidos pudessem entender a situação, ajudando-os a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliando-os a escutar uns aos outros, convidando-os para expressar suas sugestões e a propor soluções. Ao falar ou resolver pelos alunos, mesmo que de forma justa, o professor estava dificultando que os envolvidos operassem sobre esse objeto de conhecimento. Para haver a tomada de consciência dos atos é necessário promover a reconstituição do ocorrido em outro plano (mental), incentivar a antecipação das ações, a comparação, as possibilidades. Isso dificilmente ocorrerá quando os alunos forem deixados sozinhos ou quando um adulto estabelecer as relações, as conclusões, e determinar o que deve ser feito. Estas atitudes podem ser comparadas às de um educador que resolve um determinado problema de sua disciplina antes que o aluno o faça, ou que permite que ele apenas copie a melhor resposta, ignorando sua dificuldade em solucioná-lo.

Foi observado, portanto, que não raro se perdiam oportunidades para promover a troca de pontos de vista, a argumentação, a proposição de soluções, a análise de cada proposta, a busca de uma solução que partisse dos próprios envolvidos, o diálogo, o respeito pelas ideias divergentes etc. Estes procedimentos seriam mais coerentes com a construção da autonomia do que a simples resolução imediata do conflito. De acordo com a teoria construtivista, o educador que pretende favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral, da cooperação, do respeito mútuo, tem esses objetivos como parâmetros para suas intervenções, passando a focalizar mais o processo e não tanto o resultado final.

A escola avançou de forma expressiva ao realizar as assembleias escolares como espaços de diálogo e decisões, em que os conflitos envolvendo o coletivo eram discutidos. Contudo, na turma que acompanhamos, não estavam sendo realizadas as assembleias de classe, como será visto posteriormente. Apesar de haver intervenções nos conflitos entre os pares, como foi descrito, não existiam espaços ou procedimentos sistematizados para a resolução destes conflitos – por exemplo, com a implantação dos Círculos Restaurativos. Estes ocorrem a partir da necessidade e solicitação de um (ou mais) dos envolvidos, visando à participação ativa dos implicados na desavença, o diálogo, a autorresponsabilização e a reparação de danos. Numa instituição que propõe uma educação democrática ou que visa o desenvolvimento da autonomia dos alunos como uma de suas metas, a implantação de procedimentos como os Círculos Restaurativos e as assembleias de

classe e da escola favorece o processo dialógico de resolução de conflitos. Tais procedimentos possuem objetivos distintos, mas se complementam. Enquanto o Círculo Restaurativo enfoca conflitos do âmbito privado, ou seja, com poucos envolvidos, que não dizem respeito ao coletivo, as assembleias de classe tratam de temáticas públicas, da esfera coletiva, envolvendo os alunos da classe ou do nível – como dificuldades na utilização dos materiais da sala, a necessidade de ouvirem uns aos outros, a insatisfação de crianças que não estão sendo incluídas nos jogos, etc.

Ao observar o cotidiano da escola e analisar os documentos, o que chamou a atenção foi o fato de os professores demonstrarem, nas ações diárias, que a intervenção nos conflitos era compreendida como parte de suas atividades, raramente terceirizando-os para que fossem resolvidos pelas diretoras. O que geralmente acontecia é que apenas informavam o ocorrido para que as gestoras tomassem ciência ou para trocar ideias sobre o que tinha acontecido. Parecia que a diretora participava das intervenções quando era necessário e tinha um maior acompanhamento na condução do processo. Também foram pouquíssimas as vezes em que o conflito sucedido no espaço escolar foi transferido à família por meio de bilhetes, ou seja, terceirizado para os pais – não informando o fato, mas solicitando providências ou intervenções destes para resolvê-lo:

(Agenda do Arthur)

Boa tarde, Mãe!

Hoje, infelizmente, o Arthur envolveu-se em atrito com o Alberto, chegando a agredi-lo, por não concordar com sua opinião. Peço a gentileza de conversar com ele, afinal hoje é o primeiro dia de aula (do segundo semestre) e não havia a necessidade de tal comportamento. Conversei com ele e as coisas se acalmaram, em seguida. Bjs, Raul.

A resposta da mãe dá pistas sobre como se sente impotente diante do comportamento do filho:

Raul, boa tarde!

Lamentamos muito pelo ocorrido. Conversei com o Arthur e sinceramente não sei o porque ele faz isto. Ele me disse que o Alberto o empurrou primeiramente. Espero que não aconteça mais. Bjs, Mãe.

Outras vezes, o bilhete visava informar um fato, principalmente quando envolvia agressão. Contudo, mais do que informar, eram descritas as intervenções da escola para lidar com o problema:

Boa tarde, Mãe.

Ontem, a Clarissa teve um conflito c/ o Alberto, em função de provocações iniciadas por ela a partir de uma brincadeira, durante a aula prática de matemática. Esse conflito resultou em agressão por parte do Alberto, porém, no exato momento, o conflito foi sanado, tendo ambas as partes compreendido seus erros, contando c/ a presença da diretora. Informo o fato, certo de que tal situação não mais ocorrerá. Grato, Raul.

Não obstante, tais situações eram raras: a maior parte das vezes era observada uma relação muito harmoniosa com as famílias, que também compartilhavam de valores semelhantes aos da escola e viam os professores como parceiros na educação de seus filhos, como é o caso nos bilhetes transcritos a seguir, retirados da agenda da Clarissa (9 anos), irmã mais velha de Lara (8 anos), envolvida em um conflito com os alunos mais velhos fora da escola:

Bilhete da mãe para o professor:

Boa tarde, Professor Raul

Há alguns dias houve uma situação muito desagradável na perua escolar envolvendo os meninos da T5 Arthur, Alberto, Tadeu e a Alice e a Clarissa que ficaram xingando a Lara. Eu comuniquei a escola, que fez uma assembleia para discutir o assunto. Porém os meninos continuam a fazer musiquinhas xingando a Lara, mas agora só cantam entre eles. Acho importante comunicar você sobre isso para que, se possível e pertinente, alinhar essa situação às atividades que envolvem o respeito e as competências para o aprendizado de convivência coletiva. Vou marcar um horário para conversar com a escola, bem como se isso continuar irei falar com as mães dos meninos. Obrigada, Abs, Mãe.

Retorno do professor para a mãe:

Boa tarde, Mãe.

Conversei com os alunos citados por você e nenhum eximiu-se de culpa, facilitando nossa análise da constrangedora situação, repetida mesmo após uma Assembleia específica para tratar do assunto.

Assumiram que xingaram e hostilizaram, porém afirmaram que agem de tal forma em decorrência de constantes provocações por parte da Lara. Expliquei-lhes sobre a diferença entre as idades e a importância de não repetirem ou contra-

atacarem as provocações recebidas. Garantiram que, de agora em diante, não mais farão “brincadeiras” ou responderão desrespeitosamente. Estou preparando, inclusive, uma aula para discussão acerca do Bullying, onde assistiremos um filme que trate, pertinentemente, o assunto.

Caso sinta necessidade de conversar com a coordenação depois de termos discutido sobre o tema, com assembleias futuras e a aula focada no Bullying, acho pertinente, sim, marcar uma reunião com a Glória. Coloco-me à disposição para ajudar em tudo o que estiver ao meu alcance. Beijos, Raul.

Resposta da mãe para o professor:

Olá, Raul.

Obrigada pelo retorno e pela atenção. Vou verificar com a Clarissa e a Lara sobre as provocações da Lara, mas já fiz um alinhamento sobre isso, embora saibamos que um erro não justifica outro sabemos tbm que uma ação equivocada leva à outra. Enfim. Embora Lara diga que não provoca os meninos, acho que o importante aqui é aproveitarmos a situação/oportunidade para trabalhar o aspecto da convivência. Mais uma vez, obrigada. Mãe.

Além da parceria, tais bilhetes nos fornecem também outros dados relevantes:

- A importância que é dada às relações respeitadas. As agressões verbais não eram vistas como “brincadeiras da idade”, mas como atitudes que vão contra valores importantes e que, portanto, precisavam de intervenção, sendo que esta é de responsabilidade também da escola, mesmo não havendo ocorrido no espaço institucional.
- Ao conversarem com as crianças, são ouvidas as perspectivas destas em vez de simplesmente fazer com que fiquem caladas, apenas ouvindo sermões: *“assumiram que xingaram e hostilizaram, porém afirmaram que agem de tal forma em decorrência de constantes provocações por parte da Lara”*
- Também eram utilizados métodos verbais para trabalhar os valores, como se, para que fossem aprendidos pelos alunos fosse preciso transmiti-los por meio de sermões ou lições de moral. O termo empregado pelo professor foi “explicar” e não “discutir ou dialogar”, o que é coerente com o encontrado em nossas observações: *“Expliquei-lhes sobre a diferença entre as idades e a importância de não repetirem ou contra-atacarem as provocações recebidas”*.
- A retomada do fato e os acordos foram feitos com os adultos (professor e mãe) e não com os envolvidos no conflito *“Garantiram que, de agora em diante, não*

mais farão ‘brincadeiras’ ou responderão desrespeitosamente” e “Vou verificar com a Clarissa e a Lara sobre as provocações da Lara, mas já fiz um alinhamento sobre isso”. Se houvesse os Círculos Restaurativos, as crianças envolvidas poderiam expressar como se sentiam, o porquê de suas ações, os motivos que as levaram a não cumprir os acordos anteriormente estabelecidos e a assumirem novos compromissos mútuos de mudança de comportamento. Os compromissos foram estabelecidos com os adultos, e não com quem foi “alvo” das ações.

- Os conflitos eram vistos como oportunidades para a aprendizagem da convivência, como se vê tanto na fala do professor quanto na da mãe. Desta forma, iam além da simples contenção, punição ou resolução: *“Acho que o importante aqui é aproveitarmos a situação/oportunidade para trabalhar o aspecto da convivência”.* Assim sendo, diante do problema ou do conflito, foram planejadas intervenções que visam ajudar os alunos a refletirem sobre as causas e a aprenderem. Contudo, parecia que o planejamento ainda estava centrado no professor, que preparava e conduzia o processo: *“Estou preparando, inclusive, uma aula para discussão acerca do Bullying, onde assistiremos um filme que trate, pertinentemente, o assunto”.* Como nos mostra Vinha (2003), geralmente em tais situações os educadores empregam principalmente censuras, punições e ameaças (para não haver recorrências), intervenções que buscam conter ou impedir que o conflito aconteça novamente. Isto quando a escola não se exime de tomar qualquer atitude porque, afinal, a desavença *“ocorreu extramuro da instituição”.*

Vale ressaltar que, na instituição pesquisada, havia uma boa relação entre esta e a família dos alunos: os pais eram muito bem recebidos e bem-vindos, podendo conversar com um dos profissionais quando necessitassem. Podiam entrar na escola a qualquer hora, pois esta mantinha-se aberta tanto em relação ao diálogo quanto à transparência no ensino e nas relações. Frequentemente víamos mães e pais no pátio, na secretaria e em outros espaços escolares, inclusive nas salas de aula. Uma mãe, ao buscar sua filha menor que estava em fase de adaptação, no meio do dia, passou na classe de seu filho mais velho, pediu licença à educadora, deu-lhe um beijo, conversou rapidamente com ele e despediu-se.

Os outros alunos conversaram com ela neste meio tempo, perguntando a respeito de assuntos diversos, tanto sobre a menina, até sobre o trabalho desta mãe.

Não raro, pais, mães e parentes eram convidados a ministrar oficinas ou aulas em suas especialidades, notoriamente as artísticas. Uma das mães realizou, no período pesquisado, uma oficina de batuque corporal com todas as turmas, pois é musicista. Além disso, a escola promovia eventos artísticos, convidando a família a estar presente em momentos de festas, saraus, teatros, dentre outros. Tal abertura facilita o diálogo e a parceria, auxiliando na promoção da educação dos alunos. A diretora Rita relata como são as reuniões formais:

Pesq.: *E as reuniões de pais são o que, bimestrais?*

Rita (gestora): *As reuniões de pais são bimestrais. Nós temos 2 formatos de reunião: tem uma reunião que a gente chama de “reunião individual” que o pai, a mãe das crianças agenda horário com quem ela quer: professor de música, professor de jogos e brincadeiras, e a tutora. Ela pode agendar com 3, 4 ou 5. Mas a gente disponibiliza o dia inteiro aqui na escola, tá? Então ela pode passar por vários especialistas e pelo tutor, pra ouvir e pra falar do seu filho. É uma reunião que a gente chama de “reunião de grupo”. Nessa reunião [...] ela leva pra casa [...] um relatório sobre as atividades do grupo, um relatório coletivo.*

[...]

Fora isso, a gente tem... o pai e a mãe pode solicitar uma reunião, um papo, a hora que ele achar que tem necessidade, ou a direção pedagógica marcar uma reunião com o pai ou com a mãe quando achar que tem necessidade. Tem também a nossa psicopedagoga, que também atende as famílias, atende as mães.

Pesq.: *E que tipo de conversa que vocês tem com os pais? Normalmente só as dificuldades do aluno?*

Rita: *É geralmente, quando a gente tá percebendo alguma dificuldade, e não é uma dificuldade só cognitiva, não, né? Não é essa a nossa preocupação. Às vezes a gente percebe que a criança vem com bastante sono pra escola, ou a criança vem muito irritada, ou a criança vem muito alegre, com muita euforia... Quando a gente percebe que tem alguma coisa diferente. Não são só dificuldades, não só dificuldades cognitivas, emocionais, algum desequilíbrio, alguma coisa que não tá bem encaixada, então a gente resolve chamar. O que também pode ser uma dificuldade cognitiva, mas não é só esse o olhar.*

Por meio das observações e dos relatos de entrevistas, percebe-se a integração entre a escola e a família, vivenciada por meio de atividades diversas, de reuniões, etc. Os pais não são apenas chamados à escola para falar de aspectos negativos do aluno, mas também nos momentos de diversão e entretenimento. Quando era necessário tratar de um aspecto negativo, este não se referia apenas a como o aluno estava indo mal na escola, mas também envolvia aspectos globais de sua vivência, indo além do espaço institucional: se estava irritado, cansado, eufórico, etc.

5.3 Gestão Participativa

Democracia – O ideal da democracia é de uma sociedade na qual todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, na qual qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos direitos esteja definitivamente abolida, e o desenvolvimento pleno dos indivíduos como seres humanos seja maximizado. Esta sociedade só é possível se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas, autônomas. Se o ideal de igualdade é levado a sério, a educação democrática deve enfatizar a participação dos educandos na elaboração da maioria das decisões sobre a vida em comunidade e o respeito que eles têm que observar em relação a estas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade. Estamos falando, do direito ao diálogo, à livre expressão de sentimentos e idéias, ao tratamento respeitoso, à dignidade etc. (PPP, 2010)

O que se entende por educação democrática? Muitos professores com quem conversamos desconhecem esta proposta, ou até mesmo questionam se esta democracia realmente “funciona” com os envolvidos no processo educacional. Apesar de a gestão participativa não ser a única característica das escolas democráticas, ela é uma das fundamentais. Portanto, neste item de análise traçaremos considerações acerca da gestão participativa na escola pesquisada. Para tanto, começaremos por apontar a visão de um dos educadores desta escola, ao ser questionado sobre o que é uma escola democrática:

Raul (professor): *Eu acredito que escola democrática tenha a responsabilidade de formar cidadãos que saibam o que é o real conceito de democracia, que é a questão de que, dentro de um convívio social, todas as pessoas têm direito à fala, todas as pessoas têm direito à ter a sua individualidade*

respeitada – desde que ela não interfira no bem coletivo. [...] Acredito que uma escola democrática [...] visa também formar crianças que pensem dessa forma, que entendam a responsabilidade da democracia e a importância da mesma pra que haja uma certa igualdade dentro de uma sociedade. Então, enquanto educação, eu vejo que a preocupação do ensino democrático é formar crianças que entendam que as suas opiniões, que a sua forma de aprendizado, que a sua maneira de entender as coisas é respeitada. As crianças não sofrem a pressão de serem moldadas como um único indivíduo, uma linha de produção pra formar pequenos indivíduos que seguem um mesmo preceito, uma mesma metodologia de pensamento. Eu acho que o ensino democrático visa isso: fazer com que as crianças tenham o seu próprio tempo, que elas tenham respeito dos adultos, e não [sejam] tratadas como linha de produção.

Em sua opinião, trata-se da formação integral da criança em relação à sociedade na qual está inserida. Um dos principais mecanismos deste tipo de educação é a gestão participativa, “com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários” (SINGER, 2010). Para tanto, são proporcionados momentos em que o coletivo discute e decide questões que lhe diz respeito. As assembleias são o espaço institucionalizado para tal. Por meio das assembleias, as crianças podem elaborar suas próprias normas de conduta, favorecendo sua autonomia.

Na escola, as assembleias ocorriam semanalmente e tinham a duração de aproximadamente, cinquenta minutos. Segundo o Projeto Político Pedagógico (2010):

[...] temos um espaço para as Assembléias, que busca promover a real democratização das relações interpessoais e algumas questões da gestão da Escola. Acreditamos que dar voz aos próprios sujeitos dessas mudanças é um bom caminho para apresentarmos a discussão sobre como esse tipo de experiência, que transforma radicalmente as relações no dia-a-dia das salas de aula e da escola, pode refletir na construção da cidadania e da democracia. O objetivo principal é envolver toda a escola num diálogo, de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia responsável, onde cada indivíduo é responsável pelo todo e que cada um participa na elaboração dessas responsabilidades que incluem deveres e direitos.

Conforme o próprio Projeto Político Pedagógico (2010) menciona, o trabalho com assembleias visa um ideal de democracia em que as pessoas possam tomar decisões acerca da vida da comunidade assim como da criação das normas de convivência.

Participam destas reuniões todos os alunos da instituição, desde os menores até os maiores. Certas vezes, são os alunos que as coordenam, com o apoio dos professores. Há

um presidente, que levanta as pautas, distribui a palavra, solicita silêncio quando há conversas paralelas e realiza as atas da assembleia. O secretário é aquela pessoa que auxilia o presidente, colocando as pautas em ordem e fazendo anotações acerca das resoluções e discussões levantadas. Por fim, há o escriba, que anota as pautas na lousa para que todos possam vê-las e também é aquele que auxilia o presidente no estabelecimento da ordem das falas das pessoas.

A diretora entrevistada relata que as assembleias da instituição foram sofrendo algumas alterações ao longo dos anos. Inicialmente, estes cargos eram eleitos no começo do ano e eram exercidos até o final do período letivo. Depois, a escolha passou a ser semestral e, atualmente, é bimestral. São sempre os alunos mais velhos que atuam nestas funções. Isto se dá porque já possuem habilidades de leitura e escrita, que são necessárias às incumbências dos cargos. Os menores que desejam participar podem atuar como ajudantes. Para a diretora Rita, trata-se de uma maneira de familiarizá-los com o trabalho. Ela também ressalta a importância resguardá-los de uma situação difícil:

Rita (gestora): *não adianta você dar uma incumbência ou uma tarefa, ou criar uma situação pra uma criança que ela não vai dar conta, que você deixe ela numa situação difícil. Não adianta [...] eles querem ser presidente, querem ser escriba... Uma criança que não sabe ler e escrever [não tem condições de] ser o secretário. Então cabe o adulto colocar algumas condições de responsabilidade: porque o cara lá é simpático, é eleito? Aí não vai dar conta de fazer. Eu vou trazer uma dificuldade pra aquela criança, na verdade isso não é democrático, isso é deixar uma criança... a criança e todo o coletivo numa situação difícil. Então a gente já coloca algumas condições: que eles estão se preparando, pra depois quando tiver no terceiro ano, que já sabe ler e escrever, pode ser o presidente todos que queiram passam por essa experiência.*

Um dos objetivos desta rotatividade de papéis é contribuir para a formação de pessoas que saibam participar da vida pública e política da sociedade, segundo Tognetta e Vinha (2007). Para as autoras,

[...] os alunos podem aprender de fato o processo de representar um grupo, ao mesmo tempo em que compreendem a importância da representação do coletivo em outras instâncias, contribuindo para melhor entendimento da necessidade de respeitar determinados procedimentos e regras, para o desenvolvimento da capacidade de assumir papéis

diferentes e para a aprendizagem da cooperação e da cidadania (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 83).

Para as autoras, o professor será aquele que auxilia nos momentos de dificuldade, que prepara os representantes, que contribui para o equilíbrio, que auxilia no bom funcionamento da reunião, que estimula, etc., sem delegar todas as funções aos alunos. Oferece-lhes oportunidades para que assumam as responsabilidades que já podem assumir, intervindo apenas quando necessário, e evitando sermões ou o monopólio da palavra. O fragmento da entrevista de um dos educadores nos aponta como eram realizadas as intervenções:

Raul (professor): *Nós usamos uma interferência ali, às vezes pra manter a ordem, pra que a coisa não saia dessa esfera (porque tem uns que às vezes brincam, se distraem e tudo mais). Então, a função dos adultos dentro das assembleias às vezes é colocar algumas questões que talvez eles não conheçam, né? E também pra discutir às vezes questões que eles enxergam de uma outra forma.*

Ao acompanharmos as assembleias, talvez por serem formadas principalmente por crianças, observamos que as intervenções dos educadores eram constantes e que estes coordenavam mais as reuniões do que os alunos: o educador iniciava as discussões, realizava perguntas ou expunha suas ideias a respeito dos fatos com grande frequência. Mesmo havendo o presidente, em determinados momentos, um professor assumia este papel, indicando aqueles que teriam a palavra, assim como a ordem dos itens a serem discutidos na pauta. Isso era, na maior parte das vezes, aceito pelos alunos devido à assimetria natural dessa relação de respeito unilateral. Os questionamentos e reflexões que uma professora levantou na reunião dos professores e repete na entrevista aponta neste sentido:

Tatiana (professora): *Na reunião, falei (aos professores): “Vocês falaram muito mais [...] do que as crianças. Então, (isso) tá errado! Os encaminhamentos foram feitos pelos adultos, tá errado!” Por exemplo, tinham três pautas. A presidente começou a falar as pautas, os professores entraram com uma quarta pauta. Não só entraram com uma quarta pauta, como não discutiram a pauta (dos alunos) e discutiram essa pauta como se fosse a primeira...*

Nota-se que entre os pares-docentes há a discussão sobre suas ações na busca pela coerência com os princípios defendidos pela escola. A visão desta educadora vai ao encontro da compreensão de Puig et al (2000, p. 123) sobre a necessidade da intervenção do educador em momentos oportunos. Contudo este não pode “interromper continuamente a assembléia para dar sua opinião” ou mesmo assumir a condução dos trabalhos, podendo favorecer cada vez a participação e autonomia dos alunos.

Participavam das assembleias todos os alunos da escola e alguns professores. Nas reuniões nas quais tomamos parte não constamos a presença do corpo gestor, dos funcionários, e nem dos pais ou pessoas da comunidade. Todavia, por meio das entrevistas e de conversas informais, foi-nos informado que, dependendo da reunião ou do assunto a ser tratado, uma ou outra gestora poderia estar presente. No decorrer das assembleias, enquanto as crianças mais novas, de dois, três anos de idade, permaneciam alheias ao que estava sendo discutido, se entretendo com outras coisas (por exemplo, brincavam com as mãos, objetos ou umas com as outras, faziam, deitavam-se no chão), aqueles um pouco mais velhos, por volta dos 4 anos, apresentavam um interesse um pouco maior, apesar de este ser inconstante, e participavam de algumas discussões. Os mais velhos demonstravam interessar-se mais. A respeito da participação das crianças nas assembleias em escolas democráticas, Singer (2008, p. 80) expõe que elas

gradativamente percebem que não há uma pessoa que ordena e organiza seu cotidiano, mas que há um momento semanal no qual todos podem levar idéias, apresentar argumentos, ponderar, decidir, e as [suas] propostas e opiniões [...] são levadas a sério.

E de fato, era um espaço institucionalizado do diálogo, em que podiam falar e ouvir, o que por si só já é uma grande conquista.

Puig et al (2000) apontam para a importância da organização física das reuniões, enfatizando a utilização de um local que permita a formação em círculo, em que cada um possa ver o outro. As assembleias ocorriam em uma sala específica (a Sala de Movimento) e os membros participavam sentados em roda. Por mais que o espaço fosse amplo, ainda não era suficiente para comportar confortavelmente a todos: as crianças precisavam sentar-se muito próximas umas às outras ou no colo dos professores e colegas, no caso das

menores. Contudo, todos procuravam sentar no mesmo nível, acomodando-se de maneira a serem vistos e ouvidos.

A dinâmica de funcionamento das assembleias na instituição pesquisada ocorria da seguinte forma: abriam-se as reuniões perguntando quem gostaria de levantar alguma pauta. As crianças ou professores que tivessem assuntos a serem tratados colocavam-nos ao grupo. Os assuntos eram listados na lousa pelo escriba. Geralmente, era o presidente que abria a discussão, perguntando se alguém tinha algo a dizer e cada um destes temas era tratado separadamente. Poder-se-ia levantar quaisquer assuntos coletivos da escola, conforme pudemos observar e segundo os relatos dos alunos, professores e gestoras.

Alguns autores em psicologia da educação que estudam as assembleias em escolas (PUIG, 2000; ARAÚJO; ARAÚJO, 2002; ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007) sugerem que a pauta tenha uma ordem de apresentação dos temas de acordo, primeiramente, com a necessidade, gravidade (que ferem princípios morais) ou urgência dos temas apresentados. Também sugerem que seja abordada inicialmente alguma questão cuja discussão não tenha sido finalizada na assembleia anterior – em geral, devido à falta de tempo – e que a assembleias seja encerrada com as felicitações, em um clima mais leve. Não se observou, na escola pesquisada, uma ordenação das temáticas neste sentido ou critérios que auxiliassem na ordenação dos assuntos a serem discutidos. As felicitações e críticas, por exemplo, eram tratadas em qualquer momento.

Os temas da pauta eram desenvolvidos na ordem em que eram apresentados, ou, algumas vezes, da maneira sugerida pelo adulto. Não raro, predominavam discussões de questões propostas pelos educadores e, se na maior parte das reuniões, a pauta era cumprida, em outras, alguns temas não eram abordados e ficavam para a semana seguinte, mas nem sempre eram retomados. Parte destes era resolvida nos dias subsequentes e, outras vezes, o interesse das crianças pelos temas diminuía com o passar do tempo, ou eles eram decididos pelos próprios docentes.

Com relação à construção da pauta, Tognetta e Vinha (2007) sugerem que haja um local para que as crianças possam anotar temas que gostariam de incluir na pauta ao longo da semana e que esta seja organizada juntamente com os representantes pouco antes da assembleia, de forma que se agrupem conteúdos semelhantes e se organizem as temáticas coletivas e aquelas individuais. Contudo, todos os temas propostos e a forma como a pauta

foi organizada eram explicitados no início da assembleia aos participantes, que podiam concordar ou sugerirem alterações.

Ao analisarmos os protocolos de observações e as atas das assembleias, encontramos assuntos referentes: à organização do refeitório, ao cardápio do almoço, à fila na hora de servir-se e ao desperdício de comida; ao comportamento, como por exemplo, não rir de quem se machuca; à questão do barulho na secretaria; à higiene; à própria dinâmica das assembleias; a projetos e trabalhos coletivos, como as oficinas realizadas na semana da criança; ao cardápio do lanche da festa das crianças; à poluição; etc. Segundo um dos educadores:

Raul (professor): *As crianças se colocam sobre aquilo que elas acham necessário. Então, desde questões que pra nós parecem irrelevantes como: se eu posso pular de dois no pula-pula, se eu posso andar sem chinelo no parque, [...] até discussões de, por exemplo, “nós gostaríamos de outra lata de lixo nas dependências, nós gostaríamos de uma mochila um pouco maior porque não cabe as nossas coisas, nós gostaríamos de outros materiais pra aula”... Daí, eles vão colocando as questões no grau de importância, novamente, como eles enxergam a situação, né? Desde os pequenos da Turma 1, que são os bebês da escola, [que levantam] questões [...] como, por exemplo: “o suco tá sem açúcar”, até uma Turma 5, que diz: “Olha, nós gostaríamos de ter mais atividades externas, fora da escola”. Então é um momento de assembleia que eles colocam questões que eles acham importantes dentro da própria escola e questões que pertencem ao grupo, não só à uma turma, porque aí, como é uma coisa discutível entre a própria turma a gente não precisa levar para assembleia, isso é discutido entre professor e a própria turma. Eles têm esse discernimento também de trazer pras discussões da assembleia coisas que são pro bem comum e as assembleias. Eles se organizam dentro da sala: [...] se sentam em roda e organizam isso, numa ordem de pautas que eles levantam e discutem sobre cada pauta colocando o seu ponto de vista.*

É interessante notar, pela fala do educador e pelas observações realizadas, que os alunos apresentavam questões que eram importantes para eles, tais como a disponibilização do suco sem açúcar ou dos materiais que necessitavam. Ao discorrer sobre a participação nas assembleias, Singer (2008, p. 80) afirma que :

é uma das diversas oportunidades que nas escolas democráticas as crianças têm para se relacionar progressivamente com mais crianças, com

seus educadores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses. De um lado, a convivência de crianças de diferentes idades, brincando e desenvolvendo projetos conjuntos, cria muitas possibilidades sociais. De outro, é fator importante neste aspecto a postura aberta dos adultos, criando vínculos e relações integrais com as crianças.

De forma respeitosa e evitando exposições desnecessárias, os participantes tinham o cuidado de garantir o anonimato dos envolvidos nos problemas que eram apresentados nas pautas, assim como durante as discussões: tratava-se apenas de fatos (o que está acontecendo) e não de pessoas (quem fez).

