

ROBERTA BAILONI MARCILIO

A DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES

INTERPESSOAIS NA ESCOLA:

um estudo sobre as assembléias de classe

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2005

i

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

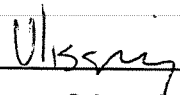
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA
ESCOLA: um estudo sobre as assembléias de classe**

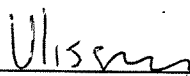
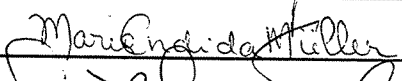
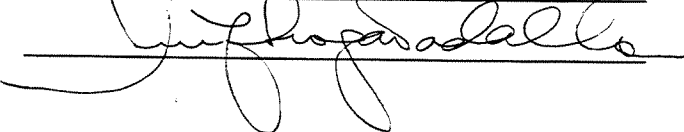
Roberta Bailoni Marcilio
Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araujo

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Roberta Bailoni Marcilio
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2005

UNIDADE	AC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	M332d
V	EX
TOMBO BC/	64384
PROC.	16-P-00086-05
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	15/06/05
Nº CPD	Bilind 353658

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M332d	Marcilio, Roberta Bailoni A democratização das relações interpessoais na escola : um estudo sobre as assembléias de classe / Roberta Bailoni Marcilio. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador : Ulisses Ferreira de Araújo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Democracia. 2. Educação. 3. Cidadania. 4. Valores. 5. Professores – Formação. 6. Diálogos. I. Araújo, Ulisses Ferreira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-33-BFE

Keywords: Democracy; Education; Citizenship; Values; Teachers, Training of; Dialogues

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo; Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla; Profa. Dra. Maria Candida Muller.

Data da defesa: 22/02/2005

Aos meus pais,

Marlene e Wilson

Por tudo que me ensinaram

Aos meus sobrinhos

Sofia, Antonio e Murilo

Com o desejo de que a educação de vocês seja marcada pelos princípios democráticos e pela aprendizagem da cidadania.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, pelos ensinamentos, pelas leituras e orientações, que contribuíram para o enriquecimento e a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e à Profa. Dra. Maria Cândida Muller, membros da banca examinadora, pela leitura minuciosa, pelo incentivo e pelas valiosas sugestões que contribuíram para o amadurecimento das idéias e o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores da Faculdade de Educação da Unicamp e do Instituto de Psicologia da USP, pelos conhecimentos e reflexões que contribuíram para o aprofundamento teórico deste trabalho e a sua concretização.

À professora e aos alunos que participaram desta pesquisa, por seu interesse, envolvimento, abertura e disponibilidade.

À Dona Ieda, mais que a revisora deste texto, uma grande amiga.

Ao Luzimar, pela amizade e dedicação e pela correção da primeira versão deste texto.

Aos amigos Candida, Cláudia e Álvaro, pelo estímulo, carinho, apoio e presença nos momentos mais exigentes.

A todos que acompanharam esse processo com sua torcida e incentivo.

RESUMO

As assembleias de classe constituem-se como uma excelente oportunidade à experiência concreta da vida democrática e à educação para a cidadania, por meio da transformação das relações interpessoais. Nas assembleias, ao fazer uso da palavra e do diálogo, professores e professoras, alunos e alunas participam e discutem sobre temas de interesse de todos e propõem soluções e encaminhamentos para a melhoria da convivência do grupo e do trabalho escolar.

Esta pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e analisar as ações e intervenções de uma professora durante a realização de assembleias de classe.

A análise dos dados baseou-se na consideração de que a forma como os docentes expressam suas atitudes de diálogo e fazem as intervenções pode promover ou não o espaço necessário para que o diálogo e o ambiente democrático se estabeleçam.

ABSTRACT

Class meetings constitute great opportunity for the students to experiment in real the democracy and education to citizenship, as a result of the interpersonal relationship. At such meetings, when dialoguing, teachers and students are discussing matters of their interest and suggesting solutions for the better relationship amongst the group and for the development of the work in school.

The purpose of this research was to identify, describe and analyze the actions and interference actions of the teacher during a class meeting.

The data analysis was based on the premises that the way teachers express their attitudes of dialogue and interfere on the group decisions might promote (or not) an democratic atmosphere and dialogue amongst students.

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I – Democracia e Cidadania	07
I - Democracia: o que é; para quem	07
II - A Cidadania e seus pressupostos	19
III – Democracia, Cidadania e Educação	24
Capítulo II – Escola democrática e a aprendizagem da cidadania	33
Capítulo III – Assembléias escolares	45
I – Pressupostos e procedimentos para a realização das assembléias de classe:	
• Diálogo	47
• As atitudes do professor ou professora	52
• Aprendizagem de atitudes e valores	54
II – Funções, organização e realização das assembléias de classe:	
• As funções	56
• Organização	57
• Realização das assembléias	61
a) preparação	61
b) o momento das discussões	62
c) recursos para memorização	65
Capítulo IV – O papel do professor	67
I - Características pessoais do professor e da professora	71
II - Atitudes pessoais do professor e da professora	73

Capítulo V – Plano de investigação	87
I - Objetivo da pesquisa	87
II - Método	89
III - Procedimentos e instrumentos	92
Capítulo VI – Apresentação e análise dos dados	109
A professora e o seu papel e atuação na realização das assembleias de classe:	
I - Atitudes de diálogo: características e atitudes pessoais	113
a) Preocupação centrada na técnica da de realização da assembleia	113
b) Centralização do trabalho na pessoa da professora	118
c) A participação dos alunos	121
II – Intervenções docentes	126
a) Preocupação centrada na técnica de realização da assembleia	131
b) Centralização do trabalho na pessoa da professora	138
c) A participação dos alunos	141
Considerações finais	151
Referências Bibliográficas	163

- INTRODUÇÃO -

“É um crescimento né! Eu acho que realmente é um momento de crescimento, eu acho que a partir do momento que eu consigo colocar para fora aquilo que tá me incomodando, eu acho que eu cresço com isso, e de aprender a ouvir as outras pessoas né, eu acho que é um momento de crescimento mesmo. Eu acho que quem tá aproveitando esse crescimento (...) tá mudando como pessoa! Vocês já pararam para pensar nisso? (...) a gente tá mudando, a gente tá crescendo, a gente tá mudando como pessoa, não tá mudando só aqui no momento não, eu acho que a partir do momento que eu começo a pensar e a ter consciência (...) eu começo mudar a minha maneira de ser e de agir, não é?” (Prof. E.)

A transcrição acima está se referindo às assembléias de classe e aos resultados e modificações que podem ocorrer por meio da realização dessa atividade, tanto no aspecto individual quanto no grupal.

As assembléias de classe contribuem para a experiência concreta da vida democrática e à educação para a cidadania, por meio da transformação das relações interpessoais.

Nelas, os papéis do professor ou da professora, dos alunos e das alunas se transformam e promovem formas de participação mais igualitárias, permitindo que muitos assuntos deixem de ser responsabilidade só do docente.

Sendo assim, por meio do diálogo e da participação de todos os envolvidos, busca-se, em assembléia, a resolução de problemas ou conflitos que envolvam a turma e a discussão de novos projetos, felicitações e conquistas pessoais ou do grupo.

As assembléias são úteis e eficazes porque são feitas coisas por meio das palavras, isto é, as palavras ditas adquirem força, podendo motivar e comprometer os que falam. Tudo o que é dito em assembléias cria opinião, promove a compreensão mútua, o estabelecimento de acordos e compromete a todos os envolvidos. As assembléias geram processos e promovem situações que podem mudar os indivíduos e o grupo do qual ele faz parte.

Ao favorecerem a construção de um ambiente escolar democrático que impulsiona a participação de todos e que será marcado por relações que envolvam o afeto, a comunicação e a cooperação, as assembléias de classe também contribuem para a construção da autonomia, da responsabilidade e para a aquisição de atitudes e valores.

Porém, esse processo de democratização das relações proporcionado pelas assembléias de classe, exige que a escola busque o equilíbrio entre dois aspectos presentes em sua identidade de instituição social, a saber: a assimetria funcional e a simetria democrática.

Pela perspectiva da assimetria funcional, a relação entre professores e professoras e alunos e alunas é marcada por diferentes responsabilidades, conhecimentos e experiências entre eles, determinando papéis e ações específicos para cada um no cotidiano escolar.

Por outro lado, pela perspectiva da simetria democrática, docentes e alunos não perdem sua qualidade de cidadãos de uma sociedade democrática e, para que ela seja garantida, os princípios da igualdade, da liberdade e da justiça devem estar presentes entre todos, no dia-a-dia da escola.

Nesse sentido, as escolas consideradas democráticas serão aquelas que buscam o equilíbrio entre a simetria e a assimetria das relações, considerando a singularidade dessas relações em seu interior, ao mesmo tempo em que abrem o espaço à participação de todos, à pluralidade e à diversidade. Esse espaço relacional será marcado, então, pela presença de sujeitos diferentes entre si em um processo de integração e constituição, influenciando e sofrendo a influência do meio e do contexto que também se integra e se constitui.

Essa busca de equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática vai exigir de professores e professoras a atenção para as características e atitudes pessoais que lhes são necessárias para dar suporte e ajuda aos seus alunos e alunas para que cada um deles amplie a sua autonomia e a sua participação por meio do uso da palavra, do diálogo e da cooperação.

Sendo assim, o preparo para a democracia e a aprendizagem da cidadania implica, então, uma escola onde as práticas pedagógicas, tais como as

assembléias de classe, respeitem os valores democráticos e alunos e alunas sejam vistos como protagonistas e participantes do seu processo de formação em complementaridade com o protagonismo, as atribuições e responsabilidades de professores e professoras.

Este trabalho dedicou-se ao estudo sobre a democratização das relações interpessoais na escola, motivado por situações relacionais vividas entre professores e professoras e alunos e alunas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o objetivo central desse estudo foi identificar, descrever e analisar as ações e intervenções de uma professora no processo de implantação e realização de assembléias, tendo como eixo de análise o papel e a atuação da professora por meio das seguintes categorias: as características e atitudes pessoais que constituem o que se denominou de atitude de diálogo, e as intervenções docentes.

O estudo em questão centrou a atenção no papel do professor ou da professora por considerar que ele ou ela deve buscar o equilíbrio entre a simetria democrática e a assimetria funcional, ao exercer o papel de idealizador e planejador de práticas pedagógicas significativas para alunos e alunas, como são as assembléias de classe. Nessa busca, a forma como expressa suas características pessoais e como exerce suas ações e intervenções pode caracterizar as práticas pedagógicas pela democratização da relação entre ele e seus alunos e alunas ou pelo autoritarismo e coerção.

Para atingir o objetivo proposto para esta pesquisa, buscou-se a construção de um quadro teórico que contribuísse para o aprofundamento da compreensão do tema proposto, e também que orientasse a coleta de dados e a análise e reflexão sobre o material coletado.

No primeiro capítulo, buscou-se a conceituação dos termos democracia e cidadania e a identificação das modificações ocorridas nos significados e interpretações de cada um deles na história até os tempos atuais. Sem deixar de levar em conta a complexidade de cada termo, delinearam-se suas principais características, para depois pensar a inserção dos pressupostos democráticos no cotidiano escolar.

Após a conceituação, o passo seguinte foi estabelecer a relação entre democracia, educação e formação do cidadão, e identificar como essa relação pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e alunas, nos aspectos éticos, políticos e psicológicos. A identificação de diferentes formas de entender a relação entre a educação e seu papel na formação do cidadão, permitiu identificar diferentes modelos pedagógicos que contemplam em seus pressupostos e projetos político-pedagógicos a perspectiva de uma educação baseada em princípios democráticos e voltada à formação para a cidadania.

O estudo proposto neste trabalho está centrado no referencial teórico e no trabalho de Josep Maria Puig, cuja proposta de democratização das relações interpessoais na escola contempla a realização de assembléias escolares, das quais a assembléia de classe será o objeto principal.

Nesse sentido, o capítulo dois dedicou-se à identificação e caracterização do pensamento do autor sobre democracia, educação e formação para a cidadania e como ele insere e justifica a realização de assembléias de classe como uma excelente oportunidade para a democratização da relação entre professores e professoras e alunos e alunas.

O capítulo três aborda a discussão sobre as assembléias escolares, isto é, a assembléia de escola, a assembléia docente e a assembléia de classe, e sua conceituação como momento institucional de uso da palavra e exercício do diálogo. Em seguida, o capítulo apresenta as considerações e as etapas para a realização das assembléias de classe.

O papel do professor é o tema central do capítulo quatro. Esse capítulo discute de forma aprofundada o papel, a responsabilidade e o protagonismo de professores e professoras dando atenção em especial para a maneira de ser e de fazer dos docentes, pois se considera que são esses dois aspectos que geram influências educativas e que determinam espaços mais democráticos ou mais autoritários na relação que estabelecem com seus alunos. Pretendeu-se, então, discutir as características e atitudes docentes, denominadas neste estudo de atitudes de diálogo, e também as intervenções docentes por considerá-las necessárias para promover o ambiente aberto ao diálogo, à participação e à

cooperação, principalmente no que se refere à realização de assembléias de classe.

No capítulo cinco, serão apresentados o plano de investigação e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa e coleta de dados.

Em seguida, no sexto capítulo, os dados coletados serão analisados à luz do referencial teórico que norteou todo o trabalho e das reflexões da pesquisadora, proporcionadas por este estudo.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais, buscando a articulação com o conteúdo mais político sobre democracia, cidadania e educação, presente no capítulo primeiro.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão e para a atividade e intervenção docente no âmbito escolar.

- CAPÍTULO I -

DEMOCRACIA E CIDADANIA

I. Democracia: o que é; para quem.

O objetivo deste capítulo é a busca de conceituação do termo democracia, das suas principais características, além da busca de identificação das modificações ocorridas nesse conceito na História, levando em conta a sua origem em Atenas, na Grécia clássica, e o seu estado nos tempos atuais.

Não se pretende aqui esgotar a discussão sobre esse conceito tão complexo e tantas vezes retomado na História, conforme afirmação de Chauí (1989), mas mapeá-lo a partir da colaboração da Filosofia e da Filosofia Política, nos pontos levantados acima, isto é, as modificações ocorridas nesse conceito, e tentar delinear seus principais contornos e fronteiras.

Como o foco desta dissertação é a democratização do espaço escolar por meio da implantação de assembleias de classe, faz-se necessário trabalhar esse conceito, suas características e modificações, para depois se poder pensar sobre as possibilidades e entraves da inserção dos pressupostos democráticos no cotidiano escolar que, no caso deste estudo, pensou-se fazer por meio da realização das assembleias.

Mas o que é democracia?

A definição para o conceito de democracia encontrada no dicionário Novo Aurélio Século XXI é:

1. Governo do povo; soberania popular; democratismo. 2. Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder, ou seja, regime de governo que se caracteriza, em essência, pela liberdade do ato eleitoral, pela divisão dos poderes e pelo controle da autoridade, i. e., dos poderes de decisão e de execução;... (FERREIRA, A., 1999)

Considera-se a democracia a forma de governo dos cidadãos, isto é, de todos os que usufruem dos direitos de cidadania. Para a teoria política clássica, ela não é uma forma única de governo, distinguindo-se de outras duas: a monarquia, que se caracteriza como governo de um só, e a aristocracia, caracterizada como governo de poucos.

Para o pensamento da antiguidade grega, a preocupação sobre qual a melhor forma de governo não recaía sobre o critério quantitativo, mas sim sobre qual a melhor forma de governo para a organização da polis. Essa preocupação é muito importante e faz sentido, pois "... a finalidade da polis – da cidade – não é a simples sobrevivência, o bem-estar material, mas a liberdade política, o 'bem viver', isto é, o viver de acordo com os valores de uma comunidade virtuosa e justa." (ROSENFELD, 1994, p. 08)

Na História, a democracia teve origem em Atenas, na Grécia, em 510 a.C., época da grande reforma de Clístenes, que instituiu o espaço cívico ou polis (cidade; cidade-Estado) e fez a distribuição política territorial entre as tribos. Criou a Boulé, o conselho de quinhentos cidadãos sorteados para participar diretamente das decisões da polis sobre questões políticas cotidianas, e a Ekklesia, a Assembléia Geral, na qual todos os cidadãos reúnem-se, discutem e decidem publicamente sobre assuntos relevantes da cidade. "Está inventada a democracia (dêmos, os cidadãos; krátos, o poder: o poder do dêmos ou dos cidadãos)." (CHAUÍ, 1994, p. 110).

As questões: quem é o cidadão? e como é a sua participação? vão diferenciar o modelo ateniense de democracia dos modelos contemporâneos, estes últimos caracterizados pela democracia representativa e pelo sufrágio universal.

Para a democracia ateniense, mulheres, estrangeiros, escravos e crianças não têm o direito de participação, pois pertencem a um nível mais baixo da escala social, não sendo, portanto, considerados cidadãos. Estes são os homens livres adultos e naturais de Atenas, e lhes caberá a discussão sobre as decisões e destinos da polis na Boulé ou Ekklesia, por meio da participação direta e decisão pelo voto. Esta participação é garantida pelos princípios da isonomia

“...igualdade de todos os cidadãos perante a lei...” (ibid., p. 111) - e da *isegoría* – “...o direito de todo o cidadão de exprimir em público (na Boulé ou na Ekklesía) sua opinião, vê-la discutida e considerada no momento da decisão coletiva.” (ibid., p. 111)

Ao referir-se aos princípios da cidadania – *isonomia* e *isegoría* -, Chauí afirma:

...a democracia ateniense não aceita que, na política, alguns possam mais que outros (exclui, portanto, a oligarquia, isto é, o poder de alguns sobre todos); e não aceita que alguns julguem saber mais do que os outros e por isso ter direito de, sozinhos, exercer o poder. Desse modo, exclui da política a idéia de competência ou de tecnocracia. Na política, todos são iguais, todos têm os mesmos direitos e deveres, todos são competentes. (CHAUI, 1994, p.111)

Se bem que os princípios da igualdade (*isonomia*), do direito de todos se expressarem (*isegoría*) e da maioria sejam assegurados na democracia ateniense, Rosenfield (1994) chama a atenção para as características que dois deles tomam nesse modelo de governo: a **maioria** se refere apenas àqueles que possuem as características necessárias, reconhecidas politicamente, para se tornarem cidadãos, enquanto a **igualdade** se refere à igualdade entre os ‘iguais’, isto é, entre os cidadãos e não entre todos os segmentos da sociedade. Em vista do exposto, é possível entender que, para o princípio da *isegoría*, valem as mesmas observações, isto é, o direito igual de expressar-se na *ágora*, que está restrito aos cidadãos.

Segundo Rosenfield (1994), isso ocorre em função da separação que há entre o mundo social (mundo do trabalho) e o mundo político, determinando a exclusão do primeiro da participação e deliberação das questões políticas e administrativas da *pólis*, mundo destinado apenas aos cidadãos.

Uma outra característica do modelo democrático ateniense, importante de se destacar, refere-se ao espaço público que se institui entre os cidadãos, e que se denominou “*ágora*” ou “praça pública”. Rosenfield ressalta o fato de que a *ágora* ou praça pública torna-se o espaço por excelência do encontro, do

confronto, das tomadas de decisão pelo voto por meio da participação direta, sempre visando à coletividade.

É nesse espaço público, no exercício da cidadania, que

...os cidadãos se dão coletivamente uma "forma de governo" através de ações políticas orientadas por valores postos à prova como pertencentes a todos. Esse lugar comum ganha então a forma de um espaço público vivido e atualizado pelo olhar, pela palavra e pela ação de cada um. (ROSENFELD, 1994, p. 11)

Outra vez, destaca-se aqui a característica que diferencia o modelo ateniense de democracia dos modelos atuais: a questão da coletividade e da participação de todos os cidadãos nos processos decisórios do conjunto da coletividade, em detrimento de modelos caracterizados pela representatividade:

O processo de identificação da comunidade consigo mesma opera-se através do comparecimento dos cidadãos na praça pública, os quais, assim, fazem do público a forma mediante a qual a "cidade" apresenta-se a si pela atividade política do conjunto da coletividade. As noções de uma representação política que passaria pela formação de um corpo independente de políticos profissionais, desvinculados dos cidadãos e de uma "administração" que toma o lugar do "público" são desconhecidas. O conceito de "política" refere-se efetivamente ao que é coletivo, ao que é comum a todos. (ROSENFELD, 1994, p. 11)

Embora o modelo democrático ateniense tenha características tão peculiares, ele é um dos modelos de forma de governo no qual as democracias modernas vão se inspirar para se organizar, como veremos, a seguir.

Bobbio et al. (2000) afirmam que a discussão sobre a democracia, suas características e sua organização é uma questão antiga. Afirmam também que a democracia contemporânea apresenta influências de **três pensamentos políticos tradicionais**. O primeiro deles é a **teoria clássica ou aristotélica** das três formas de governo: democracia, monarquia e aristocracia, respectivamente: governo da maioria, governo de um e governo de poucos. O segundo se refere à **teoria medieval**, de origem romana e baseada na questão da soberania popular. O terceiro pensamento é a **teoria moderna**, que trata das duas principais formas de governo: a monarquia e a república.

Iniciando pela **teoria clássica ou aristotélica** que define três formas boas e puras de governo e também os seus contrários, ou seja, as suas três formas más ou corruptas, baseando-se, para isso, na forma como cada um desses governos vai usar o poder. Se estiverem voltados para o interesse geral, a forma será boa; se estiverem voltados para o interesse particular, será a forma corrupta.

A tirania, como a forma má da monarquia, que é o governo de um só, enquanto oligarquia, é a versão corrupta da aristocracia, que é o governo de poucos; e democracia refere-se ao modo corrupto de governo da *polítia*, governo de muitos.

Para Aristóteles, a melhor forma de governo é o resultado da fusão entre democracia e oligarquia que ele denomina de *Polítia*. Tal termo passa a representar a união de ricos e pobres, num modelo de governo baseado na condição social dos que governam, um critério qualitativo e não quantitativo.

Com o objetivo de remediar a tensão existente entre dois segmentos da sociedade, os que são despossuídos contra os que possuem (os proprietários), a *Polítia* passa a ser o melhor regime para garantir a paz social e basear-se no princípio da mediação, ideal da ética aristotélica. (BOBBIO, 1988)

Nas passagens seguintes, podemos notar como Aristóteles, citado por Bobbio, ao referir-se positivamente sobre o princípio da mediação, o aplica às classes existentes na sociedade e, depois, defende a *Polítia* como o melhor modelo de governo para uma cidade:

Se é exata a definição da ética segundo a qual a vida feliz é a que se desenvolve de acordo com a virtude, e sem impedimentos, e se a virtude está no meio-termo, a vida mediana é necessariamente a melhor, desde que se trate dessa mediana que é acessível a todos. (1295 a)

Em todas as cidades há três grupos: os muito ricos, os muito pobres e os que ocupam uma posição intermediária. Como admitimos que a medida e a mediania são a melhor coisa, em todas as circunstâncias, está claro que, em matéria de riqueza, o meio termo é a melhor das condições, porque nela é mais fácil obedecer à razão ... Está claro que a melhor comunidade política é a que se baseia na classe média, e que as cidades que têm essa condição podem ser bem governadas – aquelas onde a

classe média é mais numerosa e tem mais poder do que as duas classes extremas, ou pelo menos uma delas. (1295b)
Está claro que a forma intermediária é a melhor, já que é a mais distante do perigo das revoluções; onde a classe média é numerosa raramente ocorrem conspirações e revoltas entre os cidadãos. (1295b) (ARISTÓTELES¹, apud BOBBIO, 1988, p.62)

Ao referir-se sobre o conteúdo dessas citações, Bobbio chama a atenção para a presença do critério da estabilidade no modelo aristotélico da melhor forma de governo. Visto como um critério fundamental, até nos dias de hoje, para distinguir e caracterizar o bom governo, pode-se afirmar que a estabilidade está associada diretamente à presença da classe média no poder e, conseqüentemente, a *Polítia*, como forma de governo. Segundo o autor:

O que faz com que a mistura de democracia e oligarquia seja boa (se com ela se busca uma determinada forma política correspondente a certa estrutura social, caracterizada pela predominância de uma classe que não é rica, como na oligarquia, nem pobre, como na democracia) é justamente o fato de que está menos sujeita às mutações rápidas provocadas pelos conflitos sociais – os quais, por sua vez, resultam da divisão muito nítida entre classes contrapostas. (BOBBIO, 1988, p. 62)

O segundo modelo de pensamento político a influenciar a organização da democracia contemporânea é a **tradição romano-medieval**, que contribui para a história do Estado democrático com a **teoria da soberania popular**.

De acordo com Bobbio (2000, p.321), a teoria da soberania popular estabelece a distinção entre a titularidade e o exercício do poder, o que “... teria permitido, no decorrer da longa história do Estado democrático, salvar o princípio democrático não obstante a sua corrupção prática.”

Essa teoria está presente em uma das obras consideradas fundamentais do pensamento político romano-medieval, que é o *Defensor pacis* de Marsílio de Pádua, concluída em 1324. Considerado um dissidente no final da Idade Média por ser contrário ao Estado Universal fundamentado no Poder Divino, isto é, no Poder Papal, Marsílio de Pádua propõe a **teoria da soberania popular** como

¹ ARISTÓTELES, (1295 a) sem título
ARISTÓTELES, (1295 b) sem título

fundamento do Estado e, por causa disso, foi excomungado e considerado herético pelo Papa João XXII, juntamente com Jean Jandun, que se dizia seu colaborador.

Como bem colocam Reali e Antiseri,

... para Marcílio [sic], o Estado é uma *communitas perfecta*, uma comunidade natural auto-suficiente, que se ergue com base na razão e na experiência dos homens, servindo-lhes para 'viver – e viver bem'. O estado de que fala Marcílio não é mais o Império universal, mas sim o Estado nacional, a comuna ou o domínio, isto é, o Estado de sua época. E, para ele, esse Estado é construção humana, que responde a finalidades humanas, não havendo vínculos de natureza teológica.

A fé e a razão são distintas como o são a Igreja e o Estado. E este não deve submeter-se àquela. Ao contrário, no que se refere à vida terrena, é a Igreja que deve submeter-se ao Estado. (REALI e ANTISERI, 1990, p. 639)

Em sua obra, Marsílio de Pádua atribui ao povo o poder de fazer as leis, isto é, a titularidade, enquanto caberia a outros o poder de governar baseado nas leis. Conforme esse autor, a causa primeira do Estado é o povo e cabe a ele o poder de elaborar as leis e eleger ou depor um governo. Quanto ao governante, a causa segunda do Estado, seu papel é o de governar por meio da autoridade que lhe foi atribuída pelo legislador, de acordo com as indicações feitas por ele.

Dessa forma, a lei não está relacionada nem ao divino, nem a um suporte ético, nem ao direito natural. Leis e Estado são “coisas e construções humanas”, estabelecidas pela vontade e pela escolha da coletividade dos cidadãos.

É a lei que é soberana, não o indivíduo ou o governo, que o povo trata de controlar precisamente por meio da lei (...) Marcílio [sic] está convencido de que “onde as leis não são soberanas, não há verdadeiro Estado. (REALI e ANTISERI, 1990, p. 639).

Para Marsílio de Pádua, a única justiça é a que se expressa pela lei construída pelo povo, e vincula dessa forma o princípio do Estado de direito ao princípio do Estado democrático.

Para Reali e Antiseri (1990), a contribuição do pensamento de Marsílio de Pádua, um escritor do século XIV, constitui o que eles denominam de prenúncio

de teorias que surgirão mais tarde, como o ‘contratualismo’ jusnaturalista dos séculos XVII e XVIII.

Também para Bobbio,

Esta teoria, assim já tão bem elaborada por Marsílio, segundo o qual, dos dois poderes fundamentais do Estado – o legislativo e o executivo –, o primeiro enquanto pertença exclusiva do povo é o poder principal, enquanto que o segundo, que o povo delega a outros sob forma de mandato revogável, é poder derivado, e um dos pontos cardeais das teorias políticas dos escritores dos séculos XVII e XVIII. (BOBBIO, 2000, p. 322)

Conforme já se mencionou, a **teoria moderna** é o terceiro pensamento político tradicional a influenciar a organização dos chamados modelos democráticos de governo na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, a tradicional tripartição aristotélica de governo foi modificada por Montesquieu e, segundo ele, o governo pode ser republicano, reunindo democracia e aristocracia, ou monárquico ou despótico. Cada uma dessas formas de governo é regida por princípios, sendo eles: “a virtude cívica e o espírito público do povo” que rege a organização, conservação e funcionamento da república; a honra será o princípio da monarquia e o temor refere-se ao despotismo. (ABBAGNANO, 2000, p. 487)

A teoria moderna de governo afirma não se dever à forma de governo a maior ou menor liberdade vivida pelos cidadãos mas sim à distribuição e ao controle do poder neste governo.

Em relação a essa questão, Abbagnano afirma que:

A experiência histórica do mundo moderno e contemporâneo mostrou que a liberdade e o bem-estar dos cidadãos não dependem da forma de governo, mas da participação que os governos oferecem aos cidadãos na formação da vontade estatal e da presteza com que eles são capazes de modificar e de retificar suas diretrizes políticas e suas técnicas administrativas. (ABBAGNANO, 2000, p. 487)

Porém, a verdadeira consolidação dos ideais republicanos e democráticos é atribuída a Rousseau e a sua doutrina do Contrato Social. Fundada sob os ideários do consenso, da igualdade e da participação de todos na elaboração das leis, tal doutrina consegue fundir os principais fundamentos da soberania popular e da república, rompendo com as desigualdades das formas de governo monárquica e despótica.

Além das teorias clássicas sobre formas de governo, a discussão contemporânea sobre a democracia também sofre influências das teorias liberais e socialistas, de seus pressupostos por meio do confronto entre essas duas doutrinas.

Segundo Bobbio (2000), hoje em dia é possível falar-se em liberalismo democrático e socialismo democrático, ao se considerar o modo pelo qual essas doutrinas manifestam-se e incorporam os princípios democráticos aos seus ideários e credos.

Esses dois modelos democráticos de governo organizaram-se sob a forma representativa de governo e, desse modo, a democracia vai se caracterizar pelo sufrágio universal, isto é, pelo direito ao voto estendido para todos os cidadãos e pelo aumento do número dos órgãos representativos compostos pelos cidadãos eleitos pela população.

Alguns pontos, no entanto, dão uma certa especificidade tanto ao modelo liberal democrático quanto ao social democrático.

Para o liberalismo democrático, a questão da participação que se deve garantir é aquela que é fruto das liberdades conquistadas por meio das reivindicações da população contra o Estado absoluto, tais como: liberdade de pensamento, de religião, de imprensa, entre outras liberdades civis. Garantir-se-á também a participação pelas liberdades políticas: liberdade de expressar a opinião, de reunir-se e associar-se como formas de intervir no funcionamento da política do país, além do direito de votar nos seus representantes e de poder ser eleito.

Os estados liberais democráticos incorporam o ideário democrático da soberania popular por meio da instauração de um Estado de garantias,

promovendo uma reforma mais quantitativa do que qualitativa no seu modelo de democracia representativa. “Nesse contexto histórico a Democracia não se apresenta como alternativa (...) ao regime representativo, mas é o seu complemento; não é uma reviravolta mas uma correção.” (BOBBIO, 2000, p. 324)

Para o socialismo democrático, a liberdade e a participação na vida política pretendem ir além do direito ao voto e da questão da representatividade, fazendo uma crítica a esta última e buscando meios mais diretos de participação da população no exercício do controle do poder, por meio da sua organização em conselhos, sindicatos, associações, segundo suas experiências, profissões e trabalhos.

A doutrina socialista entende que o ideário democrático é integrante, necessário, mas não é constituinte de sua teoria. Integrante por ser necessário reforçar a base popular para se alcançar a transformação da sociedade. Não é, porém, constituinte pois essa transformação pretende a emancipação social e política do ser humano, o que acontece por meio da revolução das relações econômicas e políticas da sociedade, promovendo a emancipação social e não só a emancipação política do ser humano.

Nesse sentido, o processo de democratização do Estado para o socialismo democrático terá o sufrágio universal como ponto de partida. E vai se estender para a crítica da democracia no seu modo representativo e se estende também para uma maior participação popular e do controle do poder, não só dos órgãos de decisão política, mas também dos órgãos de decisão econômica. Esse controle é feito pela organização dos cidadãos em órgãos de controle, como os conselhos, sindicatos e associações, conforme já mencionado.

Nas palavras de Rosenfield, essa idéia de expansão da liberdade e da participação na vida política e pública ocorreu graças a essas lutas sociais que acabaram dando uma nova face para a democracia moderna, ao tornar o espaço público em espaço aberto e de aceitação do conflito, da discussão, da luta, do diálogo e da negociação. O autor afirma ainda:

A democracia baseia-se num imaginário formado na possibilidade histórica de uma nova comunidade política, aberta à pluralidade dos discursos e ações políticas e fazendo com que cada indivíduo possa igualmente participar da condução dos negócios públicos. ... A especificidade da democracia moderna reside numa concepção determinada do homem enquanto animal político, isto é, enquanto capacidade de agir, de criar, de tomar a palavra e de discorrer sobre o interesse comum. (ROSENFELD, 1994, p.46-47)

Explicita-se aqui o objetivo do regime democrático. Parafraseando o autor, esse objetivo significa tirar o ser humano do isolamento desinformado em que vive no seu cotidiano para lançá-lo ao lugar da comunidade e da solidariedade, lugar este em que todos possam ver e viver o que é político. (ROSENFELD, 1994, p.48)

J. M. Colomer² (apud CARRACEDO, 1996, p.150) denomina “neodemocracia” essa ampliação da participação e do controle sobre o Estado e Paterman³ (apud CARRACEDO, 1996, p. 150) a denomina de “democracia participativa”. Para os autores, devem-se aumentar as formas de controle sobre o Estado, pela maior participação possível dos cidadãos, ao invés de diminuir o espaço de intervenção estatal. Segundo Carracedo (1996), essa é uma forma de resgate da tradição democrática e que ficou perdida das democracias representativas e dos seus modos de funcionamento.

Há, ainda, dois aspectos que também caracterizam a democracia moderna: o caráter formal e o caráter substancial. O caráter formal refere-se ao conjunto de regras e comportamentos que vão garantir o caráter, a organização e o funcionamento do governo democrático, entre eles o direito ao voto extensivo a todos, a eleição direta ou indireta dos representantes, a real possibilidade de escolha frente a várias alternativas partidárias, por exemplo. O caráter substancial refere-se ao ideário democrático, a um conjunto de fins, principalmente aos fins igualitários, isto é, ao igualitarismo jurídico, social e econômico e suas manifestações no cotidiano da sociedade (BOBBIO, 2000).

²COLOMER, J.M. *Teledemocracia*. El País, 21 de mayo de 1992.

³PATERMAN, C. *Participation and democratic Theory*, Cambridge Univ. press, 1970

PATERMAN, C. *The Problem of political Obligation*. A critical Analysis of Liberal Theory. Polity Press, Oxford, 1979

O caráter formal, sob a forma de regras e comportamentos, vai orientar *como* se chega à decisão política, mas não o *quê* deve ser decidido, que se refere ao seu caráter substancial. Além disso, a diferença entre o enunciado das regras e como se dará a sua execução, além de quantas regras serão executadas, é que determinarão modelos mais ou menos democráticos. Bobbio afirma: “Certamente nenhum regime histórico jamais observou inteiramente o ditado de todas estas regras; e por isso é lícito falar de regimes mais ou menos democráticos.” (BOBBIO, 2000, p.327)

O autor afirma também que “... a Democracia perfeita – que até agora não foi realizada em nenhuma parte do mundo, sendo utópica, portanto – deveria ser simultaneamente formal e substancial.” (ibid., p. 329)

No que diz respeito a esse último aspecto, Carracedo (1996) contribui com a afirmação de que o processo de democratização (como forma de vida e como sistema de organização política) é interminável e que o importante é iniciá-lo sem a preocupação de se chegar a uma democracia perfeita, mas com a preocupação de construir uma democracia sempre “melhor”.

Um caminho possível para se alcançar uma democracia que seja “melhor” pode ser o sistema de *representação direta*. De acordo com o autor, essa possibilidade pode esbarrar num problema prático de vontade política, antes mesmo de esbarrar em problemas teóricos de como chegar a esse modelo de democracia.

A esse respeito, Carracedo faz a seguinte afirmação:

Cabría empezar, al menos, con un sistema de representación directa. Más que ante un problema teórico nos hallamos ante un problema práctico o, más exactamente, un problema de voluntad política: sabemos qué democracia queremos, pero lo difícil es como llegar a ella ante la oposición frontal de una clase política que se ha reservado la llave de las reformas y que, en actitud de auténtico secuestro, se niega a perder su monopolio vital y profesional de la misma. (CARRACEDO, 1996, p.151)

Como se vê, entre os ideais de uma democracia que realmente resgata o valor da liberdade e da participação dos cidadãos e a sua efetiva concretização,

existem ainda situações e estruturas que compõem a organização do modelo democrático vigente que precisam ser reconhecidas, debatidas e criticadas nessa busca da sua superação por um modelo não necessariamente perfeito, mas por um modelo melhor.

Para Chauí, são estas as características que diferenciam a democracia de outras formas de modelos sociais e políticos:

1. a democracia é o único modelo político que **legitima o conflito e o considera**, trabalhando com ele e tornando-o direito que deve ser respeitado. Além disso, as organizações sociais, em suas mais variadas formas, criam o que a autora denomina de **contra-poder social**, que direta ou indiretamente faz o controle e limita o poder estatal; e

2. a democracia é a **sociedade verdadeiramente histórica**, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contra-poderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, de orientar-se pela possibilidade objetiva (a liberdade) e de alterar-se pela própria práxis. (CHAUI, 1997, p. 433)

II. A Cidadania e seus pressupostos.

Segundo Chauí (1997), a igualdade, a liberdade e a participação pertencem à tradição democrática e são direitos que definem os cidadãos e o conceito de cidadania, tendo sido criados ao mesmo tempo em que houve a invenção da democracia. A autora afirma que, para um direito existir, não basta a mera declaração do mesmo. É preciso que se criem condições para a sua existência e isto será possível por meio da reivindicação da sociedade para que tal direito seja um direito real.

Na história, da mesma maneira como ocorreu com o conceito de democracia, o conceito e a extensão do significado desses direitos assim como o conceito e o significado de cidadania também sofreram alteração.

Tal fato ocorre porque diferentes discursos apropriam-se do uso desses termos na tentativa de justificar e legitimar suas finalidades e princípios teóricos, bem como justificar e legitimar a concretização dos mesmos. Nesse sentido, é comum que se encontrem formas contraditórias no uso do termo cidadania, uma vez que pessoas, partidos políticos, propostas pedagógicas, formas de governo com opiniões diferentes sobre o mesmo assunto fazem uso desse termo para defender seu ponto de vista frente aos demais.

De acordo com Covre, no mundo contemporâneo, a temática da cidadania está mais presente e seus diferentes significados também. Nas palavras da autora:

Ele aparece na fala de quem detém o poder político (...), na produção intelectual e nos meios de comunicação (...), e também junto às camadas mais desprivilegiadas da população. (...) Assim, a cidadania é atualmente assunto de debate tanto na democracia ocidental quanto no socialismo do leste, entre classes abastadas e as menos abastadas, e aparece na pauta de diversos movimentos sociais (...) Mas de que cidadania fala cada um desses grupos sociais, personagens que ocupam posições tão diferentes na sociedade? (...) O que é cidadania para uns e o que é para outros? (...) É importante apreender de que cidadania se fala. Podemos delinear concepções diferentes e até mesmo opostas. (COVRE, 2002, p. 07-08)

Canivez, ao conceituar cidadania, atribui-lhe um status jurídico, e faz as seguintes considerações:

A cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um status jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. Esse *status* depende das leis próprias de cada Estado, e pode-se afirmar que há tantos tipos de cidadãos quantos tipos de Estado. O problema da cidadania, porém, não é apenas problema jurídico ou constitucional; se provoca debates apaixonados, é porque coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político. (CANIVEZ, 1991, p. 15)

Conforme vem sendo abordado, o termo cidadania está cada vez mais presente em diferentes segmentos da sociedade, no meio político, e com diferentes significados.

Parece que assim se justifica abordar aqui alguns conceitos atribuídos ao termo cidadania e aos seus direitos constitutivos, para depois, em outro momento, poder pensá-los em relação à questão da educação para a cidadania, uma vez que essa relação está contida na reflexão maior que é o processo de democratização do espaço escolar.

O termo cidadania tem, dentre outras, a seguinte definição para o dicionário Novo Aurélio Século XXI: “Qualidade ou estado de cidadão”. Para o termo cidadão, a conceituação presente em tal fonte de referência é, dentre outras, as seguintes: “1.Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. 2.Habitante da cidade. ...” (FERREIRA, A., 1999)

A origem romana da palavra cidadão vem do termo latim *civitas*, que se refere à cidade-Estado ou cidade política, considerada como o conjunto dos cidadãos, e não ao sentido territorial ou topográfico.

A origem grega da palavra cidadão vem de *polis*, da qual se originou o termo “político”, que indicava a atividade de gestão da cidade nos seus aspectos administrativos e de funcionamento, atividade esta realizada pelos “políticos”, em outras palavras, os cidadãos, que possuíam igualdade de direitos perante a lei e os outros (*isonomia*) e também a igualdade de direitos de participação na *ágora* ou “praça pública” na livre expressão de suas idéias (*isegoria*)

Tanto a cidade-estado grega quanto a cidade-estado romana têm como característica comum, nas suas definições, a existência de uma coletividade, de um conjunto de cidadãos que vão assumir a gestão e a administração dessas cidades.

Na Idade Média, com a presença do feudalismo, as relações sociais passaram a caracterizar-se pela servidão e pela negação da liberdade e participação das pessoas comuns nas questões políticas e sociais, tendo apenas o clero e a nobreza esse direito e esse poder.

A reivindicação pelos direitos de liberdade, igualdade e participação na vida política e no exercício do poder volta ao cenário com o ideário da Revolução Francesa e com a chegada da burguesia ao poder. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a cidade passa a ser o centro de desenvolvimento industrial, além de se tornar novamente o espaço por excelência de participação social.

Entretanto, ao assumir o espaço desejado de participação política, a burguesia abandona o ideário de universalidade de direitos e passa a agir conforme seus interesses particulares. A consequência de tal fato para as classes subalternas que apoiaram a burguesia é que elas passaram a ser exploradas por essa nova classe dirigente, voltando ao estado de excluídas do direito de participação.

Apesar desse fato, uma característica a se ressaltar é que, com as revoluções burguesas, particularmente à Revolução Francesa, determinou-se, através das Cartas Institucionais, a criação do Estado de Direito que vai

...estabelecer direitos iguais a todos os homens, ainda que perante a lei, e acenar com o fim da desigualdade a que os homens sempre foram relegados. Assim, diante da lei, todos os homens passaram a ser considerados iguais, pela primeira vez na história da humanidade. (COVRE, 2002, p. 17)

Nesse contexto, parece importante assinalar o papel do capitalismo e sua relação com a cidadania, proposto por Covre (2002). Segundo a autora, embora a ascensão do capitalismo represente o processo mais avançado na nossa história, a sua evolução permitiu o surgimento da cidadania e da proposta de igualdade formal para todos. Porém, contraditoriamente, estabelece-se um sistema de exploração e de dominação do capital.

Por isso, para essa autora, um caminho para se entender a cidadania, é “... ver como ela se desenvolve juntamente com o capitalismo, pois estará também vinculada à visão da classe que o instaurou: a classe burguesa.” (ibid., p. 21)

Isto posto, a autora apresenta uma concepção de “cidadania plena”, considerando-se os aspectos econômico, político, social, cultural, voltados para uma sociedade mais democrática. Nas palavras da própria Covre,

Não pode haver cidadania se não houver um salário condigno para a grande maioria da população. O trabalhador, enquanto mercadoria, deve lutar para obter certa equivalência na troca estabelecida com o capitalista e o Estado. É preciso que ele tenha acesso aos bens que complementam sua vida (habitação, saúde, educação) e que compõem os chamados direitos sociais. Mas, antes, é necessário que os trabalhadores tenham direitos políticos, e que existam mínimas condições democráticas para reivindicar o seu direito de ser cidadão e de, enquanto tal, poder batalhar, por quaisquer de seus direitos. Por outro lado, é preciso que esses trabalhadores possam ser educados sobre a existência desses direitos, vendo dessa forma a ampliação do que há para construir em termos de uma sociedade sempre melhor. (COVRE, 2002, p. 37)

Pode-se destacar, do trecho transcrito, o papel atribuído à educação, não só como um bem de direito do cidadão, mas como um ‘instrumento’ que lhe garante o acesso a formas mais elaboradas e complexas de compreensão e de participação na sociedade.

A respeito do acesso à informação, Chauí também vai lhe atribuir enorme valor, para a constituição do cidadão. Para ela, a participação do indivíduo na sociedade está relacionada ao acesso à informação, e ao volume e à qualidade desse acesso. Nas palavras da autora:

Seja qual for o estatuto econômico, a posição dentro de um sistema global de dependências sociais, um indivíduo participa da vida social em proporção ao volume e à qualidade das informações que possui, mas, especialmente, em função de sua possibilidade de acesso às fontes de informação, de suas possibilidades de aproveitá-las e, sobretudo, de sua possibilidade de nelas intervir como produtor do saber. (CHAUI, 1989, p. 146)

As variadas formas de se entender a cidadania, apresentadas neste capítulo, são coincidentes em apontar o papel da educação na construção do

cidadão. Coincidentes quanto ao papel da escola, mas não necessariamente no tipo de educação que vai alcançar este objetivo, ou como o alcança.

O tema 'democracia e educação' e sua relação com a formação do cidadão será o assunto seguinte a ser tratado.

III. Democracia, Cidadania e Educação

Ao discutir, nos itens anteriores, os conceitos de democracia e cidadania, é possível identificar a complexidade e diversidade de significados que esses conceitos possuem, por serem abordados pelas mais diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, o que lhes traz variadas definições e nuances, algumas vezes contraditórias entre si.

Assim como ocorre com esses conceitos, a discussão em torno dos fins da educação e do papel da escola na constituição do cidadão e na democratização de seu espaço também segue a mesma trajetória complexa de diferentes definições e de contradições.

Conforme N. Ferreira (1993), essa questão é clássica, admitindo várias respostas a partir do discurso de diferentes perspectivas político-filosóficas localizadas em seu tempo e espaço específicos. A autora afirma que a discussão não se deve basear numa perspectiva de que a natureza humana é imutável, nem se reduzir à preocupação de privilegiar o indivíduo ou a sociedade. Em função disso, discutir os fins da educação refere-se a discutir os determinantes políticos, sociais e econômicos que vão caracterizar um tipo de intencionalidade e de ação pedagógicas. É por isso que a autora afirma a necessidade do envolvimento do educador nesse tipo de discussão, uma vez que sua prática não é neutra e traduz um desses tipos de intencionalidade.

Nas palavras da própria autora:

Trata-se de um problema filosófico de imensa importância, que remete para a necessidade de se buscar o significado individual e coletivo do próprio trabalho. (...) A consciência dos fins que

orientam sua atividade coloca o homem diante da possibilidade de identificar em outros homens os seus próprios propósitos, colocando-os todos em condições de comunhão, no melhor sentido do termo. A partir daí é possível pensar em uma causa comum, como por exemplo tornar humano o mundo, fazer da escola um espaço de construção coletiva de conhecimento – um espaço de encontros e disputas, mas sempre de crescimento das pessoas. (FERREIRA, N., 1993, p. 06)

Parece ter ficado claro que, em função de diferentes perspectivas político-filosóficas, as controvérsias na determinação dos fins da educação existem, mas, apesar disso, há fins gerais para a educação e, segundo a autora, a formação para a cidadania é um desses fins. E adverte, ainda, que o termo “*formação para cidadania como fim educacional*” somente terá sentido se, junto dele, forem explicitados “... os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo.” (FERREIRA, N., 1993, p. 06)

Conforme Touraine (1996), entender que a democracia seja um meio favorável à formação e ação do sujeito implica entender também que o espírito democrático esteja presente em todas as esferas sociais, num processo de “... desmassificar a sociedade pela multiplicação dos espaços e processos de decisão que permitem estabelecer a aproximação entre as exigências impessoais que pesam sobre a ação e os projetos e preferências individuais.” (ibid, p. 199) Nesse sentido, esse papel desmassificador compete à educação, concretizando-se por meio de dois objetivos de igual importância: “a formação da razão e da capacidade de ação racional” e o “desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito.” (ibid, p. 199)

Com relação ao primeiro objetivo, o autor afirma que o conhecimento deve permanecer no âmago da educação, embora rejeite a idéia de uma educação puramente racionalista. A idéia é aliar este primeiro objetivo, a razão, ao segundo objetivo proposto pelo autor, que é a aprendizagem da liberdade, que

... passa, ao mesmo tempo, pelo espírito crítico e inovação, e pela consciência de sua própria particularidade, feita de sexualidade, assim como de memória histórica: isso deve culminar no conhecimento-reconhecimento dos outros, indivíduos e coletividades, enquanto sujeitos. (TOURAINÉ, 1996, p. 200)

Em função disso, Touraine afirma que a educação, sob a forma de programas, deve levar em conta três grandes diretrizes: "... o exercício do pensamento científico, a expressão pessoal e o reconhecimento do outro" (ibid., p. 200), este último entendido como abertura a diferentes culturas e sociedades, sua historicidade, seus conhecimentos e moralidade.

Para que isso seja garantido, será necessária uma concepção de educação que coloque em primeiro lugar a relação pedagógica, dando importância ao papel do professor como "um agente da razão; é também um modelo que ajuda a criança ou o jovem a constituir sua própria identidade, como é feito pelo pai ou mãe; enfim, é um mediador que ensina um a compreender o outro" (TOURAINÉ, 1996, p. 200), numa escola que, dos pontos de vista cultural e social, deve ser heterogênea.

Severino (1992) também enfoca a questão do papel mediador da escola, o que contribui para aquilo que o autor denomina de "processo de humanização do indivíduo", tornando-se, efetivamente, cidadão por meio de mediações ocorridas no plano concreto, histórico, real.

Para o autor, o desenvolvimento humano se constrói num espaço natural e social, dentro de um contexto histórico, num processo contínuo de interação com o mundo físico e com o mundo social/cultural. Em outras palavras, o processo de humanização do homem vai ocorrer por meio de mediações histórico-sociais que, em relação à escola e ao seu projeto político pedagógico, representam articular o projeto político social com o projeto pessoal e existencial de professores e alunos, "...sempre tentando reverter seu potencial alienador" (ibid., p.13).

Sobre essa questão, o autor faz a seguinte afirmação:

A escola é o lugar institucional de um projeto educacional. Isto quer dizer que ela deve instaurar-se como espaço-tempo, enquanto instância social que sirva de base mediadora e articuladora de outros dois projetos que envolvem o agir humano: de um lado, o projeto político da sociedade envolvente, e, de outro lado, o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação. [...] É ela que viabiliza que as ações pedagógicas dos educadores se tornem educacionais, na medida em que as impregna das finalidades políticas da cidadania que interessam aos educandos. (SEVERINO, 1992, p. 13)

É nesse sentido que a escola deve ser pensada: visando institucionalizar as mediações reais, preparando “os educandos para o trabalho, para a vida social e para a cultura da consciência sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los” (SEVERINO, 1992, p. 12).

Tal fato será concretizado por meio de um projeto educacional vivo e *vivificante* em que estarão presentes atividades técnicas formativas, situadas num sentido humanizador, juntamente com o exercício da autoridade, da disciplina, da participação democrática, das tarefas administrativas, do apoio técnico-operacional, evitando, com isso, a burocracia, a prática autoritária, a rotina mecânica e a divisão técnico-social do trabalho.

Consoante com Severino, Pino (1992) afirma que a realidade educacional reflete a contradição entre a declaração dos direitos dos cidadãos, incluindo-se aí o direito à educação, e a prática social que verdadeiramente se efetiva.

Para ele, enquanto houver um processo de marginalização social e cultural de grande massa da população, a palavra cidadania e o significado do conhecimento não terão sentido, uma vez que essa multidão ainda luta por condições mínimas de existência e sobrevivência.

Eis, então, o desafio que, segundo o autor, a realidade social e educacional deverá enfrentar: a superação da ideologia que associa a pobreza material à pobreza cultural e que justifica, com isso, o ensino de diferentes conhecimentos a diferentes tipos de alunos. Além disso, outro desafio que se impõe é: “...repensar (...) a relação escola-trabalho de maneira a superar a dualidade saber/fazer e a

instrumentalização da escola em função dos interesses do capital.” (PINO, 1992, p. 23)

Apple e Beane (1997) afirmam que, apesar de o significado de democracia ser tão confuso na sociedade, apesar de esse conceito ainda ficar circunscrito à maioria das pessoas como uma forma de governo apenas, apesar de muitas pessoas acharem que democracia seja um direito dos adultos e não dos jovens, e, finalmente, apesar da idéia de que a democracia não se aplica à escola nem às outras instituições sociais, mesmo assim, eles buscam definir seu significado para a vida cotidiana das escolas.

Para esses autores, as preocupações centrais das escolas democráticas devem ser: quais condições permitem a existência e ampliação da democracia e quais fundamentos orientam uma vida pautada na perspectiva democrática. Apresentam, então, as seguintes condições: o livre fluxo das idéias; fé na capacidade individual e coletiva para a resolução de problemas; avaliação das idéias, problemas e políticas por meio da reflexão e da análise crítica; preocupação com o bem-estar dos outros e com o bem-estar comum; preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias; a compreensão de que a democracia é um conjunto de valores idealizados que devem ser vividos e que devem regular a vida das pessoas e, por fim, a organização de instituições sociais para a promoção e ampliação da democracia e seu modo de vida.

A esse respeito, Greene tece a seguinte consideração:

Com certeza é uma obrigação de educação numa democracia dar condições aos jovens de se tornarem membros do espaço público, de participarem e de desempenharem papéis articulados no espaço público (GREENE⁴, apud APPLE, M., e BEANE, J., 1997, p. 18)

⁴ GREENE, Maxine. The role of Education in Democracy. Educational Horizons, 63, 1985, p.3-9.

Nessa perspectiva, os jovens terão o espaço de participação garantido tanto no que diz respeito às decisões de âmbito geral da escola – administrativas e políticas-, como nas salas de aula, em que jovens e professores elaboram cooperativamente os planejamentos, resultando num currículo que contém o que os adultos julgam importante, e também as questões e interesses dos jovens em relação a si mesmos e a seu mundo. Sendo assim, um currículo democrático está voltado ao acesso à informação e ao direito de que opiniões diferentes possam ser expressas. Dessa forma, os jovens passam a ter um papel ativo de elaboradores de significados, aprendendo a ser leitores críticos de sua realidade social.

Para Apple e Beane, as escolas que pretendem ser ambientes democráticos devem promover a participação e a educação dos jovens e envolver os adultos que dela participam numa perspectiva democrática. Nas palavras dos autores:

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a idéia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens. (APPLE, M. e BEANE, J., 1997, p. 18)

Conforme as idéias acima apresentadas, Oliveira também entende que a democratização do espaço escolar ocorrerá pela transformação das práticas sociais que ocorrem em seu interior, ampliando:

...os espaços de participação, [...] os debates respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, e criando condições para uma participação autônoma dos diversos segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles. (OLIVEIRA, 2000, p. 31)

A autora afirma que as modificações nas práticas sociais dentro da escola envolvem alterações também na ação pedagógica e nas metodologias de ensino que deverão configurar-se pela valorização de relações interpessoais recíprocas, solidárias e cooperativas, que favoreçam a produção coletiva de identidades e conhecimentos, além de garantir a existência de um espaço propício para o desenvolvimento e o exercício da autonomia intelectual, social e psíquica dos sujeitos envolvidos.

Para a autora, o processo de democratização da escola contribui com a democratização social, uma vez que a primeira passa a representar a ampliação dos espaços de participação em que a liberdade de agir e pensar, o respeito à diferença e à pluralidade garantem que todos tomem parte nas discussões e tomadas de decisão sobre os interesses coletivos.

Puig (2000), por sua vez, afirma que a educação deve ter como resultado a instrução e a formação. Instrução que garanta aos alunos a capacidade de adaptar-se, “de viver eficazmente” (ibid., p. 16) e de interferir no mundo da cultura e dos saberes científicos. Formação que prepare os alunos para uma vida relacional, com o mundo social a sua volta, pautada em valores e regras de convivência. A formação, para esse autor, é sinônimo de “...educação moral ou de educação em valores...” e “...tem muito de reconstrução dialógica de saberes significativos para cada um e para a sociedade em seu conjunto” (PUIG, 2000, p. 16). Para ele, esta é a forma como deve ser entendida a educação para a cidadania.

Nas palavras do próprio autor,

... a educação é o resultado da instrução e da formação: da educação intelectual e da educação moral. [...] o intelecto também dá forma à vida cívica e moral, e [...] a moralidade não pode ficar à margem do conhecimento nem da sua aplicação. (PUIG, 2000, p. 16)

Entretanto, para que uma escola cumpra essa dupla função aqui proposta, a instrução e a formação, será preciso que ela se torne um espaço onde trabalho,

convivência e vida estejam presentes. Nesse sentido, modelos escolares autoritários ou baseados em uma perspectiva de *laissez-faire*, sem critérios e objetivos, estão longe de contribuir para os objetivos propostos aqui para a educação.

Puig (2002) tem como foco central de sua discussão sobre a cidadania a questão de que, para ele, cidadão é o indivíduo que construiu “... valores como o respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça ...”, e capacidades psicomorais como “... a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a auto-regulação.” (ibid., p.28) Ser cidadão, para Puig, é ser capaz de agir em sociedade em consonância com valores e critérios morais.

A cidadania é aprendida, e cabe à escola propiciar essa aprendizagem, permitindo que o aluno: sinta-se parte de um grupo, reconheça-o e motive-se para colaborar com ele; obedeça às normas e as construa; construa sua identidade e autonomia, participando no grupo e não se escondendo nele; exercite-se no diálogo e no pensamento reflexivo sobre si mesmo e seu grupo; disponha-se a conviver de acordo com valores, tais como “... espírito de iniciativa, responsabilidade, cooperação, solidariedade, a tolerância e a busca de acordos.” (PUIG, 2002, p. 33)

Para isso, será necessária a construção de um espaço democrático, de uma comunidade democrática, em que alunos, professores e demais componentes pertencentes ao ambiente escolar sejam protagonistas e possam vivenciar e ter garantidos os espaços de participação, a aprendizagem não só dos conteúdos, mas também a aprendizagem da cidadania.

Puig afirma que:

Uma comunidade escolar supõe um espaço de convivência de jovens e adultos com papéis diferentes. Um espaço no qual a inter-relação face a face entre todos eles é freqüente e, sobretudo, calorosa. Uma relação imediata que permite criar laços de afeto que facilitam a transmissão de conhecimentos e valores. Por outro lado, uma comunidade requer também a criação de estruturas grupais que permitam organizar o trabalho escolar cooperativo, a participação na vida da coletividade e a responsabilidade na realização de diferentes funções. Finalmente,

uma comunidade democrática supõe ter estabelecido um conjunto de mecanismos de diálogo para tratar aspectos distintos da vida em comum. (PUIG, 2002, p. 32)

A escola democrática aqui proposta, como podemos identificar, terá um dinamismo próprio baseado nas relações interpessoais, na participação, no trabalho cooperativo, na comunicação entre os indivíduos por meio do diálogo. Espera-se que, dessa forma, essa escola contribua para a construção de um olhar crítico da realidade social, que impulse projetos de transformação social, além de possibilitar que alunos e alunas possam assumir as idéias e os hábitos democráticos. (PUIG, 2001)

Puig propõe, então, o trabalho com assembléias de classe, de professores e de escola, como uma forma eficiente de tornar democrático o ambiente escolar e as relações que se estabelecem em seu interior.

Por tratar-se do referencial teórico central desse trabalho, mais adiante, com mais profundidade e extensão, serão retomadas as idéias e conceitos trabalhados por Puig.

As idéias e pensamentos expostos neste capítulo, relacionando democracia, escola e cidadania, demonstram a preocupação de que as intenções referentes à democratização escolar devem ultrapassar os limites do discurso e enveredar na construção de propostas pedagógicas e metodológicas que garantam a concretização de tais intenções.

A intenção desse estudo é refletir sobre o diálogo possível entre o que é ideal, sob a forma de objetivos, e o que é possível de ser feito, de ser operacionalizado, para que a democratização do espaço escolar e a formação do cidadão possam ocorrer em níveis cada vez mais elevados de consciência, de participação social e política, de liberdade e criatividade.

- CAPÍTULO II -

ESCOLA DEMOCRÁTICA E A APRENDIZAGEM DA CIDADANIA

No cenário educacional encontram-se modelos pedagógicos que contemplam em seus pressupostos e projetos político-pedagógicos a perspectiva de uma educação baseada em princípios democráticos e voltada para a formação para a cidadania.

Puig (2001) refere-se a esses modelos pedagógicos, atribuindo a eles o título de “pedagogias antiautoritárias”. As pedagogias antiautoritárias e seu ideário marcaram o pensamento pedagógico do século XX e têm como característica a luta contra a repressão, pela garantia da participação de todos no processo educacional e pela defesa da liberdade como condição mais importante desse pensamento pedagógico.

Para as pedagogias antiautoritárias, a liberdade constitui-se como finalidade e método de seu modelo pedagógico. Como finalidade, refere-se à formação de pessoas livres e que expressem os valores positivos de sua natureza e como método, refere-se ao espaço de liberdade que a escola deve promover para a formação de pessoas livres.

Outra marca característica presente no ideário das pedagogias antiautoritárias está relacionada à preocupação central com a adaptação crítica do indivíduo ao mundo social e às formas de vida em comunidade e suas conseqüências. Nas palavras de Puig,

Si la educación tiene doble tarea de lograr una adaptación crítica al mundo de la cultura y una adaptación crítica al mundo social, las pedagogías antiautoritárias se preocupan especialmente po la segunda cuestión. Sin olvidar ninguna de las dimensiones educativas, centran su atención en el aprendizaje de la relación con los demás, de la vida en el interior de los grupos sociales, del reconocimiento de las normas y leyes de la coletividad, y de la participación en las instituciones. (PUIG, 2001, p.151)

Para tais modelos pedagógicos o grande desafio está na construção de novos modelos de escola, novas propostas pedagógicas e novos processos de instrução e formação dos indivíduos, pautados na defesa da liberdade e nas formas livres de expressão e participação.

Autores como John Dewey, Celestin Freinet, Alexander Sutherland Neill e Paulo Freire são considerados, no cenário educacional, importantes representantes do pensamento antiautoritário e da perspectiva democrática na educação, por acreditarem que é a partir da livre expressão e da livre participação que se concretiza a aprendizagem e o exercício da cidadania.

São autores que, ao buscar formas e modelos pedagógicos que pudessem garantir a democratização do ambiente escolar e das relações interpessoais em seu interior, contemplaram em suas metodologias a realização de assembléias escolares.

O estudo aqui proposto terá como referencial teórico e norteador o pensamento e o trabalho de Josep Maria Puig, cuja proposta de democratização da escola também contempla a realização de assembléias escolares, das quais a assembléia de classe será o foco principal. A realização de assembléias de classe, proposta nos trabalhos de Puig, está baseada, pelo menos parcialmente, no modelo pedagógico concebido por Freinet.

Este capítulo pretende apresentar os princípios teóricos de sua proposta pedagógica no que se refere à visão do autor sobre a escola como uma comunidade democrática e sua relação com a formação para a cidadania

Para Puig, a educação é o resultado de duas linhas educativas inseparáveis: a instrução e a formação:

A educação é instrução na medida em que prepara os jovens e as jovens para se adaptar e para melhorar o mundo dos saberes culturais, instrumentais e científicos. [...] Em todos esses casos, a instrução tem muito de transmissão de saberes informativos

necessários para se viver eficazmente no mundo cultural e profissional. A educação é formação na medida em que prepara os jovens e as jovens para se relacionar da melhor maneira possível com o mundo dos seres humanos: consigo mesmo, com os outros e com o conjunto de regras e normas de convivência que configuram a vida social. (PUIG, 2000, p.15-16)

Educar para a cidadania implica, portanto, a instrução e a formação de um cidadão participativo, entendido como uma pessoa que participa da vida pública, comprometido com seus direitos e sua liberdade, sem deixar de comprometer-se com o bem comum e com a coletividade da qual faz parte. Uma pessoa capaz de refletir, de dialogar e de viver segundo valores e normas sociais. (PUIG, 2003, p.53)

Para chegar a tal resultado é preciso que a escola trabalhe por meio de práticas democráticas regidas por critérios de igualdade, de liberdade e justiça e cumpra o seu papel de instruir e formar seus alunos e alunas, preparando-os para assumir as idéias e os hábitos democráticos, ensinando-os a participar, promovendo a participação e ensinando-os a serem autônomos, promovendo a reflexão.

A cidadania é aprendida e, neste processo, alunos e alunas devem alcançar os objetivos destacados pelo autor:

Que adquiram um vivo reconhecimento da coletividade e que se sintam parte do grupo no qual estão imersos. Que se sintam parte e que estejam dispostos a colaborar e a trabalhar pelo bom funcionamento da comunidade.

Que aceitem e construam normas; isto é, que tenham adquirido um sentido autônomo de disciplina que os capacite para reconhecer a correção de certas normas escolares, para melhorá-las e para estabelecer outras normas que sejam capazes de otimizar a convivência.

Que desenvolvam uma forte autonomia da vontade que os impeça de se esconderem no grupo e que, ao contrário, os impulse a participar de acordo com seus critérios pessoais no bom andamento da sala de aula e da escola.

Que desenvolvam o conjunto de capacidades necessárias para dialogar de modo correto e para serem capazes de manter uma atitude reflexiva a respeito de si mesmos e da comunidade à qual pertencem.