Ao serem questionados a respeito da função das assembleias, os alunos afirmaram que estas eram destinadas: “a resolver os problemas”, a “arrumar melhor [sic] as coisas”, a “conversar sobre coisas boas, que você acha que são boas e conversar sobre coisas ruins que acontecem na escola e que a gente melhora”, a “decidir as regras da escola”, a “conversar sobre coisas boas, coisas ruins, dessas coisas que acontecem no dia a dia, [sobre] festas [...]”, a “melhorar a escola”. Pudemos verificar que eles legitimavam os espaços das assembleias como um local para se criar as regras e tratar das questões coletivas. Ao entrevistá-los, constatou-se que as respostas à pergunta “Quem decide as regras na escola” eram unânimes: elas são decididas nas assembleias, ou seja, por todos. Este processo é analisado por Singer (2008, p. 132):

a experiência da democracia começa muito cedo, com as crianças pequenas aprendendo a compartilhar os objetos, a atenção dos adultos, a gestão das brincadeiras. Continua com a experiência da criação coletiva de regras para os jogos, as lutas e a vida em comunidade. Ao participar da elaboração das regras, as crianças adquirem consciência a seu respeito e também de seus direitos, ao mesmo tempo em que passam a legitimar as assembleias como instância de decisão. Quando desrespeitam as regras, elas tentam negociar a compensação com o coletivo e, por fim, se submetem às decisões. Legitimam as assembleias também como o espaço para onde devem levar suas propostas, seja para a gestão do espaço e bem comum, seja para atividades específicas. As assembleias são, por fim, o espaço em que as crianças podem criticar o comportamento de colegas e educadores e propor alternativas para a melhora de sua conduta.

A compreensão de que as normas podiam ser feitas pelos alunos, de que poderiam ser reformuladas ou excluídas, se o grupo concordasse, estava presente na fala das crianças. Alberto, da Turma 5, afirmou em entrevista que uma das regras “estava sendo destruída” e

Thiago explicou que os alunos podiam modificar as regras: “A assembleia é o espaço exatamente pra isso. Criar, modificar, pra melhorar a escola. Aí a gente modifica as regras de um jeito que fica melhor.”

Todos os entrevistados mencionaram que as regras são importantes. Apenas dois alunos afirmaram que na instituição existem regras desnecessárias: a regra da pulseira, que consiste em não poder levar pulseiras elásticas em formato de animais, e a do lanche, que não permite que as crianças levem sua própria merenda pois a escola oferece as refeições elaboradas por nutricionistas.

Ao serem questionados sobre quais regras consideram mais importantes, a maioria dos alunos mencionou a “regra da secretaria”. Trata-se de uma norma que rege não fazer barulho ao subir as escadas ou nos corredores, pois a secretaria fica no andar inferior, bem abaixo da escada, e o barulho acaba atrapalhando quem está trabalhando lá:

Pesq.: *Você sabe algumas regras da escola?*

Thiago (10 anos): *Não pisar forte na secretaria. Essa é a principal.*

Pesq.: *É a principal regra da escola?*

Thiago: *É. As secretárias, elas ficam falando no telefone. Aí não pode subir fazendo: “ah”. Senão atrapalha.*

Pesq.: *Senão atrapalha..*

Thiago: *A Luana [secretária] deu um exemplo assim: ela tava falando “O remédio que seu filho quer tomar é o...” aí subiram um monte de gente “blábláblá”, e ela: “Pode repetir? Desculpa, mas a gente tá numa barulheira não dá pra te ouvir, você pode repetir?”. Aí tem que subir quieto.*

Talvez por ser constantemente cobrada, esta regra é mencionada por alguns alunos como uma das mais desrespeitadas:

Paula (9 anos): *Na hora que tá subindo a escada, ela é menos respeitada: não fazer barulho, porque atrapalha a secretaria e não dá. Só que ninguém quer. Como a escada é de madeira, não tem como não fazer barulho. Só que tem que descer muito devagar e as pessoas têm pressa né? Só que eu acho que se todo mundo respeitasse, acho que seria importante.*

Pesq.: *E quais as regras que mais desobedecem?*

Luís (9 anos): *As regras que mais desobedecem: uma regra que é não ficar gritando aqui na sala de aula, porque embaixo é a secretaria... é, pra não ficar pulando, gritando, porque senão atrapalha. Por exemplo, a moça da secretaria tá falando no telefone, falando que o aluno tá doente, tal, aí não*

dá pra ouvir qual o nome do remédio que a mãe tá falando porque tem muito barulho em cima. Essa é bem desrespeitada.

Pesq.: *Por que você acha que ela é desrespeitada?*

Luís: *Porque as crianças querem ficar pulando, não conseguem ficar paradas. Então, é bem difícil pra elas assim, prestarem atenção: agora a gente tá pulando muito, tá gritando muito, vamos descansar. É mais assim, as pessoas ficam pulando e não prestam atenção que elas tão pulando.*

Outra norma apresentada como significativa é a do desperdício de água e de comida: todos deveriam se empenhar em não deixar as torneiras abertas e em colocar pouca comida no prato na hora de servir-se, podendo repetir caso quisessem, para não jogar as sobras de comida no lixo.

Mais uma regra bastante mencionada foi a da cama elástica, segundo a qual ficou decidido que ela não poderia ser utilizada concomitantemente por mais de um aluno:

Luís (9 anos): *[...] a gente faz uma votação, porque, por exemplo, quando é pra votar se pode pular de dois no pula-pula, ou pular de três... a gente combinou que não pode pular de dois e nem de três.*

Pesq.: *Por quê?*

Luís: *Porque a gente pular de dois do pula-pula, [...] não só fica muito peso, como um pode ficar pulando assim e um bate a cabeça no outro, bater o corpo no outro. E não pode pular de tênis porque suja o tapete, suja a cama elástica.*

Pesq.: *Ah, entendi, e quem chegou a essa conclusão?*

Luís: *Foi todo o corpo aqui da escola: cada criança votou, o professor também pode votar. Votou assim: a gente não vai pular de dois, não vai pular de três.*

Solange (10 anos): *era de não ir de dois no pula-pula. Bom, não ir de dois no pula-pula, que tinha duas crianças pulando no pula-pula, [...] aí eles bateram a cabeça e decidiram que não pode mais.*

Na visão dos educadores, as normas que envolvem a “boa educação” são importantes, como ilustra a fala a seguir:

Raul (professor): *Eu acho que a mais necessária é a regra do respeito. Eu acho que, a partir do momento que eles sabem que respeito pode ser algo que simplesmente fala assim: “Sim, senhor”, coisas que a gente não utiliza aqui, né? Essa coisa de a criança ter que falar “Sim, senhor”, isso é uma herança meio da ditadura que muitos colégios exigem... Mas nós exigimos deles talvez o mínimo, que seja um obrigado, por favor, com licença, nas dependências da escola. Onde há, por exemplo, secretaria, salas de aula,*

[deve-se] falar baixo, não correr pelas escadas pra não causar acidentes, então, é... a partir do momento que eles entendem que respeito é esse cuidado consigo e com os outros, eu acho que essa é a regra que talvez faça a maior diferença.

Apesar de, no dia a dia, o respeito – no sentido de reconhecer no outro a dignidade presente em qualquer ser humano – ser continuamente valorizado, a concepção de respeito apresentada pelo professor parecia se referir mais à polidez e à cortesia. Apesar de a polidez ser uma “pequena virtude”, conforme afirma Comte-Sponville (1999), torna o convívio mais agradável. O respeito, nos dois sentidos, também aparece na resposta de um aluno:

Pesq.: *Quais as regras que os diretores, professores todo mundo aqui mais “pegam no pé”?*

Tadeu (10 anos): *Pega no pé, pega no pé... Do respeito. Não é uma regra mas é uma coisa que o Raul [professor]... Pra ele respeito é tudo! Qualquer coisa que a gente desrespeita ele já olha feio assim tipo: “Nossa você fez um pecado”. Tipo, isso é o respeito.*

Pesq.: *O que acontece quando os alunos não cumprem algumas regras?*

Tadeu: *Ah depende da regra, do respeito é aquilo lá que eu falei o Raul não gosta, nem o Raul nem qualquer outro professor. Quando algum aluno agride outro tipo de bater feio mesmo, aí acontece aquilo que aconteceu comigo.*

Pesq.: *O que?*

Tadeu: *Que o Raul me deu a maior bronca, gigante.*

Na ótica dos alunos, a maioria afirma que os educadores conversam ou “dão bronca” quando eles não cumprem algumas normas. Tal fato pode ser ilustrado a seguir:

Pesq.: *E o que acontece quando vocês não cumprem as regras?*

Gisele (10 anos): *Às vezes a gente leva bronca, às vezes a gente conversa.*

Pesq.: *E o que acontece quando um aluno desobedece as regras?*

Luís (9 anos): *Geralmente leva bronca do professor. Por exemplo, agora eles tão muito doidos [referindo-se ao barulho fora da sala de aula em que estávamos].*

Pesq.: *E como que é essa bronca?*

Luís: *Geralmente [o professor fala]: “Eu já falei várias vezes isso, não é pra vocês ficarem pulando aqui, agora eu tava tentando ouvir o remédio de um aluno aqui, sabia, vocês ficaram pulando em cima da mesa, outro empurrando o outro”.*

Os professores afirmam que os orientam, conversando acerca das causas do desrespeito, das necessidades da norma e das possíveis consequências:

Pesq.: *E o que acontece quando eles desrespeitam alguma regra?*

Raul (professor) *Nós os orientamos, né? A gente conversa com eles pra que eles possam entender o porquê que não pode falar alto. Não é uma proibição, é uma restrição que a gente acaba fazendo [por causa de] uma necessidade, né? A gente dá exemplos práticos de lugares que são assim, por exemplo, hospitais, bibliotecas, tribunais, lugares em que há a exigência do silêncio, e nós explicamos porque nesses lugares há e porque aqui na escola nós temos lugares e momentos que exigem isso. E aí eles vão amadurecendo um pouco mais esse conceito de o porquê do silêncio em alguns momentos, né? Não pela mera proibição do “eu quero que você fique quieto”, porque isso realmente é inadequado até pra nós.*

[...]

Pesq.: *E quando eles não cumprem alguma regra, como é que vocês, adultos, lidam com essa situação?*

Rosa (diretora): *A gente lembra que existe a regra, traz à lembrança, leva pra uma roda de conversa, traz alguma coisa da questão da água... Por exemplo: deixou a torneira aberta, você traz a lembrança da regra. Se persistir, é porque não tá claro mesmo. Então tem que mudar pra uma roda de conversa, dar exemplos mais concretos. Não tem outra forma, né?*

Na instituição pesquisada, a realização das atas das assembleias era de responsabilidade do presidente, que as trazia no dia seguinte à reunião. Havia uma pasta na secretaria em que eram arquivadas e que podia ser consultada por qualquer pessoa, segundo o educador:

Pesq.: *E quem tem acesso [às atas]?*

Raul (professor) *Na verdade as atas ficam abertas pra qualquer um, né? Pra pais, pra alunos e professores. Então pra poder fazer a consulta das atas é só solicitar na secretaria que eles têm uma pasta pra isso.*

Segundo Araújo (2004), as atas têm o papel de construir a história do grupo e de registrar as decisões para que possam ser consultadas posteriormente, quando necessário. Sugere que estas sejam assinadas pelos participantes das assembleias para que a probabilidade de se comprometerem com as deliberações acordadas seja aumentada. Contudo, talvez pelo fato de as crianças ainda não darem importância a essa forma de

registro ou mesmo por não haver um espaço ou local em que apenas as regras fossem escritas e expostas, pudemos constatar que algumas crianças não tinham conhecimento que tais decisões ficam registradas, conforme pode ser observado a seguir:

Raul (professor) *E essas regras ficam aonde? São escritas ou não?*

Clarissa (9 anos): *Não são escritas, só são faladas quando as crianças não obedecem.*

Vale ressaltar ainda que, se em algumas escolas democráticas a gestão pelo coletivo é ampla, em outras é parcial, como no caso da instituição que acompanhamos, na qual questões relacionadas às áreas organizacionais e estruturais não eram compartilhadas com os alunos ou mesmo com professores e funcionários, como esclarece uma docente:

Tatiana (professora): *Eu acho que ela é mais democrática (se comparadas as outras), porém não na estrutura e na gestão [...] porque [...] é uma escola particular, tem dono, tem regras estabelecidas pelos donos... A gestão da escola não é democrática nem com os professores, nem com a equipe, nem com os funcionários, nem com os pais – a embora os pais, claro que têm mais voz do que a equipe, eu acho, né? [...] Mas eu acho que é democrática... mais democrática... não totalmente. E acho que ainda tem muita coisa pra aprender. Acho mesmo, [...] não porque a escola tem um problema. Porque nós somos seres humanos formados nessa cultura e educados nessa escola tradicional. Então é muito difícil mesmo de lidar com preconceito, essa coisa do sermão, essa coisa de todo dia punição... Aí você agindo: ação-punição, ação-punição. Mas eu acho que é isso: é democrática na relação das crianças e na relação entre as crianças: deixa mais os conflitos aparecerem [...] e são resolvidos de uma forma melhor, encaminhados de uma forma melhor.*

Evidencia-se na fala desta professora este movimento, este processo em construção de uma instituição que busca, entre idas e vindas, avanços e recuos, coerências e contradições, realizar uma educação mais democrática e ativa. E ainda, fica-nos a indagação, que a própria educadora coloca: será possível que uma escola particular seja inteiramente democrática?

Ainda que a maioria das decisões coubesse aos educandos, algumas vezes determinadas decisões ainda eram tomadas pelos adultos. Citemos como exemplo a determinação dos papéis que cada criança assumiria na peça teatral daquele ano. Gostariam de poder opinar a respeito desta temática, fato este observado pela pesquisadora durante

conversas espontâneas entre elas. Entretanto, a educadora apresentou a distribuição dos papéis já pronta em uma assembleia, não permitindo uma negociação.

De modo geral, pudemos observar que as crianças legitimavam o espaço das assembleias como um momento em que podiam levar questões diversas que lhes diziam respeito, e no qual podiam participar da elaboração das regras de convivência. Percebia-se que se sentiam seguras e à vontade para tratar da maioria dos assuntos, expressando opiniões, manifestando desejos, dialogando, trocando pontos de vista. Uma situação interessante foi relatada pela diretora. Foi visto que uma das regras elaboradas se referia à utilização da cama elástica. Assim que esta foi comprada pela instituição, a assembleia ficou encarregada de decidir quanto tempo cada criança poderia permanecer brincando até que a próxima pudesse utilizá-la. Uma das gestoras nos relata que os alunos, empolgados com o brinquedo, determinaram em assembleia, apesar dos argumentos colocados pelos educadores, que este tempo seria de 15 minutos. Os adultos decidiram deixar as crianças sofrerem as consequências de tal deliberação para que chegassem à conclusão de que esta seria inviável. No primeiro intervalo após a assembleia, apenas uma criança pôde utilizar o brinquedo. Então, as outras crianças, que estavam aguardando para brincar, perceberam que a norma não tinha funcionado e levantaram a questão novamente na assembleia seguinte. Após muita discussão e trocas de ponto de vista, ficou decidido que quem quisesse pular na cama elástica deveria contar até 50 para que criança que estivesse brincando saísse e lhe passasse a vez. Notaram que desta forma a alternância funcionava melhor e, em nenhum momento de observação nem nos relatos de alunos, foi verificado o descumprimento de tal norma. O que pudemos constatar foram algumas negociações entre eles, demonstrando que a compreensão da regra pelos pequenos não precisava ser rígida, como, por exemplo, se uma criança quisesse ficar um pouco mais, pediria permissão para a que estava esperando a vez e, se esta concordasse, não haveria problemas. Outros momentos de observação demonstraram que as crianças que se sentiam injustiçadas quando o colega contava mais rápido conversavam a respeito desta atitude com ele. Não verificamos nenhum momento em que o educador foi chamado para auxiliar nas discussões, sendo que os próprios alunos que observavam a situação traziam argumentos defendendo uma ou outra parte. O excerto do relato de observações a seguir mostra a flexibilidade e a apropriação da regra por parte das crianças:

Alunos brincam na cama elástica. A pesquisadora pergunta quem decidiu que eles deveriam contar até 50 para trocar a pessoa que está na cama elástica. Tadeu diz que decidiram na assembleia. A pesquisadora indaga a respeito do número 50: “E se eu quiser contar até 100 ao invés de cinquenta, pode?”. Amir responde que sim, que pode contar até 50 devagar ou até 100 rápido. A pesquisadora insiste: “Mas e se eu quiser contar até 200, posso?”. As crianças respondem que sim, desde que todos estejam de acordo.

Em outro momento, presenciamos a seguinte situação, que diz respeito a uma outra norma discutida pelo grupo sobre o mesmo brinquedo: duas crianças não podiam utilizar ao mesmo tempo na cama elástica. Uma tarde, verificamos que havia duas crianças pulando no brinquedo. Um aluno de 5 anos, portador de Síndrome de Down, percebeu a situação e disse aos colegas: “Vocês não podem pular de dois na cama elástica! Lembra que a gente decidiu? Se vocês não pararem, eu vou falar na assembleia”. A regra era legitimada por esta criança, que levaria o problema novamente ao grupo caso tornasse a ocorrer, talvez visando uma nova reflexão se e porque a norma estava sendo descumprida.

Conforme afirma Piaget (apud LA TAILLE, no prelo):

Não é livre um indivíduo submetido à coação da tradição ou da opinião reinante, que se submete a priori a todo decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si só. Também não é livre o indivíduo cuja anarquia interior o impede de pensar e que, dominado pela sua imaginação ou sua fantasia subjetiva, pelos seus instintos e sua afetividade, é abalroado entre as tendências contraditórias de seu ‘eu’ e de seu inconsciente. Em compensação é livre o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, a capacidade de tirar lições das experiências e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e não dependente de nenhuma autoridade exterior.

Acreditamos que, ao incluir os alunos nos processos decisórios, em uma educação mais democrática, cooperativa e participativa, é possível formar indivíduos autônomos e livres.

A instituição pesquisada apresenta um grande avanço ao colocar na mão dos alunos algumas decisões que lhes diziam respeito, utilizando-se, para isto, de momentos sistematizados, como é o caso das assembleias. As crianças sentiam-se pertencentes, podendo falar e ouvir, legitimando este espaço como um momento de elaborarem as normas de convivência e também de trazerem questões diversas, boas ou ruins, que lhes

pudessem ocorrer. Para elas, as regras são importantes e servem para regular as relações e melhorar a convivência. Entretanto, ainda encontramos constantes intervenções, por parte dos professores, na condução das assembleias. Seria interessante que estes abrissem mais espaços para que seus alunos pudessem conduzi-las, interferindo somente quando necessário.

5.3.1 Considerações sobre a gestão escolar

O insucesso de um jovem e de um professor jovem é algo que me custa a digerir. Tanto mais que me assalta algum sentimento de culpa. Contribuí para a tragédia. Não fiz tudo o que devia. Falhei.

Por este e por outros bons motivos venho defendendo ser inadiável criar condições para que aqueles que buscam fazer uma escola diferente, mais fraterna, mais digna, a possam concretizar. Alguma coisa terá de mudar nas escolas, para que ninguém por ignorância, preguiça, ou acomodação, ouse “não querer” e possa impedir os que querem.

José Pacheco

Cabe aqui refletirmos acerca de alguns outros aspectos relativos à gestão escolar. No que diz respeito à relação dos funcionários com o corpo gestor, pudemos constatar que era bastante aberta. Todos os professores entrevistados relataram que as diretoras os acolhiam, auxiliavam e amparavam em quaisquer questões que lhes trouxessem, desde as administrativas e pedagógicas, até as que tratavam das relações interpessoais. Tal fato é corroborado pela visão de uma das gestoras, que afirma que, por mais que seja fato a exigência de um contrato social e administrativo, procuravam não perder de vista a humanização das relações, por meio do companheirismo e da solidariedade. Esporadicamente, reuniam-se com um funcionário (dentro ou fora da instituição) para conversarem, se conhecerem e também colocarem pontos bons e pontos a serem melhorados por ambos.

Havia também momentos formais de reuniões com os professores, com periodicidade mensal, para discutir questões pedagógicas e assuntos afins. Geralmente, era a diretora pedagógica que as coordenava. Considerando o que foi observado e identificado nas falas dos professores; considerando também as pesquisas sobre formação de professores, principalmente a formação continuada, e considerando ainda a complexidade

do projeto de vivenciar efetivamente na escola uma educação democrática, educação esta que exige mudanças de paradigmas e constante trabalho cooperativo, avaliamos que tais momentos, apesar de existirem, ainda eram insuficientes (com relação à frequência em que ocorriam) para dar conta da inovação que tal proposta demanda.

Um dos educadores nos relatou que, logo no início da democratização da escola, eram realizados grupos de estudos com os educadores para trabalhar questões voltadas à educação em geral. Nas palavras do educador Sidney: “nós tínhamos leituras semestrais, com discussões da leitura”. Também afirma sentir falta de tais momentos de troca, pois acredita que são importantes para a formação dos profissionais da educação. De maneira geral, consideravam tais grupos de estudo importantes para a troca de ideias para a apropriação da teoria. Acreditamos que esta falta de momentos de estudos coletivos sistemáticos e de espaços para a discussão e reflexão sobre a práxis pedagógica dificultam: a vivência dos princípios desta proposta democrática; a necessária e contínua avaliação e troca sobre o fazer pedagógico; e a coerência entre os educadores e a construção e reconstrução deste projeto coletivo.

Mesmo não havendo um trabalho mais sistemático de estudos, havia dois *workshops* anuais, que tinham por objetivo a formação dos funcionários, a imersão e a vivência de atividades que promovessem o autoconhecimento, além do conhecimento específico pedagógico. Tais *workshops*, organizados pelas diretoras, ocorriam geralmente em um sítio e duravam em torno de quatro dias:

Rita (gestora) *A gente vai pra fora de São Paulo, para um sítio. A gente dorme lá e lá é feita toda a preparação do semestre. Também [são realizadas] algumas atividades, podemos dizer assim, algumas intervenções, por causa da questão do autoconhecimento [dos professores] duas vezes ao ano. No primeiro semestre, a gente fica sempre 4 dias, é bem interessante. Essa coisa de dormir e acordar com o professor, com o auxiliar [é importante]. Além de a gente discutir bastante coisas pedagógicas e [coisas a respeito] da organização curricular do semestre, [é possível] ver como é que [o professor] acorda, se ele é solidário, se ele cata o lixo dele, se ele não joga papel no chão, né? Porque eu tô trazendo pessoas aqui pra dentro [da escola] que vão trabalhar com crianças. Eu tenho que, minimamente, confiar nesse ser humano – e não é que os seres humanos não são confiáveis, eu acho que todas as pessoas são boas, mas eu tenho que ter alguns cuidados. E assim eu vejo se aquela pessoa [...] está disposta, ou se, mesmo que ela não tenha a aptidão pra ser um professor da escola, que ele*

tenha toda uma potencialidade, que esteja disposta a partilhar com a gente essa possibilidade.

É importante notar que a diretora mencionada atribuiu importância não somente à formação acadêmica do professorado e dos funcionários. Pretendia ir além, compreendendo-os enquanto seres humanos e buscando conhecê-los em situações cotidianas. Isto possibilitava uma maior proximidade entre o grupo gestor e os funcionários, além de uma abertura maior para o diálogo. Na visão de um dos educadores, tais momentos eram importantes para que os corpos docente e gestor se conhecessem e se integrassem, de maneira agradável e prazerosa.

Sidney (professor): *Acho que o sistema de trabalho [...] nós temos encontros anuais de preparação, reorganização e avaliação, que acontece num sítio fora de São Paulo, com piscina... A gente passa um final de semana lá, comendo juntos, bebendo juntos e eu acho que isso une bastante os profissionais, não fica aquela coisa de chegar, bater o ponto da aula e ir embora. A gente participa da vida social dos professores também, dos diretores, enfim... Isso é uma coisa bastante agradável.*

De fato era nítida a boa relação que, em geral, estava presente entre os profissionais da escola, assim como entre estes e as crianças e suas famílias. Porém chamou nossa atenção o fato de que muitos dos profissionais que atuavam na instituição eram parentes ou amigos das diretoras. Se, por um lado, isto é positivo, pois tratava-se de pessoas conhecidas, próximas, o que resultava em um clima amistoso, por outro, talvez essa proximidade dificultasse uma postura mais profissional de responsabilização e compromisso. Constatamos alguns profissionais com posturas mais autoritárias, o que destoava fortemente dos demais, contudo não foi possível identificar quais intervenções eram feitas no sentido da necessidade de coerência com os princípios norteadores que sustentavam o projeto da escola.

Uma outra característica interessante era a heterogeneidade do corpo docente, ou seja, os profissionais possuíam formação em diversas áreas, como, por exemplo, artes cênicas, artes plásticas, *designer*, inglês, dublagem e locução. Assim, apesar de atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, muitos dos profissionais não eram formados em pedagogia ou licenciatura (alguns estavam cursando tais formações), embora as duas

diretoras fossem pedagogas. Segundo uma delas, o mínimo que se esperava destes professores é que tivessem vontade. Geralmente, entravam como auxiliares de classe após realizarem entrevistas com a diretora pedagógica, momento no qual lhes era pedido que escrevessem um projeto e no qual tentavam conhecer suas concepções sobre educação. Para a gestora Rita, havia um acompanhamento significativo do trabalho tanto dos novos quanto dos que já davam aulas há mais tempo. Essa heterogeneidade do corpo docente contribuía para que perspectivas diferentes fossem apresentadas e as trocas fossem constantes, tanto entre eles quanto no trabalho com as crianças, especialmente no que diz respeito à arte. Isto também era coerente com o PPP da escola e denotava uma ruptura com a concepção tradicional de educação escolarizada.

Mesmo com dificuldades, a ideia da necessidade de aperfeiçoamento constante e da busca pela coerência com o PPP, estava sempre presente. Rita também destaca que as pessoas se encantavam rapidamente com este modo diferente de educação, porém algumas não se adaptavam a ele e acabavam se desiludindo. Em sua visão, ela aprimoraria aquilo que já há na escola:

Rita (gestora): *Eu acho que faria diferente: eu aprimoraria o que a gente já tem. Eu acho que o que a gente já tem tá de bom tamanho [...] mas também acho que dá pra melhorar muito, tudo dá pra melhorar. Mas acho que hoje nós chegamos a um momento em que a escola tá bem redondinha, sabe? Tá lisa, tá leve, tá fluindo... Mas acho que melhorar dá pra sempre. Acho que treinamento, acho que a gente tem que treinar mais os nossos professores, aumentar o número de workshops, que a gente faz dois ao ano, né?*

Percebe-se que a diretora sentia-se satisfeita com o trabalho realizado, apesar de reconhecer que precisavam, constantemente, de revisões para obter melhorias. Ao referir que a escola estava “redondinha”, constatava a integração dos profissionais e a fluidez dos trabalhos, que podiam acarretar um clima mais leve e prazeroso, fato que pôde ser constatado, conforme previamente citado, pelas observações e entrevistas.

No entanto, ainda havia aspectos a serem melhorados, conforme bem observa a gestora e conforme é mencionado pelos professores entrevistados. Citemos um deles. Alguns educadores sentiam-se sobrecarregados com a periodicidade na realização dos relatórios, atribuindo-lhes o peso de uma dificuldade; porém, por outro lado, acabavam

também conferindo-lhes o valor de conhecer os alunos mais a fundo, e de conhecer-se a si próprios. É certo que, em qualquer instituição escolar, o corpo docente atua “acumulando” diversas tarefas ao longo do dia, portanto é compreensível que algumas vezes se sintam desta forma. Segundo o relato abaixo, o educador aponta que este “ensino em curvas” é mais trabalhoso pois demanda pesquisa, disposição, tempo. Mas, em contrapartida, é prazeroso, sendo preciso atuar com paixão e também despertá-la nos alunos:

Pesq.: *Tem alguma dificuldade [em seu trabalho]?*

Túlio (professor): *É trabalhoso. É prazeroso, mas é trabalhoso. Tem que gostar de trabalhar. A pessoa que tem paixão por ensinar consegue despertar a paixão por aprender no aluno, entendeu? Então, o cara quando gosta de ensinar aquilo que ele sabe e a criança vendo isso, essa verdade nele, ela se interessa mais em aprender, entendeu? Então, isso é muito importante. É... dificuldade mesmo, é... a gente tem os relatórios, né? Então a gente tem que detalhar muitas coisas, as questões pedagógicas, as questões comportamentais dos alunos... Mas ao mesmo tempo é prazeroso, é um tempo que você tem que se dispor ali para escrever sobre o aluno ou sobre a turma, mas que isso te ajuda também a conhecê-los mais, isso te ajuda a criar novas estratégias, novas estruturas para você, por passar o conteúdo, entendeu? Então, tem esse trabalho de...por exemplo, uma escola tradicional, conteudista e tal, ela tem aquela metodologia e só. Então o professor entra e obedecendo aquela metodologia, tá feito o trabalho dele, certo? Ele vai na sala e passa aquele conteúdo, aquela história e acabou. Eu sei disso porque eu estudei [em uma escola tradicional]... Então são escolas assim, muito reto, o ensino é muito reto. Aqui não, o ensino tem curvas, ele faz curvas. Para você acompanhar essas curvas é mais trabalhoso, tem que ter uma flexibilidade maior, jogo de cintura maior, entendeu? Tem que saber pilotar, né? Então, a pessoa que entra aqui e descobre essa paixão, ela consegue ir muito bem aqui, consegue despertar essa paixão também nos alunos. Uma dificuldade mesmo, não tem. Tem trabalho, é isso.*

Assim como qualquer outra instituição educativa, a escola também recebia algumas críticas. De acordo com Rita, a primeira delas ocorreu quando não autorizaram o funcionamento do Ensino Fundamental, apenas da Educação Infantil, em 2006, ano seguinte à inauguração da escola (em setembro de 2005), uma vez que as autoridades não compreenderam o projeto. Outras delas vinham de alguns pais que, ou achavam a instituição muito liberal, ou achavam-na ainda muito rígida. Rita afirma:

Pesq.: *Vocês já receberam alguma crítica à escola, por ser diferente?*

Rita (gestora): *Já, várias críticas. A primeira foi quando nós não fomos autorizados [risos], já foi uma crítica: “Vocês não servem, né?”, mas, fora isso, a gente tem pais que gostam e a gente tem pais que não gostam, né?*

Ela também nos relata que a maioria das famílias que procurava a escola para matricular seus filhos conhecia a proposta, e que esta ainda era enfatizada durante a visita de apresentação da escola. Afirmou que nenhuma criança demonstrou não se sentir pertencente à escola, contrariamente a alguns pais, que não se sentiram pertencentes ou acharam a proposta “livre” demais ou até mesmo “fechada” demais:

Rita: *As crianças se incluem, se sentem pertencentes com muita rapidez. Os adultos é que têm mais dificuldade, então nós já recebemos críticas de pais que acharam que era muito aberto, que era muito à vontade, pais que acharam que era muito fechado que tinha que abrir mais.*

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico da escola, uma das gestoras evocou a dificuldade de aprovação deste documento pelos órgãos municipais responsáveis antes de a instituição ser formalmente reconhecida. Ao longo dos anos, ele foi sofrendo algumas alterações e, atualmente, aproxima-se bastante da realidade. Todos os anos, é refeito e reapresentado para adequar-se cada vez mais à realidade da escola.

Pudemos perceber, pelo exposto, que uma proposta de educação “diferente”, inovadora, não é uma tarefa fácil de ser realizada. Apesar de encontrar inúmeras resistências, também há em seu caminho aqueles que acreditam que ela dará certo, que se engajam com paixão, com vontade, com persistência, visando o aperfeiçoamento constante. Para isso, é preciso estar aberto a repensar suas próprias práticas. Daí a importância deste autoconhecimento mencionado pela gestora: é preciso que o educador conheça suas fraquezas e seus pontos fortes para pensar em formas de melhorar, assim como para reconhecer aquilo que já está bom.

A abertura do corpo gestor, a boa relação entre todos da escola, o encantamento e a paixão dos diversos profissionais que, em suas áreas específicas, buscavam dialogar entre si e com os alunos, têm sido importantes ingredientes neste caminho de transformação.

5.4 Trabalho com o conhecimento

Respeito ao conhecimento – O conhecimento deve ser respeitado, o que significa que jamais pode ser utilizado como forma de punição ou de recompensa que se expressam nos sistemas de notas, ou de tudo aquilo que possa transformar o processo de conhecimento em um castigo, sofrimento, esforço, dor, obrigação. Ao contrário, o conhecimento deve ser desejado e reconhecido como uma recompensa em si mesmo, bem como todos os trabalhos desenvolvidos pela comunidade escolar e para ela (PPP, 2010).

Retomando o que foi exposto na fundamentação teórica, na perspectiva construtivista piagetiana a qualidade do ambiente sociomoral é essencial ao desenvolvimento integral da criança. Piaget (1948-2007, p. 17, grifo do autor) defende os métodos ativos em educação, afirmando que o princípio fundamental inerente a tais métodos é que *“compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção”*. Os métodos ativos pressupõem a intervenção do meio coletivo que, ao mesmo tempo, é formador da personalidade moral e fonte de trocas intelectuais organizadas. Para o autor,

não seria possível constituir, com efeito, uma atividade intelectual verdadeira, baseada em ações experimentais e pesquisas espontâneas, sem uma livre colaboração dos indivíduos, isto é, dos próprios alunos entre si, e não apenas entre professor e aluno. A atividade da inteligência requer não somente contínuos estímulos recíprocos, mas ainda e sobretudo o controle mútuo e o exercício do espírito crítico [...] (PIAGET, 1948-2007, p. 62).

As operações lógicas implicam relações de reciprocidade intelectual e cooperação ao mesmo tempo racional e moral.

Antes de iniciarmos a análise com relação ao trabalho com o conhecimento, retomamos abaixo a finalidade do ensino fundamental proposta pelo PPP e que vai ao encontro das orientações propostas pelos PCNs:

A finalidade do Ensino Fundamental na Escola é a formação do indivíduo capaz de:

I - Dominar as técnicas e os instrumentos necessários para o aprendizado constante da leitura, escrita e cálculo, utilizando as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções

culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

II - Compreender o ambiente natural e os fenômenos da natureza;

III - Compreender o ambiente social e o sistema político em que sua comunidade está inserida e ser capaz de questioná-lo, posicionando-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

IV - Compreender os valores sociais;

V - Desenvolver laços de solidariedade e de tolerância;

VI - Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

VII – Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

VIII – Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

IX – Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, questionando a realidade, formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Como se vê, além de objetivos com relação à aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, evidencia-se a busca em desenvolver competências cognitivas, sociais e morais. No PPP (2010) também é assumida importância de a escola ser prazerosa:

Queremos uma Escola prazerosa, em que estudantes e docentes queiram frequentar e na qual tenham prazer com o que fazem e desenvolvem diariamente. Uma Escola cujos membros sintam que ela tem significado para suas vidas.

Neste sentido, ao serem questionados sobre o que acham da escola ou como se sentem quando estão nela, a maioria dos alunos afirmou que se sente bem e que acha a escola “legal”. A maior parte deles também declarou que se sente livre para falar o que deseja e acolhida quando tem alguma dúvida. Apesar de o objetivo não ser o “bom desempenho”, vale retomar a pesquisa realizada por Casassus (2007) e apresentada no quadro teórico, que revela que um bom ambiente emocional é também fundamental para favorecer a aprendizagem, pois os alunos tornam-se mais seguros e participativos, sem medo de errar. Piaget (1932-1994) também destaca a necessidade de se proporcionar um ambiente acolhedor e respeitoso na escola. Ele considerava que a autonomia do indivíduo não se desenvolveria em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais (como ocorre em muitas escolas). Ao contrário, é fundamental para a própria formação, a vivência da cooperação, a liberdade de pesquisa e a experiência de vida. “Co-operar” é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos sem prescindir da autoridade, necessária no processo educativo. É a partir dessas trocas sociais, das relações de respeito mútuo, que a criança desenvolve a personalidade e percebe, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar e de sentir. Vejamos nos excertos que se seguem o que dizem alguns alunos a respeito da escola e de sua atmosfera:

***Pesq.:** Geralmente como é que você se sente aqui na escola?*

***Tadeu (10 anos):** Como eu me sinto? Sei lá, às vezes eu me sinto tipo livre, assim...*

***Pesq.:** Me explica melhor?*

***Tadeu:** Tipo porque não tem ninguém me oprimindo, sabe, tipo, fazendo “Ei, você tá mal na matemática, então você vai pra fora da classe”.*

...

***Pesq.:** Então, você estava falando que [a escola] é legal porque...*

***Clarissa (9 anos):** Porque eu fico mais tempo com os meus amigos, não tem tanta atividade difícil [...]*

...

***Pesq.:** Então, o que você acha legal, o que é mais legal nessa escola? O que você mais gosta?*

***Arthur (11 anos):** É... que a gente tem uma liberdade pra escolher as coisas.*

***Pesq.:** Por exemplo?*

Arthur: Tipo assim, a gente não tem lição de casa, a gente não tem apostila, tem um fichário, mas a gente escreve tudo. É melhor. Não tem muitos alunos na classe, é muito mais calmo.

É interessante notar que, ao falar espontaneamente sobre o que gostavam da escola, referiram-se ao trabalho com o conhecimento, fato que é raro de ser encontrado em estudantes dos estabelecimentos de ensino em geral. Em uma pesquisa realizada por Tognetta e colegas (2010), foi demonstrado que 90% dos alunos gostam de ir à escola porque lá encontram os colegas, 61,37% deles apontam como aula ideal aquela em que há trabalho em grupo e 27% consideram que a aula ideal é aquela em que se pode conversar à vontade. Verificamos, em nossa pesquisa, que os alunos podiam trabalhar em grupo sempre que desejassem, podiam conversar durante as atividades e, além disso, nas entrevistas, apontaram o trabalho com o conhecimento como sendo prazeroso. Segundo Delval (2008), a maioria das instituições escolares proporciona uma educação que não parte dos interesses dos alunos e consiste, principalmente, na transmissão verbal de conhecimentos. Como veremos a seguir, em algumas das atividades realizadas na escola partia-se dos interesses dos alunos, mas ainda percebemos que, em alguns momentos, havia transmissão verbal de conhecimentos em sua prática educacional.

Em nosso protocolo de observações encontramos diversas situações em que os alunos realizaram atividades livremente, sem a necessidade de serem cobrados ou mandados. Em outros momentos, porém, necessitavam da intervenção e cobrança por parte dos professores. Os excertos que se seguem ilustram a primeira situação, em que se percebe a iniciativa e regulação dos próprios alunos diante da ausência dos educadores:

A Turma 5 chega da aula de Jogos e Brincadeiras. Guardam suas raquetes e bolas na sala de aula. A pesquisadora pergunta à Clarissa, que se encontra ainda no andar inferior, qual seria a aula que deveriam assistir. Esta responde que seria teatro, porém a professora havia faltado. Todos vão para sala de aula, permanecendo sozinhos, sem professor nenhum. Sentados nas carteiras que estão agrupadas (sete deles em um grupo e quatro em outro), conversam sobre temas diversos, “treinam” assobiar com as mãos, quem sabe ensina quem não sabe. Às vezes alguns alunos que estão sentados em outro grupo levantam-se para conversar com os colegas.

Um dos meninos sugere que cada um mostre ao outro alguma coisa que só ele ou ela sabe fazer. Beatriz mostra como sabe dançar mexendo só a cabeça, Tadeu, mostra que sabe assobiar, Luís faz barulho com a boca e bate palmas, etc. Enquanto os outros colegas estão mostrando suas habilidades, Thiago pergunta a

Tadeu como ele faz para assobiar usando as mãos em forma de concha. O menino diz que não tem como ele ensinar, que é um estilo dele e que o colega tem que aprender qual é o seu estilo, ir treinando, e mostra como faz. Gisele sobe na mesa e faz dança do ventre, mexendo apenas o quadril. Os meninos conversam entre si e ela diz: “Gente, na vez de vocês a gente ficou prestando atenção!”. Enquanto os outros alunos conversam e brincam, Clarissa, que está sentada, agora sozinha, na mesa do outro grupo, desenha e pinta alguma coisa. Ângela, uma das alunas deficientes, senta-se e fica apenas observando os colegas.

De repente, Amanda fala: “Gente! Vamos ensaiar!”. Resolvem descer para Sala de Movimento, onde seria a aula de teatro, porém esta está ocupada com aula de música de outra turma. Procuram então um local livre e encontram o pátio.

Lilian, de dois anos, irmã de Tadeu, chora. Ele fica cuidando dela, ao mesmo tempo em que está aguardando sua vez de entrar em cena. Os colegas, que estão de fora também brincam e conversam com ela.

Pode-se assinalar que, apesar da ausência da professora, os alunos decidiram realizar a aula por conta própria, inclusive criando suas próprias regras. Outro fato interessante é que não havia nenhum substituto que pudesse suprir a ausência da educadora. No entanto, isto não causou nenhuma surpresa à turma que, mesmo estando sem a companhia de algum adulto na sala de aula, conseguiu manter-se em atividades e conversas, lidando com as situações que surgiram. Delval e Enesco (1994) ajudam-nos a compreender melhor o que estava ocorrendo com esses alunos. Como visto na parte teórica, os autores apresentaram um estudo em que foram comparados três grupos de crianças que experienciaram um ambiente escolar: um autoritário, um democrático e um *laissez-faire*. Os resultados indicam no grupo democrático, os alunos se comportavam com mais autonomia, autorregulando melhor seus comportamentos, como ocorreu na instituição investigada. As crianças da escola pesquisada estavam acostumadas a transitar pela escola, a realizar algumas atividades sozinhas e a tomar decisões em vários momentos, não necessitando constantemente de direcionamentos dos adultos no que diz respeito à gestão do espaço, do tempo e de algumas propostas.

Outro excerto do protocolo de observações pode apontar para uma cooperação efetiva entre as crianças, em que há trocas de pontos de vista e ideias sem que haja a necessidade da interferência de um adulto. Neste momento da aula, os alunos das Turmas 3, 4 e 5 estavam realizando trabalhos em grupos multietários e o professor precisou ausentar-se várias vezes durante a realização da atividade. Deviam fazer um cartaz a respeito do tema “sustentabilidade”:

Danilo, Thiago, Tadeu e Aldo sentam-se juntos. Danilo (aluno deficiente) vê o rascunho no qual estão trabalhando e pergunta: “A gente não vai pintar isso aqui?”. Tadeu responde que não, que ele e Thiago já fizeram outro e pintaram quando ele não estava. Os alunos discutiam sobre o que achavam, se haviam gostado ou se poderiam modificar algumas coisas do trabalho

Outro grupo trabalha desenhando uma paisagem com uma faca fincada na terra, escorrendo sangue. No rascunho, cada um desenha uma faca diferente, para escolherem qual mais gostam. Alberto pergunta à Amanda: “Qual você prefere?”. Amanda escolhe uma delas. Amanda pergunta para João: “Qual você prefere?”. João escolhe outra. Depois de discutirem um pouco, todos decidem em consenso e escolhem a serra.

Membros de outro grupo debatem com entusiasmo suas ideias, realizando vários esboços, discutindo: se o que pensaram faz sentido ou não, como a mensagem será entendida por outros, etc. Perguntam colegas de seu próprio grupo e de outros grupos: “Você achou que isso ficou legal?”, “O que é isso?”, “Me explica?”, “Posso dar uma dica?”, “Você gostou da minha ideia?”, etc.

Durante diversos momentos da realização deste trabalho, o professor não estava presente. Os alunos em nenhum momento pararam de realizar as atividades ou entraram em conflito, trabalhando de forma interativa com seus pares e com a mesma dedicação do começo ao fim.

Do ponto de vista construtivista piagetiano, o trabalho em grupo é entendido como favorável e necessário ao desenvolvimento intelectual e moral da criança. Vale enfatizar que o conhecimento é construído de forma ativa pelo sujeito, que deve agir sobre o objeto do conhecimento estabelecendo relações. Os desafios devem suscitar exploração, pesquisa e interação com os outros alunos, na tentativa de resolvê-los. Percebia-se que as crianças na escola investigada engajavam-se em atividades conjuntas, buscando solucionar problemas, chegar a acordos, discutir a respeito de ideias, dentre outros. Piaget (1998) afirma que não é possível aprender a pensar em um regime autoritário uma vez que pensar é buscar por si mesmo, é criticar livremente e demonstrar de maneira autônoma. O pensamento pressupõe o jogo livre das funções intelectuais e não a repetição e o trabalho sob pressão. Na perspectiva deste autor,

[...] é óbvio que uma educação do pensamento, da razão e da própria lógica é necessária e que é a condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas (PIAGET, 1998, p. 2).

Para que isto ocorra, é preciso que a criança tenha a oportunidade de pesquisar por conta própria, de realizar experimentos, de ler, de discutir, de cooperar. Isto foi observado em diversos momentos na escola pesquisada. Apesar de os grupos receberem o mesmo tema a ser desenvolvido, podiam trocar ideias livremente, inclusive realizando perguntas aos membros de outros grupos. Também podiam pesquisar e experimentar acerca dos conceitos trabalhados.

Piaget (1998, p. 3), ao discorrer sobre o trabalho em grupo, afirma que este

[...] consiste numa organização de trabalhos em comum. Um certo número (quatro ou cinco, por exemplo) se junta para resolver um problema, recolher a documentação de um tema de história ou de geografia, para fazer uma experiência de química ou de física, etc.. A experiência mostra que os fracos e preguiçosos não são abandonados à própria sorte, são então estimulados e mesmo obrigados pela equipe, enquanto os adiantados aprendem a explicar e dirigir, muito melhor do que se permanecessem na situação de alunos solitários. Além do benefício intelectual e da crítica mútua e do aprendizado, da discussão e da verificação, adquire-se desta forma um sentido da liberdade e da responsabilidade conjuntas, da autonomia na disciplina livremente estabelecida.

O que ocorria na instituição pesquisada, muitas vezes, era este efetivo trabalho em comum, descrito pelo autor supracitado, que visava atingir um objetivo por meio de uma produção única do grupo. O que muitas vezes encontramos, nas escolas em geral, são “trabalhos em grupo” nos quais os alunos sentam-se próximos uns aos outros, mas realizam cada qual sua atividade. Isto também pôde ser constatado na escola de nossa pesquisa. Entretanto, apesar de cada aluno realizar seu próprio trabalho, havia uma troca verdadeira e críticas mútuas.

A vida social espontânea deve ser incentivada e as relações de coerção minimizadas. Isto depende das atitudes que o professor tem em relação à sua classe: é necessário inspirar-se em um ideal democrático na escola. Tanto a perspectiva teórica piagetiana quanto aquela que se baseia em um ideal democrático de educação visam uma relação entre adultos em crianças permeada pela diminuição do autoritarismo impositivo e a gradativa liberdade proporcionada à criança. Um dos objetivos da educação democrática torna-se claro a seguir, conforme nos relata Singer (2008, p. 128):

é neste ponto que se desenha o papel mais importante e desafiador do educador e da escola democrática de uma forma geral: promover a emancipação sem incorrer no abandono. Este limite tênue aparece com mais clareza quando as crianças são menores e se recusam a usar roupas adequadas no frio, calçar os sapatos, ficar na casa em dias de chuva. Respeitar a vontade da criança não se confunde, em situações deste tipo, com não cuidar, considerando que ela já teria condições para avaliar os reais riscos de seu comportamento e adotar uma atitude de fato emancipada a este respeito. Tendo clareza que a criança ainda está no caminho da emancipação, mas apostando na sua inteligência, o educador nem reprime nem abandona, ele busca o convencimento. Da mesma forma, nas crises em relação à liberdade para a gestão do próprio conhecimento, o educador orienta os educandos em relação à organização de suas rotinas, os projetos escolhidos, o ciclo a que vai pertencer e as condutas esperadas, almejando que se tornem cada vez mais auto-confiantes em sua própria vontade.

Encontramos, em nossa pesquisa, em alguns momentos, professores realizando questionamentos aos seus educandos, fazendo-os pensar sobre suas próprias decisões ou atitudes, sem impor suas opiniões. Vejamos um excerto do protocolo de observações que poderia mostrar como foi realizada uma orientação no sentido de “liberar” os alunos da opinião do adulto. As crianças precisavam realizar produções em forma de cartazes sobre “sustentabilidade”, para que fossem levadas a um encontro internacional, e ficaram perguntando se estava bom ou correto. Durante as atividades, o tutor encoraja-os, dizendo:

“Não tenham medo, arrisquem-se!”, “Parem de ficar no ‘conforto’, exponham-se... isso é fazer arte!”, “Vocês podem utilizar as técnicas que quiserem! Não precisa ser desenho, pode ser colagem, pintura, recortes, etc.”.

Foi visto que a interação social na escola era favorecida inúmeras vezes. As atividades, em geral, buscavam ser mais significativas para as crianças. Por meio de calendários afixados em quase todos os ambientes da instituição, era possível saber quais tarefas ocorreriam em quais horários, facilitando a locomoção da turma à sala, uma vez que eram realizados rodízios entre os ambientes nas diferentes aulas. Não havia os chamados “mapas de classe”, nos quais cada aluno tinha seu lugar determinado. Ao contrário, podiam sentar-se onde e com quem desejavam (uma vez que as mesas eram dispostas em grupos), porém se quisessem ficar sozinhos, isto também era possível. Havia momentos em que o professor intervinha na escolha dos grupos como é relatado a seguir. Todavia, na maioria das atividades, podiam reunir-se como quisessem.

Os alunos aguardam o professor Túlio conversando. Este chega, cumprimenta a turma, vê a organização dos grupos (escolhida pelos alunos) e diz: “Vamos dar uma misturada aqui”. Separa-os de acordo com seus critérios. Quando pede para Tadeu mudar de lugar, este reclama e diz que não mudará. O professor, então, começa a contar: “Um, dois, três...” e o garoto levanta-se e senta no lugar indicado.

Em inúmeras propostas, os alunos se agrupavam por iniciativa própria. Este favorecimento da interação social é muito importante ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Segundo Tortella (2001), a amizade pode ser fonte de aprendizagem e de desenvolvimento e a maneira como o indivíduo interage com os outros depende muito do meio em que está inserido. Para ela, as relações de amizade permitem a troca de ideias, de segredos, de sentimentos, que são fundamentais para se chegar ao respeito mútuo, essencial à construção de uma personalidade autônoma:

Entre pares de amigos, encontramos acordos pois são grandes as afinidades, mas também é com os amigos que temos a possibilidade de discussão de igual para igual e, na maioria das vezes, são os amigos que demonstram pontos por nós não evidenciados e que nos levam a uma reflexão acerca de determinados assuntos (TORTELLA, 2001, p. 32-33).

Assim, é bem provável que a formação de amizades e as relações entre pares tornam-se prejudicadas e restritas em instituições escolares em que é priorizado o individualismo. E, como foi visto na análise das relações sociais, na instituição pesquisada os alunos em geral tinham interações harmoniosas com seus pares.

Analisaremos agora, como era realizado, nessa instituição, o trabalho com o conhecimento propriamente dito. Porém, vale retomar previamente como a educação democrática se posiciona a esse respeito. Para Beane e Apple (2000, p. 31), duas linhas de trabalho podem ser abarcadas pela escola democrática:

uma consiste na criação de estruturas e processos democráticos através dos quais se guiará a vida escolar; outra traduz-se na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens.

Segundo Singer (2009), a maior divergência entre as propostas educacionais tradicionais e as democráticas reside na maneira como o currículo é trabalhado. Para Beane e Apple (2000), por meio de um currículo democrático e participativo, os jovens aprendem

a ser “leitores críticos” da sua própria sociedade, pois compreendem que o conhecimento é construído socialmente. Tal currículo ainda permite que os jovens abandonem “o papel passivo de consumidores do conhecimento” e assumam “o papel activo de ‘construtores de significados’” (BEANE; APPLE, 2000, p. 41).

Singer (2009, p. 108) afirma que as diferentes culturas dos alunos, professores e da comunidade são o ponto de partida para a educação democrática:

Ao se democratizar, a escola não só subverte os papéis de estudantes e educadores, como abre seus portões, abre-se para o mundo, trazendo pessoas da comunidade para desenvolverem projetos, promovendo trilhas educativas pela cidade, intervenções no bairro, participação nas organizações comunitárias e parcerias com outras comunidades de aprendizagem.

Podemos constatar, como será descrito a seguir, que a instituição pesquisada busca esta integração escola-comunidade, realizando atividades extramuros em parques, museus, etc., assim como trazendo pessoas para ministrarem oficinas ou para conversarem com os alunos acerca de assuntos diversos que estão sendo trabalhados.

Singer (2008) aponta que não é somente na gestão do tempo e do espaço que o educando atua, mas também elaborando seu próprio caminho de aprendizagem. Em uma escola democrática, os alunos deveriam organizar sua própria rotina, percorrendo caminhos únicos e individuais:

distribuindo seu tempo entre as atividades individuais, as brincadeiras coletivas, os projetos coordenados por mestres e as instâncias de gestão da escola, a criança exercita a importante habilidade de planejar. Com ela, escolhe os projetos a partir dos seus interesses pessoais, conscientiza-se das habilidades que quer desenvolver em determinada atividade e das que é capaz de desenvolver por conta própria, mesmo fora da escola, compromete-se com o planejado. Este aprendizado acontece no momento em que a criança demanda e é construído com base na experimentação e na desistência (SINGER, 2008, p. 131).

Neste sentido, Singer (2008, p. 33) propõe uma forma de trabalhar o conhecimento em forma de redes do conhecimento rizomático: “o rizoma associa as áreas do conhecimento às inúmeras linhas fibrosas, que se entrelaçam e engalfinham formando um conjunto complexo que as remete umas às outras e também para fora”. Isto significa envolver os alunos em diversos fluxos comunicativos para que trace seu caminho de

aprendizagem. A mesma autora remete-se aos trabalhos de Guattari e Gallo, regatando a noção de transversalidade que a teia rizomática pode proporcionar. Tal transversalidade integra as várias áreas do conhecimento por meio das múltiplas possibilidades de conexão, superando a educação estanque, compartimentada, hierárquica e cumulativa. Para que isto seja efetuado, a autora propõe como central a organização do conhecimento por meio de projetos:

trata-se de situações em que a escuta, a leitura e a produção de textos orais, escritos e visuais se relacionam de forma significativa com a análise lingüística, envolvendo tarefas que articulam estas diferentes práticas: ler para conhecer, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta para outros escutarem, falar para analisar. Como resultado, tem-se produção de vídeos, exposição de trabalhos, edição de livros sobre temas pesquisados, murais, jornais, boletins informativos, páginas virtuais, circulares, regimentos internos, regras expostas nas paredes (SINGER, 2008, p. 108).

Na instituição pesquisada, a ação pedagógica era permeada por projetos interdisciplinares, organizados a partir de “temas geradores”, que tinham por finalidade a inter-relação dos conteúdos, de forma a pensar o conhecimento como um só, sem fragmentações. Contudo, apesar deste objetivo e da busca por esta inter-relação, nesse processo de construção diária de uma proposta inovadora em educação ainda não conseguiam evitar, em vários momentos, um trabalho com os conteúdos fragmentado, ou seja, em disciplinas isoladas, como será descrito ao longo da presente análise. Isso ocorria tanto no trabalho com as atividades específicas desenvolvidas pelos professores especialistas (artes, jogos e brincadeiras, inglês, teatro, dança, música, Aikido, dança circular), como com o próprio professor tutor que, apesar de polivalente, seguia um planejamento em que havia momentos para trabalhar a matemática, a história, o português... Percebia-se a tentativa dos professores em articular os diversos conteúdos dentro de suas especificidades, mas tais relações, se bem-sucedidas algumas vezes, em outras não ocorriam ou eram “forçadas”, soando artificiais.

Quanto aos conteúdos na forma de projetos, nesta escola, no decorrer do primeiro semestre, cada turma desenvolvia um projeto próprio, escolhido pelo tutor. Já no segundo, todas as classes uniam-se para desenvolver um grande projeto, que culminava em uma peça teatral ao final do ano letivo. Vale ressaltar que os alunos não tomavam parte nas decisões a

respeito das temáticas a serem trabalhadas, cabendo aos adultos tal escolha, assim como a forma como seriam desenvolvidas durante as aulas. O que a escola denominava de “projetos” poderia ser considerado, de acordo com a teoria construtivista, como “temas geradores”, posto que, nesta perspectiva, os projetos necessariamente partem dos interesses, dúvidas e curiosidades dos educandos, que são apresentados pelos próprios alunos. Eles possuem um planejamento bastante flexível podendo se alongar ou encerrar uma atividade de acordo com seu andamento ou o interesse por ela despertado (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). Conforme já mencionado, na escola em que foi realizada a pesquisa, os “projetos” eram semestrais – como orientava o PPP – independentes do interesse, domínio do tema ou do aparecimento de outras questões que despertassem a curiosidade, ou seja, tinham um tempo predeterminado pela proposta da escola e que era sempre seguido.

Contudo, havia uma proposta bastante interessante que ocorria no segundo semestre do 5º ano (vale ressaltar aqui que a Turma 5 era composta de alunos dos 4º e 5º anos), que era a realização de uma monografia. Cada aluno escolhia um tema a ser investigado sob a forma de um projeto individual e o desenvolvia sob a orientação de um professor. O resultado era apresentado oralmente e por escrito aos colegas e à família. Havia grande envolvimento das crianças em seus projetos. A esse respeito, podemos retomar o que Singer (2008) defende: ao distribuir seu próprio tempo entre as atividades realizadas na escola, a criança adquire a habilidade de planejar, podendo escolher, a partir dos seus interesses, projetos nos quais se engajar.

Tendo a arte como eixo norteador, mais especificamente o teatro, muitas das atividades eram voltadas à música, à dança, às artes plásticas e às atividades corporais. Este é uma das inovações desta instituição e, no desenvolvimento das atividades que culminavam em uma peça teatral ao final do ano letivo, eram envolvidos todos da escola e de fora dela: educadores, educandos, gestores, funcionários, famílias e comunidade. De acordo com o regimento escolar:

É nossa missão fornecer elementos para a formação de indivíduos autônomos para atuar em um mundo globalizado e plural. Para tanto, temos como orientação, a proposta sócio construtivista de ensino e aprendizagem, colocada em prática principalmente na forma de dramatização, com todas as artes funcionando como auxiliares desse processo, tendo como resultado o caminho do autoconhecimento, proporcionando a transformação da

própria vida, trazendo sentimentos de bem-estar, equilíbrio e satisfação (PPP, 2010).

Os professores tinham liberdade para decidir quais as melhores estratégias e metodologias para trabalhar os conteúdos, apesar de termos encontrado no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico a informação segundo a qual o trabalho realizado na instituição era pautado na orientação socioconstrutivista. Esta característica pode ser identificada na fala do professor Túlio, que era um dos especialistas, a seguir:

Pesq.: *Quais são as maiores facilidades que você encontra em seu trabalho?*

Túlio (professor): *A escola nos deixa bastante livres para que a gente possa abordar aquele conteúdo. Veja bem, a gente tem que abordar o conteúdo por inteiro, temos que dar conta daquele conteúdo: a turma tem que aprender aquele conteúdo. Mas a maneira como que a gente vai fazer isso, a maneira que a gente tem para fazer isso... é... na verdade não é uma maneira só, a gente pode criar, entendeu? A gente pode, a gente cria alguma coisa, alguma estratégia, apresenta para a coordenação pedagógica, aprovado esta estratégia a gente aplica na turma. [...]*

Eu já trabalhei em outras escolas e as coisas são muito presas, elas caminham muito sem maleabilidade, sem flexibilidade, né? Na metodologia de ensino, não existe flexibilidade. Então, se o aluno tem alguma dificuldade com aquele tipo de metodologia, ou ele sai, ou ele fica ali o tempo inteiro correndo atrás, correndo atrás, e, ele vai sofrendo muito com isso, ele sofre.

Aqui não, aqui a gente consegue um pouco, com essa flexibilidade, atingir alunos com mais facilidade, incentivar outros com mais facilidade naquele conteúdo específico, e vice-versa, entendeu?

A partir da leitura do Regimento Escolar, pode-se perceber que a instituição visava um tipo de educação em que a ênfase recaía no processo de aquisição do conhecimento e em suas finalidades. Os conteúdos estavam presentes, porém os esforços eram para que fossem significativos:

Acreditamos em uma educação que leve em conta a diversidade cultural, que não pretende ser paralela ou alternativa à educação tradicional. Intimamente ligada à cultura, a educação “multicultural” não prioriza tanto a apropriação dos conteúdos do saber universal em si mesmos, mas o processo do conhecimento e suas finalidades. Não negamos os conteúdos. Pelo contrário, trabalhamos para uma profunda mudança deles na educação, para torná-los essencialmente significativos para o estudante (PPP, 2010).