Que adquiram uma predisposição a se comportar de acordo com valores como espírito de iniciativa, a responsabilidade, a

cooperação, a solidariedade, a tolerância e a busca de acordos. (PUIG, 2003, p.32-33)

Nesse sentido, a escola torna-se uma comunidade democrática na medida em que se esforça para que seus ideais e realizações estejam voltados para a criação de um espaço social aberto, no qual a participação, a convivência e o exercício da autonomia sejam valorizados e vivenciados por todas as pessoas que dela fazem parte.

O processo de se constituir como espaço vivo e democrático implica também saber que a escola pode passar por momentos marcados por controvérsias, retrocessos e avanços, sujeitando-se, como toda realidade dialética, a oscilações e a altos e baixos.

Nesse processo de constituição em uma comunidade democrática será exigido da escola que ela apresente fórmulas originais para implantar os princípios de igualdade, justiça, liberdade e participação porque, segundo Puig, há um aspecto singular que a caracteriza enquanto uma instituição social, caracterizando também as relações interpessoais em seu interior: a **assimetria funcional**.

Pela perspectiva da assimetria funcional, alunos e alunas, professores e professoras possuem diferentes responsabilidades, conhecimentos e experiências e, portanto, papéis e ações específicos no desempenho de suas atividades no cotidiano escolar.

A assimetria de papéis, segundo Puig (2000), também está presente em instituições sociais como a família e hospitais, uma vez que nelas as relações entre os sujeitos não são horizontais nem igualitárias pelas suas características e funções, isto é, há a ação intencional de uma pessoa com capacidade, papel e responsabilidade diferente sobre outro, com o objetivo de satisfazer algumas necessidades humanas.

Por outro lado, o autor afirma que os agentes dessas instituições não perdem a sua qualidade de cidadãos de uma sociedade democrática, e afirma que ao lado de uma **assimetria funcional** está o que ele denomina de **simetria**

democrática e esta última deve ser também garantida por meio dos princípios da igualdade, da liberdade e da justiça, entre todos esses agentes institucionais.

É nesse sentido que o autor afirma que

...instituições como escola, família e hospitais devem pensar fórmulas que tornem possível uma boa combinação entre o cumprimento da sua função específica – que provavelmente implicará uma relação assimétrica e o cumprimento dos princípios democráticos – que requer fórmulas de modo a respeitar a igualdade entre todos os membros da instituição. Nesse sentido, pensamos que é possível continuar qualificando as escolas como democráticas, bem como as outras instituições que acabamos de mencionar. Serão democráticas, quando conseguirem um bom equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática. (PUIG, 2000, p. 26)

A discussão sobre simetria e assimetria nas relações interpessoais na escola, também é feita por Araújo (2002) e o autor chama a atenção sobre a necessidade de considerar princípio da *equidade* em complementaridade com o princípio da *igualdade*, principalmente quando a discussão está envolvendo essa temática relacionada a instituições como a escola.

Para o autor, o princípio da *equidade* está relacionado ao conceito de justiça, e permite que se reconheça o princípio da diferença dentro do princípio da *igualdade*, e o fato de não se reconhecer a diferença pode destruir a liberdade e o direito de pensar e ser diferente.

Quando dirige esta discussão para a escola e a construção de uma comunidade democrática, o autor afirma que:

... essa concepção de que a democracia e a justiça pressupõem a igualdade e a equidade ajuda-nos a compreender como a democracia pode ser concebida no âmbito educacional. Ou seja, parte-se, em primeiro lugar, da assimetria dos papéis de estudantes e docentes, entendendo sua diferenciação natural a partir do princípio da equidade. Isso, porém, não desconsidera o fato de que em alguns aspectos os dois grupos são iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos. (ARAÚJO, 2002, p. 35)

Ao afirmar que o princípio da equidade justifica a diferença de papéis e responsabilidades entre docentes e estudantes em uma escola, Araújo também chama a atenção para o fato de que este mesmo princípio também é usado, muitas vezes, para justificar atitudes arbitrárias, autoritárias e injustas por parte de professores e professoras sobre seus alunos e alunas, ferindo a “...igualdade de direitos que configura a cidadania, e que se referem ao direito ao diálogo, à livre expressão de sentimentos e idéias, ao tratamento respeitoso, à dignidade.” (ibid. p.36)

A partir do que foi colocado, é possível afirmar que as escolas serão consideradas democráticas na medida em que, ao buscarem o equilíbrio entre a simetria e a assimetria das relações, consideram a singularidade dessas relações em seu interior – equidade - e ao mesmo tempo abrem o espaço para a participação de todos - igualdade.

Mais ainda abrir-se para a participação de todos é envolver alunos e alunas no cotidiano escolar por meio do diálogo e da ação cooperativa:

Participar na escola é dialogar e levar a cabo projetos coletivos. (...) Uma escola democrática define-se pela participação do alunado e do professorado no trabalho, na convivência e nas atividades de integração. Uma escola democrática, porém, entende a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. (...) A participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço para intervir. (PUIG, 2000, p. 32-33)

Ao fazer isso, a busca da escola é de alcançar o seu maior objetivo que é instruir e formar alunos e alunas por meio da participação, preparando-os para viver e participar em uma sociedade democrática.

O preparo para a democracia implica então, uma escola onde as práticas pedagógicas respeitem os valores democráticos, onde os alunos e as alunas sejam vistos como protagonistas e participantes do seu processo de formação em complementaridade com o protagonismo, as atribuições e as responsabilidades do grupo de professores e professoras.

Como afirma Puig:

De fato, uma escola democrática deseja que a participação de alunos e alunas e a responsabilidade dos educadores e das educadoras sejam complementários, de acordo com as idades e as diferentes circunstâncias da cada escola. Uma escola democrática é uma escola que facilita a participação dos jovens e das jovens sem negar, contudo, o papel e a responsabilidade dos educadores. Além disso, uma escola democrática, é, sobretudo, uma instituição que facilita em níveis acessíveis a participação do aluno, esperando que adquira a autonomia e a responsabilidade que permitem incrementar paulatinamente a amplitude de sua participação na comunidade. (PUIG, 2000, p.27-28)

Pensar a participação e o protagonismo de alunos e alunas, em complementaridade com a responsabilidade de professores e professoras na construção de uma escola democrática devem estar vinculados à reflexão de que eles só irão acontecer em uma instituição viva, onde o trabalho e a convivência sejam caracterizados por relações interpessoais baseadas no afeto, no diálogo e na cooperação.

Além disso, pensar o protagonismo e a participação, implica necessariamente, a escola tornar-se um espaço aberto para a pluralidade e para a diversidade. Um espaço onde vão conviver professores e professoras, alunos e alunas de distinta procedência étnica, com cultura e valores diferentes, que poderão integrar-se e constituir-se por meio de práticas pedagógicas baseadas em relações dialógicas, afetivas e cooperativas que se estabelecerão entre eles. (PUIG, 2001, p. 63)

E, nesse espaço relacional de integração e constituição, o meio, o contexto também passa por processos de integração e constituição. Para Puig (2003) meio e sujeito se constituem mutuamente por meio das relações estabelecidas nas práticas pedagógicas. Segundo ele, não há sujeito passivo nem meio inerte:

El medio cultural influye en el sujeto en la medida en que es actualizado por la acción del propio sujeto, y el sujeto da vida y transforma el medio cultural en la medida en que se deja encauzar y adopta sus patrones culturales. Todo ello ocurre en el seno de las prácticas. (PUIG, 2003, p.134)

Em resumo, uma escola democrática não se estabelece apenas pela vontade individual, nem por uma comunidade previamente organizada, mas sim pelo encontro entre sujeitos diferentes entre si, seja por questões étnicas, culturais ou de valores. Esses sujeitos viverão num processo de relação entre eles, no qual constituem-se e constituem o meio cultural. Para isso, esse processo de relação deve ser garantido e estimulado por práticas pedagógicas pautadas pelo afeto, pelo diálogo e pela cooperação.

É importante afirmar que as práticas pedagógicas caracterizadas por relações interpessoais baseadas no afeto não garantem a democracia, mas podem promover para o alunado a possibilidade de vivenciarem suas primeiras experiências morais, representadas pela comoção, pelo laço social e pelo sentimento altruísta e de aproximação que a vivência e a experiência do outro próximo podem despertar.

Seja com os professores ou com os iguais, as relações interpessoais baseadas no afeto favorecem a criação de laços de confiança, geram o surgimento de sentimentos como vergonha, obrigação, culpa e honra e possibilitam a vivência dos mesmos, e também promovem o surgimento de virtudes como a solidariedade, a cooperação e a responsabilidade que, segundo Puig, “... constituyen fuerzas esenciales para la integración social y la ciudadanía.” (PUIG, 2001, p. 63)

Outra característica das relações interpessoais em uma escola democrática é o **diálogo** e este tem o importante papel de favorecer o fortalecimento dos laços sociais e a coesão do grupo.

O diálogo promove a busca do reconhecimento e da compreensão mútuos, do estabelecimento de formas de convivência e do compromisso de cada um com os acordos estabelecidos.

Além disso, a participação em um diálogo, seja para tratar de questões da vida escolar do grupo, ou sobre o que ocorre na sociedade, contribui para a formação de opinião, a criação e recriação do sentido social e a identidade pessoal.

Por meio do diálogo se elaboram regras de convivência, propostas de trabalho e planos de ação, fazendo com que todos os envolvidos sintam-se ao mesmo tempo, responsáveis pelos acordos e normas combinados, e comprometidos em cumpri-los de forma coerente com o que foi estabelecido.

Por fim, a última característica que marca as relações interpessoais em uma escola democrática, apontada por Puig, é a **cooperação**, entendida aqui como ação cooperativa.

A ação cooperativa refere-se a momentos destinados para a ação e concretização dos acordos, das normas e dos planos firmados e estabelecidos em momentos de diálogo entre alunos e alunas e professores e professoras. É o esforço conjunto em atingir os objetivos ou metas desejadas. (PUIG, 2000, p. 34-35)

Neste caso, é importante que cada um perceba que a sua ação coordenada às ações dos demais é fundamental e necessária para alcançar o que se espera e tem um efeito maior que uma contribuição individual. Para isso, a comunidade escolar deve recriar seus espaços e tempos priorizando a participação do alunado por meio do diálogo e também pela ação, permitindo que realizem as tarefas possíveis de serem feitas por eles.

O resultado dessa vivência escolar pautada pela participação por meio do diálogo e da ação cooperativa é o processo de tomada de consciência sobre o que ele denomina de “conjunto da experiência escolar”.

A tomada de consciência permite que alunos e alunas tomem conhecimento de aspectos positivos e negativos sobre a sua escola e que até então poderiam não ter percebido com clareza. Tais aspectos estão relacionados ao que o autor denomina de currículo oculto e poderiam ser identificados como: função, sentido, organização e funcionamento da escola.

Para o autor, o diálogo e a ação também terão papel fundamental no momento de análise e proposição de mudanças para transformar o que for necessário na escola. “Palavra e ação ampliam a compreensão da escola e realizam a transformação.” (PUIG, 2000, p. 36)

Dando continuidade à discussão proposta aqui sobre a construção de uma escola democrática, um outro ponto a ser abordado refere-se aos valores norteadores do trabalho de uma escola que funcione na perspectiva proposta por Puig. Os valores constituem-se como um dos pilares da escola democrática, junto com as práticas pedagógicas. Nas palavras do autor:

A construção de um clima escolar democrático supõe estabelecer um conjunto de valores que delimitem e referenciem as práticas pedagógicas que, de acordo com esses valores, definem a vida e o trabalho escolar. ... Trata-se de conseguir que os valores indiquem o horizonte desejável da escola e que dotem de significado as práticas educativas concretas. Da mesma maneira, essas práticas devem refletir, no cotidiano, alguns procedimentos com conteúdo educativo coerente com os valores democráticos pretendidos. Pensar uma escola democrática significa estabelecer os valores que devem guiar os métodos que farão possível a sua concretização em cada instituição. (PUIG, 2000, p. 29)

Conforme o trecho acima, os valores têm o papel de norteadores e de referências para a direção que tais práticas pedagógicas devem tomar, de guia para a ação dos educadores e de reguladores ajudando a detectar erros que precisam ser reparados.

Mas quais são os valores apontados por Puig como norteadores do trabalho de uma escola democrática?

Segundo o autor, há três linhas de valores envolvidas nessa questão:

... um conjunto de valores que tenham vínculo com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. (...) valores como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. (...) valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação. (PUIG, 2000, p. 30)

Ao propor uma escola que organize seu cotidiano, e sua prática pedagógica pautados nesses valores, o objetivo do autor é que esta escola torne-se uma comunidade democrática onde, por meio do diálogo e da participação, alunos e alunas possam aprender a "... ser cidadãos capazes de participar em seu ambiente social de acordo com valores e critérios morais." (PUIG, 2002, p. 32)

As idéias e conceitos propostos por Puig sobre a escola democrática e os elementos necessários para a sua constituição e para a educação para a cidadania demonstram a sua preocupação de que um trabalho dessa importância requer mais do que intenções e discursos. Segundo ele, é preciso que essas intenções e discursos sejam concretizados sob a forma de práticas pedagógicas que contribuam de modo efetivo para a participação de todos os envolvidos na construção desse ambiente democrático, no exercício e na vivência dos seus valores.

Nesse sentido, o autor nos aponta a assembléia de classe como a prática pedagógica por excelência para a efetivação de sua proposta de democratização do ambiente escolar. Entendida como um instrumento insubstituível para a educação em valores, a assembléia é um momento exclusivo na escola, no qual alunos e alunas, professores e professoras reúnem-se e, por meio do diálogo e da participação, discutem e deliberam sobre tudo o que considerarem importante para a vida da coletividade escolar.

O momento da assembléia é caracterizado como o momento em que a assimetria dos papéis e responsabilidade que diferencia professores e professoras dos alunos e alunas, dá lugar para a igualdade de participação de todos eles.

Ao constituir-se em um espaço, do ambiente escolar democrático, aberto para a participação de todos, a assembléia contribui para a construção da autonomia, da responsabilidade e para a aquisição de atitudes e valores.

Para Araújo (2002), a implantação do trabalho com assembléias na escola não é uma tarefa fácil, pois esbarra numa cultura autoritária ainda presente em nossas escolas. Ao desenvolver um trabalho com assembléias, baseado no modelo proposto por Puig (2000), o autor afirma que o empecilho para essa implantação...

... está na falta de cultura democrática dos membros da comunidade e na resistência dos professores a abrir mão de parte do poder autoritário já institucionalizado para dividir com os

estudantes, verdadeiramente, o processo de tomada de decisões, a partir do diálogo e da negociação. (ARAÚJO, 2002, p. 66)

Apesar disso, o autor afirma que em escolas onde o trabalho com assembléias foi realizado houve a possibilidade de avançar e os resultados surpreenderam e foram muito significativos, principalmente no que se refere à mudança qualitativa nas relações interpessoais dos grupos.

A realização de assembléias na escola promove a constituição de um espaço no qual, por meio do diálogo e da participação de todos, uma variedade de assuntos podem ser debatidos, negociados, solucionados, reelaborados e encaminhados. Esse espaço proporcionado pela assembléia pode contemplar não só a resolução de conflitos, mas a discussão de novos projetos, felicitações e conquistas pessoais ou do grupo.

Segundo Araújo (2002) um aspecto importante desse trabalho está no fato de que os assuntos discutidos em situação de assembléia deixam de ser responsabilidade só do professor, passando a ser compartilhado por todo o grupo.

As assembléias de classe contribuem para a experiência concreta da vida democrática e para a educação para a cidadania, por meio da transformação das relações interpessoais e, ao mesmo tempo, por meio da intervenção "...na construção psicológica e moral de seus agentes, atuando na multidimensionalidade constituinte dos sujeitos que freqüentam esse espaço." (ARAÚJO, 2002, p. 67)

A discussão pormenorizada sobre a assembléia de classe, seus pressupostos, procedimentos e etapas de realização serão tratados no próximo capítulo.

- CAPÍTULO III -

ASSEMBLÉIAS ESCOLARES

As assembleias escolares constituem-se numa excelente oportunidade de democratização das relações interpessoais na escola. Durante a realização da assembleia, todos os envolvidos no cotidiano escolar têm a oportunidade de participar, por meio do diálogo franco e aberto, de discussões sobre as diferentes exigências escolares e decidir coletivamente as melhores saídas para sua correta realização.

Por meio das assembleias, é possível ainda, conhecer, experimentar e introjetar valores como respeito, colaboração, solidariedade e justiça, e também capacidades psicomorais como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou auto-regulação.

Puig conceitua a assembleia como:

... o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para se transformar em tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. (PUIG, 2000, p. 86)

Segundo o autor, é possível fazer coisas com as palavras. Por isso, ele afirma que, nas assembleias, as palavras se tornam experiência e compromisso, adquirem força e podem motivar e comprometer os que falam:

A palavra é uma experiência que orienta os que falam para um mútuo entendimento. Isto é, mediante a palavra os interlocutores incrementam sua compreensão mútua; conseguem elaborar planos de ação, normas de convivência e projetos de trabalho; e, por último, mediante a palavra eles se comprometem a ser coerentes com o que afirmam ou propõem. Participar em um processo de compreensão e construção conjunta mediante a linguagem compromete todos os interlocutores. Quem participa sente-se ligado e motivado a realizar aquilo que se pactuou. (...) As assembleias devem buscar a máxima coerência entre a palavra e o comportamento. (PUIG, 2002, p. 33-34)

Dessa forma, a assembléia tem “... uma transcendência institucional que nenhuma outra forma de conversa escolar possui.” (PUIG, 2000, p. 87) Isto é, a assembléia é, por excelência, um espaço em que, ao fazer uso da palavra e do diálogo, todos podem falar sobre o que aconteceu ou está acontecendo, sobre situações que se tenha que organizar, e também um espaço em que todos podem buscar soluções que possam melhorar a vida coletiva, por meio dos acordos e regras estabelecidos e assumidos pelo grupo.

Nas perspectivas de Puig (2000) e de Araújo (2002), uma escola que busque a formação de personalidades morais e a educação para a cidadania deve, necessariamente, promover o efetivo envolvimento e a participação de todas as pessoas que fazem parte do dia a dia da escola e o protagonizam, “... na definição das políticas que regulam os espaços de convivência coletiva e na elaboração dos projetos pedagógicos e administrativos.” (ARAÚJO, 2002, p. 73)

Esse modelo de gestão escolar exposto acima defende que o envolvimento e a participação têm que ser de todos, porém, entende que as responsabilidades e papéis de cada membro participante são diferentes e marcam as relações interpessoais pela assimetria funcional, ao mesmo tempo em que entende que cada membro traz consigo os direitos de igualdade e liberdade, características da simetria democrática.

Conforme já se discutiu no capítulo anterior, o desafio da escola, com esta proposta de gestão, está na busca de equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática por meio de práticas pedagógicas que sejam orientadas pelos ideais democráticos e que promovam a “... participação ativa de toda a comunidade escolar em decisões relativas ao trabalho, aos conteúdos e à convivência coletiva.” (ARAÚJO, 2002, p. 43)

E a melhor forma de fazer esse trabalho com tais características será por meio da realização de assembleias em diferentes níveis no âmbito escolar: a **assembleia de escola**, a **assembleia docente**, e a **assembleia de classe**.

A assembleia de escola conta com a participação representativa de elementos de todo o universo escolar – direção, docentes, docentes e funcionários

- com a responsabilidade de "... regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência nos espaços coletivos." (ARAÚJO, 2002, p. 74).

A assembleia docente se caracteriza pela participação de professores, professoras e direção da escola, com a responsabilidade de:

... regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre docentes e entre esses e a direção, ao projeto político-pedagógico da instituição, a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola. (ARAÚJO, 2002, p. 74)

Os pressupostos e procedimentos para a realização da assembleia de escola e da assembleia docente são semelhantes ao que se propõe para a assembleia de classe, como se poderá ver mais adiante, com apenas uma exceção: a periodicidade das duas primeiras é mensal, enquanto a assembleia de classe é semanal.

Por fim, a assembleia de classe se constitui num momento específico, no qual, por meio do diálogo e da participação, alunos, alunas, professores e professoras, podem discutir e falar sobre todo tema que for escolhido como importante e de interesse de todos para a melhoria da convivência e do trabalho escolar.

Durante a realização da assembleia de classe, o grupo dialoga e busca a resolução de problemas e conflitos, por meio de relações que envolvam o afeto, a comunicação e a cooperação, o exercício da autonomia, da responsabilidade e a aquisição de atitudes e valores.

Nesse momento, os papéis do professor ou da professora e dos alunos e das alunas se transformam e permitem que as formas de participação sejam mais igualitárias, contribuindo para a vivência e o exercício da democracia.

I. Pressupostos e procedimentos para a realização das assembleias de classe:

- **Diálogo**

De acordo com Puig (2000), o diálogo constitui-se no motor das assembléias e, por consequência, a assembléia constitui-se no momento por excelência, institucionalmente destinado à fala conjunta, ao diálogo. Nessa perspectiva, o diálogo ocupa o lugar de fim em si mesmo e também de meio para se alcançar outros fins.

Nas palavras do autor, é possível ter uma percepção precisa da importância do diálogo:

... na medida em que o diálogo compreende critérios mínimos de qualidade, converte-se num dos principais objetivos das assembléias, que estariam plenamente justificadas mesmo que somente servissem para ensinar a dialogar com o objetivo de chegar a acordos. Aprender a dialogar é uma das finalidades mais importantes da aprendizagem da vida em comum e da educação moral. (...) o diálogo é também um meio que facilita a compreensão do entorno pessoal e social e a elaboração de regras de convivência e planos de trabalho e, finalmente, um meio que provoca um compromisso ativo com respeito a tudo o que se combina coletivamente. (PUIG, 2000, p. 147)

Nesse sentido, é de suma importância que, no processo de realização de uma assembléia, a palavra seja possibilitada a todos os participantes e, também, que todos os participantes sejam estimulados a falar.

Por isso, é preciso que se tenha o cuidado de garantir o direito igualitário de participação – **turno de fala**, e que a todos seja dada a possibilidade eqüitativa de falar – **tempo de fala**.

Pelo **turno de fala** é possível identificar com qual frequência o professor “... toma a palavra ou responde – sempre, com frequência, quase nunca ou nunca – “ (PUIG, 2000, p. 148) às falas de alunos e alunas, e ainda identificar se, após a fala de um aluno ou aluna, a fala seguinte será do professor ou de outros alunos e alunas. Dessa maneira, é possível perceber quando a condução de uma assembléia será feita predominantemente pelos alunos ou pelo professor ou professora.

Nesse caso, não há regra específica sobre qual modelo de assembléia é o melhor, se o modelo conduzido pelos alunos ou se o modelo conduzido pelo

professor. Algumas vezes, o modelo de intervenção mais intensa por parte do professor, garante maior participação do grupo, e o contrário, isto é, a pouca intervenção do docente pode ter como consequência a realização de assembléia com pouca organização e com distribuição injusta da oportunidade de falar e participar. Para o autor,

Os dois modelos têm vantagens e inconvenientes e sua eficácia depende do momento em que se decide aplicá-los, da maneira de ser do educador ou da educadora e do uso que fazem das suas intervenções. Ainda assim, não podemos perder de vista que o que nos interessa é a distribuição eqüitativa e eficaz da palavra. (PUIG, 2000, p. 149)

Segundo já se colocou, o outro aspecto a ser considerado durante uma assembléia, refere-se ao **tempo de fala**. Por esse aspecto, é possível identificar a quantidade de fala – se é breve ou longa – que cada participante elabora e expressa no momento de sua intervenção no debate e o tempo que gasta para isso. Desse modo, é possível identificar se há ou não equilíbrio na distribuição das falas.

Pelo tempo de fala também é possível qualificar o tipo de intervenção de que o professor ou professora lança mão: se costuma intervir de forma breve e freqüente, apenas para transferir a fala de um aluno para outro; ou se usa uma forma de intervir menos freqüente, mas com longa duração e trazendo muito conteúdo. Também é possível identificar se a forma de intervenção docente está sendo insuficiente ou monopolizadora do debate.

A observação dos tempos de fala dos participantes permite que se avalie como está ocorrendo a distribuição das falas e indica se há necessidade de equilibrá-la.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a pessoa do professor ou professora tem responsabilidade na regulação do turno e do tempo de fala, por meio da forma como ele ou ela fazem as intervenções, na forma como respondem aos alunos e alunas e, também, na forma como garantem a participação de todos.

Não há medida ou regra fixa para a realização dessas intervenções, uma vez que cada grupo possui características específicas, exigindo do professor ou professora que estabeleça um modo de intervir que contribua para o equilíbrio na participação de alunos e alunas.

Para Puig, as intervenções docentes também se revestem de uma outra função que contribui para o diálogo nas assembleias: "... é a função comunicativa de que se reveste cada uma das intervenções docentes. As funções comunicativas referem-se às intenções e aos objetivos que educadores e educadoras têm quando falam." (PUIG, 2000, p. 150)

Embora cada uma dessas intervenções tenha uma intenção específica, isto é, uma função comunicativa específica, o objetivo final de todas elas é contribuir para o bom andamento da assembleia e o asseguramento do diálogo:

- a) Função facilitadora ou de ajuda no diálogo. A intervenção do professor ou professora consiste num gerenciamento da assembleia, uma vez que esse tipo de intervenção cuida da distribuição da palavra, da motivação para a participação e do cuidado em manter a abordagem do tema que está sendo tratado.
- b) Função reguladora ou de controle. Essa função consiste na regulação dos comportamentos que podem estar comprometendo o andamento da assembleia, por meio de lembretes sobre regras ou normas de comportamentos, por meio de crítica ou de advertência. Além disso, essa função também se caracteriza pelo uso de expressões de incentivo e reconhecimento grupal ou individual.
- c) Função informativa ou explicativa: Refere-se às ações do professor ou professora, que vão desde a organização das linhas de raciocínio que vêm sendo debatidas, passando pelos questionamentos e esclarecimentos, até dar respostas ao que lhe for perguntado ou mesmo enriquecer o debate com informações gerais e ilustrativas.

Mais uma vez, não há valoração sobre a melhor ou pior forma de intervenção. Caberá ao professor ou à professora ter a percepção de qual será, naquele momento, a melhor forma de intervir para facilitar o diálogo com seus alunos e alunas e entre estes.

Essa questão fica muito clara na seguinte afirmação de Puig:

A comunicação entre iguais constitui elemento imprescindível para o desenvolvimento das capacidades dialógicas e para a aprendizagem de atitudes e valores. É por meio do exercício da conversa com companheiros e companheiras, da resolução de conflitos ou da busca coletiva de acordos, que cada estudante aprenderá a considerar a opinião dos demais, a ceder diante de um argumento melhor, a colocar-se no lugar de outra pessoa, a aprofundar o seu raciocínio e a aceitar melhores soluções. Não obstante, a importância do diálogo entre iguais não deve implicar a renúncia do docente em participar dessas situações. Ao contrário, sua intervenção é necessária não só para orientar e acelerar determinadas aprendizagens, como também para tornar mais ágeis e proveitosas determinadas dinâmicas. (PUIG, 2000, p. 154-155)

A partir da citação acima, é possível afirmar que, seja qual for o tipo de intervenção de que o professor ou a professora for lançar mão, será preciso que ele sempre leve em consideração dois aspectos: o primeiro deles é que essas intervenções devem focar a forma e não o conteúdo da discussão; quanto ao segundo, este se refere a uma técnica não-diretiva de intervenção denominada de *resposta-reflexo* ou *teoria da reformulação*.

Intervir na forma e não no conteúdo tem o objetivo principal de fazer com que a atuação do professor e da professora seja procedimental, isto é, a intervenção deve pôr em foco a forma como o conteúdo vem sendo discutido, evitando possíveis desvios. Essa intervenção ocorre quando o professor ou a professora incentiva a elaboração de síntese da discussão ou quando faz questionamentos que permitam a reflexão e o raciocínio dos participantes.

A orientação do autor para a não intervenção no conteúdo significa que, pelo critério da simetria democrática, a opinião do professor ou da professora tem um valor igual ao da opinião dos demais, e por isso não deve ter o caráter e o

peso de julgamento ou crítica, nem de menosprezo pelas opiniões apresentadas sobre os temas discutidos, quando esses temas não envolvem valores e nem contra valores.

Do contrário, isto é, se o tema ou conteúdo em discussão envolver valores universais, o que vai valer é o compromisso que o professor ou a professora deve ter com eles e então deve intervir com parcialidade e expressar com clareza a sua opinião em favor desses valores.

Quanto à intervenção denominada resposta-reflexo, seu objetivo principal, ainda segundo Puig (2000, p. 157), "...consiste, basicamente, em resumir, interpretar, esclarecer ou reafirmar as intervenções dos educandos." Quando isso ocorre,

... o estudante percebe que sua intervenção foi acolhida pelo docente e se sente valorizado e reconhecido. (...) o grupo obriga-se a escutar e a valorizar o que um dos seus membros disse, o que favorece o reconhecimento da opinião dos iguais e relativiza a opinião da pessoa adulta. (ibid, p. 157)

Todas essas formas de intervenção, aqui expostas, têm, como objetivo central, a facilitação e a garantia do diálogo e, como consequência, a garantia da participação e do compromisso de todos, em situação de realização de assembléias de classe.

Ao afirmar que "... as palavras permitem fazer coisas, mas nem todas as coisas podem ser feitas com as palavras." (PUIG, 2002, p. 34), Puig nos lembra que "... as assembléias devem buscar a máxima coerência entre as palavras e o comportamento." (ibid., p.34)

É nesse sentido que Puig tenta explicitar o quanto o papel do professor ou da professora como interventor ou interventora neste processo ganha uma dimensão muito maior do que simplesmente garantir a execução correta da "técnica" de realização da assembléia.

- **As atitudes do professor ou da professora**

Puig apresenta como características essenciais do professor ou professora ou, em suas palavras, características de “vital importância”: “... qualidades pessoais - a afetividade, o respeito e o incentivo à diversidade – compromisso com valores universais e atitude de exigir responsabilidade dos educandos”. (PUIG, 2000, p. 151)

Para ele, essas atitudes devem ser valorizadas, pois é por meio delas e das intervenções que o professor realiza que o diálogo, a participação e o envolvimento dos alunos e alunas no processo de assembléia e de construção de relações democráticas na escola ficam assegurados.

Outra característica, considerada vital na perspectiva de Puig, é a atitude exigente do professor ou da professora. Essa atitude está relacionada ao fato de o professor “... exigir responsabilidades concretas de seus alunos e envolvimento direto no cumprimento dos compromissos assumidos.” (PUIG, 2000, p. 152) Aqui, a questão se refere à atitude do professor, que deve ser ponderada em exigir a participação e o cumprimento dos acordos, evitando radicalismos e até mesmo atitudes autoritárias.

Por fim, como uma última característica de vital importância para o papel do professor, Puig aponta o compromisso com valores universais. Em outro momento do texto, o autor deixa claro que o professor ou a professora deve respeitar a opinião do alunado, tomando uma atitude imparcial com relação ao conteúdo que está sendo tratado. Porém, quando se tratar de valores universais, como respeito, igualdade, justiça, diálogo ou democracia, orienta-se para que o posicionamento do professor ou da professora seja muito claro no sentido de defendê-los perante os alunos ou alunas. De forma contrária, a atitude do professor ou da professora será de repúdio e rejeição de contravalores que neguem os valores universais.

Esse aspecto está relacionado ao que o autor define de assimetria de papéis e suas características específicas. Em sua opinião, na escola, o desafio é estabelecer um equilíbrio entre as especificidades do papel de professor e de aluno e as suas respectivas responsabilidades (o que estabelece uma relação assimétrica entre eles), e o respeito pelo princípio democrático da igualdade entre

esse mesmo grupo de professores e alunos nessa instituição (o que estabelece uma relação simétrica entre eles).

Sendo assim, pensar os tipos de intervenção do professor e as características que devem estar presentes em suas atitudes, implica pensar a responsabilidade do professor e da professora em garantir que o princípio democrático da igualdade entre os membros seja preservado e esteja sempre presente.

Por se tratar do foco central deste estudo, as discussões sobre o papel do professor e suas atitudes no trabalho com assembléias de classe serão retomadas com maior profundidade no próximo capítulo.

- **Aprendizagem de atitudes e valores:**

Visto ser considerada o momento institucional do diálogo e da palavra, a assembléia de classe torna-se o espaço e o tempo por excelência para o envolvimento democrático na escola.

Se bem que esse momento seja destinado para a discussão de temas relativos aos mais variados aspectos da vida escolar do grupo, seu objetivo é, também, que esta atividade vá além da discussão e do debate, e incentive a busca de soluções para esses problemas por meio da elaboração de regras, propostas de mudança de posturas e atitudes e outras propostas que o grupo vier a apresentar.

A assembléia é, ainda, um espaço para trabalhar conteúdos implícitos como as capacidades morais, a formação de atitudes e os valores.