Foi visto que a organização pedagógica por projetos e a maioria dos trabalhos realizados em grupo tornava os conteúdos mais atraentes, mesmo que os estudantes ainda pouco definissem suas trajetórias de aprendizagem. Existiam também, em alguns momentos, currículos compulsórios, ou seja, conteúdos eram pré-determinados e trabalhados com todos os alunos da turma, conforme é exemplificado na fala do educador supracitado: “temos que dar conta daquele conteúdo: a turma tem que aprender aquele conteúdo”.

Todavia, como constava no PPP e no Regimento, havia certa autonomia em relação à forma como eram trabalhados os conteúdos, mesmo que discutidos e compartilhados com a coordenação. Isto refletia na valorização do profissional e, consequentemente, gerava um sentimento de bem-estar ao docente:

Túlio (professor): [...] *É um prazer imenso dar aula aqui porque a gente tem essa liberdade, de criar estratégias de fornecer os conteúdos e tal... e a coisa, tipo, você trabalhar com coisas concretas, com material que a escola disponibiliza para a gente. É muito prazeroso, a gente fica andando pela escola o dia inteiro, passeando pela escola o dia inteiro, a gente não fica naquela sala de aula o dia inteiro, três aulas dentro da sala de aula, aí vai para o recreio meia hora e volta para aquela sala de aula mais três, quatro aulas ali. A gente vai caminhando pela escola, né, pelas salas ambientes que a gente chama. Então, isso dá um prazer muito maior de dar aula aqui, de estudar aqui, eu vejo que as crianças também adoram estudar aqui. Então, essas são para mim as maiores facilidades que ela proporciona para gente.*

No entanto, vale ressaltar que, em concordância com Wassermann (1990), as escolhas realizadas pelos educadores são resultado de uma posição valorativa, que acarretam consequências. Para a autora,

quer a liberdade de escolha abunde ou esteja, de alguma forma, restringida, torna-se mais fácil escolher se os professores tiverem consciência de que estão a optar, conhecerem bem as opções, tiverem consciência das pressões (pessoais, administrativas, familiares, exercidas pelos pais, políticas, educativas) que pesam sobre a escolha, se tiverem uma ideia das consequências potenciais da decisão (WASSERMANN, 1990, p. 53-54).

É preciso, então, agir com consciência do que é realmente importante pois, ao realizar aquilo em que acreditam, no que diz respeito aos valores educacionais, sentem-se

mais libertos para realizar seu trabalho. Isto foi comprovado nos depoimentos de todos os educadores entrevistados, quando afirmaram que se sentem muito bem, felizes, valorizados e livres para agir da forma que acreditam ser a melhor na condução das atividades. Tudo isso em consonância com a direção da escola, que era bastante aberta e receptiva a ouvir os professores, a acolher e discutir a respeito de suas ideias.

Em diversos momentos, verificamos o esforço dos professores em pensar em propostas mais interessantes e prazerosas aos alunos. Além disso, as crianças não precisavam ficar horas em um mesmo espaço realizando as atividades. Vale lembrar, conforme mencionado pelo educador Túlio, citado anteriormente, que nem todas as aulas ocorriam em uma única sala de aula: havia um rodízio entre as turmas para realizarem atividades em todos os espaços escolares ao longo do dia. Por exemplo, uma aula de português poderia ocorrer no pátio ou no Ateliê. Os alunos entrevistados aludiram a um tipo de educação diferenciada, em que se “aprende brincando”.

A motivação do aluno é um dos fatores que interfere na aprendizagem, conforme já apresentado no quadro teórico. Apesar de a motivação ser uma construção interna, o ambiente interfere fortemente neste processo. Boruchovitch e Bzuneck (2009) sublinham a importância de envolver a criança em atividades interessantes e instigantes, de maneira a desafiá-la. É aí que entra o papel do professor, que organiza o espaço de aprendizagem e assegura um bom clima educacional em sala de aula. O Próprio Projeto Político Pedagógico da escola demonstra a preocupação com a motivação do aluno quando afirma que o conhecimento não será utilizado como forma de recompensa ou punição – como ocorre em um sistema de notas – e que deve ser reconhecido e desejado como recompensa em si mesmo.

Singer (2008) também defende que o interesse e o desejo de aprender são importantes ao se trabalhar o conhecimento. Mais uma vez, retoma o trabalho com projetos que envolvam toda a comunidade. Conclui, ainda, que cada aluno deverá seguir um rumo diferente:

na era das incertezas, o desejo é o pressuposto do aprendizado. Se é assim, a escola deve se organizar em torno de projetos de iniciativa dos estudantes, com base nas suas experiências de vida e nos seus interesses. A escola precisa reconhecer a sua impossibilidade de controlar o aprendizado. É possível planejar – e este planejamento deve ser feito em conjunto por toda

a comunidade – as atividades e o dia-a-dia escolar. Mas, não é possível prever as conexões que cada um fará a partir das oportunidades que encontrou (SINGER, 2008, p. 33).

Apesar de, como já mencionado, os projetos realizados pelas turmas não partirem necessariamente de seus interesses, pudemos em diversas situações observar atividades de investigação espontânea das crianças – que se valiam de materiais diversos que estavam disponíveis ou que traziam de casa –, que dificilmente ocorreriam em uma escola tradicional:

Luís, Arthur e Tadeu pegam uma lupa e um papel crepom e começam a queimá-lo convergindo raios de sol. O papel pega fogo diversas vezes. Quando abandonam a brincadeira, Gisele pega a lupa e pede o papel aos amigos. Luís o entrega e a menina tenta fazer o mesmo que eles, perguntando como. Arthur explica: “Deixa a bolinha (de luz) ficar bem pequena...”. Luís atrapalha, pegando a lupa da mão de Gisele, que retruca: “Ah, Luís, seu chato!!!”, saindo de perto enquanto Luís continua a queimar o papel. Posteriormente, tenta colocar fogo na tela de proteção da cama elástica. Arthur incentiva mas Luís desiste da ideia, falando que não podia. Começam a testar se o cadarço do tênis do Arthur pega fogo. Desistem e os dois saem procurando coisas para queimar. Em seguida, voltam mostrando um buraco feito na manga da camiseta de Arthur. A pesquisadora pergunta como aquilo tinha acontecido e eles contam que queimaram de propósito. Arthur retira o braço da manga, coloca-a no chão e começam a queimar novamente, fazendo um furo na outra manga. A pesquisadora interfere, perguntando se não é perigoso e eles afirmam que não, que ele tirou o braço. Ela pergunta, então, se a blusa não pode pegar fogo e queimá-lo. Eles respondem que não, que fica apenas um furinho. Abandonam a brincadeira em seguida.

Se, em alguns momentos, percebia-se a importância atribuída aos interesses e aos conhecimentos prévios dos alunos, em outros, estes não eram considerados e as propostas eram trabalhadas de forma mais empirista. Percebia-se que a questão do trabalho com o conhecimento oscilava, num processo ainda em transformação. No excerto da entrevista relatado a seguir, o professor descreve as possibilidades que o interesse em um tema pode proporcionar. Logo após, no segundo, extraído dos protocolos de observação, constata-se esta maneira mais empirista de trabalhar com um mesmo conteúdo com todos os estudantes:

Túlio (professor): *É exatamente isso, a gente utilizando, pegando recursos que eles trazem pra gente, coisas, elementos que eles trazem pra gente. Por exemplo, um aluno que gosta de Rock'n roll, vamos estudar história, vamos estudar a história. A gente pega uma aula específica e vamos estudar a história do Rock'n roll. "Ah, mas Rock'n roll veio lá da música clássica". Então, a gente vai ter que ir na lá na música clássica, ver tudo que aconteceu na história, vai passar pelo Blues até chegar ao Rock'n roll. E daí, a gente estuda, o conteúdo ele é adotado dessa forma, dessa maneira, o aluno que gosta sei lá... de Samba, a gente tá falando de história do Brasil, que vem lá dos escravos, como que era o batuque: ta ta ta ta ta. Ah então os escravos trouxeram isso? E tal, como é foi que surgindo a história do samba?... então veio o Maxixe, aí veio primeiro o Lundu, depois o Maxixe, aí veio a Marchinha, sei lá, então o Chorinho depois as Marchinhas aí o carnaval e o Samba, então a gente vai estudando a história através da música, mas com os elementos que eles trazem pra gente, entendeu?*

No exemplo relatado abaixo, apesar das interações sociais estarem sempre presentes e de os professores buscarem atender as dúvidas dos alunos, que as colocavam com tranquilidade, é possível observar determinado conteúdo, no caso, a gramática, ainda sendo ensinado de uma maneira tradicional:

Nos dois pequenos grupos, os alunos, sentados no tatame, trabalham fazendo a atividade. Podem conversar e comparar seus resultados. As atividades são de completar com preposições ou artigos. Por exemplo, no 4º ano, precisam classificar os substantivos como feminino ou masculino, singular ou plural.

Clarissa, com certa dificuldade para realizar a proposta, pede ajuda. Maria senta-se primeiro neste grupo, para auxiliá-los na tarefa, e diz: "Veja bem: doce. Você fala "a doce"?"". A menina responde que não. Então a professora retoma perguntando se é feminino ou masculino, depois se é singular ou plural. Clarissa responde que é feminino e plural. Maria intervém, perguntando: "Mas tem S?". Ela diz não, e apaga sua atividade.

A professora vai para o outro grupo, trabalhando as preposições e lendo a folha entregue às crianças: em+a=na, em+aquilo=naquilo, de+a=da, etc. Retoma o significado de preposição. Em uma das atividades elaborada por ela, deixou espaços em branco para serem completados: "Solange está fantasiada ____ índia"; "Clarissa foi ____ Perdizes"; "Gisele falou ____ você". Auxilia-os na tarefa e realiza uma correção oral.

Durante esta atividade, os alunos conversavam entre si ou com ela. Alberto coloca: "Eu lembro que antes eu classificava substantivo como coisa que eu podia tocar, antes eu classificava vento como adjetivo. Hoje eu já sei..."

Não encontramos, em nossa pesquisa, principalmente no que diz respeito às aulas de artes, atividades xerocadas, estereotipadas e praticamente elaboradas, para serem concluídas pelas crianças. Do mesmo modo, a instituição não utilizava livros didáticos ou apostilas para a realização do trabalho com o conteúdo. Ao ser indagado sobre esta questão, o professor tutor afirmou o seguinte:

Pesq.: *De onde você tira o conteúdo, que não segue livro, apostila?*

Raul (professor): *Então, nós seguimos a... a aplicação desses conteúdos não segue nenhuma formalidade, mas a forma como nós utilizamos, nós tivemos livros didáticos, que são livros próprios pra cada ano. A gente às vezes utiliza algumas atividades de livro didático que a gente adapta para as situações que a gente vai trabalhar. Às vezes nós elaboramos atividades que tenham muito é... uma relação com esses livros que a gente acaba consultando.*

Então, assim, a gente acaba não fugindo dos livros didáticos, a gente utiliza eles como um instrumento para que a gente possa modificá-los e levar essas aplicações pra sala de aula, através de exemplos mais concretos.

Eu utilizo, por exemplo, exercícios teatrais, música, poesia... Ah... então, por exemplo, como o tema dos projetos é focado em teatro, então às vezes a gente faz levantamento de personagens e coisas nesse sentido. Então, basicamente, não é que a gente busca eliminar o que já existe, a gente só transforma isso de uma forma pra não deixar a criança carregando uma mochila cheia de livros. Na verdade, essas atividades são propostas em cima dos livros didáticos, mas, sem que a criança tenha que pegar e ter essa característica de seguir livro, ter que ficar, aqueles milhões de conteúdos dentro de um livro que não são necessários, a gente pega aquilo que realmente seja imprescindível pra eles.

Conforme já descrito anteriormente, todos os alunos afirmaram que, na escola em que estudavam, o ensino era diferenciado e divertido. Ao serem questionados a respeito do porquê, disseram que as aulas eram diferentes pois eles não precisavam ficar na classe o tempo todo e os professores procuravam formas diversas e inovadoras de trabalhar os conteúdos.

Luís (10 anos): *A maioria dos professores é bem legal e é bem interessante fazer aula com eles, porque eles brincam com a gente. Eles falam assim: “Vocês gostaram?”. E a gente fala : “Sim, e queremos fazer ‘isso’ e ‘isso’ [enumerando outras coisas que gostariam de realizar]”.*

Pode-se constatar tal fato também por meio da descrição de Tadeu acerca das aulas de matemática, realizadas no pátio:

***Tadeu (10 anos):** A gente aprende, tipo, por exemplo, a matemática. Pra eu poder decorar a tabuada, a gente pula corda falando a tabuada: fica “2, 4, 6, 8, 10”. A gente faz queimada. Quando queima, tem que falar um número. Aí, a pessoa que foi queimada tem que somar com o número que o professor falou. Aí, o legal desse jeito que ensina é porque às vezes eu até esqueço que... eu perco às vezes a brincadeira, porque eu esqueço que é uma aula, tipo, eu esqueço de falar o número eu começo a: “Ê, vencemos.. uhul!” Você esquece que é somente uma atividade.*

Outra situação que pôde ser observada é que os professores especialistas (artes, jogos e brincadeiras, inglês, teatro, dança, música, Aikido, dança circular) escolhiam conteúdos do currículo básico do professor tutor e realizavam atividades em suas aulas. Algumas destas atividades, por mais interessantes que pudessem parecer, podiam tornar-se sem sentido, estabelecendo relações artificiais: ainda apresentavam o conteúdo de forma transmitida e com a necessidade de ser memorizado. Apesar de interessantes para as crianças, tais tarefas traziam dificuldades para que aprendessem o conteúdo, uma vez que não partiam de suas necessidades. O seguinte excerto do protocolo de observações ilustra tal fato:

Os alunos deveriam fazer um registro sobre as aulas de dança circular, que seria entregue aos pais em reunião. Tadeu pergunta, reclamando: “Vamos ter que escrever muito?”. Maria, a professora, não responde à pergunta. Separa os alunos do 4º e 5º anos para realizar a tarefa.

A pesquisadora encontra-se em um canto da classe e a professora explica a ela que os alunos haviam trabalhado conteúdos de língua portuguesa nas aulas de dança circular. O 5º ano tinha trabalhado “preposições” e o 4º ano “artigos”. Nas aulas passadas, Maria havia pedido que dançassem as músicas sem cantar as preposições e, depois, sem cantar os artigos. Em suas palavras: “Para que os alunos percebessem a importância destes nas frases”. Depois pediu que lessem o texto da peça de teatro realizando a mesma tarefa.

Do ponto de vista da teoria construtivista, tais atividades mais prazerosas podem certamente ser vistas como formas mais divertidas de trabalhar um conteúdo. Porém, por trás de algumas delas, ainda encontra-se uma concepção tradicional de educação: a

memorização e a transmissão de conteúdos. Por suas características lúdicas, cada vez mais o jogo é valorizado nas escolas. Assim, é preciso que haja o jogo pelo simples prazer de jogar: deve haver jogos de regras, de construção, simbólicos, entre outros. Há também o emprego do jogo como estratégia para a promoção da reflexão (WASSERMANN, 1990). Não se trata de um jogo mecânico, de repetição, e sim de jogos nos quais as crianças manipulem variáveis, gerem e testem hipóteses, engendrem investigações, observem, reúnam e classifiquem dados, avaliem condições, tomem decisões, etc. O jogo pode servir como base de reflexão e, após realizá-lo, os membros ou da classe toda ou dos pequenos grupos devem discutir os aspectos testados e vivenciados. Trata-se de realizar, primeiramente, o jogo; depois, uma análise e discussão a respeito dele; e, em seguida, jogá-lo novamente para realizar uma tomada de consciência. Devido também ao aspecto afetivo, entre outros fatores, constata-se que as crianças aprendem muito mais com jogos e brincadeiras do que com lições, tarefas ou exercícios. O currículo escolar está repleto de lições e atividades sem significação, o que, frequentemente, acaba com o desejo intrínseco das crianças de crescer e aprender. DeVries e Kamii (1991) consideram que o trabalho e os jogos não são necessariamente excludentes e que, de fato, é importante que os educadores encontrem maneiras de maximizar o que existe em comum entre essas duas áreas. Afirmam ainda que as folhas de exercício não têm a mesma força motivadora de um jogo pois, num jogo, os participantes estão mentalmente mais ativos e interessados do que quando trabalham em cima dessas tarefas. Os participantes estão motivados a supervisionar o que os adversários estão fazendo momento a momento. Nas “lições”, os problemas já vêm impressos, portanto, fora de um contexto, e é o professor quem escolhe qual vai ser trabalhado, dia a dia. Dessa forma, o educador passa a mensagem de que ele é quem sabe tudo e é o único “juiz” do certo e do errado. Num jogo, ao contrário, a verdade vem das próprias crianças. Enquanto que nas folhas de exercícios as crianças trabalham sozinhas (não há trocas sociais, o que dificulta a descentração) e o *feedback* vem do professor (e muito mais tarde), num jogo, ao contrário, o *feedback* vem dos colegas e é imediato. Basta observar o que acontece entre os jogadores quando ocorre um “erro” no jogo de cartas. É válido recordar que a correção de um colega também colabora mais para a autonomia do que a correção da lição feita pelo professor. Em vista disso, é indubitável que identificar artigos e preposições por meio da dança circular é uma forma mais prazerosa de o fazer,

mas questionamos se seria este o objetivo da dança circular e se os artigos não poderiam ser melhor aprendidos por meio, por exemplo, da necessidade de utilizá-los nas diversas produções que naturalmente precisavam realizar em projetos e em propostas de atividades.

Ainda que o professor tutor fosse polivalente, muitas vezes o ensino dos conteúdos era fragmentado em áreas específicas, seguindo uma grade horária para a realização das aulas, conforme apresentado a seguir:

Figura 16 – Foto da Grade Horária da Turma 5

Horário- T5	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
11h00	Projeto Conviver TEATRO/S.Mov. (artes)	TEATRO/S.Mov.	JOGOS E BRINCADEIRAS Quadra (entrada 10h50- escola)	DANÇA-S.Movimento (ciências)	DANÇA CIRCULAR/S.Mov. (história)
11h50	AI KI DO- Sala de Movimento (história)	ARTES/Ateliê	12h às 12h50 TEATRO/Classe (Português-leitura oral)	MÚSICA/Classe	JOGOS E BRINCADEIRAS/ Pátio (matemática)
12h40	ARTES/ateliê	INGLÊS/Classe	12h50 às 13h30 Monografia e lições não concluídas/Classe	INGLÊS/Classe	Parque c/T3 Tanã
13h30	Almoço/escovação	Almoço/escovação	Almoço/escovação	Almoço/escovação	Almoço/escovação
14h20	ASSEMBLÉIA/S.Mov	Português/ Leitura/computador/Classe	Ciências/Classe	Matemática /Ateliê	Matemática/Classe
15h10	Geografia /Ateliê	Português / Of. Informação	Matemática/ Pátio lateral	Geografia /Of. Informação	Português/Sala Movimento
16h00	lanche	Lanche	lanche	lanche	lanche
16h20	Ciências/ Pátio Lateral/Horta	História /Classe	Matemática/ Classe	Matemática/Pátio	Geografia/Classe
17h10	História /S.Mov	Matemática /Classe	Português /Ateliê	Português/Classe	Português/Classe
18h00	saída	saída	saída	saída	saída

Fonte: Wrege (2010)

Mesmo com a disciplinarização, nesse processo de ensino-aprendizagem percebia-se a constante tentativa de se trabalhar de maneira interdisciplinar, ora de forma mais natural, ora numa relação um pouco mais forçada. Vejamos os exemplos que se seguem.

Neste, o professor de jogos e brincadeiras relata como escolhe os conteúdos de suas aulas:

Sidney (professor): *Um dos conteúdos que eu escolhi é a questão dos numerais romanos, porque o PCN diz que a quarta série, ou melhor, o quarto ano precisa aprender números romanos. Então, em uma das minhas*

brincadeiras, eu dou um relógio com a corda pra eles pularem: eu monto o relógio com os números romanos, e aí eu já mostro pra eles como é que se dão os números romanos e faço a brincadeira de girar a corda pra ele pular. Não tá no voleibol, mas eu dou aula de Jogos e Brincadeiras, então faz parte da brincadeira.

[...] então, sempre que dá, eu trago pro tema, pro meu conteúdo. A turma do quinto ano, eles estão trabalhando comigo ângulos. Então, por exemplo, no (tema) ângulos [...] eu vou falar como é que é o ângulo que eu posso fazer um saque mais rasteiro, ou uma cortada, que ângulo que a bola forma... Então, eu trago pro meu conteúdo o que eu tenho que trabalhar na matemática.

No ano em que a coleta de dados foi realizada, a peça teatral selecionada pela direção foi “O Mágico de Oz”. Apesar do grande interesse de todos por esta proposta, a maior parte das atividades desenvolvidas em todas as disciplinas visavam envolver conteúdos relativos a temática de “Oz”, conforme mostraremos a seguir. Tais exemplos ilustram a compreensão que os professores tinham em relação ao que é um tema gerador que permeia as diversas matérias, promovendo uma relação artificial e, algumas vezes, sem sentido, na articulação dos conteúdos:

Matemática

Metades

1. *Dorothy percorre 20 km com Totó, fugindo da Sra. Gulch. Se ela tivesse percorrido metade do caminho, quantos quilômetros teria percorrido?*
2. *O homem de lata é feito de 350 partes. Se ele fosse feito com metade dessas peças, com quantas peças ele seria feito?*
3. *A estrada de tijolos amarelos tem 52.480 tijolos. Quantos tijolos compõem a metade desta estrada?*

Dobros e triplos

1. *Na fazenda onde Dorothy vive, são criados vários animais. Lá existem 20 galinhas, 18 vacas e 30 ovelhas. Se houvesse o dobro de galinhas, quantas haveriam? E se houvesse o triplo de vacas e o quádruplo de ovelhas?*
2. *Um metro da estrada de tijolos amarelos possui 56 tijolos. Quantos tijolos existem em 20 metros desta estrada?*

Cálculo monetário

1. Tio Henry recebeu R\$625,30 por uma encomenda de laticínios produzidos na fazenda. Para fazer estes produtos, ele gastou R\$293,75. Qual foi o lucro real que tio Henry obteve?
2. Um veterinário cobrou R\$80,00 para atender o Totó. Tia Ema disse que só poderia pagar metade. Quanto ela pagou na consulta?

Língua Portuguesa

Redação:

Tema: “O Mágico de Oz, por mim”

Acentue corretamente as palavras abaixo:

magico, leao, balao, sitio, arco-iris, ceu, cerebro, coracao

Acentue quando for necessário:

farol, tunel, tubarao, relógio, alem, ninguem, chuveiro, casamento, boliche, chiclete, sal, agua, groselha, xarope, laranjada

Ciências

Fenômeno natural em “O Mágico de Oz”

- 1) No texto “O Mágico de Oz” há um fenômeno natural cuja força é também uma fonte de energia. Qual é esse fenômeno? Como se chama a energia gerada a partir desse fenômeno?
- 2) Desenhe o fenômeno encontrado no início do texto.

Geografia

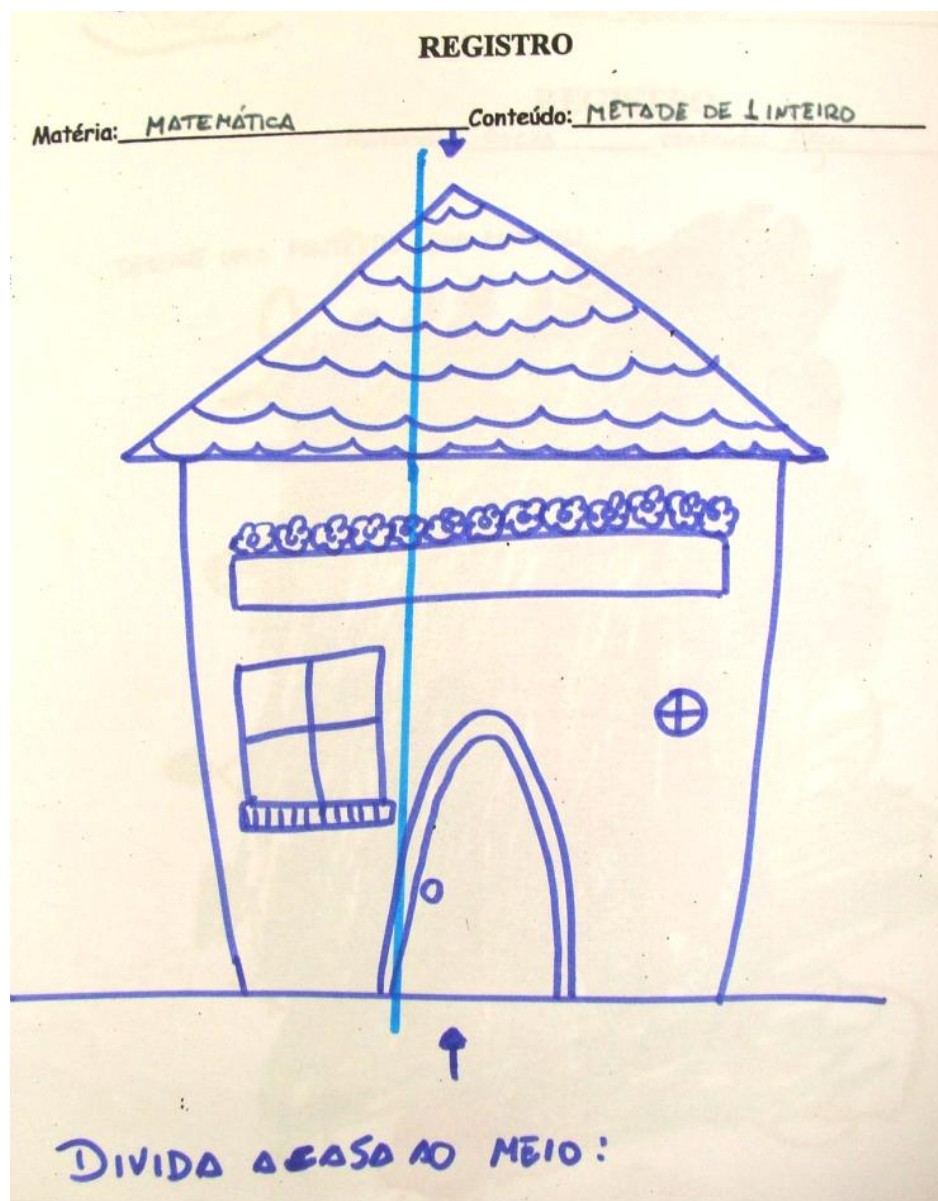
Zona Rural

Construa um texto falando sobre as características da Zona Rural trazendo informações sobre a pecuária e a agricultura a partir do texto “O Mágico de Oz”.

(Atividade realizada por Tadeu) A fazenda de Doroth fica no Cansas lá na sua zona rural rola pecuária lá acontece assim o pão, Hickori e o Zeke. Eles acordão de manasinha a matar os porcos e fazer lingüiça, matão o frango para fazer frango tirão o leite da vaca e depois matam ela pra comer. A agricultura é assim o pão, Hickori, Zeke acorda e vão ficar o dia enterro em baixo do sol fazendo e colhendo e plantando e colhendo vegetais.

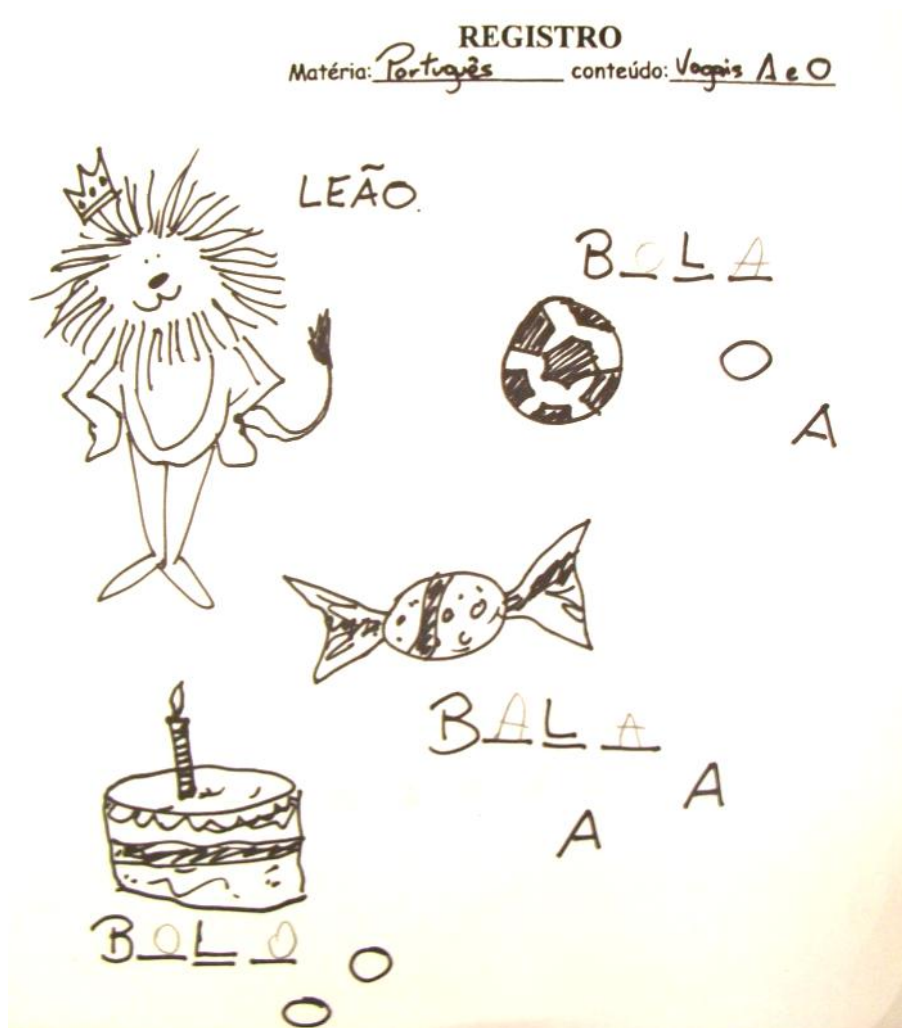
Para as alunas deficientes, eram oferecidas propostas diferentes, relacionadas às disciplinas, tais como dividir uma casa ao meio em matemática e, em português, colocar as vogais A e O nas palavras Bola, Bala, Bolo, de acordo com as fotos:

Figura 17 – Foto da Atividade de Matemática



Fonte: Wrege (2010)

Figura 18 – Foto da Atividade de Português



Fonte: Wrege (2010)

Como explicado anteriormente, a maioria dos conteúdos desenvolvidos no semestre giravam em torno da temática “O Mágico de Oz”. Se, por um lado, os exemplos apresentados denotavam a preocupação dos professores em articular os conteúdos das aulas ao tema gerador, por outro, além de algumas destas articulações serem artificiais, após decorrido um tempo, era nítido que quase não havia mais interesse dos alunos sobre o assunto porque este, de tanto ser trabalhado, já “havia se esgotado”. Apesar disso, essa

temática permaneceu por semanas como norteadora das atividades, tornando-as, não raro, cansativas para os estudantes.

Apesar de não adotarem livros ou apostilas, estes eram utilizados para consultas e como apoio para a realização de certas atividades. Algumas destas ainda tinham características de um sistema fechado (WICKENS, 1976), em que a aprendizagem e o ensino eram concebidos como um processo cumulativo e linear. Alguns conteúdos eram agrupados de maneira hierárquica, passando do mais simples ao mais complexo, e também os conhecimentos eram factuais, ou seja, instruíam-se fatos e técnicas, que deviam ser memorizados. As atividades descritas a seguir ainda não dão conta da amplitude da proposta presente no Projeto Político Pedagógico da instituição, que afirma:

Nossa proposta significa uma ruptura com a educação do passado, de estrutura rígida, postura vertical do professor, aquisição de uma série desvinculada de conhecimentos que deveriam ser “decorados” pelo aluno. Optamos pela educação não autoritária, que permite à criança ou ao jovem exercitar sua criatividade, inventividade, reflexão e espírito de crítica (PPP, 2010).

Para desenvolver alguns assuntos com os alunos, diversas vezes o educador colocava o conteúdo de livros didáticos na lousa, que eram copiados em seus cadernos. Em outros momentos, as crianças copiavam os textos ou as atividades diretamente do próprio livro. Tais situações são ilustradas a seguir:

Pesq.: *E como é que os professores costumam dar a aula deles? Como ensinam os conteúdos, a matéria?*

Arthur (11 anos): *Na lousa escreve: São Paulo, dia, ano, mês, aí embaixo só escreve nome, aí pula uma linha, escreve matéria, pula uma linha, escreve conteúdo, aí pula, vem a questão ou vem o ditado, ou vem o desenho, que às vezes é pra desenhar, porque a gente já desenhou o organismo feminino e o masculino.*

Pesq.: *Entendi. E os alunos participam?*

Arthur: *Participam.*

Pesq.: *É? E todo mundo faz as atividades?*

Arthur: *(balança a cabeça afirmativamente) Às vezes faz incompleta. É fica com muita atividade incompleta.*

Pesq.: *Por que os alunos a fazem incompleta?*

Arthur: *Acho que não prestam atenção, ou não tá olhando pro professor. Não sei direito.*

Trecho do protocolo de observações:

Durante a aula, as crianças pegam seus materiais e se sentam onde querem. Alguns estão em grupo, outros sozinhos, outros em duplas. Raul começa a passar a atividade na lousa:

São Paulo, 28 de setembro de 2010.

Nome: _____

Matemática – Sentença Inversa

a) $5.792+3.991$	h) 595×3	o) $630\div 2$
b) $5.000-4.999$	i) 6741×6	p) $828\div 2$
c) $3.000+2.977$	j) 3250×5	q) $933\div 3$
d) $5.083-2.750$	k) 4.113×7	r) $284\div 4$
e) $6.354-215$	l) 602×8	s) $606\div 6$
f) $70.212-11.055$	m) 5.253×9	t) $550\div 5$
g) 397×4	n) 6.270×3	

Os alunos cansavam-se rapidamente deste tipo de atividade, reclamavam entre si e, não raro, diretamente ao professor, conforme podemos verificar no excerto do protocolo de observações abaixo:

Alberto reclama: “Raul, você só dá isso?”[referindo-se à atividade “sentença inversa”ilustrada anteriormente]. Raul responde: “Sim, até todo mundo fazer minimamente, sim”. Enquanto copia a atividade, Gisele também reclama: “Raul, chega!!”. Este responde: “Se reclamar, vai ter x, y, w e z!” [referindo-se à sequência de exercícios que terminava em “t”, mas que poderia ir até a letra “z”]. Amanda também faz uma crítica: “Eu nunca vi tanta conta de matemática na minha vida!”. Novamente o professor afirma: “Vamos parar de falar, senão vai até o z!”. Alberto diz: “Raul, você está de brincadeira!”. Os alunos reclamam com Alberto: “Para de falar, senão ele vai dar mais!”. Alberto se defende dizendo: “Não, o que eu quis dizer é que ele está de brincadeira na letra b, porque é fácil demais!”. Todos concordam: “Ah, aí sim!”.

Essa atividade era calcada na repetição de exercícios, ou seja, era mecanicista e não exigia atividade do sujeito no sentido de operar sobre o objeto do conhecimento, ou seja, relacionar, comparar ou deduzir. Todavia, um aspecto positivo a ser ressaltado é que havia um espaço para que as crianças colocassem suas opiniões acerca da atividade, podendo, inclusive, reclamar ou demonstrar que não estavam gostando. Isto não significa que o professor aceitava tais queixas e mudava as propostas, mas, pelo menos, este espaço de abertura existia, diferentemente do que ocorre em outras escolas.

Vale retomar as ideias piagetianas sobre a construção do conhecimento e, mais especificamente, no que diz respeito ao ensino da matemática: a criança precisa experimentar, testar hipóteses, ousar. Segundo Piaget (1948-2007), no campo das ciências experimentais, como a matemática e a física, é preciso que as crianças manipulem dispositivos destinados a comprovar ou invalidar as hipóteses que formularam por si mesmas para explicar um determinado fenômeno. No caso das sentenças inversas, ao invés de pedir que realizem uma lista enorme de exercícios mecânicos, seria interessante ter solicitado que formulassem hipóteses acerca de como comprovar se uma operação matemática está correta sem precisar refazer o cálculo original. Certamente que os alunos trariam ideias criativas e diversas, que compartilhariam com os colegas, e o educador poderia acolhê-las, indagando-lhes qual seria, então, dentre as mencionadas, a maneira “mais fácil” ou “mais prática” de comprovar um resultado correto. Piaget (1948-2007, p. 17) destaca que

uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta da compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas.

É preciso salientar que a intenção do educador era a de fazer com que seus alunos exercitassem o raciocínio e soubessem realizar contas matemáticas de maneira correta. Todavia, não levava em consideração que tais tipos de atividades são maçantes e cansativas, além de não serem nada interessantes. Burochovitch e Bzuneck (2009) deixam claro que aulas expositivas e atividades mecanicistas, como cópias e exercícios repetitivos, prejudicam a motivação do aluno. Nas observações realizadas, estas atividades estavam presentes, mas não em todos os momentos. Os educadores se esforçavam para romper o paradigma mecanicista de ensino, pautado na transmissão. Porém, em alguns momentos, ainda constata-se a presença de antigos modelos de educação: o professor falava e os alunos ouviam; estes últimos realizavam exercícios individualmente, mesmo estando sentados em grupos; realizavam cópias; etc. Nesses momentos ficava evidente o tédio dos alunos, ilustrado em algumas de suas falas: dois deles mencionaram a palavra “tedioso”: Thiago afirmou que “às vezes a gente tá fazendo uma peça e tá assim, aí fica muito *tedioso*”, e Amanda, que afirmou ser tedioso quando o educador “*pega o globo e fica*

mostrando os países, e a gente tem que responder qual é o estado, continente, essas coisas”. Podemos supor que os excertos a seguir também demonstram um certo tédio por parte dos alunos a respeito de algumas atividades propostas pela escola:

Arthur (11 anos): *Você tá fazendo a lição, vamos supor, ditado, aí você começa a olhar pro céu, aí o Raul já falou umas quatro linhas e o cara vai ver, ele tá falando uma coisa que não tem nada ver com a palavra que ele tava escrevendo.*

Alberto (10 anos) *Não sei, eu paro pra pensar e às vezes eu dou... sei lá, às vezes eu dou uma fugida mesmo do assunto pra tentar acalmar minha cabeça. É que nem na aula de ciências, que a gente tá copiando um livro, eu paro, minha mão tá doendo muito, tô com dor de cabeça... Sei lá, eu paro de escrever e me apoio, daí eu relaxo um pouco pra ver se..., até relaxar, e eu volto a escrever.*

Percebe-se que Alberto, ao realizar cópias do livro, queria parar e relaxar durante a atividade, que era exaustiva. Outra atividade desinteressante seria o ditado, em que Arthur relata sua falta de concentração ao “olhar para o céu”, fato que acaba “prejudicando” o andamento da atividade. No que diz respeito à desatenção, foi realizada uma pesquisa por Tognetta e colegas (2010) com 165 estudantes, que apontou as causas da distração entre os alunos: 25,9% deles afirmaram que se distraem porque o professor copia matéria na lousa o tempo todo; 18,6% porque na maioria das aulas o educador dá listas de exercícios; 18,3% porque há muita bagunça na sala; 9,9% porque as aulas são muito chatas e 13,2% porque só o professor fala. Pode-se notar que atividades enfadonhas e repetitivas não prendem a atenção dos alunos, fazendo com que se desconcentrem e tenham um rendimento mais baixo.

Os comportamentos considerados indisciplinados muitas vezes relacionam-se ao tédio, seja ele decorrente de algumas situações em que se trabalhe atividades mecanicistas, realizadas por todos ao mesmo tempo, ou de momentos em que as crianças têm que ficar esperando sem nada para fazer, ou seja ele decorrente de uma reação às imposições dos adultos. Tognetta (2005) apresenta considerações acerca do que é indisciplina: primeiramente, traz as definições dos dicionários, que afirmam ser procedimentos contrários à disciplina. Esta última, por sua vez, trata de um “regime de ordem imposta ou mesmo consentida. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização.

Relações de subordinação do aluno ao mestre. Submissão a um regulamento” (FERREIRA, 1985 apud TOGNETTA, 2005, p. 02). Em seguida, a autora realiza discussões sobre o conceito de “desobediência”, explanando sobre pesquisas de autores como Piaget, Milgram e Kohlberg, que destacam que a obediência não é suficiente a uma disciplina interior que legitime valores e princípios inegociáveis (embora possa sê-lo a uma disciplina externa, enquanto obediência à autoridade). Então, traz a ideia de ordem que convém ao bom funcionamento de uma instituição: esta ordem pode remeter-se às relações entre adultos e crianças. Ao contrário, na indisciplina, esta ordem não é seguida ou, então, não é conveniente a uma das partes. A autora questiona esta conveniência: é conveniente para quem? Em sua perspectiva, a escola acaba organizando seu sistema de regras desvinculado dos princípios graças aos quais as crianças poderiam compreender o valor e o significado das normas, sendo que a cobrança destas acaba ocorrendo de maneira imposta, por meio de sanções expiatórias. Tognetta (2005) retoma pesquisas diversas que trazem a necessidade de as regras serem formuladas em conjunto, de maneira democrática. Em suma, explica que estas ideias de ordem e obediência podem levar a pensar que a indisciplina está ligada às normas e sua organização. Todavia, defende uma terceira ideia de indisciplina, que teria razões afetivas diante de regras impostas pela autoridade, ou seja,

a indisciplina teria razões afetivas diante das regras que muitas vezes são “impostas” por aqueles que detêm o poder: o que eu estou sentindo diante daqueles que estão comigo, o quanto eu me sinto “pertencente” a esse grupo e, portanto, o quanto sou parte integrante de um grupo que aspira pelas mesmas condições. Meninos e meninas que se sentem pertencentes, participantes e ativos na construção da organização de suas relações, têm condições de se auto-governar e legitimar o governo do próprio grupo ao qual pertencem (Tognetta, 2005, p. 04).

Apesar de quase não havermos identificado comportamentos que correspondessem à concepção construtivista de indisciplina, é relevante a frequência com que ela é evocada na fala dos alunos e dos professores, como nos trechos abaixo:

Pesq.: *Conte-me um pouquinho sobre os seus professores...*

Thiago (10 anos): *Ah... acho que é bem legal os professores aqui. Só que às vezes a gente bagunça, bagunça... Daí, (eles) dão uma gritada. [...] A gente retoma tudo, daí a gente sempre acaba tendo uma briga na aula... A gente sempre acaba fazendo uma algazarra, alguma coisa assim. [...] Às vezes eles ficam bravos com a gente, só que eles têm motivo, né?*

[...] Nas aulas de teatro, às vezes a gente tá fazendo uma peça e tá, assim... aí fica muito tedioso, é, aí a gente pega uma folhinha e fica assim, mexendo... O Alberto quase saiu da peça por causa disso. A professora chama a atenção, quando ela fica brava, ameaça.

Pesq.: *E o que você acha desse jeito que os professores lidam com essa questão da indisciplina, você acha que está certo?*

Thiago: *É, eu acho que está certo.*

Pesq.: *Eles poderiam fazer de outra forma? Você acha?*

Thiago: *Hum... eu acho que sim. Mas depois de um tempo perde a paciência, aí fica difícil de fazer de outra forma...*

Pesq.: *Entendi. E como você acha que é um aluno disciplinado? Para você, o que é isso?*

Thiago: *Eu, nas aulas de matemática.*

Pesq.: *Me conta mais...*

Thiago: *Eu ouço, pego, copio, aí o Raul senta na cadeira dele e vai fazer (as atividades) das alunas deficientes, que tem desenho, eu simplesmente escrevo meu nome e fico fazendo. Eu não olho pro lado.*

Encontramos nos relatos uma concepção de indisciplina correspondente a atitudes de “bagunça” ou “algazarra”, como afirma Thiago, ou a atitudes de alunos que “ficam conversando” ou “pulando das mesas”, na opinião de Arthur. Para Thiago, um aluno disciplinado seria aquele que “não olha para o lado” e realiza suas atividades sem atrapalhar. De maneira semelhante, Arthur entende por alguém disciplinado aquele que presta atenção, que responde à todas as perguntas do professor, que nunca perde o foco, estando “preparado pra tudo”. Vejamos a entrevista deste aluno:

Arthur (11 anos): *Bom, tem gente que fica conversando, às vezes alguns alunos ficam pulando das mesas, essas coisas.*

Pesq.: *E o que os professores fazem?*

Arthur: *Eles falam pra gente parar, senão a gente vai pra fora da classe. E aconteceu da gente ir pra fora da classe.*

Pesq.: *E aí vocês vão pra onde?*

Arthur: *A gente fica passeando.*

Pesq.: *Ah, então quando vocês vão pra fora da classe, vocês podem ficar em qualquer lugar da escola?*

Arthur: *É, mas aí, se você quiser, depois você pode voltar.*

Pesq.: *E quando você volta? Alguém te chama?*

Arthur: *Não, você vai só passar um tempinho. Mas eu nunca fui pra fora da classe. [...] O Alberto foi porque ele ficava conversando, todo mundo tava lá trabalhando e ele lá passeando.*

Pesq.: *Ah, entendi. E o que você acha dessa maneira de os professores lidarem com isso?*

Arthur: *Eu acho que não é muito legal porque, assim, não pode participar da aula. Depois ele fala que não tava na aula (também porque tem motivo). Mas acho que também é justo pra ele (o professor) conseguir se concentrar.*

Pesq.: *E como você acha que os professores deveriam fazer quando vocês tivessem alguma situação de indisciplina, ou de conflito, ou de briga...?*

Arthur: *Não sei. Mas também eu acho que tem um jeito meio fácil, é deixar pra... como é que eles (os professores) falam? “Quer que taxe (os alunos) como Turma 1, Turma 2?”. Aí podia aprender, tipo assim, pôr no canto...*

Pesq.: *Ah, então você acha que deveria colocar os alunos no canto pra eles pensarem?*

Arthur: *É.*

Pesq.: *E... pra você como é que age um aluno que é disciplinado, uma pessoa que é disciplinada?*

Arthur: *Tenha bastante foco, presta atenção, toda vez que o professor pergunta ele responde, e... também nunca perde o foco, e... ele tá sempre ali preparado pra tudo .*

Pesq.: *O que os professores falam sobre a sua classe?*

Arthur: *Ah, eles falam que é uma bagunça e que podia ser melhor.*

Pesq.: *E o que você pensa sobre isso? Você concorda ou não?*

Arthur: *Às vezes eu concordo, às vezes não.*

Pesq.: *Quando você concorda?*

Arthur: *É... tipo assim, ele fala que a classe podia ser menos bagunça, eu também concordo com isso.*

Pesq.: *Você acha que é bem bagunceira?*

Arthur: *É.*

Pesq.: *Em que sentido? O que eles fazem de bagunça?*

Arthur: *Que a gente, é... a gente fica falando muito, fazendo muita brincadeira, provoca, quando a gente fala junto...*

Pelo fragmento anteriormente transcrito, podemos refletir a respeito de alguns itens. Primeiramente, em determinados momentos, é nítida a concepção de Arthur de que a indisciplina atrapalha o trabalho do educador, pois ele precisa “se concentrar”. Aluno indisciplinado, para ele, é aquele que não presta atenção o tempo todo, que não realiza as atividades, que faz barulhos e brincadeiras e que conversa. Ao contrário, a criança disciplinada “nunca perde o foco”. Em segundo lugar, os educadores parecem utilizar, em algumas situações, as sanções por reciprocidade, ao pedirem que o aluno que está atrapalhando se retire até o momento em que se sinta capaz de retornar sem prejudicar a atividade: “a gente vai pra fora da classe [...] mas aí, se você quiser, depois você pode voltar”. Ao depositar na criança a confiança em sua capacidade de decidir quando está apta a reintegrar o grupo sem atrapalhar o andamento da atividade desenvolvida, o professor está contribuindo para que ela construa mecanismos de autorregulação, importantes para o seu

desenvolvimento. Em outras situações, parecem tratar questões de indisciplina por meio de censuras e sermões, “taxando-os” como sendo alunos de turmas menores. Podemos supor que, ao agir desta maneira, os adultos não têm a intenção de prejudicar ou menosprezar os alunos, e sim de fazer com que reflitam sobre os seus comportamentos inadequados. Todavia, como demonstra claramente a fala de Arthur, podem acabar aceitando tal fala como verdadeira e legitimando castigos e punições arbitrárias, como colocar o aluno “num canto” para pensar, sem fazer com que a criança reflita verdadeiramente sobre a situação. Ou, ao contrário, podem gerar situações de rebeldia, pois as crianças podem sentir-se injustiçadas ou expostas.

A autorregulação é construída por meio de situações vivenciadas pelo sujeito. A criança vai perceber que age de maneira inadequada somente se tiver a oportunidade de errar e tomar consciência. Muitas vezes nem percebe que está atrapalhando a turma, por diversos motivos: pode estar centrada em suas próprias emoções e sentimentos; pode estar falando mais alto devido aos próprios ruídos da sala, querendo fazer-se compreendida; ou ainda, pode estar concentrada e empolgada com uma atividade interessante ou motivadora, entre outros. Podemos notar tal fato a seguir:

Pesq.: *Os professores costumam reclamar de indisciplina por parte dos alunos?*

Luís (10 anos): *Muito, muito porque muitas vezes os alunos ficam gritando. Então o Raul não consegue nem falar pra eles ouvirem e [pedir para] ficar em silêncio [o professor diz]: eu vou ter que berrar pra eles ouvirem.*

Pesq.: *E o que você pensa sobre isso?*

Luís: *Eu acho que eu também faço muito isso, mas eu não percebo, então eu acho que a gente devia prestar mais atenção. Mas não dá muitas vezes.*

Pesq.: *Por que não dá?*

Luís: *Porque a gente fica tão felizes de brincar, de tá correndo, conversando, que a gente nem percebe que tá gritando.*

Entre os mecanismos para lidar com a não realização das atividades em classe ou com o “comportamento indisciplinado”, encontravam-se os bilhetes na agenda, conforme observamos no excerto de observação transcrito abaixo, que trata de uma situação envolvendo Alberto, uma criança “difícil”, que quase nunca conseguia realizar suas atividades até o final. Porém, tal fato não justifica a quantidade de bilhetes encontrada em seu fichário, e que será apresentada adiante. Em contrapartida, encontramos uma quantidade pequena de bilhetes nos fichários de outros alunos, escritos quando estes não

realizavam as lições. Ao verificar seus materiais, quase a totalidade de alunos conseguia levar a cabo as propostas do educador e, quando não, conseguiam, completavam-nas no momento de correção.

Alberto parece disperso e o professor o adverte: “Alberto, você nunca termina suas atividades, caso não termine esta, mais uma vez terei que escrever que você não terminou porque conversou, porque saiu da sala...”. O menino é o último a entregar, e ainda assim não colocou todas as informações a respeito do projeto que o professor havia pedido. Argumenta: “Ah, eu estava no banheiro nesta hora, Raul”.

Conforme mencionado no quadro teórico, em pesquisa recente sobre o conteúdo dos bilhetes de alunos de diferentes séries de escolas públicas e particulares, Dedeschi (2011) concluiu que 87,7% dos bilhetes que envolviam conflitos com a autoridade se referiam ao “não cumprimento de atividades”. Segundo a autora, essa preocupação em comunicar à família quando o aluno deixava de cumprir as atividades parecia ser decorrente da crença de que o bom desempenho escolar só é possível se o estudante realizar todas as tarefas propostas, seja em classe ou em casa. Foi encontrado ainda que, à medida que aumentava a idade das crianças, aumentava a quantidade de bilhetes relacionados à não realização de atividades e tarefas. Dedeschi (2011) tenta explicar esse resultado como também sendo decorrente do desenvolvimento moral, posto que, ao contrário dos menores, os adolescentes não veem mais a autoridade como fonte de poder e, portanto, quando consideram que uma atividade é desinteressante, desnecessária ou injusta, não se sentem obrigados a realizá-la. Em vista disto, a escola utiliza-se de mecanismos de coação para convencê-los de que devem fazer suas tarefas, mesmo que seja sem vontade. Trata-se, portanto, de uma obediência incentivada de forma extrínseca, ou seja, eles são coagidos pelos mecanismos empregados pelas autoridades, que não despertam seu interesse nem favorecem o desenvolvimento de sua regulação interna.

Apesar encontrarmos de no PPP a afirmação segunda a qual a escola busca uma “ruptura com a educação do passado, de estrutura rígida, postura vertical do professor” e optam por uma “educação não autoritária”, identificamos o uso desse tipo de notificações como forma de controle, indo no mesmo sentido do foi encontrado por Dedeschi (2011) em relação à não realização das atividades. No fichário de Alberto, pudemos observar os seguintes recados:

Atividade incompleta! O aluno ausentou-se da atividade, saindo para beber água e, ao retornar, ficou conversando e brincando, deixando de copiar a atividade, colocada na lousa. Raul.

Atividade incompleta! O aluno passou a aula inteira disperso, saindo da sala e não formulou nenhuma frase sobre o tema proposto! Raul (Atividade: Construa um texto falando sobre as características da Zona Rural trazendo informações sobre a pecuária e a agricultura a partir do texto “O Mágico de Oz”).

Atividade incompleta! O aluno saiu de sala para beber água e não copiou a atividade ao retornar, conversando e mantendo-se distraído durante toda a aula. Raul. (Atividade: Classifique as frases abaixo com o tempo verbal correto).

Atividade incompleta! Resultados copiados durante a correção. (Atividade: situações problema em matemática – sítio da Dorothy)

Atividade incompleta! O aluno conversou durante toda a aula e saiu p/ o banheiro demorando a retornar. Raul.

Atividade incompleta! O aluno saiu da sala logo no início da atividade, perdendo o ditado dado. Raul. (Atividade sobre o aparelho reprodutor humano: Ditado)

Atividade incompleta! O aluno saiu para ir ao banheiro, permanecendo lá por mais de 40 minutos. Raul. (Atividade de matemática: Sentença inversa)

Atividade incompleta! O aluno saiu p/ ir ao banheiro e beber água. Raul. (Atividade de conjugação verbal)

Numa proposta que visa proporcionar um conhecimento diferenciado, mais prazeroso e interessante ao aluno, tais notificações indicam que imposições e a realização obrigatória de determinadas atividades ainda estavam presentes. A partir daí, inúmeras questões poderiam ser feitas: Será que a proposta está interessante? Será que os alunos se sentem motivados a completar a tarefa? Será que esta atividade está muito além (ou aquém) da compreensão das crianças? Haveria outras formas de propor tais conteúdos? Será que os alunos estão muito tempo sentados ou realizando a mesma tarefa? E os centros de interesse? E o respeito pelos interesses da criança? Por meio das observações, pudemos notar que Alberto era um menino que se dispersava com facilidade e que demonstrava se

aborrecer com trabalhos nos quais não se sentia envolvido. Todavia, conseguia concentrar-se e participar com entusiasmo quando o tema era de seu apreço. Também observamos que o menino tinha bastante necessidade de se colocar e de chamar a atenção para si. Talvez os educadores pudessem aproveitar tais características para auxiliá-lo a se conhecer um pouco mais, saber quais são suas necessidades e seus interesses, assim como realizar intervenções que o ajudassem, de forma mais efetiva, na aprendizagem da autorregulação de seu comportamento.

Convém mencionar aqui que, pelo fato de a escola ter um horário diferenciado (o período de atividades durava sete horas diárias), os alunos não tinham lição de casa. A escola assumia a responsabilidade pelas tarefas e pela aquisição do conhecimento, dando relevância ao tempo que a criança poderia permanecer com a família, ou até mesmo brincando, em casa, conforme podemos verificar na entrevista de um dos professores:

Sidney (professor): *Então, a escola não tem lição pra casa, os alunos não tem obrigação de fazer nada em casa, eles fazem aqui.*

Pesq.: *Por quê?*

Sidney: *Por ser já um período bem longo (que permanecem na escola), a gente acredita que o brincar, o contato com a família seja bastante importante. Então, eu acho que quando tá em casa, pode estar tendo o relacionamento social com os pais, que é um grande pilar no nosso processo educativo [...], né? Nós temos muitos pais que são separados, temos muitos alunos que têm meio-irmãos [...]. Então é importante esse relacionamento com a família, né?*

Dedeschi (2011) aponta que, nas instituições de ensino em geral, os educadores culpam os pais pelas obrigações não cumpridas em casa, pois elas acreditam que, ao aplicar tarefas de casa, a criança poderia fixar e reforçar os conteúdos trabalhados em aula. Entretanto, esta prática ainda está embasada em uma concepção tradicional de aprendizagem, que valoriza o exercício, o reforço e o treino. Na perspectiva construtivista, que leva em consideração que o conhecimento é construído ativamente pelo próprio sujeito, as lições de casa precisam ser planejadas de acordo com o estágio cognitivo no qual a criança se encontra, além de serem coerentes com os objetivos que propõem contemplar. A autora acredita que aquilo que é solicitado para ser feito em casa deveria ser utilizado posteriormente em aula, afim de que o envolvimento do aluno aumente ao perceber a utilidade do que lhe foi proposto.

Carvalho (2004) explica que os deveres de casa afetam, além do processo de aprendizagem, a rotina familiar do aluno, pois muitas vezes os pais precisam contribuir para a realização das atividades. Além disso, a escola (especialmente a particular) pode utilizar-se da tarefa de casa como uma defesa para evitar a cobrança de sua responsabilidade enquanto promotora da educação. Outro ponto colocado por esta autora é que algumas famílias podem considerar tais lições como uma imposição (que pode se transformar em um verdadeiro fardo) enquanto que outras podem legitimar a necessidade de se proporcionar estas lições como reforço. Também enfatiza que, para determinadas famílias, tal prática poderia ser abolida exatamente por atrapalhar o tempo livre entre os familiares. Outras, ainda, concebem estas atividades como uma forma de acompanhar o trabalho realizado na escola. Conforme pudemos destacar anteriormente por meio da fala de Sidney, a instituição pesquisada valoriza este tempo e espaço de que a criança e sua família poderiam desfrutar, além de valorizar a necessidade de a criança brincar.

Se, por um lado, a forma que a escola trabalhava os conteúdos, em alguns momentos, favorecia o desinteresse dos alunos, por outro, outras atividades já descritas e a realização da peça teatral no segundo semestre, como apontado no PPP, eram muito envolventes/atraentes para as crianças. O desenvolvimento da peça era altamente motivador e os alunos participavam ativamente na construção do cenário e do figurino, realizavam ensaios em momentos sistematizados e espontaneamente, interessavam-se em realizar pesquisas acerca da temática, etc.

Foi visto que apesar de haver um professor tutor, que era polivalente, muitas vezes ele mesmo fragmentava o ensino dos conteúdos em disciplinas. Apesar disso, o trabalho com o conhecimento na instituição, em outros momentos, ia além do que encontramos nas escolas em geral, ao trazer profissionais de diversas áreas para interagir com os alunos ou levando estes últimos a outros espaços fora da escola, ampliando o leque de conhecimento cultural para além dos muros da instituição. Isto é um grande avanço, embora conforme já visto, ainda encontremos em muitos momentos a disciplinarização do trabalho. Em uma educação democrática, Singer (2008, p. 30-31) aponta que

Em geral, a crítica ao currículo escolar tradicional tem se limitado ao viés com que os conteúdos são selecionados e ministrados em sala de aula. Reivindicam-se a ampliação do leque de informações e a multiplicidade de

visões sobre os mesmos temas. Denuncia-se o domínio de uma única visão de mundo, em detrimento das culturas das minorias e do olhar crítico sobre o conhecimento oficial e a cultura de massa. Almejando formar “cidadãos críticos” da cultura dominante, os críticos do currículo tradicional preconizam como papel do professor orientar as discussões de forma a fazer com que seus estudantes percebam todas as dimensões de uma dada situação.