Segundo Puig, as capacidades morais referem-se ao aluno ou à aluna ser capaz de:

...colocar-se no lugar dos outros (...); expressar as próprias opiniões de maneira respeitosa e compará-las com as de colegas; entender quais situações são problemáticas e comprometer-se

com sua melhora; argumentar com lógica para defender uma posição pessoal. (PUIG, 2000, p. 119)

Ao referir-se à formação de atitudes, o autor destaca:

...a participação e o interesse para com tudo o que afeta o grupo, a colaboração (...), a ajuda mútua e a capacidade de saber perdoar; (...) o reconhecimento e o apreço dos membros do grupo, o respeito aos acordos coletivos ou a atitudes de sinceridade. (ibid., p.119)

Quanto aos valores, o autor apresenta aqueles considerados “*bastante adequados*” para o trabalho nas assembleias. São eles: “Solidariedade, igualdade, respeito às diferenças, amizade, confiança ou responsabilidade...” (ibid., p. 120)

Apesar de serem conteúdos implícitos na realização das assembleias, cabe ao professor ou à professora:

... aproveitar o desenvolvimento normal dos temas das assembleias para conscientizar seus alunos e alunas quanto aos procedimentos e valores que guiam as discussões. Essa tomada de consciência tem dois significados entrelaçados: em primeiro lugar, ajudar a utilizar procedimentos e a viver valores de maneira correta e, em segundo lugar, contribuir para conceituá-los adequadamente. (PUIG, 2000, p. 162-163)

Ao levar em conta os objetivos do trabalho e a natureza dos conteúdos explícitos e implícitos que envolvem a realização de uma assembleia, é muito importante que as etapas de preparação, desenvolvimento e encerramento dessa atividade sejam seguidas e tratadas com uma postura de responsabilidade e seriedade, por parte do professor ou professora, como forma de garantir também o envolvimento responsável de todos os alunos e alunas na busca de melhorar ou solucionar as questões apresentadas para a discussão.

II. Funções, organização e realização das assembleias de classe:

- **As funções:**

As assembleias de classe devem cumprir três funções.

A primeira delas é sua função informativa, pois adultos, alunos e alunas podem usar o espaço instituído para expor/apresentar tudo o que for relevante para o grupo.

A segunda função refere-se ao momento de análise de situações já ocorridas, um momento em que o grupo, coletivamente, vai "...explorar o sentido do que se viveu, as causas dos problemas que estão ocorrendo e os motivos que dificultam as atividades escolares." (PUIG, 2000, p. 87)

Por fim, a terceira função das assembleias está relacionada ao espaço de decisão coletiva de futuras ações, de levantamento de regras, de regulação da vida da turma, resultando, muitas vezes, em projetos de trabalho e diretrizes de convivência.

Ao referir-se às funções das assembleias, Puig faz ainda as seguintes afirmações:

... as assembleias de sala de aula contribuem para regular a convivência. [...] analisam os conflitos que surgem e buscam meios para apaziguá-los ou para solucioná-los, estabelecendo, de comum acordo, diretrizes e normas de conduta que criem um clima escolar positivo. E, sobretudo, um clima escolar em que todos, alunos e professores, estejam envolvidos e sintam-se corresponsáveis. Muitas vezes, as assembleias servem também como encontro catártico, como lugar para desabafar, para dizer tudo e, conseqüentemente, para um recomeço mais tranqüilo. (...) Falar juntos incrementa a compreensão de si mesmo e do ambiente no qual cada um se move. (PUIG, 2002, p. 31)

Será preciso, então, que as assembleias se tornem um hábito para o grupo e, para isso, elas devem ser realizadas semanalmente em sala de aula, institucionalizando-se e fazendo parte da grade de horário da escola. Além disso, a organização para a realização das assembleias deve considerar outros aspectos:

- será necessário que a sala de aula seja organizada em círculo ou semi-círculo, por serem formas que garantem que todos sejam vistos, que o diálogo e a atitude de cooperação se estabeleçam;
- os papéis de professor/professora, aluno/aluna serão modificados em certo modo, favorecendo uma participação mais igualitária entre os participantes, simetria democrática, sem contudo deixar de levar em conta que a assimetria funcional define diferentes papéis e responsabilidades para cada um deles;
- as temáticas e os assuntos abordados deverão ser do interesse do grupo, evitando que assuntos particulares sejam tratados neste momento;
- deverá haver o uso do diálogo e da palavra para a busca de compreensão, de entendimento, de organização do trabalho e de resolução de conflitos, sempre com o objetivo de melhorar a vida do grupo e de fazer com que cada um participe desse processo com envolvimento, comprometimento e respeito aos acordos combinados coletivamente.

- **Organização:**

As assembléias de classe devem acontecer semanalmente e, para isso, é importante que a organização dessa atividade se inicie com antecedência, com o levantamento dos temas de interesse de alunos, alunas, professores e professoras para composição da pauta de discussão.

Puig propõe que os temas levantados sejam registrados no que ele denomina de **quadro de temas**, que se constitui de folhas de cartolina previamente fixadas na parede da sala de aula, e substituído semanalmente, para que alunos e alunas, professores e professoras possam nelas registrar os temas e assuntos que serão abordados naquela assembléia.

Para o autor, deixar as cartolinas fixas na parede da sala de aula dias antes da assembléia constitui-se numa forma de tornar públicos esses temas, possibilitando a tomada de conhecimento dos assuntos propostos, além de permitir a preparação prévia e a tomada de posição sobre eles, de forma que, ao chegar o dia da realização da assembléia, todos estejam conscientes da pauta da reunião e já tenham refletido sobre ela.

O **quadro de temas** sugerido está baseado no modelo pedagógico concebido por Freinet, e constitui-se na colocação de quatro cartolinas na parede com as seguintes expressões:

- “Criticamos...” – espaço reservado para o registro dos temas que, de alguma forma, estão incomodando o grupo e por isso estão sendo postos à discussão, tais como: queixas, erros, denúncias;
- “Felicitamos...” – espaço reservado para o registro de pessoas ou grupo que mereceram destaque na semana;
- “Solicitamos...” – espaço reservado para o registro de planos, projetos, desejos e propostas referentes a todo grupo ou a algum elemento;
- “Fizemos...” – espaço reservado para registrar e tornar públicas ações ou realizações de elementos do grupo, pequenos grupos ou todo o grupo da sala de aula.

O autor também chama a atenção para a forma como o quadro é montado pois, “... dependendo de como seja montado, teremos influências diferentes sobre o que meninos e meninas propõem, sobre a maneira ou a intenção com que o fazem e sobre o que parece adequado priorizar” (PUIG, 2000, p. 126), tais como pequenas vinganças ou uma tendência hipercrítica, situações que podem não espelhar os objetivos reais da assembléia.

Por isso, o **quadro de temas** poderá ser adaptado e modificado, dependendo das necessidades e características dos cursos e séries onde as assembléias são realizadas.

Este estudo optou pela adaptação proposta por Araújo (2002), que é a de utilizar apenas duas cartolinas, cada qual com as seguintes expressões:

- “Eu critico...” – na qual são registradas as questões a serem abordadas e discutidas pelo grupo;
- “Eu felicito...” – na qual são registradas as pessoas, as situações e as ações que mereceram reconhecimento especial naquela semana.

Quanto aos temas apresentados, é importante que estejam relacionados aos trabalhos escolares realizados em sala; ao planejamento de atividades extra-classe, como festas e comemorações; às dificuldades enfrentadas pelo grupo, como problemas de convivência e conflitos entre colegas, desrespeito às regras combinadas, desrespeito entre colegas e regras gerais propostas pela escola; às informações gerais. Professores e professoras também podem incluir temas que alunos e alunas não se sentem à vontade para colocar, ou não percebem como importantes.

Temas de caráter pessoal e outros que, pela urgência e necessidade de solução rápida, devem ser tratados em outros momentos, e somente com os alunos e alunas envolvidos na situação.

Alunos e alunas devem ter conhecimento de qual o tipo de tema mais adequado para a assembléia, e ao professor ou professora caberá o papel de fazer a indicação das questões que menos se encaixam sem, contudo, deixar de estar atento a esses temas propostos como expressões da necessidade do grupo.

Além disso, para uma participação mais efetiva e de qualidade por parte dos alunos nas assembléias, é também importante terem eles conhecimento de todas as etapas de realização da assembléia: o **início**, a **revisão semanal**, a **discussão de temas** e o **resumo dos acordos**. Ter conhecimento dessas etapas facilita o acompanhamento, o envolvimento e a participação dos alunos.

A primeira etapa, o início, consiste na apresentação da pauta da reunião organizada pela professora e pelos alunos coordenadores daquele dia. Essa organização consistiu num trabalho conjunto do professor com o grupo de alunos

coordenadores, para organizar os temas propostos, de acordo com a natureza do seu conteúdo, a frequência com que apareceram, a urgência e a relevância.

No início, a apresentação da pauta pode ser feita por meio da leitura dos itens previamente organizados, classificados e registrados na lousa. O objetivo aqui é dar a conhecer, a todos os participantes, os assuntos que serão abordados, para que preparem a sua intervenção.

Em seguida, passa-se para a segunda etapa, a revisão da semana que

... tem como objetivo valorizar em comum o conjunto de fatos ocorridos na semana. Nesse momento, avaliam-se as atividades e tarefas que cada estudante realizou. Além do mais, retomam-se os acordos assumidos pessoal ou coletivamente na assembléia anterior, verificando até que ponto foram cumpridos, se houve falhas e como será possível melhorar na próxima semana. [...] é o momento da assembléia que a conecta com a anterior e traz informação significativa a respeito do progresso e da evolução do grupo. (PUIG, 2000, p. 122)

Será, na terceira etapa, a discussão de temas que o grupo irá discutir, dialogar, manifestar suas posições, sobre os temas propostos para essa assembléia. É importante que o grupo tenha clareza da natureza de cada tema, isto é, se ele trata de questões de convívio do grupo, de conteúdo ou atividades extraclasse, de informações, pois isso permite maior qualidade na forma como os alunos participam e fazem as suas intervenções.

Nesse momento, busca-se o fechamento das discussões, e a atitude do professor será de ajudar o grupo a chegar a acordos claros o suficiente para permitir que todos identifiquem os compromissos que terão de assumir, como deverão agir para cumprir o acordo estabelecido e quais os termos para finalizar a tarefa.

Esse momento também contempla a discussão sobre os seguintes aspectos: mecanismos de avaliação do cumprimento dos acordos firmados, a revisão desses acordos na próxima assembléia, a criação de uma comissão que acompanhe o cumprimento ou não dos compromissos assumidos.

Na última etapa da assembléia, denominada resumo, os acordos e resoluções firmados na etapa de discussão serão retomados. Essa etapa tem o objetivo de conscientizar todos os participantes dos compromissos assumidos por eles. É o momento de esclarecer, planejar e elaborar as regras que passarão a ser encaradas como metas a serem atingidas pelo grupo e que deverão ser registradas e divulgadas como forma de evitar o esquecimento do que foi assumido.

- **Realização das assembléias:**

- a) preparação:**

A organização da assembléia é o resultado do trabalho conjunto do professor com o grupo de alunos coordenadores. Essa organização deverá acontecer alguns minutos antes do início da assembléia e tem o objetivo de definir a ordem do dia, que se trata de: organizar os temas propostos pela classe, de acordo com a natureza do seu conteúdo, a freqüência com que apareceram, a urgência, a relevância para o grupo, ou o fato do tema já ter sido adiado em outras assembléias.

A assembléia será presidida pelos alunos coordenadores daquela semana. Sugere-se que sejam três alunos por vez e cada um deles vai se encarregar de tarefas como: apresentar os temas constitutivos da pauta do dia e inscrever os colegas que querem fazer suas intervenções, dar a vez para falar e controlar o tempo, escrever a ata e registrar os acordos que foram estabelecidos.

Apesar disso, Puig afirma que o papel do professor não deve se restringir ao de mero participante da assembléia, mas

Ao contrário, será a principal pessoa do grupo a impulsionar o desenvolvimento, a quem corresponde intervir ajudando,

esclarecendo ou explicando, apresentando procedimentos que dêem agilidade ao diálogo. Para isso, necessitará ter uma certa flexibilidade para intervir nos momentos oportunos, sem necessidade de esperar sua vez de falar. (PUIG, 2000, p. 123)

Além dessa flexibilidade para identificar e aproveitar os momentos oportunos, será necessário que o professor dedique um tempo anterior à realização da assembléia para que ele próprio reflita sobre os temas componentes da ordem do dia e possa exercer uma intervenção eficiente durante as discussões. Esse tempo de preparação pessoal e de reflexão deve servir para o docente

... pensar sobre como aproveitar ao máximo a sessão. Quer dizer, planejar quais procedimentos e valores lhe agradaria trabalhar, que tipo de reflexão gostaria de provocar no grupo, [...] trata-se de chegar à assembléia com uma planificação mínima que sem limitar ou reprimir a participação de alunos e alunas, facilite a dinâmica e ajude o grupo a tirar o máximo proveito do diálogo. (PUIG, 2000, p. 131)

Em síntese, serão as intervenções do professor, durante a discussão, que poderão contribuir para favorecer o diálogo com qualidade e para que todos participem adequadamente. Além do mais, por meio das intervenções, o docente pode fazer com que os alunos tomem contato e reflitam sobre os valores, as capacidades morais e atitudes que estejam presentes, e se motivem para agir inspirados por eles.

b) o momento das discussões:

É chegado, então, o momento em que todos – alunos e alunas, professores e professoras - vão fazer uso da palavra e do diálogo para discutir e debater sobre os temas propostos para aquela assembléia.

Cabe lembrar aqui que, embora o debate e a discussão sejam muito valorizados como forma de exercitar o diálogo, uma das finalidades da assembléia

é que o grupo envolvido consiga avançar nas discussões e busque estabelecer acordos, elaborar planos de ação e também encontrar soluções para os problemas propostos na pauta. A outra finalidade está relacionada à aprendizagem de “... valores como a participação, a cooperação, o diálogo e a autonomia.” (PUIG, 2000, p. 135)

Por isso, é fundamental cuidar para que as discussões não se percam em divagações ou se desviem completamente do assunto sem que o grupo consiga chegar a alguma solução. Puig (2000) afirma que, se esse tipo de situação acontecer, mesmo que o professor ou professora faça uma intervenção propondo algum acordo para encerrar a discussão, corre-se o risco de gerar, entre os alunos, “... a sensação de que certas questões não ‘têm conserto’ e isso pode provocar o desânimo a respeito da utilidade da assembléia como uma forma democrática de regular a vida da classe.” (PUIG, 2000, p. 135)

Essas considerações contribuem para alcançar o que o autor denomina de eficácia da assembléia. Para ele, as assembléias são eficazes quando o grupo consegue discutir os temas com profundidade dentro de um tempo razoável e quando o grupo estabelece decisões sólidas, a partir do envolvimento e comprometimento de todos.

A assembléia se inicia, então, com a apresentação da pauta da reunião que foi organizada pela professora e pelos alunos coordenadores daquele dia, por meio da leitura dos itens previamente organizados, classificados e registrados na lousa, exatamente da forma como foram registrados nos cartazes.

Depois de feita a revisão da semana, inicia-se a terceira etapa da assembléia: a discussão dos temas do dia.

Puig (2000) sugere que se faça uma rodada de intervenção, isto é, que todos os alunos e alunas se manifestem sobre o assunto da pauta que está sendo discutido, de forma clara, curta e adequada. Neste momento, as intervenções do professor podem contribuir para favorecer o diálogo com qualidade e para que todos participem adequadamente. Deve, ainda, fazer com que os alunos tomem contato e reflitam sobre os valores, as capacidades morais e atitudes que estejam presentes, e se motivem para agir inspirados por eles.

Aquino (2003) defende a qualidade do diálogo que deve se estabelecer nas assembléias, baseando-se no conceito de qualidade defendido por Puig:

Como qualidade, Puig entende fatos como: intervir ordenadamente e pedir a palavra, intervir sobre o tema tratado naquele momento, expor idéias pertinentes e com máxima clareza, escutar os companheiros, recordar o que foi dito, buscar acordos construtivos e estar disposto a cumpri-los. (AQUINO, 2003, p. 87)

De acordo com Aquino, a qualidade assim colocada corresponde a objetivos que vão sendo alcançados com o decorrer do tempo e com a realização das assembléias, daí o seu caráter educativo. Nesse momento, o autor se refere ao papel relevante do professor durante o debate, enfocando as atitudes necessárias para a composição do seu papel e já apresentadas, neste trabalho, como pressupostos para a assembléia:

...Para além do complexo equilíbrio entre igualdade e auxílio na forma e no conteúdo do debate, são imprescindíveis atitudes humanas básicas como: respeito para com todos, capacidade para acolher a diversidade de opiniões, exigência com os alunos nos momentos em que se a requer, compromisso irreduzível com certos valores democráticos básicos. (AQUINO, 2003, p. 87)

Pelo exposto, é possível perceber que a constituição do papel do professor deve estar orientada pelo complexo jogo de equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática, de forma a contribuir para a eficiência das suas intervenções sobre os temas abordados e sobre os valores presentes na discussão.

A discussão se encerra com a definição de conclusões sob a forma de acordos, elaboração de planos de ação ou após se ter discutido um assunto apenas com o objetivo de falar sobre ele. “O importante é que as discussões acabem no momento oportuno, com os resultados que queríamos e com a sensação de haver avançado.” (PUIG, 2000, p. 138).

Embora esteja previsto o uso de votação para encerrar as conclusões, o mais indicado é que se procure fazer uma discussão equilibrada também na definição dos acordos, deixando a votação como último recurso, priorizando, assim, o diálogo, o “fazer coisas com as palavras”.

Esta etapa de definir conclusões contempla duas questões fundamentais:

...conveniência de definir com precisão o que os acordos implicam, quer dizer, que compromissos cada um assume, o que deverá fazer para cumpri-los e em que termos todos concordam em finalizar a tarefa. (...) previsão de certos mecanismos de avaliação do grau de cumprimento dos acordos, de como poderão ser revistos na próxima assembléia, com a criação de alguma comissão específica de acompanhamento, ou deixar essa tarefa em mãos dos educadores ou das educadoras. (PUIG, 2000, p. 139)

Os resultados da assembléia surgirão, então, a partir da discussão coletiva e do envolvimento de todos os participantes por meio do diálogo, sob a forma de esclarecimentos, planejamentos e elaboração de regras e acordos.

c) recursos para memorização:

Esta etapa é posterior à realização da assembléia e tem a função de lançar mão de recursos e estratégias de memorização e divulgação dos acordos estabelecidos, evitando, então, que sejam esquecidos ou que não sejam cumpridos.

Sendo assim, um primeiro recurso pode ser o mural ou um cartaz, nos quais os acordos, regras e compromissos assumidos sejam anotados. Isso também pode ser feito sob a forma de registros individuais.

Outras formas de evitar que esses acordos acertados verbalmente sejam esquecidos, são: a realização de exercícios de auto-regulação, que permitam a aquisição de novos comportamentos por parte dos alunos e alunas; a realização de miniassembléias para resolver os conflitos e situações que envolvam os

assuntos abordados em assembléias e os acordos combinados, e que não possam esperar a próxima assembléia; realização de avaliações para acompanhar o cumprimento ou não dos acordos estabelecidos.

Tais recursos para memorização serão abordados com maior profundidade, no capítulo seguinte, com atenção para as intervenções docentes necessárias para aplicar cada um deles.

- CAPÍTULO IV -

O PAPEL DO PROFESSOR

A discussão sobre o papel e a responsabilidade do professor e da professora no trabalho de formar e instruir seus alunos e alunas, já foi apresentada no capítulo II, quando se discutiram as perspectivas teóricas de Puig sobre escola democrática e cidadania, e também no capítulo III, quando se discutiu a assembléia de classe como uma prática valiosa que permite a vivência da democracia na escola e o exercício da cidadania pelos alunos e alunas e pelos professores e professoras.

Este capítulo pretende resgatar e sistematizar essas idéias já apresentadas sobre o papel e a responsabilidade e o protagonismo docente para poder discuti-las com mais abrangência e profundidade, dando relevância, em especial, à discussão sobre a maneira de ser e de fazer de professores e professoras, pois, segundo Puig, essa maneira de ser e de fazer gera influências educativas que determinam o tom da relação que eles estabelecem com os alunos e alunas.

De acordo com o que já foi colocado neste trabalho, promover relações interpessoais baseadas no diálogo, na participação e na cooperação é uma condição para a construção de um ambiente escolar democrático, para a formação de cidadãos e para o exercício dessa cidadania. A capacidade de promover esse tipo de relação está diretamente relacionada a características e atitudes docentes que, por sua vez, identificam o modo de ser e de fazer educação de cada um deles.

O foco central, neste texto, será, então, a discussão sobre as características e atitudes dos docentes, consideradas necessárias pelo autor, para promover esse ambiente aberto ao diálogo, à participação e à cooperação, principalmente no que se refere à realização de assembléias de classe e na forma

como eles participam desta prática pedagógica e fazem as intervenções, quando necessário.

Para isso, será importante, num primeiro momento, retomar também alguns conceitos já trabalhados nos capítulos anteriores e que se referem à especificidade da instituição escolar, seus objetivos educacionais e o tipo de relação interpessoal que ocorre em seu interior e chegar, então, a essa grande importância atribuída à figura do professor e da professora.

Segundo Puig (2000), a escola é uma instituição sociocultural e, numa sociedade democrática, a sua função é de ensinar o significado do que é viver democraticamente e promover essa vivência, orientando-se por valores como a igualdade, a liberdade, a participação e a justiça. Para alcançar tal êxito, as relações interpessoais na escola vão ser caracterizadas pelo jogo e pela busca de equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática, e é isso que define a especificidade desta instituição.

A assimetria funcional está relacionada ao fato de que as pessoas que fazem parte desse ambiente possuem papéis e responsabilidades diferentes: de um lado, os professores e professoras, e, de outro lado, os alunos e alunas.

Aos professores cabe a função e a responsabilidade de exercer uma ação intencional sobre os alunos a fim de garantir os objetivos educacionais da instituição escolar:

- o processo de **instrução** com os saberes culturais, instrumentais e científicos, preparando-os com "...saberes informativos necessários para se viver eficazmente no mundo cultural e profissional." (PUIG, 2000, p. 16);
- o processo de **formação** preparando-os para se relacionar da melhor maneira possível com o mundo dos seres humanos: consigo mesmo, com os outros e com o conjunto de regras e normas de convivência que configuram a vida social.

Quanto à simetria democrática, esta entende que, se há uma diferença entre docentes e alunos quanto aos saberes escolares e experiências, há igualdade de direitos entre eles quando se reúnem para discutir sobre tudo o que passam e vivem na escola, ou sobre tudo o que lhes for significativo e relevante nesse momento.

Para garantir a existência da simetria nas relações que ocorrem em seu interior, será necessário que a escola promova a participação de alunos e alunas por meio de práticas pedagógicas, e sendo auxiliados pelos professores e professoras, nas quais eles possam experimentar o que é viver democraticamente, aprendendo a ser cidadão, construindo a sua autonomia e a sua educação moral.

Note-se que, mesmo quando se fala de simetria democrática, a idéia da presença de ajuda do professor está indicada. Puig (2000) afirma que as práticas pedagógicas de participação não podem descartar o auxílio de educadores e educadoras, porque entende que alcançar a autonomia e a formação moral é um objetivo que se alcança a longo prazo. O autor afirma, então, que esse tipo de prática deve ser denominada de *práticas de participação guiada* e as define como sendo:

... processos pedagógicos que demandem intervenção dos educadores e das educadoras. A tarefa das pessoas adultas é levar a cabo as atividades juntamente com os jovens e as crianças, já que, provavelmente, não seriam capazes de realizá-las sozinhos. ... trata-se de ver que uma participação completamente autônoma de alunos e alunas é um objetivo a longo prazo e que para alcançá-lo é preciso um processo de aprendizagem em que é essencial a contribuição da pessoa adulta. Não se trata, pois, de limitar o nível de participação dos/das jovens, mas de ampliar a sua eficácia formativa, graças à colaboração das educadoras e dos educadores. O conceito de participação guiada é um meio de operativizar a situação simétrica e assimétrica que ocorre na escola. (PUIG, 2000, p. 32)

Eis aí expressa a forma como deve acontecer o jogo entre a assimetria funcional e simetria democrática e a busca de equilíbrio entre elas. Nesse jogo, professores e professoras precisam estar atentos para as características e

atitudes que lhes são necessárias para que possam dar suporte e ajuda aos seus alunos e alunas, de maneira que cada um deles amplie a sua autonomia, a sua participação por meio do diálogo e da cooperação em práticas pedagógicas instituídas para esse fim, o que, no caso deste estudo, é a assembléia de classe.

Além das características e atitudes pessoais, Puig (2003, p.54) afirma que o professor deve associar a elas a função de ser o que ele denomina um *diseñador de prácticas y constructor de médios*, que poderia ser traduzida como um criador, um idealizador, um elaborador de práticas pedagógicas que tenham a característica de envolver o grupo de alunos e alunas e promover entre eles o diálogo, a participação e a cooperação, visando à transformação do grupo e de cada um por si.

O autor chama também a atenção para a expressão *diseñar médios* e amplia a sua definição, referindo-se a ela como

... idear prácticas donde los destinatarios den vida a la cultura, al mismo tiempo que la cultura forma a los destinatarios. Aquí reside también el secreto de la educación activa: proponer prácticas que solamente resultan útiles cuando los protagonistas les dan vida. (PUIG, 2003, p.134-135)

As práticas educativas, assim definidas, tornam-se a possibilidade concreta na qual indivíduo e cultura se encontram, se constituem, se transformam mutuamente, em um processo vivo, ativo, participativo e significativo. Um processo em que professores e alunos são os protagonistas, rompendo com a idéia de uma educação passiva e manipuladora.

Neste sentido, a assembléia de classe é uma prática pedagógica que contempla essas características e possibilidades acima descritas, sendo considerada por Puig "... uma das práticas de participação mais representativas de uma escola." (PUIG, 2000, p. 31)

É na assembléia também que acontece a busca de equilíbrio entre a assimetria funcional, caracterizada aqui pela participação guiada dos alunos e alunas, e a simetria democrática, caracterizada pela participação igualitária entre professores e professoras e alunos e alunas.

Por essa razão é que se faz importante a discussão e o estudo sobre quais são as atitudes e as características necessárias para que professores e professoras possam levar a termo o seu trabalho educativo, contribuindo para a construção de um ambiente democrático na escola e também, em especial, favorecer o diálogo e a participação no momento em que acontece a assembléia de classe.

I. Características pessoais do professor e da professora:

As características pessoais apontadas como necessárias ao trabalho docente são, segundo Puig (2000), as capacidades de compreender, de questionar, de valorizar e de interessar-se por seus alunos e alunas e tudo o que estiver relacionado a eles.

Das características acima apresentadas, destaca-se a **capacidade de interessar-se** e de estar atento pelos seus alunos e alunas como característica primeira e fundamental para que as demais possam expressar-se. Interessar-se pelos seus alunos e alunas e pelo seu mundo implica, por parte de professores e professoras, observá-los, trabalhar junto com eles e envolver-se nos seus projetos de formação pessoal.

Sendo assim, o professor ou professora demonstrará **capacidade de compreensão** na medida em que tentar colocar-se no lugar de seus alunos e alunas, aproximando-se de seu mundo, com a intenção de compreender os seus pontos de vista e os motivos que os levam a agir ou a comportar-se de uma ou outra maneira. “Compreendê-los, sem emitir juízos valorativos, permitirá uma aproximação à realidade (...) e abrirá canais de comunicação na relação interpessoal.” (PUIG, 2000, p. 48)

A **capacidade de questionar** está relacionada ao trabalho docente voltado para ajudar alunos e alunas a tomarem consciência das experiências vividas por eles, ajudando-os a reconhecerem quais os motivos que os levaram, por exemplo, a agirem de alguma forma específica com seus colegas, quais os sentimentos

experimentados em diferentes situações vividas por eles, questões relacionadas à responsabilidade, ao interesse e à participação na atividade proposta. “O fato de ajudá-los a ‘dar nomes’ a tudo isso, denota uma atitude de respeito e acolhida incondicional, que pode ser de grande ajuda no processo de construção da personalidade.” (PUIG, 2000, p. 48)

A **valorização** é a característica relacionada à capacidade que professores e professoras devem ter em reconhecer as idéias, as ações, os progressos e esforços de seus alunos e alunas e incentivá-los a continuar progredindo.

Essas características pessoais, aqui apresentadas, têm importância pois contribuem para que os docentes se aproximem cada vez mais do universo de seus alunos e alunas e envolvam-se com eles. Essa situação de aproximação permite que os docentes consigam desenvolver uma percepção que será necessária para a sua atuação durante as diversas etapas de realização das assembléias: na definição e organização dos temas da pauta, nas suas intervenções nos momentos da discussão dos pontos da pauta e nos estabelecimentos de acordos e planos de ação. A percepção, da maneira como aqui se apresentou, está identificada com a capacidade que professor e professora têm de “ler” e compreender as situações e tudo o que esteja relacionado com elas, com maior amplitude e profundidade.

Considera-se a assembléia, como já se disse, a caixa de ressonância dos desejos, anseios, angústias e interesses de alunos e alunas. Nesse caso, essa capacidade de percepção dos docentes pode contribuir para que suas atitudes pessoais e as suas intervenções levem em conta essa ressonância assim como outros conteúdos que, embora não estejam tão aparentes, sabe-se que estão presentes e também se relacionam aos assuntos da pauta apresentados pelos alunos e alunas. Tais conteúdos precisam ser discutidos e/ou trazidos à consciência do grupo.

Não se pode esquecer que essa capacidade de percepção dos docentes também contribui para que ele ou ela, ao fazer suas intervenções, leve em conta, ainda, outros conteúdos implícitos na realização da assembléia como: conteúdos voltados para a construção de capacidades psicomorais - colocar-se no lugar do

outro, expressar as opiniões, respeitar as opiniões alheias, sentir-se parte do grupo e comprometer-se com ele; conteúdos voltados para a formação de atitudes – participação, cooperação, interesse por questões que envolvem o grupo, o respeito e o compromisso pessoal com os elementos do grupo e com os acordos estabelecidos; conteúdos voltados para a formação em valores - solidariedade, igualdade, justiça, responsabilidade, confiança.

Em síntese, levar em conta esses conteúdos significa apresentá-los aos alunos e às alunas, com a intenção de que tomem consciência da sua existência e possam conhecê-los, conceituá-los e aprender a viver, segundo esses valores.

II. Atitudes pessoais do professor e da professora:

As atitudes pessoais dos docentes são muito importantes durante a realização das assembleias, pois são elas que vão facilitar e incentivar a participação e o envolvimento de alunos e alunas no diálogo que se estabelece para a discussão, a busca de compreensão e de soluções ou planos de ação sobre os assuntos que estiverem sendo discutidos.

Destacam-se, então, as seguintes atitudes: afetividade e respeito, acolher a diversidade, exigência, e compromisso com valores universais.

A atitude docente marcada pela **afetividade e respeito** é, segundo o autor, um aspecto fundamental para que se crie um ambiente no qual alunos e alunas sintam-se à vontade para expor suas opiniões e concordar ou discordar das opiniões dos demais participantes.

A atitude afetiva e respeitosa deve ser marcada pela ausência de julgamento de valor sobre alunos e alunas participantes, quanto às opiniões que por eles são emitidas. Ela também se caracteriza pela acolhida incondicional, que incentiva e dá espaço para a diversidade, isto é, trata-se de uma atitude que **acolhe a diversidade** e faz com que diferentes perspectivas e pontos de vista apareçam, além de estimular a expressão sincera do que se pensa e do que se sente.

O autor chama a atenção para o fato de que não se trata de impedir que exista o consenso no grupo, mas sim de permitir que aspectos individuais de cada participante possam também ter lugar no momento da assembléia.

Outra atitude docente é a de **exigência** que está diretamente relacionada às intervenções que professores e professoras podem fazer, no sentido de exigir de cada aluno e aluna a responsabilidade, o cumprimento de compromissos combinados pelo grupo, a participação, a colaboração e o envolvimento nas assembléias.

A atitude exigente complementa as atitudes de afeto, de respeito e de acolhida à diversidade e se pode entendê-la como aquela atitude que vai garantir o máximo de aproveitamento das experiências vividas nas assembléias de classes, no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada aluno no contato e nas trocas que estabelece com seus colegas e, também, no que diz respeito à possibilidade de crescimento e transformação do grupo como um todo.

A última atitude do professor ou professora é aquela relacionada à sua **postura de neutralidade ou parcialidade** frente aos conteúdos discutidos em assembléia. Nesse caso, Puig (2000) afirma não haver uma definição única de quando se deve manter uma atitude neutra ou parcial, e sugere que o docente leve em conta o tipo de valor presente na discussão e então decida por uma postura ou outra. Sobre essa questão, o autor faz uma importante orientação:

Quando o debate engloba **valores universalmente desejáveis** [sem grifo no original], o docente deve manifestar a sua adesão, defendê-la e ajudar alunos e alunas a interiorizar esses valores. Isso não nega, de nenhuma maneira, a possibilidade de questionar esses mesmos valores ou de usar estratégias didáticas que permitam a alunos e alunas redescobri-los; tampouco poupa o trabalho de ver quais são suas vantagens e limitações e de que maneira se cristalizam na realidade. Seja qual for a abordagem, o posicionamento do educador ou da educadora em favor dos valores universais deve ficar muito claro. (PUIG, 2000, p. 153)

Pelo que foi transcrito, pode-se afirmar que a parcialidade do educador ou educadora está vinculada a **valores universalmente desejáveis** como “...respeito, igualdade, justiça, diálogo ou democracia.” (ibid., p.153)

Essa parcialidade também deve relacionar-se aos contravalores, como racismo, discriminação, violência ou exploração e, nesse caso, a manifestação do professor ou professora deve ser de rejeição e repúdio a estes contravalores que contrariam os valores que ele deve defender e cultivar.

Porém, há momentos em que as discussões nas assembleias não envolvem os valores universalmente desejáveis nem seus contravalores, mas apresentam pontos de vista em que há discordância entre os alunos. Podem ser discussões que envolvam, por exemplo, religião, modos de vida, modelos familiares, entre outros. Aqui, a orientação de Puig é para que:

Manifestar adesão a esses valores, que podem não ser universais, depende de decisões pessoais não generalizáveis. Nesses casos, a pessoa adulta não deverá explicitar sua opinião e voltar sua intervenção para a dinâmica da discussão e para sua função de facilitadora do diálogo. Ainda que tenha opinião muito fundamentada sobre o tema em pauta, pensamos que o educador ou a educadora deve manter uma posição neutra nesses casos. (PUIG, 2000, p. 154)

Mais uma vez, a já referida capacidade dos educadores de tentar compreender e “ler” a situação em questão, pode ser de grande valia para identificar o conteúdo que está explícito e implícito nas discussões, e ter condição de decidir com maior segurança sobre manifestar-se ou manter-se neutro.

Além disso, o trecho transcrito também chama a atenção para o fato de que o professor e a professora não podem se descuidar do seu papel como facilitadores do diálogo e das intervenções que podem lançar mão para promovê-lo. Pensando nisso e pensando ainda que a decisão de manifestar-se ou manter-se neutro não é generalizável, pode-se entender que decidir por um modo de posicionamento pessoal ou outro deve também levar em conta qual das duas atitudes pode ter a função de facilitadora do diálogo, além de considerar os conteúdos presentes nas discussões.

As características e atitudes pessoais do professor ou professora foram discutidas até agora neste texto em tópicos separados. Fez-se isto com a intenção de poder explorar com mais profundidade e detalhes cada um deles, mas sabe-se que na realidade a relação entre eles é de intimidade. As características e as atitudes pessoais, ao mesmo tempo, expressam-se no modo de agir dos docentes, caracterizam sua ação e revelam como eles entendem que deva ser a educação de seus alunos e alunas.

Para Puig (2003, p. 190) as características e atitudes docentes, até aqui trabalhadas, constituem o que ele denomina de **atitude de diálogo**, e segundo ele, pode ser transmitida aos alunos e alunas por meio de práticas escolares deliberativas como a assembléia de classe.

Em síntese, a atitude de diálogo manifesta-se, então, sob a forma de características e atitudes pessoais docentes que devem estar presentes durante todo intercâmbio de pontos de vista, e que podem ser as seguintes: atitude positiva e construtiva que possa contribuir para a busca de solução dos problemas em discussão; compromisso com a verdade de tudo o que se diz e respeito por todos os participantes, evitando a prepotência, o autoritarismo e a coerção.

A atitude de diálogo manifesta-se também, quando o professor ou professora lança mão de condições formais que, segundo o autor, contribuem para o êxito do diálogo nas assembléias, tais como: apresentação de informações pertinentes, necessárias e bem preparadas sobre o assunto a ser discutido. E deve ser feita de forma organizada e estruturada.

Por fim, o autor afirma que o diálogo supõe uma verdadeira tarefa construtiva sobre o tema a ser discutido, e isto constitui a sua essência. Aqui, a manifestação da atitude de diálogo do docente ocorre sob a forma de envolvimento pessoal na discussão, com o compromisso de expressar a própria opinião e de ouvir a opinião alheia, na escolha por modificá-las, se este for o caso, e na disponibilidade de buscar, aceitar e colocar em prática as soluções e acordos estabelecidos pelo grupo.

Todavia, é importante que o professor e a professora tenham em mente que o desenvolvimento das capacidades dialógicas e a aprendizagem das atitudes

persoais necessárias para o diálogo vão depender da idade, do desenvolvimento e principalmente, do contexto em que seus alunos e alunas estão inseridos. Para o autor:

Um bom desenvolvimento das capacidades dialógicas e de determinados procedimentos morais permitirá níveis superiores de diálogo e formas de discursos mais elaboradas. É importante entender que existem esses níveis ou etapas nas formas de diálogo e que o alunado manifesta limitações próprias do seu desenvolvimento. Porém, a compreensão dessas limitações não implica aceitá-las passivamente nem considerá-las elemento determinante na aprendizagem do diálogo. Juntamente com o nível evolutivo, o contexto tem, aqui, importância chave. É no contexto que se usam as capacidades dialógicas e, graças as suas exigências e possibilidades, desenvolvem-se umas ou outras formas específicas de diálogo. (PUIG, 2000, p. 158)

É no âmbito do contexto, então, que a atitude de diálogo tem o seu espaço para ser aprendida e para ser exercitada pelos alunos e alunas. Dessa forma, é no contexto de assembléia de classe que professor e professora devem expressar a atitude de diálogo, sob a forma de intervenções e ações que promovam um ambiente que apresente exigências e possibilidades para a aprendizagem e o exercício do diálogo em níveis cada vez mais elaborados e superiores.

Conforme Puig (2000), há quatro dificuldades em dialogar, visíveis em momentos de discussão entre alunos e alunas em uma assembléia, que podem se constituir em obstáculos ao diálogo. A primeira delas consiste no fato de alunos e alunas se afastarem do tema proposto para discussão, ao lançarem mão de explicações e/ou narrativas sobre sua vida particular. Embora o intento seja de discutir ou exemplificar o tema em pauta, essa atitude faz com que se afastem do assunto em questão.

A segunda dificuldade caracteriza-se pela capacidade de alunos e alunas centrarem-se na discussão de um tema, sem se afastar dele, porém

... não são capazes nem de apropriar-se nem de utilizar os raciocínios e argumentos dos seus companheiros e companheiras. Mesmo falando sobre o mesmo tema, é-lhes difícil

realizar trocas autênticas, o reconhecimento de outra criança e a contraposição de opiniões. (PUIG, 2000, p. 159)

Como terceira dificuldade, está a “...tendência de falar a esmo, sem saber a que ponto chegar com a discussão.” (ibid., p.159) Nesse caso, a discussão tende a perder o seu objetivo, que é concluí-la com a busca de solução ou proposta de acordos e planos de ação para o assunto proposto na pauta.

A quarta e última dificuldade aponta haver, entre os alunos, níveis distintos de comprometimento e vinculação pessoal com os acordos estabelecidos pelo grupo ao final da assembléia. Segundo o autor, “...chegar a um pacto ou acordo verbal não é difícil, mas que esse pacto seja fruto de um compromisso realmente assumido já é mais complicado.” (ibid., p. 159)

Em síntese, assim como a capacidade para aprender a dialogar, as dificuldades ou obstáculos também estão relacionados à idade e ao desenvolvimento de cada um e tendem a ser superados conforme o alunado cresce, aprende e usa essas capacidades e atitudes dialógicas.

Sendo assim, as intervenções do professor ou professora que podem ajudar alunos e alunas a vencerem essas dificuldades devem levar em conta três aspectos: o tema proposto para debate, os objetivos da discussão e os elementos e mecanismos de autocontrole.

Em relação ao primeiro aspecto - o tema que será proposto para o debate - as intervenções devem centrar-se na escolha de temas que sejam do conhecimento e do interesse de alunos e alunas. Discutir sobre temas com essas características evita o desvio do assunto no decorrer da discussão.

Complementares ao primeiro aspecto já apresentado, estão as intervenções que procuram deixar claro quais são os objetivos para a discussão de tal ou tal tema. Discute-se um tema com o objetivo de buscar solução para um problema ou conflito; para conhecer as opiniões dos participantes sobre o assunto em pauta; para propor ou discutir um pacto ou acordo. De acordo com Puig (2000), conhecer os objetivos da discussão permite que as participações dos alunos e alunas sejam

mais pontuais, sem se desviar do assunto, além de permitir que tenham mais facilidade de acompanhar as contribuições dos demais participantes.

O próximo aspecto a se considerar refere-se a intervenções voltadas para o que o autor denomina de autocontrole. É pelo autocontrole que alunos e alunas conseguem comprometer-se e cumprir os pactos e acordos estabelecidos. Aqui, portanto, as intervenções docentes têm a função de buscar recursos de divulgação e memorização desses acordos e pactos sob a forma de cartazes ou mural onde esses combinados fiquem registrados e acessíveis para todo o grupo.

As intervenções que visam ao autocontrole também podem valer-se dos exercícios de auto-regulação. Esses exercícios proporcionam momentos nos quais professor ou professora junto do aluno ou da aluna combinam objetivos e estratégias necessários para orientar, avaliar e estimular a manutenção ou mudança de comportamentos. Esse tipo de intervenção caracteriza-se por uma ação individualizada, com olhos nas necessidades de cada aluno ou aluna, e em aspectos particulares a serem modificados.

Outra possibilidade para a busca de autocontrole pelo aluno são as intervenções que ocorrem com o objetivo de solucionar problemas relacionados com os acordos e regras. Algumas vezes, a necessidade de intervir pode ser imediata e ocorre em situações as mais variadas, não sendo preciso estar em assembléia de classe para acontecer. “Nesses casos, convém interromper a aula e falar sobre o que acaba de acontecer ou, então, realizar miniassembléias imediatas com os sujeitos envolvidos no conflito.” (PUIG, 2000, p. 170)

Uma última forma de intervenção docente para a conquista do autocontrole é a realização de avaliação nas assembléias de classe para discutir sobre o cumprimento ou não dos pactos e acordos combinados em assembléias anteriores. A prática desse tipo de avaliação em cada assembléia é um recurso essencial e, segundo Puig,

... será necessário destinar um tempo para analisar como está a questão dos acordos e colocá-los em dia. A avaliação não deve servir unicamente para destacar o que não funciona bem, mas ser também um bom momento para felicitar os que merecem, para

incentivar a todos e para falar dos aspectos positivos da turma.
(PUIG,2000, p. 170)

Importante retomar aqui a idéia central de que as intervenções docentes têm o objetivo principal de facilitar a aprendizagem e o exercício do diálogo, ou a aprendizagem da atitude de diálogo, entre alunos e alunas, e de modo específico neste estudo, em situações de assembléia de classe.

Para atingir tal objetivo, há o que Puig denomina de técnicas que facilitam o diálogo. Essas técnicas orientam sobre quais ações docentes são as mais adequadas nos momentos de sua participação e intervenção em situações de assembléia e são as seguintes: diretividade na forma e não-diretividade no conteúdo; resposta-reflexo ou teoria da reformulação.

A primeira técnica orienta a ação docente para uma intervenção diretiva sobre a forma e o andamento da assembléia e uma ação não-diretiva sobre o conteúdo das assembléias.

Conforme já se discutiu no capítulo sobre assembléias de classe, a intervenção diretiva do docente deve ser procedimental, isto é, deve estar centrada no diálogo. Nesse sentido, o professor e a professora devem intervir de maneira a facilitar e incentivar participação de todos os integrantes da assembléia para manifestar suas opiniões e argumentos, sem que aconteçam desvios do assunto. Devem, ainda, garantir um ambiente de respeito e de acolhimento para que alunos e alunas se sintam à vontade para participar e expor suas idéias e opiniões, mesmo que se trate de opiniões representativas de uma minoria, ou opiniões que gerem polêmica no grupo.

Nesse caso, a atitude docente deve tomar a seguinte característica, segundo Martin et al.:

... requiere una actitud de renuncia a disfrutar de un lugar privilegiado en los debates y, sobre todo, implica realizar un tipo de intervenciones destinadas a permitir la expresión de los demás más que a formular la propia opinión. ... las intervenciones [...] deberían ser breves y espaciadas, de manera que todos los alumnos tuvieran abundantes oportunidades de hablar. De este

modo resulta más sencillo que los alumnos asuman el protagonismo en la conversación ... (MARTÍN et al., 2003, p. 156)

O enfoque nas assembleías deve ser para a maior participación possível de alunos e alunas nos debates e no exercício do diálogo e, por isso, orienta-se para que as intervenções docentes sejam breves e espaçadas, com o cuidado de evitar o monopólio da discussão e a imposição de suas opiniões.

É nesse sentido que Puig (2000) faz a orientação sobre a atitude não-diretiva de professores e professoras com relação ao conteúdo debatido. Para o autor, é necessário que os docentes, ao manifestarem uma opinião, deixem claro que ela é uma entre as demais, sem ter grau de importância maior do que as outras opiniões. A intervenção não-diretiva também se expressa quando os docentes evitam o julgamento e a discussão das opiniões apresentadas, quando evitam demonstrar afinidades por algumas delas, e quando respeitam as propostas do grupo. Ao orientar dessa forma a intenção do autor é deixar claro que

Em determinadas situações, pode ser necessário opinar, portanto, mas sempre sem deixar de ter em mente que, em relação aos temas polêmicos ou de conflito próprios da idade, a função do educador ou da educadora será dirigir, de uma maneira especial, no sentido de centrar o diálogo, e não de participar diretamente. (PUIG, 2000, p. 156)

Uma intervenção docente diretiva sobre o conteúdo discutido em assembleia só se justificará quando o assunto envolver valores universais. Nesse caso, o compromisso que professores e professoras têm com esses valores deve ser claro para o grupo e deve se manifestar em assembleia, como já se discutiu neste capítulo.

A segunda técnica de intervenção docente que favorece o diálogo é denominada de resposta-reflexo ou teoria da reformulação. Esse tipo de intervenção docente é importante, principalmente se o grupo com o qual se está trabalhando ainda necessita de ajuda para expressar seus sentimentos e opiniões com clareza e objetividade, seja pelo nível de desenvolvimento em que se

encontra ou por outras razões, como timidez ou insegurança em se expor no grupo.

São intervenções que devem acolher, valorizar e reconhecer a opinião expressada e consiste em ações que procuram “...resumir, interpretar, esclarecer ou reafirmar ...” (PUIG,2000, p. 156) a participação dos alunos e alunas. Além de permitir que o participante se sinta reconhecido e valorizado, esse tipo de ação faz com que os demais participantes também escutem e valorizem a opinião do/da colega e não só a do professor ou professora.

Há algumas modalidades da resposta-reflexo tais como: a reiteração, o reflexo do sentimento, a elucidação, o eco e a síntese:

A **reiteração** dirige-se ao conteúdo da intervenção e consiste em resumir o que foi dito [...] destacar algum elemento importante ou simplesmente reproduzir a sua fala.

O **reflexo do sentimento** é dirigido à intenção, à atitude ou aos sentimentos que o estudante manifesta [...] trata-se, então, de ajudar a explicitar esses sentimentos sem impô-los, porém, sim, propondo-os.

A **elucidação** também se dirige aos sentimentos e às atitudes de alunos e alunas, porém não àqueles que se derivam diretamente das suas palavras, mas aos que se deixam entrever na sua maneira de comunicar-se e de dirigir-se ao grupo.

O **eco** consiste em repetir algumas das perguntas apresentadas pelo grupo ou por algumas das perguntas apresentadas pelo grupo ou por algum de seus membros e solicitar que um aluno ou uma aluna a responda. Isso exige esforço individual de buscar respostas adequadas aos questionamentos propostos.

A **síntese** é a busca de pontos comuns entre o que foi dito por diferentes alunas e alunos. Essa forma de intervenção tem como objetivo centrar as questões em debate e explicitar os avanços obtidos pelo grupo. (PUIG, 2000, p. 157-159)

Além das duas técnicas, até aqui apresentadas, ainda há outra forma de facilitar o diálogo e que consiste em fazer perguntas para os alunos e alunas. Segundo Martins et al. (2003), fazer perguntas é uma estratégia diária e comum entre os docentes e a formulação e o tipo delas vão variar de acordo com o objetivo e a finalidade educativa da sua proposição.

Os autores sugerem, então, alguns tipos de perguntas que podem contribuir com as intervenções docentes, durante a assembléia, sempre tendo em vista a facilitação e a aprendizagem do diálogo.

O primeiro tipo de perguntas são aquelas que questionam o posicionamento dos alunos e alunas, principalmente quando estes chegam muito rápido a algumas conclusões, ou quando o professor ou a professora quer promover maior exploração sobre o tema em debate. Questões tais como: Vocês estão seguros dessa opinião/decisão?; Será que todos concordam?; Vocês pensam isso de verdade?; Alguém gostaria de propor outra solução que considera mais adequada?; podem contribuir para mexer com as certezas do grupo e, de certa forma, fazer com que os participantes retomem a discussão e as considerações, chegando a outros posicionamentos ou numa maior profundidade de exploração do assunto.

Um segundo tipo de perguntas são aquelas usadas pelos docentes para conhecer a situação do grupo e devem ser formuladas antes de se iniciar o debate na assembléia. Esses questionamentos atendem a duas finalidades: conhecer as informações e afinidades do grupo com o tema a ser tratado, bem como introduzir um tema novo na pauta da discussão, envolvendo a participação de alunos e alunas. Questões como: O que vocês sabem sobre...? Alguém já leu alguma coisa sobre...? Podemos relacionar tal tema com algum assunto já discutido aqui ...? são bons exemplos de como fazer essa exploração inicial com o grupo.

É possível também fazer uso do tipo de perguntas denominadas personalizadas. São perguntas que devem ser feitas para aqueles alunos mais tímidos, ou distraídos, ou indecisos, com a intenção clara de envolver a todos no debate, evitando que se percam ou fiquem de fora por um ou outro motivo. Para isso, são úteis questões tais como: E você ... o que pensa sobre o assunto? Você quer que eu faça um resumo do que discutimos até agora? Das opiniões dadas até agora, qual você acha mais interessante/ oportuna/ adequada...?

Por fim, há as perguntas Por quê?:

Es la pregunta más utilizada (...) y con ella se exige a los alumnos que profundicen en aquello que han expresado. En unos casos puede tratarse de buscar nuevos argumentos que justifiquen sus opiniones y en otros casos se les pide que piensen qué motivos han provocado una determinada conducta. (MARTINS et al., 2003, p. 158-159)

Como se pode notar, a utilização de perguntas pode ser mais um tipo possível de intervenção docente, junto com a diretividade na forma e não no conteúdo e também com a técnica de resposta reflexo.

É importante ainda ressaltar que fazer uso dessas técnicas, de modo mecânico simplesmente, não será garantia de sucesso da aprendizagem e do exercício do diálogo por alunos e alunas.

Em outras palavras, não basta que se domine o conjunto de técnicas e estratégias. É preciso que professores e professoras se conscientizem das características e atitudes docentes consideradas valiosas para o que se denominou de atitude de diálogo. Como já se disse, a atitude de diálogo será aprendida e exercitada por alunos e alunas a partir das intervenções de professores e professoras, principalmente da forma como serão feitas essas intervenções.

Para isso, será necessário que professores e professoras tenham em mente que suas intervenções e o uso das técnicas aqui propostas devem estar alicerçadas à intenção de se construir uma boa relação entre eles e seus alunos e alunas.

Conforme já se comentou em outro momento neste estudo, não há educação, isto é, não há formação nem instrução sem uma relação de reconhecimento, afeto e interação entre docentes e seus alunos e suas alunas, todos entendidos como protagonistas desse processo educativo.

A “boa relação” acontece quando se criam condições para as trocas entre professor e alunos e alunos entre si, em situações em que todos aprendem, crescem e contribuem para melhorar a relação entre eles, por meio do uso do diálogo.

Este capítulo buscou contemplar elementos essenciais para a reflexão de professores e professoras na busca de construção dessa “boa relação”, de modo mais específico, com a intenção de subsidiar as suas ações e intervenções durante a realização das assembleias de classe.

- CAPÍTULO V -

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

I. Objetivo da Pesquisa:

O estudo sobre a democratização das relações interpessoais no espaço escolar foi o que motivou este trabalho, que tem como objetivo central identificar, descrever e analisar as ações/intervenções de uma professora no processo de implantação e realização de assembléias de classe, em uma sala de aula de uma escola da rede pública estadual do município de Campinas.

Para tanto, buscaram-se os pilares teóricos que contribuíram para a conceituação dos termos democracia e cidadania e a identificação das modificações ocorridas nos significados e interpretações de cada um desses conceitos na história até os tempos atuais. Pretendeu-se delinear seus principais contornos e fronteiras, sem deixar de levar em conta a complexidade de cada termo, para depois poder pensar a inserção dos pressupostos democráticos no cotidiano escolar.

O passo seguinte foi estabelecer a relação entre democracia, educação e formação do cidadão, isto é, o que é que esta relação provoca em termos de aprendizagem e de desenvolvimento para os alunos e as alunas, nos aspectos éticos, políticos e psicológicos. Como resultado, identificou-se a existência de variadas formas de se entender o papel da educação na formação do cidadão, o que implica diferentes modos de fazê-lo, isto é, diferentes modelos pedagógicos.

Esses modelos pedagógicos, que contemplam a perspectiva democrática de educação, também se denominam pedagogias antiautoritárias. Tais pedagogias têm como características centrais a defesa da liberdade como finalidade e método da sua proposta educacional, e a preocupação com a adaptação crítica do ser humano ao mundo social.

Identificaram-se, então, alguns autores cujos modelos pedagógicos denominados antiautoritários lançam mão do trabalho com assembleias escolares como uma estratégia de democratização do espaço escolar. No caso deste estudo, a opção foi estudar o referencial teórico de Josep Maria Puig, um dos autores que propõe a realização de assembleias escolares, centrando a atenção na sua proposta de realização de assembleia de classe. Definida por ele como espaço de diálogo e da palavra, a assembleia de classe tem como objetivo proporcionar um ambiente em que professores e professoras, alunos e alunas possam falar e discutir sobre tudo o que se refira à convivência e ao trabalho escolar e decidir coletivamente sobre as modificações necessárias e pertinentes para melhorar a convivência e o trabalho.

O estudo do referencial teórico de Puig buscou identificar e caracterizar o pensamento do autor sobre democracia, educação e formação para a cidadania, apresentar a discussão que o autor faz sobre a assembleia de classe e as etapas para a sua realização. Nessa trajetória, a atenção especial foi para o estudo sobre o professor, seu papel e responsabilidade frente ao trabalho com assembleias de classe.

Tendo em vista essas considerações teóricas e para atingir o objetivo proposto neste trabalho, o eixo de análise escolhido foi **o papel e a atuação da professora**, sujeito da investigação, por meio de duas categorias: a primeira refere-se às **características e atitudes pessoais**, que constituem o que se denominou nesse trabalho, a partir das considerações de Puig (2003), de **atitudes de diálogo**⁵, e a segunda categoria levantada relaciona-se às **intervenções docentes** que podem promover o ambiente necessário para que o diálogo entre professor ou professora e alunos e alunas se estabeleça em uma situação de realização de assembleia de classe.

A partir do material coletado, identificar-se-á a presença ou não dessas categorias e analisar-se-á como ocorreram e o quanto contribuíram ou não para

⁵ Ver p. 69

que o diálogo e a experiência de democratização acontecesse nesse processo de implantação de assembléias de classe.

Nesse sentido, as categorias de análise foram assim detalhadas:

- a) **Atitudes de diálogo:** envolvendo as **características pessoais** como: as capacidades de compreender, de questionar, de valorizar e de interessar-se por seus alunos e alunas e tudo o que estiver relacionado a eles; e também as **atitudes pessoais** como: afetividade e respeito, acolher a diversidade, exigência, e compromisso com valores universais – parcialidade ou neutralidade do professor.
- b) **Intervenções docentes:** quanto ao turno de fala e ao tempo de fala; quanto a sua função comunicativa – função facilitadora ou de ajuda, função reguladora ou de controle, função informativa ou explicativa; quanto ao uso de resposta-reflexo – reiteração, reflexo do sentimento, elucidação, eco; fazer perguntas.

A identificação, a crítica e a reflexão sobre os entraves e os sucessos da implantação de assembléias de classe por meio da análise das características, das atitudes e das intervenções da professora, acima apresentadas, assim serão, por serem elas consideradas fatores fundamentais para o “asseguramento” ou não da construção de uma experiência de democracia na escola.

II. Método:

Ao fazer a análise do papel e da atuação da professora durante o processo de implantação de assembléias de classe, considerou-se de fundamental importância acompanhar, observar e registrar a realização desse trabalho, tanto na etapa de estudo do material teórico quanto na etapa de realização da atividade de assembléia com os alunos.

Dessa forma, o estudo aqui realizado identifica-se com os princípios da abordagem qualitativa de investigação. Segundo Lüdke e André (1986), esta abordagem possui as seguintes características:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (...) O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13)

Além disso, considerando ser o estudo de algo único o fazer a análise e a crítica do papel e da atuação da professora no processo de implantação de assembléia de classe em uma sala de aula, pode-se afirmar que o **estudo de caso** foi a melhor abordagem de pesquisa, nessa perspectiva de estudo qualitativo. Ao confrontar as características principais dessa abordagem com o objetivo deste trabalho, destacou-se a ênfase dada por Lüdke e André (1986) a três delas, como se pode ver:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. (...) O quadro teórico inicial servirá de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (...) o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.18-19)

As características acima são de fundamental importância para o estudo aqui proposto, e será por meio delas que se irá buscar a descoberta e a construção de conhecimentos que possam contribuir para que as ações e intervenções que visem à democratização das relações e do espaço escolar, por meio do diálogo, tornem-se cada vez mais presentes no cotidiano das escolas.

A pesquisa foi realizada, então, numa sala de aula de 4ª série do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual de Campinas – SP.

A escolha da professora obedeceu a alguns critérios: que ela fosse professora de uma 4ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; que seu perfil de trabalho com a sala fosse considerado democrático; que ela se disponibilizasse a realizar as assembléias de classe com seus alunos, e que participasse de encontros com a pesquisadora, em horários alternativos, para estudo e preparação dessas atividades. Essa professora foi indicada pela direção da escola e, desde o início, ao ser consultada, disponibilizou-se e mostrou-se muito interessada na realização do trabalho proposto.

Ela é uma profissional que se destacava nessa escola pelos seguintes aspectos: mantinha um bom relacionamento com alunos e pais e era muito respeitada por eles; seu trabalho era valorizado pela coordenação e direção; era a única professora dessa escola a fazer parte do Programa Especial de Formação Universitária para professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo – PEC – Formação Universitária - , promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Esses fatores parecem ter favorecido a construção de uma auto-imagem e auto-estima positiva, nessa professora.

Quanto aos alunos, optou-se pela idade entre os 9 – 10 anos por ser considerada a fase de desenvolvimento em que o pensamento autônomo já se mostra presente, caracterizando a relação entre os elementos do grupo como uma relação em que “... o grupo obriga-se a escutar e valorizar o que um dos seus membros disse, o que favorece o reconhecimento da opinião dos iguais e relativiza a opinião da pessoa adulta.” (PUIG, 2000, p. 157)

A sala de aula escolhida para a realização da pesquisa era composta por 33 alunos, sendo 13 meninas e 20 meninos.

III. Procedimentos e instrumentos:

A realização da pesquisa ocorreu no 1º semestre de 2002, iniciando-se no dia 06 de fevereiro, com o primeiro contato com a direção da escola, e sendo finalizada no dia 02 de julho, com a realização da última assembléia de classe.

As atividades realizadas na escola podem ser divididas em duas etapas: a primeira, refere-se ao trabalho de preparação para a implantação e para a realização das assembléias, e a segunda etapa refere-se ao período em que as assembléias foram realizadas.

De maneira mais detalhada, na primeira etapa, foram realizadas as seguintes atividades:

1. Encontro com a direção da escola, para apresentar os objetivos da pesquisa e obter a autorização para a realização do trabalho.

Neste contato, foi apresentado o conteúdo do projeto de pesquisa, o modo como a pesquisa e a coleta de dados se desenvolveriam, quais as necessidades para tal desenvolvimento e como a escola poderia contribuir com o trabalho. Em outras palavras, comunicou-se à diretora da escola que o conteúdo do trabalho era referente à democratização do espaço escolar e que a coleta de dados ocorreria por meio da realização semanal de assembléias de classe em uma sala de aula de 4ª série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental⁶.

⁶ O material teórico que serviu de base para a realização dessa pesquisa foi:

PUIG, Josep Maria et al.. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna 2000. e ARAÚJO, Ulisses F. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudança e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

A direção da escola também foi informada que o objetivo do trabalho com assembléias não era resolver problemas disciplinares, mas sim a democratização do espaço escolar através da participação dos alunos nas discussões de situações específicas da sala de aula e da escola como um todo, na busca da construção de um espaço cooperativo e solidário, em que alunos e professora, em conjunto pudessem elaborar regras de bem viver, permitindo a construção da autonomia e de personalidades morais no cotidiano escolar.

Mais ainda: informou-se também que, para que o trabalho pudesse 'acontecer' da maneira como o referencial teórico orienta, seria importante que a direção e coordenação não interferissem nos problemas de convivência e de trabalho que porventura surgissem nesta sala, sob o risco de colocar a perder as discussões realizadas nas assembléias bem como as regras e acordos que fossem levantados nelas.

Esse primeiro contato com a direção da escola encerrou-se com outra data para uma nova reunião, agora com a coordenação pedagógica e com a professora que já havia sido consultada e se prontificou a fazer o trabalho.

2. Reunião com a coordenadora da escola e professora da quarta série, para apresentar os objetivos da pesquisa e agendar os encontros para estudar o material teórico.

O segundo encontro ocorreu no dia 15 de fevereiro de 2002, nas dependências da escola, com a presença da coordenadora e da professora da 4ª série, e então se lhes apresentou a proposta desse trabalho de pesquisa, e um cronograma dos encontros para o estudo do material teórico sobre assembléias de classe foi montado, além de agendar o dia em que a professora iria assistir, junto com a pesquisadora, a realização de assembléias de classe numa sala de aula de uma escola que já realizava esse trabalho. Estipulou-se, também, que tão logo o estudo do material teórico fosse encerrado, far-se-ia um novo cronograma

contendo as datas e horário para a realização das assembléias de classe com os alunos da série escolhida.

3. Encontros da pesquisadora com a professora para estudar o material teórico.

Os encontros ocorreram nos dias 27/02, 06/03, 13/03, 03/04, 07/05, 08/05, na própria escola e sempre no período imediatamente após o intervalo, quando os alunos iam para a sala de vídeo. A pesquisadora chegava no horário do intervalo e ficava no pátio com as crianças até o término do mesmo. Em seguida, a professora levava as crianças para a sala de vídeo, os acomodava da melhor maneira possível na sala (que era pequena) e só então se sentava junto com a pesquisadora na sala dos professores, que ficava ao lado, para o estudo do material teórico. Os encontros não puderam ocorrer com mais regularidade, isto é, semanalmente, porque alguns deles precisaram ser desmarcados e não havia outro dia possível para fazê-los.

Estabeleceu-se que a leitura dos capítulos do livro de Puig (2000), *Democracia e participação escolar*, deveria ser feita em casa e que o encontro seria para a discussão das idéias do texto. A esse respeito, pode-se dizer que esses encontros não foram produtivos e tranquilos para o estudo e reflexão da teoria apresentada pela obra selecionada, como era esperado. Pode-se atribuir tal fato a pelo menos dois motivos imediatos, a saber: o tempo que era disponibilizado para o encontro de estudo era de, no máximo, 45 minutos e, ao término desse período, a professora desculpava-se, pegava os alunos na sala de vídeo e voltava para a sala de aula; e as constantes interrupções que os alunos faziam durante a discussão, por motivos os mais variados, o que fazia com que a professora se dirigisse várias vezes à sala de vídeo ao lado para resolver a situação.

4. Observação da realização de assembléia de classe em uma escola que já vinha desenvolvendo esse tipo de trabalho.

Essas observações aconteceram em salas do Ensino Fundamental de uma escola privada de Campinas: três observações foram feitas pela pesquisadora e uma foi feita junto com a professora, que foi dispensada de parte do seu horário de trabalho para também fazer esta observação. O objetivo dessa observação era acompanhar a realização de uma assembléia de classe e poder visualizar o que a teoria estudada propunha, além de ter um parâmetro que orientasse posteriormente a realização das assembléias na escola onde se realizou a pesquisa.

5. Preparação do material introdutório sobre a realização de assembléias e realização da atividade com os alunos e alunas da 4ª série.

O trabalho na sala de aula iniciou-se com uma atividade didática, proposta pelo material teórico. Ela faz parte de uma série de propostas didáticas sugeridas pelo material, e tem por objetivo trabalhar aspectos que caracterizam e devem ser valorizados na realização de uma assembléia, tais como: o diálogo, acordos e regras, sentido do grupo, problemas e conflitos e auto-regulação individual e coletiva. Esta atividade inicial tinha o objetivo de trabalhar com os alunos todos esses conceitos, além de servir como um “convite” para a participação nas assembléias que iriam ocorrer na sala de aula.