Na era das incertezas, é preciso ir além. É preciso questionar a supremacia do pensamento científico disciplinar e a dependência em relação aos profissionais e especialistas decorrente do não reconhecimento dos saberes tradicionais e comunitários. Para atingir estes objetivos é preciso transformar, não só os conteúdos, mas a estrutura escolar. Na crítica à escola moderna, a família intelectual de Boaventura retoma indagações rousseauianas sobre o valor do saber comum e do conhecimento científico para a felicidade humana, questiona a forma linear e unívoca de relacionamento com o conhecimento em busca da ordem, as distinções entre sujeito e objeto, ciências naturais e ciências sociais, arte e ciência, literatura e história, retórica e verdade, política e ciência. Como resultado deste questionamento, desconstroem-se os três elementos fundantes da escola moderna: a disciplinarização, a compulsoriedade e a serialização.

A autora (SINGER, 2008, 2009) continua percorrendo acerca desta disciplinarização, retomando as ideias de Foucault, que afirma que as disciplinas são feitas por verdades e erros, sendo estes indissociáveis das verdades. Mais adiante, traz as críticas de Lèvy acerca da visão disciplinar: “na era da incerteza, é necessário focar no que está ao mesmo tempo entre, através e além de qualquer disciplina, com o objetivo de compreender o mundo presente”. Afirma que os sistemas de ensino atuais, apesar de pautados em paradigmas que estão em colapso, ainda realizam uma disjunção entre as humanidades e as ciências, além de separarem estas em disciplinas especializadas e fechadas em si mesmas. O resultado disso é a fragmentação das realidades globais complexas e a especialização, que arruína a responsabilidade e a solidariedade. Para tanto, é preciso buscar uma nova forma de trabalhar o conhecimento, partindo das experiências de vida dos alunos, “dos seus saberes e fazeres, dos significados e das suas vivências, para chegar a possíveis sistematizações” (SINGER, 2008, p. 32). As novas tecnologias, como os recursos de multimídia, poderiam auxiliar nesta desconstrução das disciplinas, pois trata-se de um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa:

Lèvy percebe uma nova forma de relação com o saber marcada por aprendizagens permanentes, navegação, espaço flutuante e não totalizado, aprendizados cooperativos, inteligência coletiva no interior de comunidades virtuais, desregulamentação de modos de reconhecimento dos saberes e gestão dinâmica das competências em tempo real. Nesta navegação pelo

conhecimento, o educando se torna sujeito de seu aprendizado, o educador assume o papel de orientador do processo e a escola se converte em centro que mobiliza projetos individuais e comunitários. Deste modo, cria-se um ambiente científico-cultural flexível na organização dos tempos e dos espaços, que promove a ampliação do leque de opções e das atitudes criativas. Para tanto, a escola precisa romper com o segundo procedimento de controle: a estrutura seriada (SINGER, 2008, p. 32).

Neste sentido, em sua visão, o conhecimento torna-se uma rede, e conhecer passa a ser uma aventura prazerosa. Na instituição pesquisada, não encontramos aulas específicas que utilizassem estas novas tecnologias. Não havia um laboratório de informática ou com recursos de multimídia e, muitas vezes, os educadores levavam seus próprios *notebooks* para a sala de aula, para que realizassem uma pesquisa em conjunto ou assistissem um vídeo. Porém, quem manuseava o aparelho era sempre o adulto. Presenciamos um momento em que o tutor levou sua própria filmadora para que os alunos gravassem uma videocarta, vídeo este que foi transmitido aos alunos, posteriormente, no computador pessoal do educador.

Um aspecto que não pode ser desconsiderado ao se analisar a questão do trabalho com o conhecimento é a forma como o erro é concebido. Trataremos de expor alguns excertos, para comentá-los em seguida:

Tadeu (10 anos): *A escola é bem legal porque quando eu tenho alguma dificuldade ela me ajuda nessa dificuldade e tipo não me manda pra trás na classe ou qualquer coisa desse tipo... Ela sempre me ajudou, por exemplo, na matemática, eu tenho uma dificuldade muuuuuuito grande na matemática, aí sempre quando eu erro, por exemplo, a gente revê, revê, revê, até eu aprender. Isso daí eu acho muito legal me ajuda pra caramba.*

Nota-se que existia uma abertura entre as crianças e o educador para discutir sobre as dificuldades. Não foram encontradas situações em que errar era motivo de chacota entre os colegas ou de vergonha, sendo mais algo bastante natural, decorrente do processo de aprendizagem. Em diversos momentos, observou-se as crianças auxiliando voluntariamente umas às outras e explicando como poderiam realizar determinada atividade. Em compensação, a seguinte situação foi vivenciada pela pesquisadora:

O professor Raul lê e corrige os trabalhos de todos, apontando os erros ou incentivando a melhora. Em certo momento, coloca: “Quando vocês têm apenas

uma regra: criem, vocês produzem coisas interessantíssimas. Vejam, por exemplo, o trabalho da Clarissa: ela desenhou uma corrente e escreveu palavras significativas para ela nos elos da corrente. Alguém pediu pra ela desenhar? Não! E, no entanto, vejam que criativo!”. Os alunos perguntam se os deles está bom, ele responde que sim, mas que podem criar mais. Novamente surge a questão: “Eu posso...?”. Ele contrapõe: “Primeiro façam! Criem! Ousem! Parem de ficar perguntando!”.

Por mais que houvesse incentivo por parte do educador, era ele quem apontava e corrigia a maioria das atividades dos alunos, trazendo conceitos como “verdades prontas e acabadas”. Quando emitia um juízo de valor acerca do trabalho realizado por Clarissa, avaliando-o como criativo e interessantíssimo, imediatamente os outros passaram a perguntar se seus trabalhos estavam bons. Se as situações educacionais levarem apenas em consideração o olhar e o julgamento alheios, a criança aprende a dar respostas corretas ou a realizar atividades em determinado padrão para satisfazer ao professor ou ao grupo, tornando-se dependente da aprovação exterior. Na instituição pesquisada, os alunos buscavam a aprovação do professor tutor e de outros educadores, especialmente nas atividades que demandavam maior criatividade. Todavia, este buscava incentivar que realizassem seus trabalhos “sozinhos” para depois verificar se estavam “bons” ou se precisavam “melhorar”. A correção das atividades mais mecanicistas e de respostas únicas era realizada ou individualmente pelos próprios alunos, copiando o resultado da lousa e marcando com um “X” as incorretas, ou era o educador quem as corrigia, realizando o mesmo procedimento de assinalar o erro com um “X”.

Pesq.: *O que acontece quando você erra?*

Clarissa (9 anos): *Quando eu erro... bom, quando a gente faz a correção, o Raul pega a atividade de alguém e vai fazendo com a gente na lousa e, se a gente errou a gente bota X e coloca o resultado do lado, correto. Se a gente acerta, a gente bota um ok.*

Pesq.: *Você me disse que tem dúvida e sempre erra. O que acontece?*

Clarissa: *O que eu tenho dúvida... se eu tenho dúvida eu posso ir tirar com o Raul. E se tiver uma dúvida e eu for perguntar pro Raul e ele falar que agora não dá é que ele vai tirar essa dúvida na hora de corrigir.*

[...]

Pesq.: *Como é que você sabe então se você tá indo bem, se você tá indo mal?*

Clarissa: *Ãh... o Raul que fala. Porque quando é coisa de escrever, assim, a gente entrega pro Raul, aí ele corrige.*

Pesq.: *E aí, ele corrige...*

[illegible]

Com a intenção de auxiliar as crianças a compreenderem os pontos a serem melhorados e até a valorizar a escola, o tutor muitas vezes colocava um aluno em evidência, discorrendo sobre suas dificuldades ou mesmo seus “êxitos”, aproveitando para transmitir lições sobre empenho, atenção, dedicação e disciplina:

361

não está presente na aula, que você quer brincar. Tudo bem, adoro brincadeira, mas tem hora de atividade certa, se você não consegue olhar para a lousa e copiar no papel, tem alguma coisa errada. Quando conversei com sua mãe e pai, vimos que é desatento com as coisas que não quer fazer. Não dá pra ficar no 'eu sou o bonzão, eu faço manobra radical'. Acho ótimo isso, mas eu quero que você seja bom também em lição. Vocês querem admirar as coisas, não queiram atropelar pulando etapa. Dá nisso, vocês precisam ter foco. Vai ficar bem difícil de avaliar, nem você sabe dizer porque não está atento! Parem com esse discurso pronto de 'eu não sei, eu não consigo'. Quanto mais vocês falarem isso, pior fica. Se você se propõe a fazer algo, faça de verdade. Se você se propôs a vir à escola, venha de verdade. Na hora do desafio, da dificuldade, a gente aprende degrauzinho por degrauzinho. Espero que entendam isso não como briga, aliás, é comum eu repetir isso... vocês estão numa escola diferente, que não cobra tanto conteúdo como as outras, o mínimo que vocês têm que fazer vocês não fazem direito?''.

Os alunos comentam de outras escolas que já estudaram e que são diferentes e o professor retoma o discurso: "Então, lá o aluno não tem vez, é uma máquina, um robô, sem espaço para falar. Vocês aprenderiam numa escola dessa? Sim, com certeza. Mas não de verdade, vocês teriam que decorar, sem o prazer de estudar. Só que se você se propor a aprender, brincando, é pra aprender. Nessa escola, temos que dar conta do conteúdo básico da lei. Trabalhamos 1/3 do volume das outras escolas, que têm livros dessa grossura (mostra com a mão). A questão é: vocês tinham liberdade nestas escolas? Não! Era legal? Porque aqui vocês não dão valor? Sabe o que eu acho de prova? Uma grande idiotice. Provas e notas fazem um comparativo sobre o assunto, porque se você escreve uma coisa diferente do que está escrito nos livros, no livro do professor, significa que está errado. O colégio tradicional incentiva a decoreba, vocês não precisam entender, pensar.".

Alberto diz: "Eu fugia desta escola, fingia que estava doente!". Gisele coloca: "Eu passava mal todos os dias". Amanda: "Eu desmaiei uma vez!". Arthur falou: "Minha professora disse que só prestavam quatro crianças da classe de 20 alunos". O professor pergunta: "E vocês acham legal isso? Como as pessoas se sentiam nessa classe?". Alberto retoma: "Eu dormi uma vez e fui insultado. Eu deixava o gibi aberto embaixo da mesa e lia". Tadeu falou: "Eu quase apanhei de uma professora lá". Começam cada um a contar sua experiência na escola, até que Gisele reclama: "Gente, está atrapalhando!". Todos se calam e continuam a fazer os exercícios de matemática.

Apesar da relativa liberdade concedida às crianças, no sentido de colocarem suas opiniões e ideias, e do constante diálogo entre elas e os professores, em alguns momentos verificamos a nítida assimetria do adulto com relação à criança no sentido de dizer o que (e como) deveria ser feito ou o que estava certo ou errado. Singer (2008), ao referir-se à educação democrática, aponta uma outra possibilidade, afirmando que o papel do mestre é o de auxiliar o educando na realização de sua potência, tendo o desejo do aluno como pressuposto de sua aprendizagem. De maneira semelhante, Piaget (1948-2007, p. 15) ao se

referir aos métodos ativos em educação, destaca que se deve conferir “[...] especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída, e não simplesmente transmitida”. O autor ressalva, porém, que podem ocorrer alguns mal entendidos a respeito destes métodos, sendo que um deles

é o receio (e, para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das mesmas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis às crianças, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com transmissões já prontas. [...] é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento da sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente (PIAGET, 1948-2007, p. 15).

Apesar do empenho e da construção de uma proposta inovadora, são fortes os antigos paradigmas de ensino-aprendizagem que muitas vezes permanecem e que precisam ser paulatinamente transformados, quando a meta é construir um trabalho novo em educação. Dentre tais paradigmas podemos citar a concepção de que o professor é aquele que detém o conhecimento e que vai transmiti-lo ao aluno; ele é o que ensina, fala, explica, determina o que será “dado” e planeja; podemos ainda evocar a ideias segundo as quais para aprender bem, é preciso repetir exercícios e que o erro deve ser evitado ou corrigido (GOMEZ-PALÁCIO, 1995).

Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é o processo de avaliação. Conforme visto na revisão teórica, a avaliação, na teoria construtivista, objetiva promover a construção e organização do conhecimento. Tem a função de proporcionar aos alunos referências que os auxiliem a desenvolver suas aprendizagens (WASSERMANN, 1990; HOFFMANN, 1996), devendo auxiliá-los a tomar consciência de suas dificuldades e de seus avanços, levando-os a superá-los paulatinamente. Ao professor, serve de reflexão contínua sobre seu trabalho, sendo compreendida como um conjunto de atuações que têm

função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. A avaliação está sempre comprometida com uma concepção pedagógica.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2010) da instituição,

A avaliação será contínua, cumulativa e sobretudo, um instrumento do educando, uma ferramenta para medir o quanto cumpriu e quanto falta para atingir seus objetivos, uma medida que lhe permita fazer um balanço do que realizou, aprendeu, do que ainda falta realizar e dos meios necessários para atingir suas metas. A avaliação ocorrerá em diferentes momentos do ensino. Sendo assim, teremos:

- Avaliação Diagnóstica: faz um levantamento dos conhecimentos e experiências que o educando já possui;
- Avaliação Processual: proporciona informações sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, o que já sabe e as dificuldades que apresenta, a fim de podermos replanejar nossas ações quando necessário;
- Avaliação Final: realizada ao final de um projeto ou sequência didática, serve para avaliar o que o educando aprendeu sobre o assunto abordado e em relação aos objetivos propostos.

A avaliação jamais será um mecanismo de controle, nem de poder disciplinar do educador. Para o educador, a avaliação é um instrumento de reflexão a respeito de seu trabalho e o auxilia a acompanhar o educando, ajudando-o, instigando-o e provocando-o em seu desenvolvimento.

Os educadores registram, com a colaboração dos educandos, atividades em relatórios avaliativos bimestrais, que possibilitam a classificação dos educandos em outros sistemas de ensino, caso desejem a transferência antes da conclusão do Ensino Fundamental I.

Pelo excerto acima, podemos perceber a concepção inovadora da escola acerca da avaliação. Vale ressaltar aqui que não se trata de uma avaliação excludente, classificatória, e muito menos de um instrumento de controle por parte dos adultos. Em nossas observações, não vimos, em nenhum momento, o educador “ameaçar” os alunos com a retirada de notas ou pontuações, nem com a aplicação de “pontos negativos”, fato que pode ser comumente encontrado em outras instituições.

Um ponto interessante a ser levado em consideração é que na instituição pesquisada os alunos não eram avaliados por meio de notas. Conforme nos explica um dos educadores, havia três conceitos:

Sidney (professor): *Nós temos 3 conceitos: ANMI, ID, e IPD. É “Ainda não manifestou interesse”, ID é “Interesse em desenvolvimento”, e IPD é “Interesse plenamente desenvolvido”. Eu avalio a execução e a participação nas aulas, e a frequência. Então, junto isso tudo eu chego em casa e analiso o que que aquela criança... se ela pode crescer mais... [se é]*

uma criança que tá sempre exigindo de mim ou se é aquela que eu sempre tenho que chamar pra atividade. Então, nesse sentido, eu qualifico elas. Então assim, praticamente quase nenhum aluno ganha um “Não Manifestou Interesse”, porque o que não tá manifestando eu dou a atividade para os outros e vou lá e fico com ele: toma de novo, de novo, de novo... Porque muitas vezes a criança tem um problema de dispersão, e isso pode levar a um equívoco de uma avaliação de que não tem interesse, mas é que ela tá dispersa porque tá sem dupla. Então eu tento fazer assim: resgato pra atividade, ou eu pego aquele [aluno] que tá mais desenvolvido e coloco com ele pra puxar.

Como poderia ser esperado de uma instituição que visa proporcionar uma educação democrática, foi aberta a possibilidade de a criança “não manifestar interesse” a respeito de determinado tema, sem que isto prejudicasse “suas notas”, sem que fosse avaliada de maneira classificatória, ou, ainda, sem que ela repetisse de ano por causa disso. É nítida também a preocupação do educador quando percebe que um de seus alunos ainda não se interessa por determinado conteúdo. Nestas situações, busca trazer a criança para a atividade, tentando entender suas motivações e pensar em formas de fazer com que se interesse e participe.

Ao entrevistar os alunos sobre a forma como a avaliação era feita, percebemos que este processo não era claro para a maioria deles, sendo que alguns mencionaram que o comportamento era um dos critérios. Somente uma das alunas mencionou o relatório avaliativo, que será descrito mais adiante.

Pesq.: *Então, se vocês não têm nota, como é que as pessoas passam de ano? Como é que o aluno sabe se foi bem, se foi mal?*

Thiago (10 anos): *É pelo comportamento.*

Pesq.: *Hum... então dão nota para o seu comportamento?*

Thiago: *Não. Eles só põem “muito bom”, “bom”, essas coisas.*

Pesq.: *Onde?*

Thiago: *Aí eu não sei.*

...

Pesq.: *E como são atribuídas as notas? Vocês têm notas?*

Arthur (11 anos): *Não.*

Pesq.: *Não?*

Arthur: *Não, mas minha mãe falou que é pelo comportamento que a gente [...] ganha coisas.*

...

***Pesq.:** Como são dadas as notas?*

***Paula (9 anos):** Então, isso eu não sei, porque a gente nunca faz nossas notas. Vem um relatório falando sobre o aluno, mas no histórico tem a nota, eu acho.*

***Pesq.:** E você nunca sabe que nota você tirou?*

***Paula:** Não.*

***Pesq.:** Como você sabe se está indo mal, se não tem nota?*

***Paula:** Porque todo bimestre, em vez de mandarem o boletim, [...] cada professor manda um relatório sobre o aluno, escrito tudo o que ele tá fazendo, como se fosse nota, só que em escrito.*

Luckesi (2000) critica a utilização de exames e provas como única forma de avaliação, pois acredita serem pontuais e classificatórios. Isto não significa que provas bem elaboradas também não possam fazer parte de um processo de avaliação, não sendo, porém, seu único ou mais importante instrumento. O que qualifica um bom processo avaliativo é pensar na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno como um todo, concebendo este como alguém em construção permanente. Na instituição pesquisada, não presenciamos a aplicação de provas. Os alunos e educadores entrevistados também afirmaram que não utilizavam tais instrumentos. O que pudemos constatar foi a presença de folhas de registro de atividades, que eram selecionadas pelos educadores e aplicadas a todas as crianças da Turma 5 (que nestes momentos eram separadas por seu respectivo ano: 4º ou 5º). Como tais folhas eram enviadas aos pais, ao final do bimestre, para que pudessem acompanhar o que estava sendo trabalhado, as crianças eram avisadas com certa antecedência a sobre quando ocorreriam tais registros. Não foi percebido, em nenhum momento, a “tensão” prévia que muitas vezes encontramos em escolas que aplicam provas. Os alunos pareciam tranquilos e acostumados a realizar tais atividades, sem medo de serem “julgados” ou “classificados”. Convém também mencionar que todos realizavam individualmente atividades idênticas e ao mesmo tempo. Entretanto, podiam conversar, sentar em grupo e fazer perguntas tanto aos colegas quanto aos educadores. Talvez seria interessante que a instituição aproveitasse estes documentos e outras produções das crianças e os dispusesse em um portfólio individual que, conforme vimos no quadro teórico, é um instrumento para armazenar e organizar as produções que os alunos realizaram em determinado período de tempo. Vale ressaltar que os portfólios visam compartilhar informações (neste caso, com a família), além de auxiliar na avaliação do desenvolvimento global do aluno, assim como em sua própria autoavaliação. As atividades, ao serem discutidas, compartilhadas e revisitadas, permitem

que os progressos e as dificuldades sejam observados. Retomamos que Villas-Boas (2004) defende a ideia de que o portfólio é um instrumento privilegiado que auxilia no desenvolvimento de processos ativos – tais como comparação, seleção, autoavaliação, estabelecimento de objetivos, parceria – que vão além dos produtos finais.

Conforme já vimos, também eram realizados relatórios avaliativos bimestrais. Neles, o tutor e todos os especialistas explanavam os conteúdos trabalhados no bimestre, além de descreverem como ocorreu o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e/ou da turma em geral. A dinâmica utilizada para compartilhar o desenvolvimento das crianças com a família funcionava da seguinte forma, segundo uma das gestoras: no primeiro bimestre, havia uma reunião individual com cada pai, que recebia um relatório sobre o trabalho realizado ao longo daquele período pelo grupo. No segundo bimestre, havia uma reunião em grupo, na qual eram descritas, pelo professor tutor, as atividades desenvolvidas e, na qual os pais recebiam um relatório individual falando sobre a criança. No terceiro bimestre, havia novamente uma conversa individual, e o relatório era sobre o grupo e, por fim, no quarto, havia uma conversa coletiva e um relatório individual. Os pais podiam solicitar reuniões com qualquer educador ou gestora no momento em que sentisse necessidade.

Os relatórios, observados e analisados pela pesquisadora, traziam fotos e ilustrações para apresentarem as atividades realizadas. Descreviam-nas em detalhes, mostrando aos pais como foi realizado o trabalho. Constituíam excelentes oportunidades para que o educador refletisse acerca de seu próprio trabalho, para que tomasse consciência e sistematizasse aquilo que foi proveitoso e o que necessitava ser revisto.

Singer (2008), ao discutir a respeito da avaliação dos alunos em uma instituição democrática, discorre acerca de um tipo de avaliação específica: a avaliação-pesquisa. Nesta, não há a separação entre o ato de conhecer e o produto do conhecimento:

Ao avaliar os percursos dos estudantes, o educador se aprofunda no seu trajeto, no seu auto-conhecimento, na sua própria emancipação. A prática pedagógica torna-se instrumento para a auto-reflexão. Ao avaliar, o educador é avaliado: “num processo coletivo cooperativo, solidário, que busca a ampliação permanente da qualidade da escola, uma escola que tem como preocupação central o conhecimento como resultado das interações humanas e participante das buscas humanas por uma vida mais feliz para todos” (ESTEBAN, 2003, p. 36).

A autora aponta para um dos principais cuidados ao se elaborar os relatórios avaliativos: estes não devem se tornar um instrumento de controle por parte dos adultos assim como não devem realizar uma descrição que forje sua identidade e nem ter a intenção de avaliar de forma definitiva e fixa. Estes instrumentos devem apontar as trajetórias dos alunos, sem ter por função a regulação ou o controle. Destinam-se à melhor compreensão entre pais e filhos, pais e professores e alunos e professores, especialmente como instrumentos de autoconhecimento das crianças.

Em uma proposta educativa organizada sob a forma de projetos, esta avaliação permite a valorização da liberdade e a gestão participativa, não abrindo espaços aos instrumentos coercitivos, tais como as seriações e as notas. Para Singer (2008) o caráter lúdico das atividades desenvolvidas em uma instituição democrática deve ser destacado, tanto nos momentos em que há uma tarefa direcionada pelo educador quanto no próprio brincar espontâneo dos alunos. Ao observar tais brincadeiras, os professores podem perceber aspectos significativos do desenvolvimento dos alunos. Assim,

tendo como objetivo central o processo de construção da autonomia, educadores e mestres encorajam as crianças com uma atitude de aceitação das particularidades de cada qual, seja com relação às características físicas, seja com relação às habilidades, ou ainda com seu jeito de ser. O fato de as crianças acompanharem e participarem da gestão e dos processos de decisão da escola vai diretamente ao encontro desta forma de entender a autonomia. (SINGER, 2008, p. 80).

A elaboração dos relatórios, apesar de bastante profícua, era laboriosa, o que gerava preocupação e acúmulo de tarefas para os professores, que propunham espaçá-los, alternando-os com outras formas de avaliação e de informação aos pais:

Pesq.: *Tem alguma coisa que você não gosta, que você mudaria?*

Raul (professor): *Ah... eu acho que a única coisa que às vezes me deixa [...] me deixa pensando bastante é a questão da condução do relatório. Por exemplo, eu acho que às vezes muitas coisas que são relatadas [...] poderiam ser resolvidas de uma outra forma. Eu acho que as reuniões com os pais, por exemplo, poderiam ser feitas de uma dinâmica que a gente tivesse outras formas de mostrar pros pais o que tá sendo feito. Por exemplo, uma reunião mostrando as atividades com um pouco mais de frequência, fazendo com que os pais também tenham uma certa assiduidade... Mas eu acho que a questão dos relatórios, ela podia ser um pouco menos rígida.*

Pesq.: *Não entregar um relatório pros pais, mas trazer isso de outra forma?*

Raul: *Eu acho que o relatório poderia existir, mas talvez um relatório semestral. Talvez se ele fosse mais preciso, e (houvesse) mais reuniões com os pais, nesse relatório semestral a gente não precisaria esmiuçar, por exemplo, como esses conteúdos tão sendo passados, tão sendo elaborados, mas sim dizer [...] coisas que surgem ao longo do processo, né? Então eu acho que, nesse sentido, o relatório acabaria sendo mais eficaz. Porque os pais acompanham os quinzenários [que são disponibilizados na internet e ficam afixados no mural logo na entrada da escola], os pais acompanham as atividades feitas, as reuniões são bimestrais, então talvez o relatório também acompanhando isso, fica sendo mais do mesmo. Falar com os pais, mostrar pra eles o relatório, e eu acho que é uma repetição.*

Em coerência com a concepção de educação, aprendizagem e avaliação da escola, não havia reprovações e nem reclamações sobre “débitos” de uma série para outra, tão comumente identificadas nas escolas tradicionais. As intervenções eram frequentes, procurando auxiliar o aluno em suas dificuldades, e o professor tutor do ano seguinte dava continuidade ao trabalho pedagógico, considerando como naturais as diferenças entre os estudantes. Vejamos o que nos relata Clarissa:

Pesq.: *E como é que você sabe se você tá indo bem ou mal na escola?*

Clarissa (9 anos): *Eu não sei, eu nunca soube.*

Pesq.: *Você nunca soube se você tá indo bem, se você tá indo mal.*

Clarissa: *Nunca. Geralmente eu sei se eu tô indo bem em geografia ou português porque acerto tudo ou tem um erro pequeno. Aí o Raul fala que eu to indo bem. [...]*

Pesq.: *Não tem prova nessa escola. O que você pensa sobre isso?*

Clarissa: *Bom, eu acho que ter prova é coisa de escola tradicional e eu gosto que não tenha prova.*

Pesq.: *Tem como repetir de ano ou reprovar?*

Clarissa: *Não, aqui não. Mas o Raul disse que esse ano, se tiver muito erro em uma matéria, ou muito erro em tudo, a gente vai repetir de novo o quinto ano.*

Em suma, no que diz respeito ao trabalho com o conhecimento, conforme já descrito no quadro teórico, as escolas democráticas em geral, apesar das diferenças encontradas nas diversas instituições espalhadas pelo mundo, não possuem currículos compulsórios e organizam suas ações pedagógicas com centros de estudos nos quais os alunos definem suas próprias trajetórias educacionais.

Na instituição pesquisada, ainda não foi desenvolvido este trabalho com centro de estudos. Todavia, os alunos podem definir suas trajetórias ao realizarem a monografia no final do 5º ano, escolhendo temas de interesse para pesquisa e apresentação. Encontramos uma atmosfera mais leve e prazerosa, em que os alunos afirmam gostar da escola, e realizam a maior parte das atividades com empenho.

Na esfera escolar, os professores já conseguiam, mesmo que em parte: levar em consideração os interesses das crianças e proporcionar atividades mais divertidas; incentivar a criatividade; organizar o ambiente de forma a propiciar a cooperação, a interação, a troca e a realização de trabalhos em grupo; dar abertura para que os alunos se posicionassem e colocassem suas opiniões acerca do trabalho com o conhecimento; realizar uma avaliação não classificatória, que não rotula os alunos e nem os reprova; permitir e conceber o erro como processo natural; dentre outros.

Entretanto, ainda precisariam rever alguns fatos, dentre os quais: a forma como o conteúdo é trabalhado em alguns momentos, pois foi visto que algumas das atividades realizadas ainda priorizavam a memorização, a cópia e a mecanização; em outros momentos, era o educador quem corrigia e apontava os erros nas atividades; nos projetos semestrais, em especial o do segundo semestre, ao tentar articular o tema gerador com suas matérias, muitas vezes as atividades, tanto do professor tutor quanto dos especialistas, possuíam relações artificiais e, além disso, tornavam-se cansativas na medida que tentavam articular quase tudo com o tema gerador; muitas vezes, o conhecimento era fragmentado em disciplinas, apesar de o tutor ser polivalente.

Apresentamos nesta análise alguns pontos que evidenciam avanços e outros que ainda necessitam ser repensados. A escola, desde o primeiro momento, demonstrou-se aberta e preocupada em melhorar sua própria prática, considerando que muito tem a aperfeiçoar.

6 Tecendo algumas considerações finais...

Busca da Auto-Disciplina – Os educadores devem agir como maestros. Maestros que saibam conduzir a orquestra de modo a tirar o que há de melhor em cada músico e assim realizar a mais bela música. Os músicos respeitam a autoridade do maestro porque desejam esta música e confiam na sua capacidade para regê-los, e não porque o temem. A forma de educar a criança para a auto-regulação é incentivar-lhe os sonhos possíveis, a imaginação, libertando-a dos impossíveis e encorajando-a sempre a encontrar seu caminho (PPP, 2010).

Autonomia. Liberdade. Respeito. Cidadania. Democracia. Ética. Quantos de nós já ouvimos nas reuniões ou lemos estas palavras em documentos oficiais das escolas? Todos os professores com quem conversamos apontam o desejo de formar cidadãos críticos, autônomos, participativos, democráticos, éticos. Entretanto, são poucos os que conseguem, de forma efetiva, realizar este desejo.

Ao entrar em contato com novas ideias em educação por meio da literatura e da mídia, achamos que seria interessante conhecer tais propostas, na tentativa de compreender se era possível organizar a escola diferentemente da realidade que já conhecíamos, e, se a resposta fosse positiva, gostaríamos também de entender como seria esta diferença.