A atividade em questão era composta pela história de duas crianças, a Maitê e o André, que trabalham num zôo e não podem sair de férias pois não têm quem os substitua e eles não querem deixar os animais sozinhos. Ao saber desse fato, e também ao perceber que Maitê e André estão cansados, o grande leão convoca uma assembléia com todos os animais para discutirem como poderão ajudar seus amigos:

“A Maitê e o André cuidam dos animais do zoológico. Eles se encarregam de lhes dar de comer, da limpeza das suas jaulas, dos cuidados quando estão doentes e de preparar todos os animais para que quando cheguem os meninos e as meninas para visitá-los tudo ocorra da melhor maneira possível. Por isso, os animais desse zoológico vivem muito contentes e são muito amigos das duas pessoas que lhes cuidam”.

Há alguns dias começou o inverno; e a Maitê e o André deveriam sair de férias, porém não encontraram ninguém que os substituísse. Apesar de muitas tentativas, ainda não encontraram a pessoa apropriada para cuidar dos animais. Assim, depois de falar muito a respeito do assunto, o André e a Maitê decidiram que não poderiam deixar os seus amigos sozinhos, sem que alguém os cuidasse; portanto, não sairiam de férias. Alguns passarinhos que estavam próximos da janela da casa do André e de Maitê ouviram a sua conversa e foram rapidamente contar tudo ao grande leão. O leão, depois de escutar os passarinhos, ficou muito preocupado com seus amigos.

Os dias foram passando e a Maitê e o André faziam as tarefas cada vez mais lentamente e estavam cada dia mais tristes. Quando a Maitê ia ao viveiro dos pássaros para trocar a água, já não cantava com eles. O André já não dançava nem saltava com os macacos e as macacas quando limpava a sua jaula. Nenhum dos dois conseguia subir todos os degraus da escada para pentear as girafas.

Os animais perceberam que o André e a Maitê estavam cada vez mais cansados, porque não puderam sair de férias. O grande leão, depois de pensar muito, acredita que é necessário convocar todos os animais do zoológico para uma assembléia. Por isso, fala com os passarinhos e lhes diz: "Avisem todos os animais do zoológico que, hoje à noite, faremos uma assembléia para falar sobre o que acontece com os nossos amigos. Todos que queiram participar, que estejam, às doze, na jaula dos macacos. E, sobretudo, tentaremos não fazer barulho para não acordar a Maitê e o André". Os passarinhos, voando de jaula em jaula, levaram a mensagem do grande leão a todos os animais.

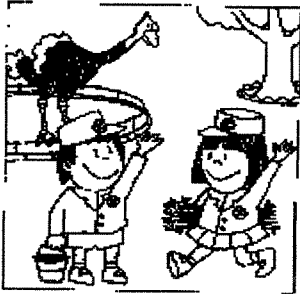
Quando chegou a meia - noite, todos os animais começaram a sair de suas jaulas em silêncio. Às doze em ponto, estavam reunidos na jaula dos macacos. Não faltava ninguém, já que todos estimavam o André e a Maitê e sabiam que era muito importante e necessário se reunirem para tentar ajudá-los.”

Após a leitura da história da Maitê e do André, pela professora, foi distribuída aos alunos e alunas uma folha de atividades, previamente reproduzida para todos. Havia, nesta folha, a reprodução, em quadrinhos, da história lida e

cada aluno e aluna deveria fazer a leitura da mesma para participar, posteriormente, da discussão sobre o seu conteúdo:

Os amigos do zoológico

Aqui está a história que lhe contaram. Agora você a lerá sozinho(a).



A Maitê e o André cuidam dos animais do zoológico. São bons amigos e sempre que podem estão juntos.



Não podem entrar em férias porque não existe ninguém para cuidar dos animais. E não querem deixá-los sozinhos.



Cada dia que passa, a Maitê e o André estão mais cansados. Os animais percebem isso e ficam tristes e preocupados.



O grande leão convoca os animais do zoológico para uma assembléia. Não falta ninguém. Todos sabem que falarão de um tema muito importante.

Depois da leitura e da discussão com o grupo sobre a história e o seu conteúdo, a professora fez a leitura da continuidade da história da Maitê e do André, agora contando como se deu a realização da assembléia convocada pelo

grande leão e quais foram as decisões e as soluções levantadas pelos animais participantes.

O objetivo da leitura dessa parte da história da Maitê e do André consistia na identificação do diálogo como um elemento fundamental para a participação numa assembléia. Além disso, por meio desse trecho da história, é possível perceber alguns passos para a realização de uma assembléia e participação nela, constituindo-se como um bom conteúdo para discussão com os alunos e alunas, abrindo espaço para a apresentação dessa técnica para o grupo classe. Segue abaixo a sua reprodução:

“Era meia noite e, no zoológico, reinava um silêncio absoluto. Todas as jaulas estavam vazias. Todas menos a dos macacos. Ali se encontravam todos os animais do zoológico, reunidos em assembléia, assim como o grande leão lhes havia solicitado. Quando o relógio da igreja tocou 12 horas, o grande leão levantou a pata para chamar a atenção dos seus companheiros e das suas companheiras. Todos os animais fizeram silêncio e o leão disse: “Meus amigos, minhas amigas, quero dar-lhes as boas-vindas e agradecer por terem vindo, já que parece que todos estão preocupados com nossos amigos, o André e a Maitê. Como sabem, sou um animal com muita experiência em assembléias e vi, muitas vezes, como alguns amigos e amigas de toda a vida brigaram porque não sabiam dialogar. Para que isso não aconteça entre nós, darei alguns conselhos que deveremos manter para nos entendermos nesta assembléia. Os meus conselhos são: primeiro, todos devem participar; segundo, deveremos escutar para podermos nos entender; e terceiro, falaremos um de cada vez. Bem, esses são os meus conselhos. Existem mais, porém esses são os mais importantes. E agora sim podemos começar a nossa primeira assembléia”.

A seguir, o grande leão passou a palavra aos passarinhos. Eles explicaram o problema da Maitê e do André, enquanto os demais animais os escutavam com muita atenção. Quando os passarinhos acabaram de falar, todos os animais, um por um, foram dizendo o que pensavam e o que acreditavam que poderiam fazer para ajudar os seus amigos. No final, decidiram que fariam alguns dos trabalhos da Maitê e do André, sem que eles percebessem. Para encerrar a assembléia, o grande leão falou: “Felicitos a todos porque fomos capazes de encontrar uma solução para ajudar nossos amigos e porque dialogamos como autênticos especialistas. Dou por encerrada a assembléia” Todos voltaram para a sua jaula sem fazer barulho. Na manhã seguinte, todos os animais começaram a trabalhar para ajudar a Maitê e o André.”

Do mesmo modo que a etapa anterior, após a leitura desse trecho da história, cada aluna e aluno recebeu a outra atividade previamente reproduzida para proceder a leitura e posterior discussão sobre o seu conteúdo:

Os conselhos do grande leão

Antes de começar a assembleia, o grande leão deu os seguintes conselhos aos animais:

- Todos deveremos participar.
- Teremos de escutar antes de falar.
- Falaremos um de cada vez.

Durante a assembleia nem todos os animais conseguiram se comportar bem.

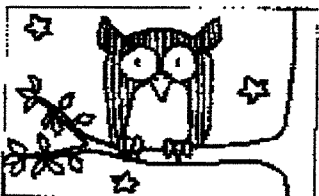
Pinte os animais que você acredita que cumpriram os conselhos do leão.



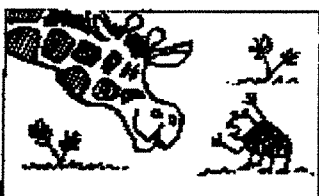
Deixou de fazer macaquices e escutou.



Cantou e riu durante toda a assembleia.



Não disse nada durante toda a noite.



Baixou a cabeça para sentir-se melhor.



Escutou o que o galo disse antes de começar a falar.

Com a atividade acima, encerrou-se a etapa introdutória que apresentou aos alunos e alunas a assembleia, seu conceito e objetivos.

6. Preparação dos quadros de temas para a realização das assembléias.

Depois das atividades introdutórias, partiu-se para a elaboração da pauta de discussão da 1ª assembléia por meio do registro dos temas de interesse dos participantes, na cartolina, denominada por Puig (2000) de **quadro de temas**⁷.

De acordo com o material teórico, estudado em conjunto pela pesquisadora e pela professora, o quadro de temas pode ter as seguintes expressões: “Criticamos...”, “Felicitamos...”, “Solicitamos...” e “Fizemos...” (PUIG, 2000, p. 126). Todavia, outras expressões alternativas podem ser usadas no lugar dessas já apresentadas, tais como: “Pergunto ou quero falar de...” “Felcito ou gostei de...” (ibid., p. 127). O argumento apontado no material para a possível utilização dessas expressões alternativas refere-se à intenção de limitar a tendência hipercrítica de alunos e alunas no momento de fazerem os registros dos temas da pauta de discussão. Foi essa idéia que motivou a professora a definir a sua escolha pela segunda opção, e assim, as expressões para os quadros de temas ficaram as seguintes: “Gostaria de falar sobre...” , “Gostaria de parabenizar...”. Além desses dois quadros, preparou-se um terceiro destinado ao registro dos acordos, regras ou encaminhamentos para solução de conflitos e cumprimento de regras que são elaborados em conjunto por todos os participantes da assembléia ao final da discussão dos temas e do levantamento das regras.

Ao findar a quarta assembléia, realizou-se uma avaliação de como estava ocorrendo o processo de implantação de assembléias. Por meio dessa avaliação, das observações e dos dados coletados, até então, identificou-se que os itens de pauta que vinham sendo registrados não eram representativos do universo dos alunos e alunas e considerou-se a possibilidade de que isso poderia ter acontecido em função das expressões escolhidas para os quadros de temas.

Frente a essa constatação, o encaminhamento foi a troca das frases dos quadros de temas, substituindo-as para “Eu critico...” e “Eu felicito...”. Essa alteração obedeceu ao que Araújo afirma ser o mais adequado:

⁷ Ver p. 53

A razão mais evidente para tal divisão, ... , é que as assembleias devem ser permeadas por momentos de resolução dos conflitos cotidianos, expressos no âmbito das críticas, mas também por momentos em que se cria um clima positivo, presentes nas felicitações. Assim, as temáticas envolvendo “convívio escolar” e “relações interpessoais” aparecem nas pautas organizadas nesses dois blocos. ... falar de críticas e de felicitações me parece o mais adequado, pois expressam com exatidão o que se trata nas assembleias. (ARAÚJO, 2004, p. 60)

Mas o motivo principal, que gerava tal situação e que precisou ser corrigido refere-se ao fato de que as pautas das assembleias vinham sendo elaboradas em conjunto, isto é, a professora, junto com alunos e alunas, decidia os temas que seriam discutidos e o que seria felicitado registrando-os em seguida nos quadros de temas. Além disso, a elaboração da pauta e a fixação dos quadros de temas na parede da sala acontecia apenas no dia anterior ao da assembleia.

Tão logo se identificou essa situação na avaliação, tratou-se de fazer com que os quadros de temas ficassem fixados na parede da sala de aula, em lugar visível durante toda a semana que antecedia cada assembleia. E, assim, professora, alunos e alunas puderam fazer o registro dos temas para compor a pauta individualmente e no momento em que se sentiu à vontade para fazê-lo.

Essa modificação obedeceu à teoria estudada para este trabalho e que orienta que, para elaboração da pauta da assembleia, devem ser respeitados três aspectos importantes: o anonimato de quem registra o item, a forma como se registra esse item e, por fim, a visibilidade dessa pauta.

Araújo (2004) chama a atenção para o fato de que o anonimato, no momento de se fazer o registro, é para evitar a personalização, o registro de assuntos pessoais e até mesmo o envio de recados entre os elementos do grupo, que, assim, podem sentir-se à vontade quanto ao que pretendem registrar, principalmente se o tema for polêmico.

Quanto à forma de registro dos itens para discussão, o autor afirma que deve ser impessoal, apresentando temas que levem em conta os objetivos da realização da assembleia, quais sejam: “...discutir princípios, atitudes, e daí

construir as regras de regulação coletiva e as propostas de resolução de problemas.” (ARAÚJO, 2004, p. 62)

Por fim, o aspecto da visibilidade vai garantir a publicidade dos temas para todos os envolvidos no trabalho e vai cumprir um papel regulador desse grupo, seja no sentido de conter algumas situações não desejadas, como brigas, violência entre colegas, ou seja, para reforçar positivamente outras situações ou atitudes que porventura estejam acontecendo.

Em síntese, ao identificar a forma inadequada de preparação da pauta da assembléia, tratou-se de corrigi-la: as cartolinas com as afirmativas “Eu critico...” e “Eu felicito...” passaram a ficar fixadas na parede da sala de aula durante toda a semana e, então, alunos, alunas e professora puderam fazer individualmente e no momento que desejassem, o registro do tema que queriam propor para discussão.

Todas as modificações e correções foram realizadas no período que antecedeu a realização da quinta assembléia e, a partir de então, a elaboração das pautas seguiu esse modelo.

7. Registro e documentação das assembléias realizadas:

Na fase de realização das assembléias, a pesquisadora passou a ficar o período todo do dia letivo em sala de aula, como uma estagiária, para poder acompanhar e observar e registrar o dia inteiro de trabalho dessa classe e não só o momento da assembléia.

As assembléias aconteciam sempre às terças-feiras de cada semana, imediatamente após o intervalo, às 16h. A primeira delas ocorreu no dia 21 de maio, e a última foi no dia 02 de julho.

Apenas uma delas, a terceira, do dia 04 de junho, realizou-se no início da aula por ocasião do Dia Nacional da Família na Escola.

As pautas das assembleias realizadas são as seguintes:

1ª Assembleia: 21/ maio/ de 2002

Pauta: - Gostaria de falar sobre...

- ✓ Rabiscar as carteiras com corretivo e com tesoura;
- ✓ Brincadeiras na aula do PROERD;
- ✓ Mascar chicletes em sala;
- ✓ Desrespeito com os colegas;

2ª Assembleia: 28/ maio/ 2002

Pauta: - Gostaria de falar sobre...

- ✓ Limpeza da sala;
- ✓ Formar fila ao bater o sinal;

- Gostaria de parabenizar...

- ✓ O resultado maravilhoso de nossa 1ª assembleia;
- ✓ Fabiana, pelo seu belo trabalho com o PROERD;
- ✓ Roberta, que nos levou a desenvolver o trabalho com assembleia

No dia da terceira assembleia, a atividade aconteceu logo no início da aula e com a presença dos pais dos alunos em função do Dia Nacional da Família na Escola.

3ª Assembléia: 04/ junho/ 2002 – Dia Nacional da Família na Escola.

Pauta: - Gostaria de falar sobre...

- ✓ O que fazer com quem não cumpre as regras da assembléia;
- ✓ Sobre pessoas que deduram os outros colegas;

4ª Assembléia: 11/ junho/2002

Pauta: - Gostaria de falar sobre...

- ✓ Idas ao banheiro na hora errada;
- ✓ Conversas na hora das explicações e correções;

De acordo com o que se apresentou, as alterações na forma de elaboração das pautas de discussão ocorreram na semana que antecedeu a realização da quinta assembléia. Chama a atenção a diferença dos registros dessa pauta em comparação aos anteriores, quanto ao tipo de conteúdo e quanto à quantidade de itens registrados.

Os itens registrados nessa pauta e nas pautas da sexta e sétima assembléias mostram-se mais próximos do universo de alunos e alunas representando seus conflitos e questionamentos típicos da idade. Interessante também foi o fato de haver, na pauta da quinta assembléia, um item sugerindo que se discutisse a correção da professora.

5ª Assembléia: 18/ junho/2002

Pauta: - Eu critico...

- ✓ A continuação de bolas e chicletes na sala de aula;
- ✓ As discussões e brigas na classe;
- ✓ A regra de conversar depois das lições, explicações e correções não está sendo cumprida;
- ✓ Falar besteira na sala de aula;
- ✓ As pessoas que machucam as outras;
- ✓ Sobre as pessoas que xingam os outros como : cotonete, martelão, vinagrete e formiga, pulga, tabajara e etc;
- ✓ Sobre o que aconteceu em sala de aula (briga entre I e R);
- ✓ Ficar passeando na hora das lições e atrapalhando quem quer aprender e também quando a professora sai da classe;
- ✓ Sobre a limpeza da sala que não foi cumprida;
- ✓ As pessoas que soltam 'pum';
- ✓ As conversas na assembléia;
- ✓ A correção da professora;
- ✓ As pessoas que jogam elástico nas outras;
- ✓ As pessoas que jogam borracha e outro material no ventilador;

- Eu felicito...

- ✓ A 4ª série pela bela apresentação da quadrilha na Festa Junina;

6ª Assembléia: 25/ junho/ 2002

Pauta: Eu critico...

- ✓ Os xingamentos que não foram cumpridos;
- ✓ Sujeira nas carteiras;
- ✓ A continuação de bolas de chicletes;
- ✓ Pessoas que continuam jogando elástico;
- ✓ Pessoas que escrevem coisas em nome de outras;
- ✓ Pessoas que escondem as coisas dos outros;

- Eu felicito...

- ✓ As pessoas que estão respeitando as regras;

7ª assembléia: 02/julho/2002

Pauta: Eu critico...

- ✓ Regra – respeitar para ser respeitado, não está sendo cumprida;
- ✓ Bater no colega/ brincadeiras de mau gosto que geram problemas;
- ✓ Conversas paralelas na hora da assembléia;

- Eu felicito...

Por fim, durante a coleta dos dados desta pesquisa, utilizaram-se os seguintes instrumentos:

1. registro, no diário de campo, das observações das aulas, das assembléias e dos cartazes com os temas, as regras e decisões combinadas em cada assembléia realizada;
2. gravação em áudio das assembléias e posterior transcrição desse material;
3. registro de observação das atividades livres no pátio e também do contato com os alunos e alunas nessas situações de horário de entrada, intervalo (recreio) em atividades de sala, quando ajudava as crianças na realização de diversos tipos de atividades; esse registro tinha por objetivo observar se os itens trazidos para a pauta de discussão das assembléias contemplavam situações vividas pelos alunos no seu dia-a-dia na escola ou não.

4. registro das conversas com a professora nos horários de entrada ou na sala de aula; isso foi feito com o objetivo de registrar dúvidas, dificuldades, aspectos positivos e negativos apontados por ela sobre a realização das assembléias e suas decorrências.
5. registros fotográficos, utilizando câmera digital. Inicialmente, lançou-se mão desse recurso, para ter marcada a localização das crianças no momento da assembléia, até que a pesquisadora aprendesse o nome delas.

- CAPÍTULO VI -

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir do que se apresentou, o objetivo deste trabalho é identificar, criticar e refletir sobre os entraves e os sucessos na realização de assembleias de classe, a partir da análise das ações e intervenções de uma professora durante a realização de assembleias de classe, tendo como foco ou eixo de análise o **papel e a atuação da professora** por meio das seguintes categorias: **características e atitudes pessoais**, que constituem o que se denominou de **atitude de diálogo**, e as **intervenções docentes**.

A análise dos dados por meio das categorias acima propostas baseia-se na crença de que essas ações e intervenções docentes têm a responsabilidade de promover o ambiente necessário para que o diálogo entre professor ou professora e alunos e alunas se estabeleça em uma situação de realização de assembleia de classe, e, por consequência, contribua para que o ambiente democrático se estabeleça.

Desse modo, as categorias de análise propostas foram assim detalhadas:

a) Atitudes de diálogo:

Esta categoria contempla as características pessoais tais como: as capacidades de compreender, de questionar, de valorizar e de interessar-se por seus alunos e alunas e tudo o que estiver relacionado a eles; e também as atitudes pessoais como: afetividade e respeito, acolhimento da diversidade, exigência, e compromisso com valores universais – parcialidade ou neutralidade do professor.

b) Intervenções docentes:

Envolve esta categoria as intervenções docentes quanto ao turno de fala e ao tempo de fala; quanto a sua função comunicativa – função facilitadora ou de ajuda, função reguladora ou de controle, função informativa ou explicativa; quanto ao uso de resposta-reflexo – reiteração, reflexo do sentimento, elucidação, eco e intervenções sob a forma de perguntas.

O processo de análise dos dados baseou-se na discussão teórica, apresentada neste estudo, afirmando que as **atitudes de diálogo** do professor expressas pelas suas características e atitudes pessoais, e as **intervenções** que ele faz, promovem a sua aproximação do universo e dos sentimentos de alunos e alunas, e contribuem para que ele desenvolva a sua capacidade de perceber situações ou sentimentos que estejam presentes e motivando a fala do seu aluno, mas que não estejam aparentes.

E será por meio dessa capacidade perceptiva que o professor terá condições de criar um ambiente em que esses conteúdos subliminares possam ser apresentados e nomeados para os alunos e conhecidos por eles.

Dessa forma, acredita-se que a assembléia passa a ser vista pelos alunos como o espaço para a expressão de seus desejos, anseios, medos, angústias, como espaço de encontro com a cultura, de constituição e transformação pessoal. Assim, a assembléia pode tornar-se uma prática educativa significativa para eles, como um espaço de expressão pessoal, mas também como um espaço de aprendizagem de conteúdos que envolvam as capacidades psicomorais tais como se colocar no lugar do outro, respeitar as opiniões alheias, expressar suas opiniões, sentir-se pertencente a um grupo com o qual deve se comprometer; conteúdos voltados para a aprendizagem e formação de atitudes como participação, colaboração, respeito; conteúdos para a formação em valores como solidariedade, igualdade, justiça, responsabilidade.

Para tanto, conforme aponta a teoria estudada, o professor deve constituir-se num idealizador, num planejador de práticas pedagógicas, como as assembléias de classe, nas quais o protagonismo seja dele e dos alunos e alunas.

É no encontro cara a cara entre esses protagonistas, para discutir e debater sobre algum assunto, que se abrem espaços de participação por meio do diálogo,

da cooperação e das trocas entre eles. Estão, assim, criadas as condições para a democratização das relações, para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, e para a busca da melhora da convivência, como resultado das transformações que ocorrerão no nível pessoal como no coletivo.

É preciso, contudo, levar em conta que nessas relações ocorrem situações em que há consenso ou conflito e que o fato de haver conflito não deve se constituir como um problema, pois pode ele se constituir como uma indicação de algum aspecto no grupo e/ou na relação entre seus membros que precisa ser identificado e discutido, para que todos cresçam e aprendam com ele.

Pelas questões até aqui apresentadas é que se deu realce para o papel do professor e da professora, quando se afirma que ele deve buscar o equilíbrio entre a simetria democrática e a assimetria funcional, ao exercer esse papel de idealizador e planejador de práticas pedagógicas significativas para seus alunos. A forma como expressa suas características pessoais e como exerce suas ações e intervenções é que vai caracterizar a existência de práticas pedagógicas pautadas pela democratização da relação entre professor/professora e aluno/aluna e caracterizadas pelo que se denominou nesse trabalho de participação guiada ou a existência de práticas pedagógicas caracterizadas pelo autoritarismo e pela coerção.

Tendo essas questões como referência, e ao dar início ao processo de análise, optou-se por realizar considerações sobre as características e atitudes pessoais e sobre as intervenções da professora participante neste estudo, e que foram identificadas nas assembléias realizadas. Muito embora a análise aqui proposta vá acontecer, em alguns momentos, a partir de aspectos dessa ação docente considerados equivocados ou negativos, tem-se a certeza de que será por meio deles que será possível pensar outros modos de fazer e de aprender o caminho do equilíbrio entre dirigir – assimetria funcional - e fazer parte – simetria democrática.

Neste momento, faz-se necessário deixar explicitada a intenção de que não se pretende avaliar a pessoa da professora, mas sim, proceder à análise a partir de um tipo de atuação durante a realização de assembléias de classe e poder

refletir sobre os entraves e sucessos de um trabalho, contribuindo para que se pense melhores formas de agir e de desenvolver uma prática pedagógica como a que foi apresentada neste trabalho.

Os aspectos identificados no material coletado serão, então, entendidos como elementos de um processo de construção/reconstrução conjunta que envolveu professora e alunos e alunas, na busca da melhor maneira de realizar as assembléias de classe, e não pelos critérios de certo e errado.

A afirmação acima se torna imprescindível, pois se reconhece a grande colaboração dessa professora para esse estudo que, desde o início do trabalho, se mostrou interessada e disposta para realizar uma atividade que ela nunca havia feito, sujeitando-se, inclusive, aos riscos decorrentes dessa realização, isto é, aos acertos, aos erros e dificuldades ocorridos durante a experiência.

A partir dessa valiosa e reconhecida contribuição é que pôde acontecer a discussão sobre a democratização das relações interpessoais na escola e da importância do papel do professor nesse processo.

Como tentativa de melhor organizar os dados coletados e proceder à análise proposta, levar-se-á em consideração a mudança ocorrida na forma de elaboração das pautas para a realização das assembléias, a partir da avaliação feita sobre as quatro primeiras sessões, com a intenção de identificar se ocorreram modificações ou permanências no papel e nas ações da professora em questão, durante a realização das três últimas sessões, que aconteceram após a referida avaliação e as alterações.

Optou-se, também, por recortar aspectos que se evidenciaram no decorrer da realização da pesquisa e da coleta de dados e inseri-los nas categorias propostas para o estudo: o primeiro deles refere-se à preocupação centrada na técnica de realização da assembléia; o segundo aspecto será a centralização das atividades na pessoa da professora; o terceiro será a participação dos alunos.

A professora e o seu papel e atuação na realização das assembleias de classe:

I. Atitudes de diálogo: características e atitudes pessoais

a) Preocupação centrada na técnica de realização da assembleia:

Durante a realização das assembleias, o foco central da atenção da professora foi o aspecto técnico, isto é, a seqüência das etapas da atividade, com o tempo de participação dos alunos e alunas e com o tempo total gasto para a atividade.

A atividade iniciava-se após o intervalo e tão logo todos se acomodassem em seus lugares, previamente organizados em círculo, a professora apresentava a pauta já transcrita por ela na lousa para que todos tomassem conhecimento.

Depois disso, em sentido horário, solicitava-se a cada participante que manifestasse a sua opinião sobre o assunto e, depois dessa rodada de participação, partia-se então para a proposta de soluções, normalmente sob o formato de regras, que seriam votadas caso fossem feitas mais de uma proposta.

Essa seqüência se repetia para cada item proposto na pauta: apresentação do assunto, discussão e encaminhamentos, estes últimos sob a forma de elaboração de uma regra.

O diálogo, a seguir, ilustra essa preocupação com as etapas de realização da assembleia:

Professora- Indo para o próximo assunto, encerramos a....

G- Professora, coloca mais uma regra

Professora- G, como que é a assembleia? Discute-se o assunto, cada um dá a sua opinião, aí a gente vai para as regras, eu deixei em aberto bastante tempo, você viu que eu fiz a volta, fiz a volta até a gente fechar. Agora eu vou para o próximo assunto.

G- Eu gostaria de falar sobre...

Professora- O próximo assunto é esse da nossa pauta, eu não posso entrar agora e colocar uma nova pauta, eu vou pôr a pauta para a próxima assembleia, certo? Não posso chegar de repente

e jogar um assunto, “ah, agora eu vou falar sobre futebol”, não, a assembleia tem uma pauta a ser seguida, os assuntos que vocês resolveram na semana. A sua ideia para a próxima semana você coloca no cartaz lá, para a nossa próxima assembleia, tudo bem? Entendeu como funciona? Eu não posso lançar um assunto de repente... segundo assunto, esse problema nós tivemos essa semana, e muita gente ficou para fora da sala porque não cumpriu isso aqui, então a classe colocou em assembleia, vamos resolver o que vai ser feito. Formar a fila ao bater o sinal”. Vou começar do L: o que você acha desse assunto, Formar fila ao bater o sinal? (2ª assembleia)

Na realidade, a atitude da professora em não permitir a inserção de um novo item de pauta, quando a assembleia já está em processo, atende as orientações do próprio material teórico estudado. Inserir um novo item, no meio do caminho, desrespeita a etapa prévia de registro dos itens nos cartazes e os aspectos do anonimato, da clareza da proposta e da visibilidade que devem ser consideradas, atrapalha a organização da pauta realizada para aquela sessão, além de confundir e esvaziar a discussão que esteja acontecendo. (PUIG, 2000 e ARAÚJO, 2004)

Todavia, ao observar o trecho transcrito acima, nota-se que a forte atenção voltada para a técnica fez com que a professora não permitisse que o aluno finalizasse a sua fala. Ao alegar que não cabia naquele momento inserir um novo item de pauta, a docente acabou sem tomar conhecimento do que ele pretendia expressar, e assim poder orientá-lo sobre o que ele deveria fazer ou mesmo ver se o conteúdo poderia ou não ser aproveitado naquele momento. Ao impedir que o aluno se expressasse, impediu-se também a instituição real da assembleia pelo estímulo à participação e ao diálogo, o que pode ter como consequência o desânimo dos alunos em participar numa outra ocasião.

Num outro momento, ao ser solicitada para emitir a sua opinião, a professora deixou de fazê-lo, continuando a atividade, uma vez que o tempo dedicado para a atividade já estava se esgotando:

Professora- W

W- Ah, eu acho errado.

Professora- A gente vai para o próximo

Alguma criança- E a senhora, o que acha?

Professora- Agora, quanto a solução, todos gostariam de falar?

Mesmo aluno- Professora, o que você acha?

Professora- As soluções que a gente pode ter, todos gostariam de falar? Ou tem alguém que não quer falar?

Mesmo aluno- Professora, falta a sua opinião

Professora- Ta, então vamos começar agora do W. Qual a solução para que isso não aconteça? O que você acha que deve ser feito para não acontecer isso? (1ª assembléia)

Essa situação constituiu-se em uma boa oportunidade para que, ao atender a solicitação do aluno e ao manifestar a sua opinião sobre o tema em questão, o aspecto da simetria democrática ficaria em evidência, uma vez que a professora foi incluída pelo aluno como um elemento do grupo, assim como a sua manifestação estava sendo considerada como uma entre as demais.

É nesse sentido que se afirma que o aprimoramento da percepção do professor, por meio do exercício das suas características e atitudes pessoais pode contribuir para que não se percam oportunidades de valorizar e estar atento aos conteúdos trazidos pelos alunos. O que parecia uma solicitação sem importância, poderia ter se tornado um momento de diálogo e de troca, de inclusão democrática da professora e da opinião dela no grupo.

Em outro momento, a forma como a professora encaminhou a elaboração da regra para o assunto discutido acabou por tornar-se um problema aparentemente sem solução, a ponto de ela chegar a pedir socorro para a pesquisadora:

G- Eu acho que para pôr nas regras é, não “dedure” para não ser “dedurado”, por exemplo, você faz uma coisa que só aquela pessoa sabe e ela faz uma coisa que só você sabe, você vai lá e “dedura” e ele vai lá e “dedura” o que você fez.

...

Professora- Eu ainda não consegui chegar na regra, pensa, pensa um pouquinho... “não ‘dedure’ para não ser dedurado”, é meio complicado, olha, “não dedure”, será que é só por isso que eu não devo “dedurar”, só para não ser “dedurado”? Tem que pensar um pouquinho, pensa, “não ‘dedure’ para não ser ‘dedurado’”, eu não quero colocar a minha posição, se eu colocar a minha posição, vocês vão atrás de mim, eu não vou colocar a minha posição, eu quero chegar a uma regra da assembléia.

Aluno- Professora, eu acho que é errado né, porque você não pode “dedurar”, mas pode ser “dedurado”.

Professora- Eu sei, mas a gente tem que chegar a uma regra para ser cumprida, então eu acho assim, meio pesado, “não ‘dedure’ para não ser ‘dedurado’”.... vocês entenderam o que eu to dizendo? “não ‘dedure’ para não ser dedurado”, será que só por isso que eu não devo dedurar?

D- Ah Professora, pensar duas vezes se vai dedurar

...

G- Não “dedure” para não perder seus amigos

...

J- Não “dedure” para não ser uma pessoa chata

Professora- Não “dedure” para não ser uma pessoa chata. Calma, levanta a mão, vamos lá, vai I.

I- Ter consciência e não “dedurar”

Professora- Ter consciência e não “dedurar”.

L- Professora, eu acho que você deve “dedurar” só quando fize(TI)

Professora- Olha lá, regra é regra

L- É, mas você “dedurar” só quando a pessoa (TI)

Professora- Eu não tô achando correto isso.

Outro aluno- Não faça nada errado para não ser “dedurado”

Professora- Não faça nada errado para não ser “dedurado”

M- Ter consciência não “dedurando” os outros

Professora- Ter consciência não “dedurando” os outros

...

Professora- Roberta, socorro (3ª assembléia)

A preocupação única em estabelecer uma regra para o assunto discutido e em controlar o tempo de realização da assembléia, parece ter determinado o final da discussão, antes que se tenha esgotado o assunto.

Afirma-se isso pois, no momento em que já se propunha a elaboração da regra, ainda havia alunos fazendo questionamentos com conteúdos para serem explorados: o primeiro deles discute a relação entre o ato de “dedurar” e o castigo; o segundo aluno aborda a questão do segredo e da possibilidade de ele tornar-se público por meio de alguém a quem ele tivesse sido confiado; um terceiro aluno apresenta um conteúdo envolvendo o aspecto ético do compromisso pessoal e grupal em relação ao tema, no sentido de que todos deveriam comprometer-se em não “dedurar”: “Professora, eu acho que é errado, né, porque você não pode ‘dedurar’, mas pode ser ‘dedurado’”.

A própria intervenção da professora ao questionar a regra proposta pelos alunos traz a idéia de haver a necessidade de maior discussão sobre o tema: *eu ainda não consegui chegar na regra ou ainda ... “não ‘dedure’ para não ser ‘dedurado’”, é meio complicado, olha, ‘não dedure’, será que é só por isso que eu não devo ‘dedurar’, só para não ser ‘dedurado’? Tem que pensar um pouquinho....”*

Outro aspecto que merece atenção nos questionamentos da professora, é que, ao manifestar a sua escolha por não dar a sua opinião para não se impor perante o grupo, ela não lhes deixa claro qual o conteúdo que está presente no seu questionamento e não consegue ajudá-los a avançar na reflexão, ao mesmo tempo em que esta atitude sugere um certo direcionamento para uma regra já pensada por ela, muito embora o seu discurso tenha sido de não imposição.

É importante chamar a atenção para o fato de que uma das finalidades da assembléia é o avanço na discussão, o estabelecimento de acordos e regras e a busca de soluções para o problema.

Sobre esse aspecto, Puig (2000, p. 135) afirma que, se o grupo se perder em discussões que parecem não ter fim ou em divagações sem conseguir chegar a uma solução, pode ficar com a sensação de que o assunto não tem conserto e chegar ao desânimo, não vendo mais sentido na assembléia.

Para o autor, é preciso que as discussões acabem no momento oportuno, com os resultados que queríamos e com a sensação de haver avançado (ibid., p. 138).

No caso aqui discutido, já havia um consenso quanto ao aspecto essencial de que não se deve “dedurar” o colega. Para evitar que a discussão em torno de uma redação final se alongasse por muito mais tempo, seria mais interessante que todo o grupo partisse para a discussão dos diversos encaminhamentos possíveis para acompanhar e corrigir, se necessário, quem não estivesse respeitando a regra levantada. Ao propor o término da discussão para iniciar o trabalho de elaboração de regras de convivência e encaminhamentos para solução de conflitos e cumprimento das regras, todos do grupo teriam ficado com a sensação de ter avançado com o debate.

Com relação a uma melhor redação da regra, esta poderá ser retomada e reconstruída em uma outra assembléia, se este for o caso.

b) Centralização do trabalho na pessoa da professora:

A centralização do trabalho na figura da professora evidenciou-se, desde o início da atividade de realização de assembléias com os alunos e as alunas e continuou por todo o processo, até a sétima sessão, com poucas alterações.

A razão para a manutenção de uma atitude centralizadora por parte da professora pode ser entendida, como aponta Araújo (2002), por uma questão cultural que caracteriza as relações dentro da escola de forma autoritária e que centraliza o poder absoluto nas mãos do professor.

O autor afirma, ainda, que, por conta desse tipo de estrutura autoritária, os professores sentem-se com poderes para decidir sobre o certo e o errado, bem como os alunos devem aprender e comportar-se. E com esse tipo de crença, é impossível para eles pensar na possibilidade de dividir com alunos e alunas a responsabilidade na discussão sobre fatos e conflitos vividos no cotidiano escolar e na busca de construção de regras e encaminhamentos para a solução desse tipo de questão (ARAÚJO, 2004).

É nesse sentido que se concorda com o autor quando ele afirma que essa situação que ocorre nas escolas acaba por configurar-se como um dos empecilhos para a implantação do trabalho com assembléias, uma vez que professores e professoras nem sempre abrem mão desse poder para dividi-lo com os alunos nos processos decisórios sobre o dia-a-dia da vida escolar e os problemas vividos por eles, ainda que se autodenominem como democráticos em seus discursos.

A primeira situação na qual a centralização pela professora ficou evidente relaciona-se à etapa de elaboração dos cartazes com as pautas das reuniões. Segundo já se apresentou, as quatro primeiras pautas foram feitas em conjunto pela professora e alunos e alunas e foram fixadas na parede apenas um dia antes de cada assembléia.

De acordo com o que já se mencionou, após a avaliação realizada depois da quarta assembléia, as expressões “Gostaria de falar sobre...” e “Gostaria de parabenizar...” foram substituídas por “Eu critico...” e “Eu felicito...”, uma vez que estas últimas são consideradas mais adequadas por Araújo (2004), por representarem, com maior exatidão, sobre o que se fala nas assembléias, isto é, críticas e felicitações.

Em seguida, tratou-se de fazer a correção na forma de preparação da assembléia: os cartazes passaram a ficar fixados em lugar visível e de fácil acesso durante toda a semana que antecedia cada sessão e assim cada participante, professora e alunos e alunas puderam fazer os seus registros individualmente, no momento mais oportuno para cada um.

O fato de elaborarem juntos a pauta certamente impedia que alunos e alunas se sentissem à vontade para fazer o seu registro ou propor o seu tema, talvez pelo receio de serem censurados, criticados ou vetados. Isso faz sentido e pode ser confirmado pelo próprio conteúdo dos registros feitos nas pautas seguintes tendo, inclusive, sido feito um registro propondo a discussão sobre a correção da professora.

As alterações realizadas tiveram o objetivo de resgatar três aspectos que, segundo Araújo (2004), devem ser respeitados nessa etapa de elaboração da pauta de discussão: o anonimato, o registro de forma impessoal do tema e a visibilidade.

Manter o anonimato nessa fase de registro é importante pois, além de a pessoa sentir-se à vontade para registrar questões polêmicas ou difíceis para ela ou para o grupo, o mais importante é que evita também a personalização da pauta e que ela se transforme num espaço para o envio de recados.

Essa mesma idéia está presente na forma como se faz o registro, isto é, os temas também devem ser registrados de forma impessoal, preservando uma característica fundamental da assembléia, que é a discussão de princípios e temas e não a discussão de pessoas ou atitudes.

Por fim, o aspecto da visibilidade tem, como o próprio nome sugere, a função de tornar públicos todos os temas registrados, dando a todos a

possibilidade de refletir com certa antecedência sobre os assuntos propostos. Outro aspecto da visibilidade refere-se ao fato de que ela acaba por exercer um papel regulador do grupo, uma vez que, pelo conteúdo proposto para a discussão, pode inibir ou conter a repetição de alguma atitude ou postura inadequada, ou pode servir como elogio para atitudes ou ações do grupo ou de algum aluno específico.

Em síntese, com as alterações que foram colocadas em prática, a partir da quinta assembléia, promoveram o retorno ao enfoque teórico do trabalho, que propõe a descentralização da figura da professora, abrindo espaço para a participação e o envolvimento dos alunos e das alunas nos processos de elaboração e de tomada de decisão, mesmo que de forma parcial.

Essa parcialidade a que se referiu acima se deve ao fato de que, se de um lado a centralização foi finalizada pela retomada da forma de elaboração da pauta de discussão, de outro ela ainda manteve-se presente no que diz respeito à organização e transcrição dos itens de pauta para o quadro negro no dia da assembléia e na direção e controle das inscrições para participação, da elaboração e votação das regras e, por fim, da elaboração da ata da reunião.

Apesar disso, para os alunos, o fato de passarem a fazer seus próprios registros de itens para discussão, propondo assuntos do seu universo e interesse, impulsionou uma maior participação e a demonstração de maior interesse pela atividade, diferente do aspecto meio mecânico com que participaram nas assembléias anteriores.

Quanto à professora, as modificações ocorridas parecem não ter provocado uma mudança imediata em sua postura mais centralizadora, mas, por outro lado, promoveram novas situações que a colocaram em contato com o universo dos alunos, com seus desejos, seus anseios, medos e conflitos e ela teve que lidar com isso.

São situações como estas que se apresentaram, após a avaliação do processo, que tornam o ambiente escolar mais democrático e que contribuem para a formação moral de alunos e alunas.

c) A participação dos alunos

A participação dos alunos e alunas deveria acontecer em todo o processo de realização da assembléia: desde o momento de registro individual dos temas, passando pela organização desses temas por um grupo de alunos junto com a professora no dia da atividade e no debate propriamente dito, no qual discutem-se os temas, levantam-se as regras e os encaminhamentos para o controle e o acompanhamento do respeito por elas, finalizando com a elaboração da ata no final do processo.

Porém, o que ocorreu foi que, nas quatro primeiras assembléias, a participação dos alunos foi muito pequena e com pouca profundidade, restringindo-se a emitir a sua opinião sobre os itens propostos, se achavam certo ou errado, apenas durante o debate e o levantamento das regras e encaminhamentos.

Quanto ao conteúdo das pautas dessas assembléias, já se sabe que a elaboração desse material era feita em conjunto até a quarta assembléia. Sendo assim, até esse momento os itens propostos para discussão normalmente se referiam a questões disciplinares, tais como: rabiscar carteiras, limpeza da sala de aula, conversas na hora da explicação da professora, atraso para formar fila ao final do intervalo, entre outros.

Além disso, os temas pareciam ser de interesse do adulto, dificultando o interesse e a participação dos alunos.

Dessa forma, durante a realização da assembléia, e tendo esse tipo de conteúdo como pauta de reunião, o diálogo e a participação que se estabeleciam restringiam-se em perguntas feitas pela professora e dirigidas a cada um dos alunos e alunas, questionando-os sobre o que eles achavam do tema proposto. A opinião dada seguia o seguinte padrão: *“Eu acho errado fazer isso ou aquilo ...”* ou *“Eu acho certo fazer isso ou aquilo...”*.

Além do mais, os argumentos usados para justificar as respostas, reproduziam um conteúdo que muitas vezes é usado pelos adultos no momento em que se dirigem para as crianças, buscando orientar ou desaprovar algumas

atitudes: dinheiro que se desperdiça, material doado pelo governo, material coletivo. As frases abaixo ilustram as considerações feitas:

“Acho uma atitude errada, as pessoas têm que respeitar mais os materiais da escola, só.”

“Ah Professora, é errado né Professora?”

“Eu acho errado porque tem um monte de aluno que vai usar a carteira e a carteira vai tá suja e fica mal cuidada, daí fica suja”

“Errado porque não é nosso, é da escola, tem que preservar...”

“Eu acho errado porque gasta dinheiro à toa e estraga as carteiras todas”

“Eu acho errado por causa que não é a gente que paga as carteiras é o governo, não foi a gente que pagou.”

Esse modo como vinham sendo realizadas as assembléias, com a direção única da professora somada ao fato de que a pauta era elaborada pelo coletivo e sem contemplar questões mais próximas e significativas do cotidiano dos alunos, gerou, como consequência, a participação e o envolvimento de alunos e alunas de forma pouco significativa.

Tal fato contribuiu bastante para que o grupo não se sentisse parte integrante da atividade, e acabasse se desmotivando, chegando, inclusive, a questionar a validade da realização dessa prática pedagógica, como se verá mais adiante.

As propostas de soluções e os encaminhamentos a partir das temáticas que vinham sendo propostas caracterizaram-se por sugestões previsíveis e nem sempre criativas, ou por aquelas que soavam como brincadeira ou gozação sobre o tema:

Professora- Tá, então vamos começar agora do W. Qual a solução para que isso não aconteça? O que você acha que deve ser feito para não acontecer isso?

W- Ah, parar de rabiscar?

Professora- Parar de rabiscar?

W- É

Professora- Tá, a gente tem que parar, mas o quê que deve ser feito para a gente parar?

W- Ah, não sei Professora.

Professora- R

R- Ah, eu acho que deve ser feita uma fiscalização.

Professora- Por parte de quem?

R- Ah, por parte da gente mesmo, se a gente sabe que quanto mais a gente risca mais a gente vai estragar, porque que tem que riscar?

Professora- G... Ra

Ra- Tirar a carteira dele para ele começar a sentar no chão.

G- Ficar de joelho no milho

(manifestação da classe, frente a sugestão)

Professora- A opinião dele, tem que respeitar.

...

F- Ah, eu acho que tem gente boa que rabisca, tipo, porque já não traz mamadeira na boca e fica de mamadeira. (1ª assembléia)

No trecho acima, a solução proposta para o problema de riscos na carteira ficou restrita ao aspecto da fiscalização, seguida da atribuição de punições para quem não parasse de rabiscar. Quanto às intervenções realizadas pela professora, estas deveriam estar voltadas para ajudar o grupo no avanço da discussão, na busca de melhores soluções e encaminhamentos.

Um outro aspecto a se considerar é que frente às propostas de punição, “*Tirar a carteira dele para ele começar a sentar no chão.*” e “*Ficar de joelho no milho.*”, e a conseqüente manifestação da classe, era necessário que se fizesse uma discussão sobre esse tipo de solução proposta com a classe.

Ao contrário de dizer que essas opiniões deveriam ser respeitadas, caberia aqui uma manifestação da professora sobre isso, uma vez que envolvia um valor universalmente desejável⁸, como o respeito, e que estava sendo violado com aquele tipo de solução baseada na punição.

Algumas vezes, o tipo de diálogo que se estabeleceu ficou restrito àquele em que o aluno ou aluna responde ao questionamento da professora. Em alguns momentos, a impressão que se teve foi que o grupo de alunos agia como se estivesse se defendendo dos questionamentos e julgamentos da professora, que porventura fossem feitos:

⁸ Ver p. 68

D- Eles, por exemplo, mexem comigo e eu falo que não gosto, aí eles falam, o problema é seu você não gosta e eu não posso fazer nada, aí eles ficam me xingando aí eu revido e eles não gostam, porque não é só eles que têm o direito de xingar eu. Também quero me defender.

Gu- Professora, eu acho errado porque nesse esquema, se alguém te chama de cotonete, você vai revidar, isso que gera brigas, porradas, isso que acontece

Lu- eu acho que quando falam tem que entrar por aqui e sair por aqui, você tem que fingir que nem escutou

Professora- você acha que não deve revidar

F- Eu acho errado porque um erro não conserta o outro

C- Eu acho errado porque não pode ficar pondo apelido no outro, e nem xingar

Fr- Ah, eu acho ruim, sabe porque? Igual apelido nos outros que as pessoas não gostam depois colocam na gente depois a gente não vai saber porque é ruim isso, não vai adiantar nada.

Professora- Se você sabe que é ruim você não deve fazer para o outro.

I- Professora, eu acho que tem que ter respeito com o colega, eu não ia gostar que me xingasse também, eu já ia revidando já, não sou bobo, nem nada.

J L- Eu acho que não é bom revidar porque, tipo, se alguém te xingar, as vezes eu ignoro, não retruco.

G- O xingo que vira briga, isso aí é a mesma coisa de pessoas que machucam as outras, mesma coisa, por causa que você vai machucar a outra pessoa, você vai revidar com um chute ou então com outro xingamento, aí depois você parte para a briga.

Professora- Você acha que só o chute que dói?

G- Aí depois vai continuar

Professora - Desculpe te cortar, mas eu acho importante isso que você falou, você acha que só a pessoa ter te dado um chute dói ou o xingamento também dói?

G- Os dois doem tem gente que tá andando e sem querer bate na outra pessoa e ela já começa, “que foi, que foi?”. Começa a xingar só por causa de bobeira.

Lu- Professora, eu acho que xingar os outros não dói, mas eu acho que bater dói.

Professora- Tem certeza? Você nunca passou pela situação de alguém te xingar e aquilo lá ficar por dentro, remoendo, remoendo? Eu como pessoa, acho que quando uma pessoa me xinga, eu acho que dói, essa é a minha opinião, agora é a **E** que ta falando, eu acho que xingar também dói, às vezes muito mais que uma cacetada, um pontapé, eu acho que dói sim, eu já senti isso... Ficar passeando na hora das lições atrapalhando quem quer aprender e também quando a Professora sai da classe, quer dizer a Professora sai e a pessoa fica passeando, atrapalhando, quem colocou essa? **Ca**, eu gostaria que os outros prestassem atenção. Fala **Ca**, porque você critica essa posição?

(5ª assembléia)

O tema dessa discussão era: *“Eu critico...sobre as pessoas que xingam os outros como: cotonete, martelão, vinagrete e formiga, pulga, tabajara e etc”*, e o debate transcorria com boa participação dos alunos e com manifestações com conteúdo interessante para o debate e para ser explorado por todos os participantes.

No entanto, conforme se disse mais acima, a forma como foram feitas as intervenções, acabou por apresentar-se como um julgamento sobre a fala do aluno: *“Se você sabe que é ruim você não deve fazer para o outro.”*. Ao intervir dessa maneira, o diálogo com esse aluno foi interrompido, sem que ele pudesse ser questionado e levado a refletir sobre suas idéias.

Na seqüência, nota-se que as intervenções seguintes acabaram focando um aspecto da opinião emitida *“você acha que só o chute que dói?... desculpe te cortar, mas eu acho importante isso que você falou, você acha que só a pessoa ter te dado um chute dói ou o xingamento também dói?”* desviando o assunto em pauta e cortando a fala do aluno que vinha se manifestando.

É possível observar que o diálogo entre o aluno G e a professora não se estabelece. As argumentações feitas por ele parecem ter o objetivo de defesa, frente aos questionamentos dirigidos a ele, e de tentar esclarecer o pensamento que está tentando expressar. Por fim, o debate sobre esse tema foi encerrado com a opinião final da professora e partiu-se para a discussão de outro item de pauta.

Mais uma vez, esse trecho traz uma situação de um debate que se encerrou sem ter promovido para todos os participantes a sensação de que avançaram no diálogo, no debate, nos encaminhamentos e na participação.

Contudo, por se tratar de um trecho transcrito da quinta assembléia, é possível notar certa diferença na forma como os alunos participam e se manifestam durante a assembléia.

Atribui-se essa diferença ao fato de que o conteúdo e o tipo dos temas propostos mostraram-se representativos do universo de interesse e vivência desses alunos e alunas, uma vez que foram eles que registraram na pauta o que queriam ver criticado. E, por isso, nas assembléias que se seguiram, foi possível

notar diferença no nível e na intensidade da participação e envolvimento dos alunos e alunas.

Um último aspecto a ser destacado é que por vezes a professora manifestou-se com expressões semelhantes a esta que está presente no fragmento transcrito: “... *Eu, como pessoa...*” “... *essa é a minha opinião, agora é a E que tá falando...*”. Ao analisar as circunstâncias nas quais as afirmações como essas foram feitas, observou-se que elas aconteceram sempre em momentos em que a professora sentia a necessidade de afirmar-se e afirmar para alunos e alunas que ela também era um elemento desse grupo.

A interpretação que se fez sobre esse aspecto é que ele retrata a busca da professora pelo equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática e, mais ainda, o fato de ele repetir-se por diversas vezes, permite interpretar que essa busca foi uma constante, isto é, a acompanhou durante todo o trabalho realizado por ela ao dirigir e participar das sete assembléias.

II. Intervenções docentes:

Num primeiro momento, o processo de análise das intervenções realizadas nas assembléias, tratou de caracterizá-las tendo como referência o **turno de fala**, que diz respeito ao direito igualitário de participação, e o **tempo de fala**, que se refere à distribuição equitativa da fala.

Pelo turno de fala, foi possível identificar qual a frequência com que o professor fez suas intervenções e, se após a fala de um aluno ou aluna, a fala seguinte foi dele ou de outros alunos e alunas.

Pelo tempo de fala, foi possível identificar o tipo dessa intervenção, se sua duração foi breve ou longa e identificar a sua eficiência, isto é, se foi suficiente e garantiu o equilíbrio na distribuição das falas ou se foi monopolizadora do debate.

Dessa forma, tendo como referência os aspectos acima, identificou-se que as intervenções realizadas tinham as seguintes características: ocorreram com

frequência nos debates e algumas vezes chegaram a interromper a exposição de quem estivesse participando no momento. Outra característica identificada refere-se ao fato de que foram intervenções longas, trazendo muito conteúdo e por vezes acabaram por monopolizar o debate.

Os motivos para que essas intervenções ocorressem foram variados: apresentar/explicar algum aspecto técnico da atividade, dar a palavra ao aluno inscrito, evitar que a discussão se desviasse do tema, organizar e estimular a participação, fazer questionamentos frente às colocações feitas pelos alunos e alunas, criticar ou advertir comportamentos que estivessem atrapalhando a atividade e aquelas voltadas para o incentivo e o reconhecimento grupal ou individual.

Chamam a atenção as poucas vezes em que a professora foi solicitada para responder ou opinar sobre o conteúdo em debate. Na maioria das vezes, alunos e alunas dirigiam a ela somente perguntas voltadas para aspectos técnicos da assembléia, como elaboração das regras, votação e sobre a existência ou não de punições.

Vale a pena retomar aqui um pequeno fragmento de uma assembléia, já transcrito neste trabalho, no qual um aluno solicita por três vezes que ela dê a sua opinião sobre o assunto debatido. Ao observar o material coletado, notou-se que esta situação ocorreu apenas uma vez, porém, neste único caso, o aluno não obteve resposta.

Um outro aspecto identificado e que caracterizou a maioria das intervenções feitas pela professora, foi a presença do caráter prescritivo e judicativo que elas tinham. Ocorre que, ao tomar a palavra e ao manifestar-se seja sobre o conteúdo da discussão, ou algum aspecto disciplinar ou técnico, a forma como a professora se colocava trazia consigo este conteúdo ou a indicação da presença dele.

É importante chamar a atenção para tal fato, pois, no processo de análise do material, considerou-se que nem todas as vezes que a realização desse tipo de intervenção ocorreu havia a real intenção de julgar ou prescrever alguma opinião, forma de pensar, norma ou postura, muito embora a forma como ela era feita

sugeriria a presença deste intento. Um outro aspecto a se considerar é que algumas vezes a intervenção prescritiva justificou, por assim dizer, a sua presença, pelo teor do conteúdo sobre a qual ela se dirigiu.

O trecho transcrito abaixo contém algumas intervenções que ilustram o que acaba de ser colocado:

Professora- *De desrespeito, xingamento para você é o mais forte?... o que você acha do desrespeito que tem ocorrido tanto em sala, todos os tipos de desrespeito em sala e fora da sala que a gente tem observado? Um de cada vez.*

Professora- *E, o que você acha dessa situação que a gente tem vivido em sala e fora de sala?*

F- *Ruim*

F- *Sabe porque? Hoje duas pessoas, uma me xingou de (pi) e outra me passou o pé*

Professora- *Dois tipos de desrespeito*

F- *E a que me xingou eu empurrei, e o que me passou o pé, eu bati a cara eu chutei ele.*

Professora- *Então um acabou perdendo a razão né? Eu acho uma coisa, dá um parênteses aí para eu dar uma opinião, eu acho que eu posso cobrar alguma coisa do meu colega desde que eu aja de uma outra forma com ele, porque se ele passou o pé, eu fui lá e bati nele eu me igualei a ele, e me igualar tira o direito de reclamar, ponto final.*

F- *Mas eu quase bati o nariz no chão*

Professora- *Você entendeu o que eu disse F? Gente, se o meu colega me bateu, eu fui lá e bati nele, eu não tenho nem o que reclamar, porque eu agi da mesma forma... isso Fe, um erro não conserta o outro. R...(5ª assembléia)*

Ao observar as intervenções feitas pela professora neste fragmento, é possível fazer algumas considerações sobre as suas características prescritivas e a intenção ou não de fazê-las assim. Ao intervir na discussão com a expressão “*sem dar nomes*” a professora estava prescrevendo uma postura necessária e que se referia a uma regra fundamental da assembléia, que é a discussão de princípios e situações e não a personalização da discussão. Nesse sentido é que se interpretou como adequada a prescrição presente na fala da docente.

Na segunda intervenção, ao dizer “*dois tipos de desrespeito*”, a análise indica que a afirmação teve a intenção de cumprir uma função informativa ou

explicativa, por meio da reiteração, isto é, uma intervenção com a intenção de destacar algum conteúdo ou aspecto trazido pela fala do aluno e dar conhecimento disso a todos os participantes, ao mesmo tempo em que demonstrava o acolhimento e a valorização do conteúdo trazido pelo aluno participante.

No entanto, as duas últimas intervenções contêm um evidente caráter prescritivo e judicativo que precisa ser revisto, uma vez que intervenções desse tipo não correspondem ao que o material teórico estudado orienta para as ações dos professores e professoras.

Ao refletir sobre esse aspecto, não se pode perder de vista que, ao conceituar a assembléia como o momento por excelência para o exercício do diálogo e da palavra, Puig (2000) discute que, tanto os objetivos quanto os tipos das intervenções realizadas devem, necessariamente, estar direcionados para favorecer a instituição desse espaço dialógico.

Por isso, um primeiro ponto a se observar é que não há uma medida nem uma regra para determinar qual o melhor tipo de intervenção a ser realizada, pois vai depender das características do grupo, do envolvimento dos alunos na atividade, exigindo do professor a percepção que o ajude a escolher qual a ação que melhor contribui para o asseguramento do diálogo, e para o equilíbrio da participação de todos os participantes.

Em síntese, a melhor intervenção será aquela que irá promover mais diálogo e participação de todos os envolvidos, no debate e na busca de soluções para seus conflitos e dos melhores encaminhamentos para alcançarem os objetivos propostos.

Um segundo ponto a ser observado é que, seja qual for o tipo de intervenção, o professor ou professora deverá focar a forma e não o conteúdo da discussão. Ao focar a forma, o professor age de forma procedimental e impulsiona a reflexão e o raciocínio dos alunos e alunas para a elaboração de síntese do que está sendo discutido e para a elaboração de argumentação para responder aos questionamentos que sejam direcionados para eles.

Enfocar a forma também tem o papel de garantir o princípio da simetria democrática, segundo o qual a opinião do professor ou professora tem peso e valor igual à opinião dos alunos e alunas, evitando que adquiram o caráter e o peso de um julgamento ou crítica, nem o menosprezo pelas opiniões emitidas. Vale lembrar que uma manifestação docente voltada para o conteúdo que está em discussão só terá razão de ser quando o mesmo estiver relacionado a valores universalmente desejáveis e, somente nesse caso, o compromisso que o professor ou a professora devem ter com a defesa desse valor permitirá que ele se manifeste com parcialidade e de forma prescritiva, inclusive.

Ao retomar as duas intervenções que estão sendo aqui abordadas, é possível analisar que o fato da professora fazer uma intervenção prescritiva sobre a questão da briga entre os dois alunos, não contribuiu para que o aluno refletisse sobre o fato em si, nem sobre as suas opiniões e as ações que fez. Outra consequência dessa forma taxativa de intervir e de encerrar a discussão provocou a interrupção do diálogo e da participação do aluno, causando, mais uma vez, a sensação de não se ter avançado.

De modo geral, pelas características até agora apresentadas, pode-se concluir que o processo de implantação e de realização das assembléias aqui estudado foi dirigido e conduzido predominantemente pela professora, com pequena participação dos alunos.

É importante, porém, destacar que, apoiada no referencial teórico apresentado, a constatação acima não pretende apontar a forma como ocorreu a direção e a condução das assembléias como um aspecto negativo ou errado, mas tenta qualificar como um modelo, uma forma de realização dessa atividade e, a partir disso, poder compreender melhor os aspectos positivos e negativos que estejam presentes nesse modelo de direção e que se apresentaram no processo de análise.

Segundo o referencial teórico estudado, não há regra específica de qual modelo de direção e condução da assembléia é o melhor, se aquele em que a participação da professora é mais evidente ou aquele em que são os alunos que estão à frente dos trabalhos. Cada modelo tem suas vantagens e desvantagens e,

para ser eficiente, é preciso que se leve em conta o momento em que vai acontecer, e a postura do professor ou professora bem como o uso que fazem de suas intervenções. (PUIG, 2000)

Em síntese, a primeira etapa desse processo de análise das intervenções feitas pela professora, ocupou-se da tarefa de caracterizá-las pelo aspecto que fosse mais geral, segundo o turno e o tempo de fala, e que pudesse determinar o modo de dirigir e encaminhar a realização das assembléias dessa classe.

Agora, num segundo momento, o que se pretende é analisar essas intervenções, de uma forma mais amiúde, segundo as suas funções, isto é, função facilitadora ou de ajuda, função reguladora ou de controle e função informativa ou explicativa. Além disso, serão analisadas pelo uso de resposta-reflexo tais como a reiteração, reflexo do sentimento elucidação, eco e também pela estratégia de questionar ou fazer perguntas.

Conforme já se enunciou neste capítulo, nesta segunda etapa de análise levar-se-ão em consideração as alterações ocorridas após a avaliação que aconteceu no meio do processo, assim como os aspectos se evidenciaram no decorrer do trabalho e que são a preocupação centrada na técnica de realização da assembléia, a centralização das atividades na pessoa da professora e a participação dos alunos.

a) Preocupação centrada na técnica de realização da assembléia:

De forma geral, as intervenções feitas pela professora e que estavam voltadas para o aspecto técnico da assembléia, caracterizaram-se principalmente pela sua função reguladora ou de controle, isto é, tiveram o objetivo de manter a orientação do trabalho e a regulação de comportamentos que, no momento, estivessem comprometendo a realização da atividade. Essas intervenções eram feitas por meio de chamada de atenção, lembretes e advertências.

Identificou-se, outras vezes, a função facilitadora ou de ajuda no diálogo, quando, ao fazer a intervenção, a explanação da professora era visando a

encaminhar o diálogo, motivar a participação e evitar que a discussão se desviasse.

Em relação ao aspecto técnico da assembléia, há um ponto que se considerou negativo e, portanto, será necessário ser discutido. Embora tenham sido realizadas as atividades introdutórias para construção do conceito e apresentação dos objetivos e etapas de uma assembléia, no dia em que esta atividade se iniciou, a professora não fez uma retomada desses conteúdos, nem combinou com alunos e alunas algumas regras básicas de funcionamento da atividade, como forma de fazer uma pequena introdução da atividade que estava se iniciando com eles.

Regrinhas básicas para o andamento do trabalho como falar um de cada vez, inscrever-se para falar, ouvir a todos com atenção, foram sendo retomadas no decorrer da discussão e não no momento inicial como uma forma de organizar o trabalho que ia acontecer. Agir dessa forma poderia ter contribuído para que os alunos se sentissem parte integrante da atividade e, por consequência, se sentiriam motivados a participar.

Dos dados coletados, foram selecionados e transcritos aqui alguns excertos cujo conteúdo demonstra a preocupação da professora com o aspecto técnico das assembléias e que estão presentes nas intervenções realizadas por ela:

As duas intervenções transcritas abaixo demonstram o cuidado em não se acrescentar item de pauta durante o processo. Ter esse cuidado é importante, pois há um tempo específico dedicado para a elaboração da pauta de reunião, no qual os princípios do anonimato, da clareza do enunciado e da visibilidade devem ser respeitados.

Professora- O próximo assunto é esse da nossa pauta, eu não posso entrar agora e colocar uma nova pauta, eu vou pôr a pauta para a próxima assembléia, certo? Não posso chegar de repente e jogar um assunto, “ah, agora eu vou falar sobre futebol”, não, a assembléia tem uma pauta a ser seguida, os assuntos que vocês resolveram na semana. A sua idéia para a próxima semana você coloca no cartaz lá, para a nossa próxima assembléia, tudo bem? Entendeu como funciona? Eu não posso lançar um assunto de repente... segundo assunto, esse problema nós tivemos essa

semana, e muita gente ficou para fora da sala porque não cumpriu isso aqui, então a classe colocou em assembléia, vamos resolver o que vai ser feito. Formar a fila ao bater o sinal". Vou começar do L: o que você acha desse assunto, Formar fila ao bater o sinal? (2ª assembléia)

Professora- *Isso aí já foi discutido na outra e o nosso assunto é outro e a gente não pode fugir da pauta, a pauta é aquela que nós colocamos semana passada, que ia ser discutido na próxima. Então você vai colocar isso aí para a próxima assembléia, terça-feira... vamos deixar para a próxima? Você coloca no cartaz depois ta?... gostaria de falar sobre as pessoas que deduram as outras. (3ª assembléia)*

Ao observar as transcrições acima, é possível fazer as seguintes considerações: as intervenções devem ser breves e claras quanto ao assunto que está comunicando. Quando são muito longas, com muito conteúdo, ou pouco claras, acabam não cumprindo a sua função de comunicar e acabam desviando a atenção, monopolizando o diálogo e desmotivando a participação.

A próxima transcrição constitui-se numa intervenção com função reguladora ou de controle, marcada pela assimetria funcional. Por tratar-se de um momento de chamada de atenção para a retomada do trabalho, considerou-se adequada a forma como foi realizada, lançando mão, inclusive, desse aspecto hierárquico:

Professora- *Só um minutinho, eu acho que tá tendo muita conversa paralela e isso não vai conseguir pensar nada com isso e nós estamos no mesmo barco a assembléia é para todos, então eu acho, vamos respeitar? Quando o colega tá falando vocês vão ter que ouvir porque a decisão é geral, todos vão ter que participar. (5ª assembléia)*

Assim como a transcrição acima, a que vem a seguir também tem a intenção de regular ou controlar o andamento da atividade. Porém, considerou-se

que por ser uma intervenção longa e por trazer em si muitos conteúdos, ela acaba perdendo a força de sua intenção.