Para tanto, tivemos por objetivos, na presente pesquisa, caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que buscava implementar uma proposta de educação democrática e que fizesse parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN). Como toda proposta inovadora, certamente ela enfrentava resistências e dificuldades. Portanto, também tivemos por meta investigar as dificuldades que encontrava na implementação desta proposta de educação democrática.

Para a escolha da instituição pesquisada, buscamos atender a dois critérios: que esta trabalhasse com educação formal e que integrasse a Rede Internacional de Escolas Democráticas (IDEN). Das duas instituições que atendiam a estes critérios, apenas uma nos deu a oportunidade de realizar esta pesquisa. Nesta escola, foi selecionada a a Turma 5, que compreendia alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, pois estes estudavam na

instituição há mais tempo. Realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo por delineamento o estudo descritivo e exploratório.

Assim, foi por meio de observações, de entrevistas e do recolhimento de documentos que foram coletados os dados que nos possibilitaram entender melhor como era a escola.

Nessa laboriosa tarefa de triangular e analisar esses dados, encontramos alguns resultados que gostaríamos de retomar nas considerações finais desta pesquisa. Confirmando nossa premissa inicial, constatamos que a escola apresentava, em suas diversas dimensões, inúmeros avanços. Ao investigar uma proposta inovadora, também era esperado que encontraríamos algumas dificuldades, uma vez que não há uma “fórmula” ou “receita” para se iniciar um trabalho como este. Pela coragem e ousadia dos idealizadores da instituição, pela vontade e pela busca constante de aprimoramento, um enorme passo foi tomado. Foi o que esta pesquisa tentou apresentar, talvez com o intuito também de mostrar a outras instituições de ensino que transformações em educação são trabalhosas e árduas, porém possíveis.

Com relação ao **Projeto Político Pedagógico**, que pode ser facilmente consultado, encontramos que o principal objetivo da escola é o de envolver a todos os participantes no processo educativo em um diálogo, promovendo uma real democratização das relações em algumas questões da gestão da escola, visando à construção da cidadania e da democracia, assim como o desenvolvimento da autonomia.

Encontramos também que, em diversos momentos, a concepção da escola traduzida pelo PPP assemelha-se à cooperação proposta por Piaget, quando aponta como princípios que conduzem as relações na escola: o desafio, a democracia, a liberdade, o respeito à dignidade da criança e do pré-adolescente, a busca da autodisciplina e o respeito ao conhecimento, buscando oportunizar a ampliação das relações sociais da criança, para que esta, aos poucos, aprenda a articular seus interesses e pontos de vista com os outros, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

O documento também traz concepções acerca do trabalho com o conhecimento, posicionando-se como socioconstrutivistas, e colocando em prática esta posição especialmente no trabalho com as artes em geral, organizando suas atividades por meio de projetos individuais das turmas no primeiro semestre e um projeto da escola, que culmina

em uma peça teatral, no segundo. Pode-se encontrar a importância de desenvolver o prazer em aprender e estudar no aluno, e também o prazer em lecionar nos professores, trabalhando “valores de forma democrática e reflexiva” em que “estudantes e docentes queiram frequentar e na qual tenham prazer com o que fazem e desenvolvem diariamente” (PPP, 2010). Visam uma educação que considere a diversidade cultural, trabalhando os conteúdos de modo a torná-los significativos aos alunos.

Como se vê, a gestão participativa por meio das assembleias, a busca por relações simétricas, assim como a organização pedagógica como centros de estudo, que são características fundamentais às escolas democráticas, também são apresentadas no PPP.

Por um lado, como estudiosos da teoria de Piaget que almejam o desenvolvimento da autonomia, pretendíamos conhecer as características do ambiente sociomoral cooperativo, por outro, se olharmos na perspectiva das escolas democráticas, pretendíamos compreender como ocorriam as relações interpessoais quanto à simetria e como se dava a gestão participativa.

No que diz respeito à caracterização do **ambiente**, verificamos, por meio do instrumento adaptado: “*Ficha de observação dos ambientes escolares e as relações autoritárias/cooperativas*” (TOGNETTA, 2003; RAMOS, 2011), que trata-se de uma escola mais cooperativa. Na instituição pesquisada, havia poucos sinais de organização coercitiva: as salas de aula e os outros ambientes permaneciam abertos e os alunos tinham a liberdade de circular livremente entre eles, utilizando materiais e brinquedos diversos. Sentiam-se à vontade, pertencentes e acolhidos na escola e sabiam quando e onde deveriam estar para assistir as aulas ou realizar as atividades. Não havia a necessidade de usar uniforme pois a concepção da escola é a de que a individualidade e os gostos das crianças devem ser respeitados.

Com relação ao **ambiente físico**, encontramos mobiliários adequados ao tamanho dos alunos e ao trabalho em grupo e os alunos poderiam escolher com quem gostariam de sentar-se. Todavia, como a casa alugada possuía um espaço físico reduzido, realizavam rodízios entre as turmas para a utilização das salas-ambiente. Tal fato era interessante no sentido de não restringir as aulas a poucos locais, contudo as salas de aula eram pouco espaçosas e algumas vezes sobrecarregadas de objetos dos alunos e outros materiais

escolares, além de mesas e cadeiras, dificultando a locomoção. Entretanto, as turmas não eram numerosas, comportando, no máximo, de 12 a 15 estudantes mais velhos.

Também encontramos um clima agradável na escola: as **relações entre as crianças** pareciam ser amistosas e poucas situações de conflitos foram presenciadas. A interação entre as crianças das diversas idades e nos diferentes espaços pôde ser observada em uma atmosfera leve e prazerosa, na maioria das atividades que realizavam. Os alunos compartilhavam experiências e trocavam ideias e pontos de vista, cooperavam e auxiliavam-se mútua e espontaneamente. Apesar de terem sido encontradas situações em que o adulto interferia nestas relações, na maior parte das vezes encontramos que as crianças interagem sem a coerção adulta. Encontramos que as crianças demonstravam maior capacidade de negociação e a autoconfiança nos momentos em que precisava resolver seus **conflitos**, dependendo menos dos educadores para tentar solucioná-los. Não presenciamos nenhum conflito envolvendo agressão física e nem verbal (xingamentos ou palavrões), assim como não verificamos o emprego de apelidos pejorativos ou zombarias entre as crianças.

No tocante a como os educadores agiam, nos poucos momentos em que eram solicitados a auxiliar na resolução de um conflito, encontramos, formas de intervenções diversas, tais como: rodas de conversa; censuras, moralização, punição (dos envolvidos ou da classe toda), resolver por eles ou ignorar a situação – posturas que variavam entre a coerção e um maior estímulo à cooperação. Vale a pena destacar que havia a preocupação com relações não agressivas e os educadores, em suas ações diárias, demonstravam que as intervenções nos conflitos eram entendidas como parte de suas atividades e, por este motivo, raramente terceirizavam o problema para a direção ou para a família, apenas informando o ocorrido para que estivessem cientes.

No que diz respeito às **relações entre as crianças e os adultos**, encontramos que as primeiras demonstram gostar muito de seus professores. Observa-se também o esforço da instituição em formar cidadãos críticos, onde opiniões, desejos e gostos sejam valorizados. Isto pôde ser visto quando os adultos acolhiam o que as crianças diziam, quando davam abertura para que colocassem suas ideias e sentimentos, quando as conheciam mais a fundo, assim como suas famílias e seu entorno social, dentre outros. Entretanto, também

encontramos que se mantinham, entre as crianças e os adultos, relações de respeito unilateral, ou seja, assimétricas, porque as crianças não os consideravam como iguais.

Outro aspecto fundamental numa escola democrática é a liberdade que todos os envolvidos na instituição deveriam ter. Esta liberdade está ligada às relações estabelecidas entre todos, sem que sejam feridos os princípios de respeito e dignidade. Por meio das observações e das falas tanto dos educadores quando dos educandos, verificamos que o respeito é um dos princípios que mais se destaca na unidade escolar. No entanto, em alguns momentos, alguns educadores o exigiam por meio de atitudes impositivas, censuras e emprego de ironias. Certamente os adultos não desejavam ser desrespeitosos, ou muitas vezes nem percebiam que estavam procedendo de tal forma, acreditando estar “ensinando” o modo correto de agir. Possivelmente, ainda não tomaram consciência de que falar alto para pedir silêncio ou colocar apelidos para obter um “comportamento adequado” não contribuem para a construção da autorregulação das ações e compreensão da necessidade de algumas normas nas relações em grupo.

A relação entre a **escola e a família** era muito boa e próxima, sendo que esta última era bem-vinda a qualquer momento que quisesse ou necessitasse. Além de os familiares poderem entrar na instituição a qualquer hora para conversar ou com a direção ou com os professores, também estavam presentes em eventos artísticos ou até mesmo ministrando oficinas às crianças. Tal abertura facilita o diálogo e a parceria, auxiliando na promoção da educação dos alunos.

Com relação à **gestão participativa**, constatamos que as **assembleias** ocorriam semanalmente e tinham duração de em torno de cinquenta minutos. Todos os alunos participavam, desde os menores até os mais velhos, alguns professores e, esporadicamente, os membros da direção. Não constatamos a participação de pais nem de funcionários nestas reuniões. As assembleias eram, em parte, coordenadas pelos alunos. Constatamos, em diversos momentos, que as intervenções dos educadores eram sistemáticas e estes acabavam por coordenar mais as reuniões do que as próprias crianças. Não se trata de deixá-las à própria sorte para resolverem as questões, todavia caberia ao educador realizar as apenas intervenções necessárias, deixando a incumbência dos alunos cumprirem aquilo que já são capazes. Havia uma rotatividade entre os educandos nos papéis de presidente,

escriba e secretário, sendo que os maiores assumiam estas funções e, aqueles mais novos que quisessem, poderiam ser seus “auxiliares”.

Notamos que, no decorrer das assembleias, as crianças menores permaneciam alheias ao debate e aqueles um pouco mais velhos, de 4 ou 5 anos, apresentavam um interesse, todavia desinteressavam-se com muita facilidade. Os mais velhos pareciam engajar-se mais profundamente.

As temáticas tratadas nas reuniões eram diversas e referiam-se desde a organização do almoço e ao lanche especial de dia das crianças, perpassando por desperdício de água e comida, poluição, trabalhos coletivos, até questões relacionadas ao comportamento, tais como não rir de quem se machuca e barulho nos espaços comuns. A gestão era parcial e muitas questões não cabiam à assembleia decidir, tais como questões administrativas, estruturais e de funcionamento da escola.

Encontramos que os alunos legitimavam este espaço de assembleia como momentos coletivos para resolver problemas que lhes diziam respeito assim como a legitimavam como o espaço propício para elaborarem regras, para tratarem de temas pertinentes ao coletivo e para falarem de suas conquistas. Na visão das crianças, praticamente todas as normas são importantes. Na dos educadores, aquelas que trazem o respeito como princípio são as que eles mais cobram. Os alunos afirmam que recebem “brincas” dos adultos quando não cumprem as regras.

Após a apresentação da síntese dos resultados relacionados ao ambiente sociomoral cooperativo, ou na perspectiva das escolas democráticas, a simetria nas relações e a gestão participativa, vejamos agora a questão do trabalho com o conhecimento e se a organização pedagógica era por meio de centros de estudos.

Nas escolas que visam exercer uma educação democrática, a felicidade da criança é um dos pontos fundamentais, conforme já visto no quadro teórico. Isto reflete na forma como é realizado o **trabalho com o conhecimento** nestas instituições. Na unidade de ensino pesquisada, também verifica-se esta preocupação com a felicidade, encontrada tanto nos documentos oficiais como o PPP e o Regimento, quanto no discurso dos alunos, professores e direção.

Em diversos momentos observados, pudemos constatar que as crianças realizavam algumas atividades livremente, sem a necessidade de serem cobradas. Em outros, ao

contrário, os educadores tinham que chamar a atenção para que a tarefa fosse realizada. Na maior parte dos momentos de trabalho em grupo, podia-se perceber uma cooperação efetiva entre os membros quando: trocavam ideias, buscavam acordos, opinavam, levavam em consideração ou coordenavam perspectivas... A interação social era bastante favorecida e as crianças podiam comunicar-se livremente, nos distintos espaços escolares, sentando-se onde e com quem desejassem. Tais atitudes já demonstram um rompimento com o paradigma educacional vigente, facultando ao corpo discente uma maior liberdade. Todavia, como pudemos constatar também que nem sempre o aluno era aquele que norteava seus próprios caminhos. Em uma educação democrática, conforme destaca Singer (2008), os educandos deveriam organizar sua própria rotina, percorrendo caminhos individuais e únicos, fato algo ainda embrionário na instituição pesquisada.

A escola trabalhava por **projetos** interdisciplinares organizados a partir de “temas geradores” que visavam inter-relacionar conteúdos. No primeiro semestre, cada turma trabalhava um projeto individual e, no segundo, a escola inteira engajava-se em um projeto coletivo, que culminava em uma peça teatral no final do ano. Porém, apesar da tentativa dos educadores em articular os diversos conteúdos dos projetos às suas especificidades, as relações estabelecidas eram, muitas vezes, “artificiais”. Os alunos, na maior parte das vezes, não tomavam parte nas decisões acerca das temáticas a serem trabalhadas nem da forma como seriam desenvolvidas, cabendo ao adulto estas escolhas.

Em quase todos os momentos, os alunos da turma observada realizavam as mesmas atividades, não havendo outras opções ou propostas diferenciadas a não ser para os alunos com deficiência. A não realização destas era ainda visto como algo que não deveria acontecer, havendo uma tentativa de convencimento do aluno para que a realizasse.

Apesar de encontrarmos nos documentos oficiais da instituição que esta seguia uma orientação socioconstrutivista, no trabalho com o conhecimento, nas entrevistas com os docentes e na análise dos materiais esta orientação não foi identificada como norteadora da práxis. Pudemos constatar que os educadores tinham uma certa liberdade para escolher as estratégias e metodologias que desejassem para realizar o trabalho com conteúdos.

Percebemos a preocupação da escola em “desafiar” os educandos em diversos sentidos: serem flexíveis, criativos e entusiasmados. Piaget (1998) nos aponta que a vida cognitiva e afetiva são, embora distintas, inseparáveis. Deste modo, o interesse, ou seja, a

regulação energética interna, tem um papel fundamental na aquisição de novos conhecimentos. Todos os alunos afirmaram que o ensino era mais divertido, já que não precisavam ficar o tempo todo na mesma sala de aula, que não tinham provas e nem lições de casa, além de mencionarem que os professores buscavam formas diferentes de se trabalhar os conteúdos. Entretanto, algumas propostas ainda refletiam uma concepção tradicional de educação, estando presentes a cópia de conteúdos e atividades, a realização de exercícios e a memorização. Tais atividades pouco exigiam o estabelecimento de relações, a formulação de hipóteses, a reflexão, a discussão, a dedução, ou seja, a ação sobre o objeto do conhecimento. Os alunos demonstravam desinteresse ao realizá-las e cansaço após algumas semanas de atividades relacionadas ao tema do projeto.

Não foram encontradas atividades estereotipadas para serem concluídas pelos alunos. A escola não adotava livros didáticos ou apostilas e os educadores selecionavam por conta própria a forma como trabalhavam os conteúdos. Os professores utilizavam os livros como apoio ou suporte para ideias de atividades. Apesar de não seguirem um material didático específico, ainda organizavam os conteúdos de maneira fragmentada por disciplinas e de forma hierárquica, do mais simples ao mais complexo.

Apesar de quase não termos identificado comportamentos **indisciplinados**, considerando a concepção construtivista de indisciplina, pudemos notar que esta estava sempre presente na fala dos alunos e dos professores. Tratavam-se principalmente de conversas e brincadeiras entre as crianças quando se sentiam entediados ou reação mais impulsiva diante de alguma imposição. Ao lidar com tais situações os professores utilizavam, algumas vezes de sanções por reciprocidade, como a exclusão temporária do grupo social, e, em outras, expiatórias, como sermões e censuras, visando que refletissem acerca dos comportamentos inadequados.

No que diz respeito ao **erro**, não vivenciamos nenhuma situação que errar fosse motivo de vergonha, sendo que este era tratado como algo natural, decorrente do processo de aprendizagem. Havia abertura, entre os alunos e o professor, para discutir acerca das dificuldades encontradas. Da mesma forma, as crianças se ajudavam, quando pediam auxílio umas às outras ou espontaneamente. Apesar disso, ainda encontramos que o professor era aquele que corrigia a maioria das atividades, assinalando-as como certas ou erradas. Quando não realizava tal correção, eram os próprios alunos que o faziam, copiando

da lousa as respostas corretas. O erro, neste sentido, não era então encarado como algo construtivo no sentido de verificar o pensamento subjacente às respostas das crianças, mas, ainda, de forma a apontar o correto e desejável pelo adulto.

A **avaliação**, conforme pode ser constatado no PPP, não era excludente, nem classificatória e, muito menos, um instrumento de controle, como pode ser verificado em diversas escolas. Ao contrário: os alunos não eram avaliados por meio de notas, e sim por conceitos: “Ainda não manifestou interesse”, “Interesse em desenvolvimento” e “Interesse plenamente desenvolvido”.

A sistematização da avaliação ocorria principalmente por meio de relatórios avaliativos bimestrais que eram compartilhados com os pais. Neles, o professor tutor e os especialistas explicavam sobre os trabalhos realizados no decorrer dos dois meses e descreviam como ocorreu o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno e/ou da turma em geral. Os relatórios, observados e analisados pela pesquisadora, traziam ilustrações e fotos que mostravam as atividades realizadas. Tratavam de excelentes oportunidades para que o educador refletisse acerca de seu próprio trabalho, para que tomasse consciência e organizasse aquilo que foi bom e o que necessitava ser revisto. Caso quisessem, em qualquer momento do ano letivo, os pais podiam solicitar reuniões com qualquer educador ou gestora.

Uma outra forma de avaliação constava em folhas de registro de atividades, que eram aplicadas a todos os alunos da Turma 5 (separados em seus respectivos anos: 4º e 5º) com a intenção de entregá-las à família ao final do bimestre. As crianças eram avisadas com antecedência e não havia a “tensão”, nem o medo de serem “julgados” ou “classificados”, que geralmente encontramos “em dia de prova” em outras instituições escolares. Estas atividades eram realizadas individualmente, apesar de os alunos estarem agrupados. Além disso, enquanto a faziam, podiam conversar, trocar ideias, dialogar...

Seria interessante maior envolvimento dos alunos no processo de avaliação. Ao entrevistarmos as crianças a respeito da forma como a avaliação era feita, pudemos notar que este processo não era claro para a maioria delas, sendo que algumas mencionaram que seu comportamento era um dos critérios. Uma forma de envolvê-las é por meio da construção de portfólios individuais. Conforme descrito no quadro teórico, Villas-Boas (2004) defende a ideia de este é um instrumento privilegiado que auxilia no

desenvolvimento de processos ativos – tais como comparação, seleção, autoavaliação, estabelecimento de objetivos, parceria – que vão além dos produtos finais. Poderiam aproveitar tais registros, juntamente com outras produções dos alunos, e introduzir portfólios ou outros procedimentos em que as crianças pudessem refletir sobre seus progressos e dificuldades, planejando como superá-las (ao discutir, compartilhar e revisar o documento).

Convém aqui ressaltar uma limitação encontrada na pesquisa, que diz respeito à avaliação. Talvez por termos uma concepção diferente daquela da educação democrática, pode ser que a pesquisadora não tenha sido clara aos entrevistados ao questionar sobre como sabiam se estavam “indo bem ou mal” na escola. Provavelmente a ideia de “ir bem” ou “ir mal” lhes fosse estranha, uma vez que não estavam acostumados com tais conceitos. Ao refletirmos sobre tal situação, deveríamos ter proposto outras questões, tais como: “o que você vem aprendendo nesta escola?”, “como isso ocorre?”, dentre outras.

Optamos por, ao apresentar os resultados, entretecer as experiências e as dificuldades encontradas pela escola pesquisada. As análises tiveram a intenção de buscar compreender, de refletir sobre possibilidades, de pensar acerca de experiências diferentes, de levantar questões que muitas vezes não têm respostas...

Vale a pena destacar ainda **a relação entre os funcionários e o corpo gestor** era aberta. Os educadores, em sua maioria, sentiam-se acolhidos e amparados, podendo compartilhar problemas e pensar em soluções em conjunto.

Pacheco (2003, p. 14, grifo do autor) aborda que

Todas as escolas deveriam ser espaços produtores de culturas singulares, mas também espaços de múltiplas interações, comunicação, cooperação, partilha... Sabemos que não é bem assim. As escolas são, quase sempre, espaços de solidão. O trabalho dos professores é um trabalho feito de solidão e a solidão dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos – *professores e alunos estão sozinhos nas escolas*.

Não é o caso da instituição pesquisada. Ao contrário: professores e alunos estão juntos, na busca de um objetivo em comum. Podemos inferir que a instituição pesquisada pode não ser “a melhor” ou “a ideal” para todos – como aponta uma das gestoras em entrevista. Tampouco um modelo a ser imitado, mas, como bem coloca Singer (2010), de uma experiência escolar de resistência, experiência esta que pode inspirar outras propostas,

outras escolas que também desejam romper com um modelo de educação hegemônica. Por mais avançadas que sejam, experiências inovadoras devem ser vistas a partir de sua realidade, cultura e história, e sempre haverá pontos a serem aprimorados e também o que aprender com outras experiências que inspiram. Vale ressaltar aqui que não existem verdades absolutas ou certezas em educação, portanto deve-se abrir um espaço para o surgimento e a manutenção de propostas diferentes de escola e de educação, que, por si só, levam ao debate e à abertura de perspectivas e possibilidades.

Não encontraremos, em lugar nenhum do mundo, uma escola em que não haja problemas ou pontos a serem melhorados. É por meio da reflexão e da prática diária, além de manter “a cabeça aberta” e a disposição para rever conceitos que vão se aprimorando as formas de se pensar, agir, relacionar, trabalhar...

Nas palavras de Pacheco (2003, p. 115):

São raríssimos os que se arriscam no submundo das escolas e salas de aula onde a mudança necessária se processa, porque a mediocridade e a maledicência espreitam em cada esquina e o seguro morreu de velho... Nos tempos sombrios que atravessamos, deveria ser atribuído um subsídio de risco aos professores que arrisquem defrontar o “fundamentalismo”. Nos tempos sombrios que se adivinham, deveria ser instituído um santinho padroeiro que protegesse as escolas com aspirações de mudança das investidas dos seus detratores. [...] Mas, como diria o Rubem¹⁹, se o otimismo é da natureza do tempo e a esperança é da natureza da eternidade, sejamos esperançosos, saibamos resistir. Atrás de tempos sombrios tempos claros não-de vir.

Que bom que existe a ousadia e a coragem de alguns para inovar. Isso nos faz lembrar da poesia “Tecendo a manhã” de João Cabral de Melo Neto:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

¹⁹ Referindo-se ao educador Rubem Alves.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

É preciso valorizar e incentivar experiências como a descrita nesta pesquisa, que ousam realizar algo novo, sair do conhecido e tentar um caminho que não seja “seguro”, pois somente assim haverá a abertura para discussões. Esperamos que esta escola sirva de inspiração a muitas outras, lançando gritos de um galo a outro, tecendo fios e telas, que se assemelha à educação rizomática explanada por Singer (2008)... Em educação, há pontos de partida. Porém, nunca de chegada...

Referências

ADLER, A. **El sentido de la vida**. Barcelona: Luis Miracle Editor, 1935.

ALVES, R. **Aprendiz de mim**: um bairro que virou escola. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

AMORIM Lima. **Projeto Político Pedagógico**. 2001. Disponível em: <[http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Projeto Político Pedagógico](http://www.amorimlima.org.br/tiki-index.php?page=Projeto%20Político%20Pedagógico)>. Acesso: 22 jul. 2011.

ANDERSON, R. **Summerhill**: education for democracies. 2002. Disponível em: <<http://www.think-twice.org.uk/2002/anderson/>>. Acesso: 22 jul. 2011.

ARANTES, V., AQUINO, J. G. **Afetividade na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. (org.) **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas. 1993.

_____. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.26, n.2. jul./dez. 2000.

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

ARAÚJO, U. F.; ARAÚJO, V. A. A. **Assembleias Escolares**: construindo a democracia em instituições de ensino fundamental, 25ª Reunião Anual, Caxambu, 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/ulissesferreiraaraujot03.rtf>. Acesso em: 12 mar. 2009.

ARAÚJO, V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São

Paulo, v. 26, n. 2, 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2008. Doi: 10.1590/S1517-97022000000200010

BAGAT, M.P. **Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale**. Attualità in psicologia. Roma, vol.1, nº2, pp.49-56, 1986.

BARROS, A. A.; ARAÚJO, C. B. Z. M.; BARTOLOMEI, M.; BREGANHOLI, V. C. A didática no Brasil. In: **Módulo: bases didáticas**. 2008.

BEANE, J. A.; APPLE, M. W. Em defesa das escolas democráticas. In: BEANE, J. A.; APPLE, M. W. (orgs). **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.

BEANE, J. A.; APPLE, M. W. (orgs). **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

_____. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à cooperação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BEHRENS, M. A.; JOSÉ, E. M. A. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. In: **Revista Diálogo Educacional**. v. 2. n. 3. p. 77-96. Jan/jun, 2001.

BIONDI, R. **SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>>. Acesso em: 12 mar. 2008,

BORGES, R. R. ; CANTELLI, V. C. B.; ASSIS, O. Z. M . Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental: Contribuindo no desenvolvimento global das crianças brasileiras. In: **VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho e Universidade da Coruña, 2005. p. 117-118. Disponível em:
<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/383.pdf> >

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: abr. 2010.

BREMER, J. MOSCHZISKER, M. **A revolução pedagógica:** escola sem muros, o Programa Parkway de Filadélfia. São Paulo: IBRASA, 1975.

BRESSAN, F. O método do estudo de caso. **Administração On Line: Prática – Pesquisa – Ensino**, São Paulo, 2000. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>, v.1, nº1, jan./fev./mar. Acesso em: 03 jul. 2008.

BROOKS, J. G.; BROOKS, M. G. **Construtivismo em sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMARGO DE ASSIS, M. L. F. L. **Influência do curso de extensão PROEPRE – fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil na formação continuada de professores.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANÁRIO, R. MATOS, F. TRINDADE, R. (orgs.). **Escola da Ponte:** um outro caminho para a Educação. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.

CARDOSO, O.; PENIN, S. T. S. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./abr. 2009.

CARITA, A. Conflito, Justiça e Cidadania. **Análise Psicológica**, 1 XXII, p. 259-267, 2004.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba.** Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 2005.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica.** 2003. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf. Acesso em: 20 de set., 2006.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho:** Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COTRIM, G. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação**. São Paulo: Editora Saraiva, 1991.

CUGINOTTI, A. P. C.; CUGINOTTI, A. Palestra: **Histórias de Summerhill**. Comunicação pessoal. São Paulo, 26 dez. 2011.

DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A escola possível: democracia, participação e autonomia escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J.; ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación**. Madrid: Anaya-Alauda, 1994.

DEVRIES, R; ZAN, B. **Creating a constructivist classroom atmosphere**. Revista Young Children, nov., p. 4-13, 1995.

_____. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: **Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____. Criando um ambiente construtivista numa classe. In: ASSIS, O. Z. M; ASSIS, M. C. (org.) **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil**. 4 ed. Campinas, SP: Graf. FE; IBD, 2003.

DIMENSTEIN, G.; ALVES, R. **Fomos maus alunos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

DOMINGUES DE CASTRO, A. A. **Modelos de ensino: uma tentativa de classificação**. São Paulo, SP. Mimeografia, 1988.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, 1997, p. 222-231. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf. Acesso: 03 jan. 2012.

EBY, F. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. 2 ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

EISENBERG, N.; FABES, R. A.. Prosocial behavior and empathy: A multimethod, developmental perspective. In: CLARK, P. **Review of personality and social psychology**. Vol. 12, pp. 34–61. Newbury Park: Sage, 1991.

FERNANDES, F. D. P. A conquista de uma escola para todos: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional refletindo “quem” vem ocupando a escola pública no Brasil. MARTINS, A. M. S.; BONATO, N. M. C. (org.) **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

FIGUEIREDO, T. A. Educação infantil para que(m)? A organização do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos. **Psicopedagogia on-line**. 2002. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=321>. Acesso: 28 dez. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FONTES, C. **Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos**. Disponível em: < <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm#nova>>. Acesso em: 05 fev. 2012.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

GALLEGO, A. B.; BECKER, M. L. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. **Revista Schème**. v. I, n. 01, jan./jun., 2008, p. 116-133.

GALLO, S. **Pedagogia do Risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 12 set. 2009.

GOHN, M.G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMEZ-PALÁCIO, M. Hacia un nuevo paradigma en educación. In: **El niño y sus primeros años en la escuela**. Biblioteca para la Actualización del Maestro, Subsecretaria de Educación Básica Y Normal. México-DF, p.73-80, 1995.

GOODMAN, P. A armadilha universal. In: MARIN, P.; STANLEY, V.; MARIN, K. (org.). **Os limites da educação escolar**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983.

HERNÁNDEZ, F. Ensino com diálogo e investigação. **Diário do Grande ABC**. Caderno Diário na Escola. Santo André. 25 jun. 2004.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-Escola: Um Olhar Sensível e Reflexivo Sobre a Criança**. Porto Alegre, RS: Mediação, 1996.

HOFFMAN, M. L. Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In: GEWIRTZ, J.L.; KURTINES, W.M. (org.). **Morality, moral development, and moral behavior**. pp. 283–302. New York: Wiley, 1984.

_____. **Empathy and moral development: Implications for caring and justice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HUTCHINS, R. School options in Philadelphia: their present and future. FANTINI, M. **Alternative Educational Programs: Promise or Problems?** 1974. Disponível em: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197411_hutchins.pdf. Acesso: 14 nov. 2011.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

IDEN. **International Democratic Education Network**. Disponível em: <http://www.idenetwork.org/index.htm>. Acesso em 04 abr. 2011.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 17ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. (org.) **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Autonomia e identidade. **Revista Criança**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2006.

_____. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

_____. **É possível superar a violência na escola?**: construindo caminhos pela formação moral, Editora do Brasil, no prelo.

LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEME, M. I. S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(3), pp. 367-380.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar, argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky – Novas Contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

LEWOWICKI, T.; SINGER, H.; MURAHOVSKI, J. **Janusz Korczak**: Perfil, Lições, “O bom doutor”. São Paulo: Edusp, 1998.

LOBIONDO-WOOD, G. E HABER, J. (Eds.). **Pesquisa em Enfermagem**. Métodos, avaliação crítica e utilização. RJ: Guanabara Koogan, 2001. (Trad. do original em inglês de 1998).

LOPEZ, Maíra L. A; SINGER, Helena; JUSTO, Marcelo Gomes. Economia Solidária e sistemas públicos: uma experiência de democracia em uma escola pública. In: KRUPPA, Sonia M. Portella. **Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Inep/MEC. Brasília, DF, 2005

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUKJANENKO, M. F. S. P. Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do **professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAFRA DA SILVA, A. V. A questão da autonomia nas concepções educacionais brasileiras. MARTINS, A. M. S.; BONATO, N. M. C. (org.) **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1989.

_____. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. (org.) **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; 4ª ed., 2003a.

_____. Curiosidade, motivação e criatividade. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; 4ª ed., 2003b.

_____. A socialização. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; 4ª ed., 2003c.

_____. Desenvolvimento intelectual da criança. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; 4ª ed., 2003d.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; VINHA, T. P. **O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática**. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/lpg/arquivos/artigo_sobre_conflitos_IAENE.doc>. Acesso: 17/11/2005.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; VINHA, T. P. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. **Ícone Educação**. Uberlândia: MG, v.11, n.1, jan/jun, pp.69-94.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; VINHA, T. P. Os conflitos entre as crianças e o processo de negociação interpessoal segundo R. Selman. In: **Anais do XX Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Campinas, SP, 2003.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; MANTOAN, M. T. E. A construção das estruturas da inteligência na criança. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M. C. (org.) **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; 4ª ed., 2003.

MARIN, P.; STANLEY, V.; MARIN, K. (org.). **Os limites da educação escolar**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983.

MARTINS, A. M. S. Liberdade, Racionalismo e Neomalthusianismo na Pedagogia Libertária do século XIX. MARTINS, A. M. S.; BONATO, N. M. C. (org.) **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MARTINS, A. M. S.; BONATO, N. M. C. (org.) **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Escola e Educação Moral. In: MONTROYA, Adrian, O. D. (Org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-62.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. **Falemos de Sentimentos: A afetividade como um Tema Transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NAVES, M. L. P. Piaget e as Ideias Modernas sobre Educação: Um Estudo dos Escritos Educacionais de Jean Piaget Publicados entre os Anos de 1920 a 1940. In: **Anais do I Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: atualidade da obra de Jean Piaget**. Marília-SP: UNESP/FFC, 2009. Disponível em <http://www.fundepe.com/coloquiopiaget/brazil/pdf/anais.pdf>

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**: Summerhill. São Paulo: IBRASA, 1968.

_____. **Liberdade na escola, amor e juventude.** São Paulo: IBRASA, 1978a.

_____. **Liberdade na escola.** São Paulo: IBRASA, 1978b.

PACHECO, J. **Sozinhos na escola.** São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

_____. **Para os Filhos dos Filhos dos Nossos Filhos.** São Paulo: Papirus, 2006.

PALUDO, C. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. **II Seminário Diálogos com Paulo Freire:** educação popular, formação profissional e movimentos sociais. 2008. Disponível em: <
www.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/ConceicaoPaludo.pdf>

PARO, V. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PERKINS, B. K. **Where we learn:** The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2006. Disponível em <
<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

_____. **Where we teach:** The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2007. Disponível em <
<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

_____. **What we think:** Parental Perception of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2008. Disponível em <
<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança.** Rio de Janeiro, 1924-1967.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1932-1994.

_____. A vida social da criança. In: ASSIS, O. Z. M. (org.) **PROEPRE:** fundamentos teóricos da educação infantil. Campinas, SP: Graf. FE; 4. ed., 2003.

_____. **A representação do mundo na criança.** Aparecida, SP: Ideias e Letras, 1947/2005.

_____. **Para onde vai a educação?** 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948-2007.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1966-2008.

_____. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia / Problemas de psicologia genética.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Comentários de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes às duas obras: “A linguagem e o pensamento da criança” e “O raciocínio da criança”. In **Em Aberto**. Brasília: s. ed., 1990, ano 9, n. 48.

_____. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964-1985.

_____. Procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. A educação da liberdade. In: PARRAT, S. e TRYPHON, A. (org). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia:** Textos inéditos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1966-2009.

POLITEIA. <http://politeia.org.br/tiki-index.php>. Acesso em: 08 nov. 2011.

PPP – **Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.** Disponível em: <http://www.teiamulticultural.com.br/index_in.php?botao=2>. Acesso em: 13 dez. 2010.

PUIG, J. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

_____. **Práticas Morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J.; et al. **Democracia e participação escolar.** São Paulo: Moderna, 2000.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino fundamental II:** um olhar construtivista. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado. No prelo.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, B. (Org.). **Piaget 100 anos.** São Paulo: Cortez, 1997.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. Lorena, SP: Editora Stiliano; São Paulo: UNISAL, 1998.

RATIER, R. Conheça Summerhill, a escola em que o aluno pode (quase) tudo. **Revista Nova Escola**. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/conheca-summerhill-escola-aluno-pode-quase-tudo-inglaterra-626600.shtml>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

REIMER, E. **A escola está morta**: alternativas em educação. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SADOFSKY, M. **Frequently asked questions**. A bird's eye view of Sudbury Valley. Disponível em: <http://www.sudval.com/01_about_09.html>. Acesso em: 29 jul. 2011.

SAMPAIO, P. S. **Aprendizagem social e resolução de conflitos em ambientes democráticos e autocráticos**: um estudo com pré-escolares. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANTOS, A. F. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe. IN: ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SEBER, M. G. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 2006.

SELMAN, R. L. The growth of interpersonal understanding. **Developmental and clinical analyses**. Nova York: Series Editor, 1980.

SINGER, H. **A Gestão Democrática do Conhecimento**: Sobre Propostas Transformadoras da Estrutura Escolar e suas Implicações nas Trajetórias dos Estudantes. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tese de Pós-Doutorado. 2008.

_____. Aprendendo em liberdade: caminhos da emancipação. In: MARTINS, A. M. S.; BONATO, N. M. C. (org.) **Trajetórias históricas da educação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

_____. **República de Crianças:** sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

STEIN, S. A. **Por uma educação libertadora.** Petrópolis: Vozes, 1979.

SUDBURY Valley School. **Independence. Creating leaders.** Disponível em: <http://www.sudval.com/01_abou_01.html> . Acesso em: 30 jul. 2011.

TAGLIAFERRO, A. R. **Um professor inesquecível:** a construção de uma memória coletiva. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

TARDELI, D. A. **O respeito na sala de aula.** Petrópolis: Vozes. 2003.

TOGNETTA, L. R. P. A dinâmica de um ambiente cooperativo. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE:** “Transformar a educação: Nosso Desafio”. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2001, p. 165-173.

_____. **A Construção da solidariedade e a Educação do sentimento na escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Autonomia: desejo maior. **Revista AMAE Educando.** Belo Horizonte: Fundação AMAE para a Educação e Cultura, no. 37, outubro 2004, p. 28-30.

_____. O mapa do problema escolar: quando a cidadania parece não ser possível. **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE:** “Educação e cidadania”. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2005, p. 109-120.

TOGNETTA, L.R.P. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si.** Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo, 2006.

_____. (org.) **Virtudes e educação:** o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **A formação da personalidade ética:** estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.

_____. **Perspectiva ética e generosidade.** Campinas, SP: Mercado de Letras/Fapesp, 2009b.

TOGNETTA, L.R.P.; DOMICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; ROSSI, R.; SAMPAIO, V. C. S. **Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 32, nº1, jan./abr. 2006, p. 51-66.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Conflitos na instituição educativa:** perigo ou oportunidade? Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TORTELLA, J. C. B. **A representação da amizade em díades de amigos e não amigos.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

UMA NOVA Cara para a Educação. **Um blog voltado para apresentação e discussão de formas alternativas de educação.** Disponível em: <<http://alternativaeducacional.blogspot.com/2009/03/escola-lumiar.html>>. Acesso em: 02 ago. 2010.

UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/en/education>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VILLAS-BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade Infantil numa Perspectiva Construtivista.** Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

_____. Reflexões sobre a teoria de Piaget e a construção da autonomia moral. **Revista Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação**, v.4, nº38, ago/out/98, p. 43-46.

_____. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, Fapesp, 2000.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

_____. A construção da autonomia: uma conquista para toda a vida. A construção da autonomia: Uma conquista para toda a vida. **Pluricom Comunicação Integrada.** São Paulo: SSE, 2011. Disponível em: <<http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2011/05/a-construcao-da-autonomia-uma-conquista-para-toda-a-vida>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. (2008) O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. **Anais do XXIV Encontro nacional de professores do Proepre: O direito de aprender.** Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP; Art Point, p.105-115.

VINHA, T. P.; RAMOS, A. M.; TOGNETTA, L. R. P.; MARIANO, T. P. J. As classes difíceis e suas crises: uma proposta de diagnóstico e intervenção. In: VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. (org.) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 305-330.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas.** Educação Unisinos, jan./abr., 2006 p. 45-55.

VINHA, T. P.; SILVA, F. A.; MAIA, K.; CARNERIO, K. C. F.; SCARAZZATTI, M. J. S. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 265-302.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba: v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>

WADSWORTH, Ba. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

WASSERMANN, S. **Brincadeiras sérias na escola primária.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

WICKENS, D. A teoria de Jean Piaget: modelo de sistema aberto de ensino. In: **Piaget a L'École.** Tradução: Carmen C. Scriptori. Paris: Denoel / Gonthier, 1976.

YANES, G. **Educação democrática, definição em construção.** Disponível em: <<http://www.politeia.org.br/EDUCA%C3%87%C3%83O+DEMOCR%C3%81TICA%2C+>

[DEFINI%C3%87%C3%83O+EM+CONSTRU%C3%87%C3%83O>.](#) Acesso em: 10 out. 2007.

XYPAS, C. **Piaget e a educação.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

YOUNISS, J. **Parents and peers in social development:** A Sullivan-Paiget perspective. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980.

ZARANKIN, A. **Paredes que domesticam:** Arqueologia da arquitetura escolar capitalista: O caso de Buenos Aires. 2001. Dissertação (Doutorado em História) Instituto de filosofia e ciências humanas, UNICAMP, Campinas, 2001.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Pais ou Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

TÍTULO: ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM OLHAR CONSTRUTIVISTA

São Paulo, __/__/__.

Ilmo Sr(a). Responsável pelo(a) aluno(a) da Escola _____

Eu, Mariana Guimarães, aluna do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma Pileggi Vinha, realizarei uma pesquisa que tem como objetivo investigar as relações entre os alunos e entre os professores e os alunos, assim como a maneira como os conteúdos são trabalhados, em uma escola que tem como proposta desenvolver uma educação democrática.

A pesquisa mencionada será realizada com alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de uma escola que pertence à rede de escolas democráticas da cidade de São Paulo. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

- a) A partir de observações tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária dos alunos como, por exemplo, durante o recreio, na hora da entrada e da saída, etc. Essas observações serão realizadas até que os dados coletados sejam suficientes para a análise.
- b) Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com outros dados relacionados à temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, atas, materiais didáticos, produções, etc.
- c) Realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com alunos, gestores e docentes.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas esses poderão ser apresentados em

eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes. A escola também não será identificada no relatório da pesquisa.

Esclareço que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Esclareço ainda que os participantes não terão quaisquer despesas, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp e pela direção da escola.

Agradeço a colaboração e coloco-me à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,
Mariana Guimarães

Contatos:

Mariana Guimarães

Fone: (XX) XXXX-XXXX

E-mail: [XXX](#)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária
"Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –
Campinas - SP - Brasil
CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

TÍTULO: ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM OLHAR CONSTRUTIVISTA

São Paulo, __/__/__.

Ilmo Sr(a). Professor (a) da Escola _____

Eu, Mariana Guimarães, aluna do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma Pileggi Vinha, realizarei uma pesquisa de campo que tem como objetivo investigar como se caracterizam o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que visa a implementação de uma proposta de educação democrática.

A pesquisa mencionada será realizada com alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de uma escola que pertence à rede de escolas democráticas da cidade de São Paulo. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

- a) A partir de observações das interações sociais e do trabalho com o conhecimento tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária dos alunos como, por exemplo, durante o recreio, na hora da entrada e da saída, etc. Essas observações serão realizadas até que os dados coletados sejam suficientes para a análise.
- b) Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com outros dados relacionados à temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, atas, materiais didáticos, produções, etc.
- c) Realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com alunos, gestores e docentes.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas esses poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes. A escola também não será identificada no relatório da pesquisa.

Esclareço que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Esclareço ainda que os participantes não terão quaisquer despesas, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp e pela direção da escola.

Agradeço a colaboração e coloco-me à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,
Mariana Guimarães

Contatos:

Mariana Guimarães

Fone: (XX) XXXX-XXXX

E-mail: [XXX](#)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária
"Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –
Campinas - SP - Brasil
CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Direção

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

TÍTULO: ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: UM OLHAR CONSTRUTIVISTA

São Paulo, __/__/__.

Ilmo Sr(a). Diretor (a) da Escola _____.

Eu, Mariana Guimarães, aluna do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma Pileggi Vinha, realizarei uma pesquisa de campo que tem como objetivo investigar como se caracterizam o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que visa a implementação de uma proposta de educação democrática.

A pesquisa mencionada será realizada com alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I de uma escola que pertence à rede de escolas democráticas da cidade de São Paulo. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

- a) A partir de observações das interações sociais e do trabalho com o conhecimento tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária dos alunos como, por exemplo, durante o recreio, na hora da entrada e da saída, etc. Essas observações serão realizadas até que os dados coletados sejam suficientes para a análise.
- b) Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com outros dados relacionados à temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, atas, materiais didáticos, produções, etc.
- c) Realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com alunos, gestores e docentes.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas esses poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes. A escola também não será identificada no relatório da pesquisa.

Esclareço que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Esclareço ainda que os participantes não terão quaisquer despesas, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp e pela direção da escola.

Agradeço a colaboração e coloco-me à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,
Mariana Guimarães

Contatos:

Mariana Guimarães

Fone: (XX) XXX-XXXX

E-mail: [XXX](#)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária

"Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126

Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil

CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

Professor:

Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____

Nível de Escolaridade: Segundo grau () Magistério ()
Terceiro grau: completo () incompleto ()
Curso universitário de: _____
Pós-Graduação: _____

Está estudando atualmente? Obs.: sim / não Curso? _____

Disciplina: _____

Há quanto tempo leciona? _____ Em quais séries? _____

Há quanto tempo leciona na escola? _____

Carga horária semanal: _____ horas Média de alunos por classe: _____

1. Como chegou na escola (a ideia é saber como foi contratado, indicação, envio de currículo...)? Há quanto tempo?
2. Conte-me sobre como é a escola...
3. Conte-me sobre como é a classe...
4. Quais são, a seu ver, os objetivos da escola?
5. Comente sobre o trabalho que você realiza.
6. O que gosta?
7. O que não gosta?
8. Como é a relação entre vocês professores?
E com a direção/coordenação?
9. Como é a relação entre os alunos da classe (obs.: especificar)?
10. Como é a relação entre os professores e os alunos da classe (obs.: especificar) ?
11. Geralmente, como você se sente na escola? Por quê?
12. Geralmente, como você se sente na classe (obs.: especificar)? Por quê?

13. Quais são as maiores dificuldades encontradas por você em seu trabalho nesta escola?
14. Quais são as maiores facilidades encontradas por você em seu trabalho nesta escola?
15. Quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos nesta escola?
16. Quais são as vantagens para os alunos desse modelo de escola?
17. O que você mudaria, de forma geral, na escola?
18. O que você entende por escolas democráticas? Quais são as características deste tipo de escola?
19. Você realiza ou realizou algum curso sobre esse tipo de escola para lecionar aqui?
20. O que são, para que servem e como funcionam as assembleias em sua escola?
 - Quem as dirige?
 - Quem participa?
 - Como são registradas as resoluções? Por quem?
 - Onde ficam as atas? Quem tem acesso? (Pais? Alunos? Direção? Professores?)
 - As assembleias são para os alunos. E vocês docentes como fazem com os problemas entre vocês, com a escola, com a direção...
21. E com relação à realização das atividades propostas: realização dos exercícios, das tarefas, etc. Em geral, como é essa turma?
 - A que atribui esse fato?
 - Como é realizado o trabalho com o conteúdo? Vocês seguem algum livro ou apostila? De onde são retiradas as atividades?
 - Quem determina quais conteúdos devem ser dados às turmas? Em que momento?
 - Como é feita a divisão de conteúdos na Turma 5 (4º e 5º anos – os alunos estão misturados)?
 - Todo mundo aprende tudo ou há separação?
22. Como é feita a avaliação do aluno (conteúdo)?
 - Como são dadas as notas?
 - São registradas onde?
 - São informadas aos pais? Como?
 - São informadas aos alunos? Como?
23. Os alunos podem ser reprovados?
24. Toda escola possui regras e normas. Para você, para que elas servem? Por quê?
25. Exemplifique algumas regras de sua escola.
26. Exemplifique algumas regras de sua classe.
27. Quais regras da escola você considera importantes?

28. Quais regras da escola você considera desnecessárias?
29. Quais regras da classe ou escola que os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?
30. Quais regras você não permite que os alunos desobedeçam? Por quê?
31. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
32. Quais regras você “não faz muita questão” que os alunos cumpram (“deixa passar”)? Por quê?
33. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?
34. Elas podem ser modificadas? Como?
35. Você enfrenta situações de conflitos ou de indisciplina na classe (obs.: especificar)?
Exemplifique essas situações.
36. Como você lida com essas situações?
37. Quais são as piores situações de indisciplina?
38. Quais são os conflitos mais difíceis de lidar?
39. Como a escola tem atuado para lidar com esse problema dos conflitos)??
Você acha suficiente? Tem auxiliado? Por quê?
40. O que você acredita que deve ser feito para melhorar esse problema?
41. Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?
42. O que você consideraria um ambiente harmonioso na classe?
43. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos ou da indisciplina hoje em dia é (são)?
44. Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses "futuros adultos" (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?
45. Como você faz para desenvolver no dia-a-dia essas características (mencionar as que ele falou)?
46. A escola tem um Projeto Político Pedagógico? Como foi feito? Por quem?

47. Como são as reuniões de professores? O que se discute nelas? Quem participa? Qual a periodicidade?
48. Como são as reuniões de pais? O que se discute nelas? Quem participa? Qual a periodicidade?
49. Há conselho de classe/escola?

ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO

Aluno²⁰

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade: _____

Data nascimento: _____

Série: _____

1. Porque você estuda nesta escola/porque sua mãe escolheu esta escola?
2. Conte-me sobre como é a sua escola...
3. Conte-me sobre como é a sua classe...
4. O que você gosta/acha legal em sua escola? E na sua classe?
5. O que não gosta? Da classe?
6. Geralmente, como você se sente em sua escola? Por quê?
7. Você gosta de vir na escola? Por quê?
8. Você continuará a estudar aqui no próximo ano? Por quê?
9. Você acha que esta escola é igual às outras ou tem alguma diferença? No que é igual/diferente?
10. Fale-me sobre seus professores. Como eles são? Mas são chatos, bravos, legais?
11. Fale-me sobre seus colegas. Como eles são? Mas são chatos, bravos, legais?
12. Como é a relação de seus colegas com você?
13. Vocês se dão bem? Tem muitas brigas? Conte-me como é.
14. Como os professores, em geral, agem de fato quando esses conflitos/brigas ocorrem?
O que você acha dessa maneira que eles lidam? Por quê?
15. Há conflitos/brigas entre os alunos e professores em sua classe? Poderia dar exemplos?
Como os professores, em geral, agem de fato quando esses conflitos ocorrem?
O que você acha dessa maneira que eles lidam? Por quê?

²⁰ Observação: estas questões servem tão somente como um roteiro para a orientação da pesquisadora. A linguagem oral será adequada à compreensão das crianças participantes da amostra.

16. Você tem uma agenda? Pra que serve? Ela também serve para mandar bilhete? Que tipo de bilhete? Você já recebeu algum tipo de bilhete? Poderia dar um exemplo?
17. Sua escola tem regras?
18. Quais são as regras que existem na sua escola?
19. Quais são as regras que existem na sua classe?
20. Para que você acha que elas servem?
21. Quais regras você considera importantes?
22. Quais regras você considera desnecessárias?
23. Quais regras os alunos mais obedecem? Por quê?
24. Quais regras os alunos mais desobedecem? Por quê?
25. Quais regras os professores ou diretor “pegam no pé”? Por quê?
Como eles fazem, geralmente, quando os alunos não cumprem essas regras?
26. Quais regras os professores “deixam passar”/não ligam tanto? Por quê?
27. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?
28. Elas podem ser modificadas? Como?
29. Os alunos podem participar do processo de elaboração ou de mudanças das regras?
30. Eu vi que aqui vocês fazem esse negócio de assembleia. O que é isso? Como elas acontecem?
O que são?
Para que servem?
Como funcionam?
Quem participa?
Quando elas ocorrem?
31. Os seus professores reclamam de indisciplina por parte dos alunos em sua sala de aula? Cite alguns exemplos.
32. Como os professores, em geral, agem de fato quando ocorrem bagunças, brigas, desavenças, situações de "indisciplinas", que são comuns em sua sala de aula?
33. O que você acha dessa maneira que eles lidam? Por quê?

Como você acredita que os professores e a escola *deveriam* lidar com as situações de indisciplina e de conflitos?

34. Para você, como age/como é um aluno disciplinado?
35. Para você, quais são as piores situações de indisciplina? Por quê?
36. Para você, quais são as situações de conflitos e de indisciplina mais difíceis para os professores lidarem? Por quê?
37. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) da indisciplina dos alunos hoje em dia é (são)?
38. O que você consideraria um ambiente harmonioso na classe?
39. O que os professores dizem sobre a sua classe? O que acha disso que é dito?
40. Como seus professores costumam dar as aulas, dar a matéria, o conteúdo? Os alunos participam?
E vocês fazem, geralmente, as atividades propostas pelos professores (exercícios, tarefas, etc.)? A que atribui esse fato?
Quais matérias você mais gosta? Por quê?
Quais matérias você menos gosta? Por quê?
Qual atividade você mais gosta de fazer na escola?
41. Como geralmente é feita a avaliação? Há provas? O que pensa sobre isso?
Como são atribuídas as notas?
Há reprovação? Como funciona?
42. Como são suas notas?
43. Como os pais ficam sabendo das notas?
44. Quando um aluno vai mal, o que é feito?

ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GESTOR

Gestor (Direção, coordenação)

Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____

Nível de Escolaridade: Segundo grau () Magistério ()
Terceiro grau: completo () incompleto ()
Curso universitário de: _____
Pós-Graduação: _____

Está estudando atualmente? Obs.: sim / não Curso? _____

Função: _____

Há quanto tempo trabalha em escola? _____ Em quais séries? _____

Há quanto tempo trabalha nessa escola? _____

Carga horária semanal: _____ horas

1. Conte-me sobre como é a escola...
2. Conte-me sobre como é a classe...
3. Quais são, a seu ver, os objetivos da escola?
4. Comente sobre o trabalho que você realiza.
5. O que gosta?
6. O que não gosta?
7. Como é a relação entre você e os professores?
8. Como é a relação entre os alunos da classe (obs.: especificar)?
9. Como é a relação entre os professores e os alunos da classe (obs.: especificar) ?
10. Geralmente, como você se sente na escola? Por quê?
11. Quais são as maiores dificuldades encontradas por você em seu trabalho nesta escola?
12. Quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos nesta escola?

13. O que você mudaria, de forma geral, na escola?
14. O que você entende por escolas democráticas? Quais são as características deste tipo de escola?
15. A sua escola é uma escola democrática? Por quê?
16. Você realiza ou realizou algum curso sobre esse tipo de escola para trabalhar aqui?
17. Vocês recebem ou já receberam alguma crítica por esta escola ser “diferente” das outras?
18. Quais? Como lidam com elas?
19. O que são, para que servem e como funcionam as assembleias em sua escola?
 - Quem as dirige?
 - Quem participa?
 - Como são registradas as resoluções? Por quem?
 - Onde ficam as atas? Quem tem acesso? (Pais? Alunos? Direção? Professores?)
 - Existe assembleias dos docentes? E dos funcionários?
20. Toda escola possui regras e normas. Para você, para que elas servem? Por quê?
21. Exemplifique algumas regras de sua escola.
22. Quais regras da escola você considera importantes?
23. Quais regras da escola você considera desnecessárias?
24. Quais regras da classe ou escola que os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?
25. Quais regras você não permite que os alunos desobedeçam? Por quê?
26. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
27. Quais regras você “não faz muita questão” que os alunos cumpram (“deixa passar”)? Por quê?
28. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
29. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?
30. Elas podem ser modificadas? Como?
31. Você enfrenta situações de conflitos ou de indisciplina na classe (obs.: especificar)?

32. Exemplifique essas situações. Como você lida com essas situações?
33. Quais são as piores situações de indisciplina?
34. Quais são os conflitos mais difíceis de lidar?
35. Como a escola tem atuado para lidar com esse problema?
36. Você acha suficiente? Tem auxiliado? Por quê?
37. O que você acredita que deve ser feito para melhorar esse problema?
38. Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?
39. O que você consideraria um ambiente harmonioso na escola?
40. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos ou da indisciplina hoje em dia é (são)?
41. Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses "futuros adultos" (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?
- Investigar concepções...
- Como você faz para desenvolver no dia-a-dia essas características (mencionar as que ele falou)?
42. Você se sente seguro para lidar com as situações de indisciplina e conflitos na escola? Por quê? Obs.: Caso tenha falado "em parte" ou "não" perguntar: o que você acha necessário ser feito para que se sinta mais seguro?
43. O que os professores costumam falar sobre a classe (obs.: especificar)? O que acha disso que é dito?
44. Como é realizado o trabalho com o conteúdo? Vocês seguem algum livro ou apostila? De onde são retiradas as atividades?
45. Quem determina quais conteúdos devem ser dados às turmas? Em que momento?
- Como é feita a divisão de conteúdos na Turma 5 (4º e 5º anos – os alunos estão misturados)? Todo mundo aprende tudo ou há separação?
46. Como é feita a avaliação do aluno (conteúdo)?
47. Como são dadas as notas?
- São registradas onde?

São informadas aos pais? Como?
São informadas aos alunos? Como?

48. Os alunos podem ser reprovados?

49. Como é construído o Projeto Político Pedagógico da escola? Por quem?

50. Como são as reuniões de professores? O que se discute nelas? Quem participa? Qual a periodicidade?

51. Como são as reuniões de pais? O que se discute nelas? Quem participa? Qual a periodicidade?

52. Há conselho de classe/escola?

53. Questões burocráticas:

Quantos alunos havia na escola (em 2010)?

Na Turma 1 (alunos de quantos anos)? _____

Na Turma 2 (alunos de quantos anos)? _____

Na Turma 3 (alunos de quantos anos)? _____

Na Turma 4 (alunos de quantos anos)? _____

Na Turma 5 (alunos de quantos anos)? _____

Quantos professores?

Quantos funcionários?

Como funcionavam os períodos (manhã e tarde)? Quantas e quais turmas em cada período?

Que tipo de famílias procuram a escola? De onde elas são? (do bairro? De outros lugares?)

A escola conta com algum auxílio financeiro de alguma instituição?

Como são cobradas as mensalidades (há algum tipo de diferenciação, por exemplo, alunos que pagam mais por terem mais condições e outros menos)?

ANEXO G - FICHA DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS²¹

A atribuição de pontos vai de 1 a 3 para cada item, numa escala crescente, de propostas mais coercitivas/autoritárias a propostas de maior cooperação.

Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomoraís

até 107 pontos	Ambiente coercitivo
De 108 a 140 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 140 a 162 pontos	Ambiente cooperativo

Ficha de observação do ambiente escolar

Aspectos observados	A- autoritárias C- cooperativas	Caracterização do ambiente	Frequência e pontuação
Quanto às regras		Há regras e são impostas pelo professor	
		Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno	
		São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.	
		São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	
		Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.	
		Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.	
		Centraliza todas as decisões	
		Faz uso de punições, sanções expiatórias	
		Faz uso de recompensas.	
		Escolhe , sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia	
		Grita	
		Ordena, dirige as ações dos alunos	

²¹ TOGNETTA, L.R.P. (2003) A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Editora Mercado de Letras/FAPESP.

Quanto às relações professor-aluno O professor		Faz ameaças	
		Atribui elogios valorativos	
		Atribui elogios apreciativos	
		Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos	
		Considera as idéias de todos	
		Utiliza sanções por reciprocidade	
		Dá oportunidade de assunção de papéis	
		Circula entre os alunos, questionando suas atividades	
		Dá respostas prontas	
		Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o	
Quanto às relações professor-aluno O aluno		Aconselha e moraliza	
		Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito	
		Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las	
		Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor	
		Espera sua vez para falar	
		Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos	
		Expressa, espontaneamente, suas opiniões	
		Avalia seu próprio comportamento e atitudes	
		Participa com interesse das atividades	
		Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado .	
		Cuida dos materiais e do ambiente escolar	
		Respeita a opinião do colega	
		Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz	
		Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos	
		Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor	
		Compartilha materiais com os demais espontaneamente	
		Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente	
		Relaciona-se com os colegas sem fazer distinções	
		Organiza seu próprio material	
		Apresenta iniciativa para resolver situações diversas	
Quanto às atividades		O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos	
		As atividades são propostas com desafios	
		As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos	
		Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos.	
		A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos	
		São oferecidas propostas de jogos e desafios para o trabalho com os conteúdos	
		Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o recreio e horários de lanche.	

		No horário do lanche, os alunos se servem sozinhos	
		Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas	
		Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro	
		Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia	
		As atividades propostas favorecem a cooperação	
Legenda utilizada: N - nunca F – frequentemente AV – Algumas vezes			