Professora- *A assembleia é importante porque eu devo falar um de cada vez, já tiramos a posição, então vamos ver, vamos colocar aqui então... a assembleia é um momento de liberdade de expressão, onde eu falo um de cada vez, né? Não me lembro de ter colocado que a gente possa brincar nessa hora, uma hora tão importante, né? E tem gente que tá brincando, e a assembleia não acabou, temos mais um assunto, e um assunto importante. Diz respeito com os colegas. Vou começar com o F. F, tá na hora de se ligar, desde o início da assembleia você tá aí "o quê Professora?" e a assembleia é um momento de liberdade, que você pode falar, desde que preste atenção no assunto. Nós estamos falando sobre o desrespeito com o colega, todos os tipos de desrespeito, antes de falar pensem que tipos de desrespeito, não é para falar, é para pensar, são muitos tipos de desrespeito que a gente tem observado aqui na classe, e fora da classe, olhem a importância, eu gostaria que o G, o J, tivessem uma outra postura diante da nossa assembleia. Obrigada, F.(1ª assembleia)*

Note-se que, numa mesma intervenção, há a retomada de uma regra, a apresentação da essência da assembleia, a chamada de atenção de alguns alunos falantes e a apresentação de um novo tópico para debate. Além de perder a força da sua intenção e não ser clara para os alunos, acaba adquirindo uma forte característica prescritiva e autoritária.

De modo semelhante, no momento em que a professora está discutindo a elaboração de uma regra e o seu conteúdo, a fala da professora se estende demais e acaba não ficando claro onde ela pretendia chegar:

Professora- *Esqueceu? Próximo, gente a ideia da assembleia é que vocês têm que falar e eu não posso ficar voltando, é uma vez que eu falo, eu falo da minha opinião, passou a vez.... O que vocês acham dessa aqui? Que o Gu sugeriu completando a do G? Conservar os materiais da classe, qual a regra? Conservar os materiais da classe, quer dizer, eu não estou castigando ninguém, mas eu tenho consciência de que se eu fizer isso aqui vai*

continuar tendo corretivo nas carteiras, os rabiscos com a tesoura? Vai continuar tendo? Se eu tiver consciência disso? Conservar os materiais da classe. Se eu souber disso e realmente eu cumprir isso, isso aqui vai deixar de existir, olha, é isso que a gente quer na assembléia, não é castigar ninguém, é através da liberdade de poder falar chegar a essa conclusão que vocês chegaram, todos falaram e eu tenho a impressão de que a maioria queria chegar nisso, tô certa? Então nós vamos tirar essa regra para aquele assunto ali? Conservar os materiais da classe. (1ª assembléia)

Importante ressaltar aqui que, na sua fala, a professora se refere a castigo, tentando diferenciá-lo ou desagregá-lo das regras. Esse tipo de situação esteve presente muitas vezes nas assembléias, nos questionamentos dos alunos que sugeriam punição a quem não obedecesse às regras estabelecidas e a todo momento a professora discutia com eles que a intenção da assembléia não era castigar, mas convencer:

Professora- *Eu acho que vocês não entenderam, a idéia da assembléia não é castigar... é resolver o problema, tá, eu já sei, nós já discutimos que é errado, não é? Isso não se faz porque o material é da escola, que outras pessoas vão estudar no próximo ano, quer dizer, não é castigar, é ter consciência de alguma coisa, uma regra...(2ª assembléia)*

No momento de elaboração da regra, a atenção da professora também esteve voltada para regras que já pudessem contemplar a discussão, conforme orienta o referencial teórico estudado. Segundo Araújo (2004), a idéia não é que se formulem regras muito específicas para cada assunto discutido, sob o risco de existirem muitas regras ao final de um tempo. Sendo assim, ao final das discussões, antes que se partisse para a elaboração de uma nova regra, a professora sugeria a busca de alguma regra já elaborada que pudesse contemplar a discussão.

Professora- *... Bom, vamos tirar então, primeiro a gente vai observar se tudo isso que a gente conversou não encaixa nas regras que nós já temos, tem alguma coisa que a gente deve tirar*

*ou encaixa nas regras?.... eu vou colocar aqui e vocês vão, levantem a mão para aquela que vocês acham que encaixa. **Ma** você está fazendo alguma outra coisa e não presta atenção na assembléia, a idéia da assembléia é simplesmente se concentrar na assembléia... olhem, quem achar que encaixa em alguma levanta a mão e me diga. (6ª assembléia)*

O trecho, a seguir, foi selecionado com a intenção de mostrar uma seqüência muito adequada de intervenções da professora. A assembléia é de número seis, e o tema é a crítica que um aluno faz para o fato de esquecer o material da aula. Um tema aparentemente sem muitos atrativos, mas que despertou grande polêmica entre os alunos, motivando a participação e o envolvimento no debate.

***R-** Professora, eu acho que o **Gu** tá certo assim, de não esquecer os materiais, só que ele errou um pouquinho porque ele referiu à classe, ele criticou a classe.*

***Professora-** Ele criticou a posição do esquecimento, ele não tá criticando a classe.*

***R-** Não, eu sei, eu acho que ele tá certo assim, só que eu acho que errar é humano, porque todo mundo, você acha que ele nunca esqueceu alguma coisa na casa dele? Eu sei que ele tá certo, que ele não tá criticando que ele tá certo, que não deve esquecer o material em casa, só que eu acho que ele devia pensar duas vezes “pô, será que eu nunca esqueci alguma coisa em casa?” para depois ele falar, né.*

***Professora-** Essa questão é uma coisa que incomodou ele, ele tá se sentindo mal com isso.*

***Lu -** Professora, eu acho que essa regra aí não tem que colocar, porque todo mundo esquece.*

***Professora-** Ele não tá colocando regra ela tá: “eu critico”*

***Lu -** Então Professora, eu acho que isso aí ele não devia nem ter colocado porque todo mundo esquece*

***Professora-** Mas ele criticou, é a posição dele, gente.*

***Lu-** Então Professora, mas ele também pode esquecer alguma coisa*

***Professora-** ele criticou o que incomodou, ele colocou, direito dele.*

***Li -** Ah Professora, eu acho errado essa posição dele, porque todo mundo esquece o material.*

***Professora-** Eu posso colocar uma coisa que eu tô sentindo? Eu tô sentindo que vocês estão voltando as coisas de uma forma*

errada, não é “eu critico o **Gu**”, o **Gu** criticou uma situação, e vocês estão voltando para o lado pessoal e isso na assembléia não existe, tanto é que a gente não coloca nome, então essa situação aí está se tomando uma coisa errada, eu critico a situação, eu não critico a pessoa, então vocês estão, pensem um pouquinho.

...

Professora- Tá, alguém gostaria de falar mais alguma coisa? Eu vou ouvir o **J**, depois eu gostaria de falar também, tá?

J - Eu não tô criticando o **Gu**

Professora- Tá, é a situação

J - Eu acho assim, não precisa lançar uma regra “não pode esquecer as coisas”, porque todo mundo já esqueceu.

Professora- A situação aí não é colocar uma regra, nós não estamos discutindo o quê que a gente vai fazer com essa situação, a gente tá fazendo o “eu critico” ainda. Ah, eu acho que não precisa ser tão assim

Eu posso lembrar uma coisa? Hoje é dia de avaliação, não é um dia especial para eu esquecer alguma coisa, é um dia que eu tenho que tomar muito cuidado para não deixar nada para trás que se eu não tivesse ido até a biblioteca teria prejudicado muita gente, então não é um dia qualquer, a gente esquece, mas um dia que eu tenho que ter consciência que eu preciso trazer o material necessário para a avaliação, eu critico também essa postura de ter esquecido o material.

G- Professora, eu concordo com o **Ra**, eu acho errado o **Gu** tá falando isso daí por causa que.

Professora- **G**, você prestou atenção no que eu falei? A gente não critica a pessoa, critica a situação de ter esquecido o material.

G- Tá, só que Professora, ele tá certo que não pode esquecer o material, só que ninguém tem tudo na cabeça

Professora- Mas num dia de prova

G- Não, fica pensando na prova

Professora- Aí esquece todo o material, e se eu fosse aquele tipo de Professora rígida e falasse, o azar é seu

G- Aí ficava de castigo (6ª assembléia)

Guiada pela atitude exigente, a professora consegue exigir dos alunos a responsabilidade sobre suas falas, o respeito pelo colega, ao mesmo tempo em que estimula a participação e o envolvimento na assembléia, por meio de outras atitudes, tais como o respeito e a acolhida à diversidade.

Merecem destaque as intervenções nas quais a professora está chamando a atenção do grupo para o fato de que eles deveriam discutir o tema e não discutir e criticar o colega, pois era um direito dele fazer a crítica.

Note-se, também, que todas as intervenções realizadas pela professora foram sucintas, objetivas e muito claras, conseguindo atingir o seu objetivo de acordo com a função de ajuda no diálogo, com o cuidado em manter a abordagem do tema, e com a função informativa ou explicativa organizando a linha de raciocínio e fazendo os esclarecimentos necessários.

b) Centralização do trabalho na pessoa da professora:

Foram consideradas intervenções que davam mostra da centralização do trabalho nas mãos da professora aquelas nas quais ela se refere a sua própria pessoa como membro do grupo e outras nas quais ela expressa ter tomado a decisão sozinha.

As intervenções nas quais a professora se refere como membro do grupo aconteceram durante todo o processo, e todas apresentam certa semelhança na forma como foram elaboradas.

Aconteceram no início dos debates, tentando motivar a participação dos alunos:

Professora- *Nós estamos falando, caso vocês esqueçam, eu faço parte também, vocês não estão falando comigo, nós estamos em assembléia, nós estamos numa parte de liberdade de expressão, então não se preocupem, “a Professora”, eu estou aqui como integrante da assembléia, tá? FI. (1ª assembléia)*

Professora- *Eu só quero colocar uma posição minha agora, me desculpem encerrar aí, não pensem que porque a Professora está aqui “o que ela vai pensar se eu der a minha opinião sincera?” a hora da assembléia é a hora de colocar aquilo que eu penso realmente, sem pensar no que a Professora vai fazer, a Professora não vai fazer nada, eu vou respeitar a opinião de*

vocês por isso que ela está em assembléia, porque se eu quisesse a minha opinião, eu simplesmente chegava aqui e punha a minha opinião "não quero". Colocamos em pauta, eu quero a opinião sincera para a gente tirar uma regra. Parei em quem? Na Am? A Al falou? Fl. (1ª assembléia)

Aconteceram durante a discussão, com a emissão de sua opinião sobre o conteúdo e de forma prescritiva:

***Professora**-Isso é sério, né? Eu acho que não tem que falar nomes, eu acho que a gente tem que ter essa consciência de que a gente tá querendo formar com as assembléias é dizer uma coisa e cumpri-la, não só cumpri-la, mas eu tenho que dizer realmente aquilo que eu penso sobre, não aquilo que o colega ou que o professor gostaria de ouvir, porque as suas ações não é aquilo que você falou, e eu mostro que eu tenho que fazer o que? Que eu tenho que falar uma coisa e tenho que agir de acordo com aquilo que eu falo, não tem aquela estória de faça o que eu falo, não faça o que eu mando, não é? Então a situação é meio complicada,, deu uma opinião, mas não é aquilo que cumpre não é? Agora eu preciso da ajuda da **Roberta** para ver como que a gente pode resolver isso, porque eu fiquei meio assim.*

Aconteceram durante a votação para eleição da regra:

***Professora**- A gente faz a votação, então agora é um momento importante, e eu gostaria que vocês pensassem antes de votar, então aquele silêncio necessário, vamos pensar na situação do chicletes em sala, tivemos experiências, desde o começo do ano, eu não quero aqui, com a minha posição, induzir ninguém a votar, vote com a consciência de vocês, não aquilo que eu gostaria que vocês votassem, então a gente vai fazer o seguinte, quem concorda, que a gente masque chicletes em sala, levanta a mão. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23. Já contei vocês.*

Num primeiro momento, essa forma de referir-se a si mesma, pode sugerir fortes traços autoritários da professora, que sob esse discurso tenta manipular a opinião de seus alunos e obter o total controle da situação.

Por outro lado, conforme já mencionado neste trabalho, o fato de manifestar-se assim em muitos momentos, também pode representar a busca de equilíbrio entre o papel dirigente, representante da assimetria funcional e o papel participante, representante da simetria democrática.

Mesmo que em algumas situações uma possibilidade seja mais evidente que a outra, o fato de as duas estarem presentes foi considerado como um importante sinal nesse cenário educacional tão marcado por relações autoritárias, nas quais os professores não conseguem abrir o espaço para uma maior participação de seus alunos, muito menos para as tomadas de decisão.

O que se quer dizer com isso é que essa professora tem essa percepção e demonstrou a intenção e a motivação para buscar o caminho.

Apesar disso, houve momentos em que a centralização do trabalho na pessoa da professora é explícita, como aquele em que ela cortou dois tópicos da pauta, sob a alegação de que não estavam claros e precisariam de outra redação.

Professora- Outras duas pessoas colocaram lá sobre **o que aconteceu em sala de aula e a correção da Professora**, aqui tem dois assuntos que têm que ser colocados novamente em pauta porque não ficou claro, então vamos pensar, olha, sobre o que aconteceu em sala de aula e a correção da Professora, quem colocou isso lá na pauta, vai colocar novamente, esclarecendo melhor, porque **eu** não entendi, então fica para a próxima assembléia. Vou colocar as de hoje... (5ª assembléia)

Com essa atitude, a professora adiou a discussão dos tópicos propostos, inclusive aquele que se referia a sua correção. Na assembléia seguinte, os tópicos não foram retomados por ela, embora estivessem na pauta.

Com esse tipo de atitude, a interpretação mais coerente para esse fato passa novamente pela discussão da relação autoritária entre professores e professoras e alunos e alunas e da centralização do poder em suas mãos.

Discutir sobre a sua correção nessa perspectiva da autoridade é impensável. Por outro lado, na perspectiva da presença de um movimento pela busca do equilíbrio entre seus papéis, talvez pudesse expor a professora a situações que ela ainda não estava totalmente preparada para enfrentar, preferindo evitar, então, que a situação acontecesse.

c) A participação dos alunos:

Segundo já se comentou, as assembléias que aconteceram após a avaliação e as modificações realizadas apresentaram maior nível de participação e envolvimento dos alunos.

Isso se deve ao fato de que a pauta de discussão para a quinta assembléia foi montada a partir dos registros de cada um deles, representando a sua verdadeira inquietação, o que provocou a realização de uma assembléia mais participada e significativa para todos eles.

Essas alterações, tanto na forma de preparar a assembléia, quanto na maior participação dos alunos, causaram uma mudança no cenário que vinha se apresentando. A discussão que acabava acontecendo só entre alunos e professora modificou-se para um debate envolvendo a todos, embora algumas vezes ainda se notasse que os alunos pareciam estar se defendendo dos questionamentos da professora. Quanto aos temas propostos para o debate, estes apresentaram-se mais representativos do universo deles e traziam consigo os conflitos vividos no seu cotidiano.

Os dois trechos abaixo representam dois momentos interessantes das assembléias ocorridas posteriormente.

O primeiro deles trata do debate sobre uma briga acontecida na semana anterior à assembléia, entre dois amigos, e aparentemente toda a classe ficou incomodada com o fato:

Professora- ...Vamos falar então, “eu critico as discussões, brigas na classe” quem escreveu isso?

Alunos- R

Professora- R, o que você acha disso, por que você critica?

R- Ah Professora, acho que é chato todo mundo ficar falando, ficar discutindo, brigando, acho que ficar assim é chato

Professora- Só porque é chato

R- Não, porque também não vai levar a nada

Professora- Só isso? Tem mais algumas coisas aí que envolvem a classe toda né? Essas discussões, essas brigas na classe, só porque é chato e não levam a nada? Ou tem mais alguma coisa aí?

R- Porque magoam o colega, machuca o colega, pode até quebrar o braço

J L- Eu fiquei discutindo lá, com você sobre o filme e eu acho que é chato ficar brigando, olha, brigar só vai, um vai ficar com raiva do outro e vai machucar.

G- Professora, eu acho assim, perde- se o amigo ... você vai perder o amigo. Você tá fazendo a lição e ele chega lá gritando assim há, há, há...

Gu- Eu acho que não leva a nada porque ficar brigando, perdendo o amigo,...

Professora- Em relação à classe, você acha que acontece alguma coisa com relação à classe, essas brigas, essas discussões, porque é na classe né?

Gu- Então, incomoda né?

...
C Eu acho que brigar na classe é errado, igual esses dias que aconteceu uma briga entre dois alunos da classe.

F- Eu acho assim né, porque a gente, a gente tá brigando por exemplo, saiu provocação eu acho assim, a gente pode conversar, assim, resolver o problema ao invés de sair espancando todo mundo, batendo em todo mundo, assim a gente pode perder o amigo; conversando não: conversando a gente fala e fica tudo normal.

I- Professora

Professora- Espera só um pouquinho, barulho lá fora, barulho aqui dentro, a gente tem que aproveitar esse momento.

I- Professora.

Professora- Um pouquinho mais alto

I- Eu acho errado ter brigado aqui na escola. Pensei muito e pesou na consciência, mas eu me arrependi de ter brigado aqui na escola e a consciência vai ficando cada vez mais pesada

Professora- Você se sentiu mal de ter brigado aqui na escola? É? Depois você pensou bem, você viu que extrapolou um pouquinho? (5ª assembléia)

A forma adequada com que a professora acolheu e encaminhou a discussão permitiu que todos se sentissem valorizados nas suas opiniões, além de continuarem motivados para dialogar e participar.

Nota-se, também, que o fato de não haver sinais de censura ou expressão de juízo valorativo por parte de todos os falantes, mas principalmente por parte da professora, encorajou o aluno que brigou a manifestar publicamente o seu arrependimento por ter brigado na sala.

Em especial, a atitude de acolhida da professora para com este aluno foi muito importante para que ele se sentisse aceito, por ela e pelo grupo, independente do seu ato, além de, ao agir assim, evitar outras formas não construtivas de exposição pública.

O próximo segmento transcrito também traz uma situação de exposição pública. A discussão está em torno do problema de alguns alunos usarem o nome de outros nos registros que fazem:

***F-** É ruim porque assim, a pessoa escreve uma coisa, por exemplo, alguém escreveu uma coisa e assinou o nome igual o meu, isso é muito ruim, por causa que por exemplo, uma pessoa de manhã que também chamava **F**, daí ela ia e assinava o nome dela daí a pessoa ia pensar que fui eu. Mas também não pode fazer isso, ninguém gostaria, já pensou um monte de caderno rabiscado escrevendo um do outro, ninguém ia gostar.*

***Gu-** É, nesse caso que aconteceu com o **R** eu acho errado porque uma pessoa vai lá vamos supor, alguém escreve uma carta e passa correndo assim a pessoa vai lá abre e tá escrito “ah seu bocó” e assina no nome por exemplo do Carlos Gomes, vai achar que foi ele, e ele que vai se ferrar*

***G-** Professora, eu acho errado por causa que, por exemplo, a classe da manhã ela pensa assim, ela vai escrever alguma coisa, e ela coloca o nome de alguém que ela conheça por causa que deve ter acontecido alguma coisa, a classe da manhã pode escrever na mesa, contando o nome da pessoa, e falando mal de outra pessoa.*

***Professora-** E se isso tivesse acontecido com você? Se tivesse escrito em uma carteira um monte de coisas a seu respeito, como é que você ia se sentir **G**?*

***G-** Ah, Professora, eu não ia me sentir mal, por causa que eu não ia ligar, por causa que eu sei que eu não sou nada daquilo*

Professora- Não ia se sentir mal porque você sabe que não foi você, é isso?

G – Não, eu quis dizer que eu não sou nada do que estiverem xingando, alguma coisa, se tiverem xingando, eu vou estar tranqüilo

Professora- você vai estar tranqüilo porquê? Eu não entendi esse pedaço.

G- Por causa que eu sei que eu não sou nada, por exemplo, falam que eu sou uma bicha.

Professora- Ah, eu não sou nada disso, agora eu entendi, agora eu entendi. (6ª assembléia)

O aluno em questão manifesta o seu incômodo em ser chamado de “bicha” pelos colegas, muito embora o seu discurso diga que ele não se incomoda porque ele sabe que não é.

Nesse caso, seria adequado que a professora acolhesse a fala desse aluno e se manifestasse sobre o conteúdo presente nela. Essa manifestação poderia enfocar a falta de respeito com o outro, e o comportamento discriminatório e preconceituoso para com o aluno em questão. Fazendo isso, esse aluno também se sentiria acolhido e a postura bem marcada da professora com relação aos conteúdos traria para os demais alunos o contato com a crítica a uma forma equivocada de pensar e agir.

Os dois próximos fragmentos chamaram a atenção no momento da análise pois trazem um dos conflitos mais intensos vividos pelo grupo de alunos e alunas na época da realização das assembléias.

No grupo de alunos dessa sala, havia um deles que aterrorizava todo o grupo, por meio de ameaças, de intimidação, da força e essa situação acontecia de forma velada, sem que o grupo se manifestasse e sem que a professora tomasse alguma atitude. O primeiro trecho vai trazer a discussão da classe sobre esse aluno que fica atrapalhando a todos nos momentos em que a professora se ausenta da sala:

Professora: ... Ficar passeando na hora das lições atrapalhando quem quer aprender e também quando a Professora sai da classe, quer dizer a Professora sai e a pessoa fica passeando, atrapalhando, quem colocou essa? **Ca**, eu gostaria que os outros prestassem atenção. Fala, **Ca**, por que você critica essa posição? **Ca-** Porque muitas vezes, quando eu estava fazendo a lição ficavam passeando e atrapalhando.

Professora- Como você se sentiu?

Ca- Não dava para mim escrever, ficavam na frente.

Professora- E isso te atrapalhou? Quem gostaria de falar sobre? Levanta a mão que eu vou dar uma passada mais geral tá?

G- Professora, muitas vezes a pessoa passa, fica na frente você pede licença e ela não sai, licença e não sai, aí a pessoa vai partir para briga, como sempre fazem aqui, partem para briga.

Gu- Eu acho errado porque muitas vezes, você sai da classe, na maioria das vezes, muito difícil de não acontecer, você sai da classe, começa a bagunça aqui, eles entram na frente aí você pede: dá licença aí irmão! Aí começa a história de xingamento, que vai partir para briga, que vai partir para as porradas, sem exagerar.

D- Ah, eu acho errado, porque a pessoa que tá passeando, além de não estar aprendendo, atrapalha os outros.

Professora- Olha, as pessoas que estão passeando na hora das lições atrapalhando.

C- Eu acho que é errado, porque tem que ficar no lugar e fazer a lição para não ficar atrasado e nem a Professora apagar a lousa.

F- Ah eu acho errado, a gente tá lá, fazendo a lição, aí a pessoa entra na nossa frente, a gente fala, dá licença né, aí depois continua assim, como que a gente vai conseguir fazer a lição? Eu acho que a pessoa além de não aprender, tá atrapalhando os outros.

Professora- Além de não aprender vai atrapalhar os outros, isso que eu acho. Isso é bem sério né?

I- Ah Professora, pede licença, ela não sai, eu não acho certo, acho que quando você sai a gente tem que fazer a lição.

...

D- Tem dois amigos, que um tá sentado na frente e um tá sentado atrás, aí essa pessoa levantou e essa outra pessoa falava por favor senta e a outra não queria sentar, ficava de pé, e chegou uma hora que ele xingou e pediu para ele sentar.

L- Professora, eu acho que quando a pessoa entra na frente de outra e a outra pede licença e a pessoa fala "passa", acho que isso aí é falta de respeito, tem que ter mais respeito com os outros

J L- Professora, assim, quando você saiu, certas pessoas ficaram andando na sala, né, não sei o que que aconteceu que "Milagre!!!", daí eu fiquei interessado em fazer a lição, eu tava fazendo a lição e a pessoa ficou na minha frente, aí eu pedi "dá licença", daí não saiu, "dá licença", daí não saiu, aí eu falei, "licença aí irmão, eu quero fazer a lição" e daí alguém veio, me

ameaçou e falou para mim “o que que você tá fazendo aí? Cala a boca senão você vai apanhar heim?”

Professora- *Vamos para a próxima, então? Pessoas que soltam pum na sala. Quem falou isso? Qual a graça, Fe, é um assunto da assembléia, não é piada. Quem foi que colocou? Eu não sei quem que colocou. (5ª assembléia)*

A forma como os alunos se manifestam vem tonalizada por um tom de desabafo e cansaço por talvez terem vivido esse tipo de situação com certa frequência. Ao se dirigirem para a professora dessa forma, parece que o grupo está esperando uma atitude mais drástica ou punitiva por parte dela.

A forma como intervém dá a impressão de que ela percebeu isso e tratou de ajudar o grupo a se colocar e expressar seu desagravo, gerenciando a passagem de uma fala para outra, mantendo o rumo da discussão.

Na assembléia seguinte, outro tema referente ao aluno em questão voltou a ser colocado na pauta e, dessa vez, a crítica era para pessoas que escondem as coisas dos outros:

J- Eu critico as pessoas que escondem as coisas dos outros, eu acho muito errado isso

Professora- *Isso eu acho que a gente já discutiu, não discutiu?*

Alunos *dizem que não*

Professora- *Seria mexer no material do colega, esse tipo de coisa?*

Alunos- *Esconder*

Professora- *Ah tá, alguém já fez isso com você?*

J- *Já*

Professora- *O quê que aconteceu?*

J- *Ah, vieram assim, alguém que eu conheço, catou minha mochila e levou lá para o fundo, lá para perto do armário e eu igual bobão, ah, cadê minha mochila*

Professora- *Tá, como você se sentiu?*

J- *É muito chato, porque eu tinha que pegar minha apostila, meu caderno, e o bobão que escondeu botou lá, né, aí é chato.*

Gu- *Professora, eu acho errado, porque várias vezes, tem muita gente aí que ficam pegando meu estojo e escondendo, pegando minhas canetas e escondendo, eu acho errado.*

G- Professora, eu acho uma coisa errada, você vai deixar o outro com cara de bobão que fica procurando as coisas, “cadê? Alguém me roubou”.

Professora- Como você se sentiu assim?

G- Eu só perdi, isso nunca aconteceu

Fa- É assim, quando eu tava na terceira série, alguém que eu conheço pegou a minha mochila e tacou no lixo né, eu fiquei procurando, daí eu comecei a chorar, aí eu não sei, parece que o **R** veio aqui procurar e falou que não viu onde tava a mochila, mas ele sabe quem escondeu, ele chamou lá o **W**, ele chamou a pessoa né, daí ele catou a minha mochila, daí ele falou, “você tem medo de perder o seu material?” eu falei “eu não, o problema é que eu vou apanhar da minha mãe, o problema é que eu não tenho dinheiro para comprar outro”.

R- Mentira, eu não falei isso.

Fa- Falou sim, “Você tem medo de perder o material?” Eu tenho medo de apanhar da minha mãe, eu pego qualquer folha, escrevo na folha e guardo.

Professora- Você acha que perder o material não é sério? Você acha que o pior é apanhar? O material não é mais importante?

Fa- É, eu pego qualquer folhinha, sei lá, pego um monte de folha, grudo uma folha na capa, eu já fiz um caderno já.

C- Eu acho errado, porque eu já passei por essa situação, que uma pessoa catou meu material, foi lá e escondeu debaixo de outra carteira e quando eu vi fui brigar com essa pessoa, mas a outra começou a dar risada, aí eu percebi que foi ela.

Professora- Então você se sentiu mal porque você julgou que a outra pessoa tinha feito, e não era?

R- Professora, eu já me senti mal, não porque sumiu material meu, ano passado, tava no inverno e eu trouxe luva para colocar na mão aí tocou o sinal da classe e eu saí né, aí, quando eu voltei já não achei minha luva, aí eu falei, Professora, perdi minha luva, aí eu fui numa classe lá e tava sem luz, aí eu olhei para cima assim, tava grudada no ventilador, aí depois eu peguei. Até hoje eu não sei, não sei se jogaram, só deu para ver uma parte assim.

Professora- Você acha certo uma pessoa fazer isso, uma brincadeira com o colega?

R- Não

Professora- Por que que não é certo?

R- Porque além de a pessoa ficar procurando em todas as classes essa pessoa ainda fica mal, que nem o **Fa** disse que fica nervoso e começa a chorar, eu acho que isso não é brincadeira que se faça, é uma brincadeira muito sem graça

L- Professora, eu acho que isso daí é uma falta de respeito com o colega. Eu acho que não deviam esconder as coisas dos outros porque já fizeram isso comigo e eu fiquei procurando que nem bobo, aí a hora que eu achei todo mundo começou a dar risada de mim

Professora- o que foi que você sentiu na hora que deram risada?

L- Ah, eu me senti mal

Professora- *se sentiu mal como?*

L- Ah, eu fiquei assim, um pouco bravo, eu não gostei que escondessem porque eu não escondo de ninguém

Li- Ah Professora, eu acho errado, por exemplo, a gente tá, uma pessoa pega nosso material, esconde na carteira de outra pessoa para quando por exemplo, qualquer pessoa na classe escondeu o material do Fa, aí ele vai começar a procurar e acha debaixo da carteira da Da e vai culpar a Da, e eu acho errado porque a gente também fica preocupado, por causa que também a gente perder o material foi (Pl) tem gente que esconde para botar a culpa nos outros e pode fazer de maldade também..

...

W- Professora, não sei se foi esse ano, ou ano passado, que esconderam um estojo debaixo da minha carteira, daí a pessoa ficou procurando, daí quando eu vi tava embaixo da minha carteira daí eu entreguei e a pessoa começou a me xingar.

Professora- *A pessoa achou que tinha sido você. Bom, vamos tirar então, primeiro a gente vai observar se tudo isso que a gente conversou não encaixa nas regras que nós já temos, tem alguma coisa que a gente deve tirar ou encaixa nas regras?.... eu vou colocar aqui e vocês vão, levantem a mão para aquela que vocês acham que encaixa. (6ª assembléia)*

Mais uma vez, ao se manifestar sobre o tema proposto, notou-se que o grupo ainda estava incomodado com a postura desse aluno e de certa forma esperava uma atitude da professora.

Ao perceber que essa crítica era generalizada, isto é, todos os alunos compartilhavam desse sentimento e concordavam com as colocações que vinham sendo feitas, a professora assumiu a postura de gerenciar o debate, por meio de fazer perguntas, ou por meio do uso da resposta-reflexo, reiterando as falas, fazendo eco e síntese do que foi falado.

Destacou-se aqui o fato do cuidado que a professora teve em garantir novamente que a discussão se centrasse no conteúdo da discussão, evitando que o aluno em questão fosse exposto. Interpretou-se como adequada essa atitude, uma vez que uma situação de exposição naquele momento com o ânimo que aquele grupo estava apresentando poderia contribuir para uma atitude hipercrítica dos alunos e constituir-se num momento de trocas de agressões ou insultos, perdendo o seu valor construtivo e regulador do comportamento desse aluno.

Para ele, a sensação de exposição aconteceu, uma vez que todos sabiam de quem se falava, e o fato de não ser exposto concretamente, não impediu que ele vivenciasse esse sentimento e se sentisse desconfortavelmente cobrado pelas suas ações. Tanto é verdade que a sua atitude de contar alguma coisa sobre ele para a professora dá mostras desse desconforto pela cobrança e pela rejeição do grupo.

Quanto ao grupo, o espaço da assembléia mostrou-se como um lugar possível de se expressar. Ele fortaleceu-se com a manifestação de cada um e cada um se manifestou porque se sentiu assegurado e encorajado com o apoio do grupo. Dessa forma, todos ganharam e aprenderam com isso.

Além disso, nessas duas situações vividas pelo grupo, o fato de conseguir tornar pública uma situação que vinha incomodando a todos, por meio da expressão de suas opiniões, descontentamentos e expectativas, permitiu aos seus integrantes experimentar uma nova forma de tentar resolver seus problemas, baseada no respeito, na participação e, principalmente, no diálogo.

- CAPÍTULO VII -

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situações relacionais vividas entre professores e professoras, e alunos e alunas no cotidiano escolar motivaram o estudo sobre a democratização das relações interpessoais na escola.

Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo central identificar, descrever e analisar as ações e intervenções de uma professora no processo de implantação e realização de assembléias de classe.

Para alcançar tal intento, a trajetória desta pesquisa iniciou-se com a construção de um quadro teórico que pudesse contribuir para aprofundar a compreensão do tema proposto para esse estudo, bem como para orientar a coleta de dados e a análise e reflexão sobre o material coletado.

O primeiro passo dessa construção foi buscar conceituar os termos “democracia” e “cidadania” e identificar os significados e interpretações atribuídos a eles, para depois articulá-los com a questão da educação e a formação do cidadão.

Nesse processo, identificou-se a existência de modelos pedagógicos que, ao contemplarem a perspectiva democrática de educação, apontam o trabalho com assembléias escolares, incluindo aí as assembléias de classe, como estratégias possíveis para que se consiga a democratização do ambiente escolar.

A discussão teórica sobre as assembléias de classe, apresentada neste estudo, baseou-se nos trabalhos de Josep Maria Puig (2000). Esse autor considera as assembléias de classe como uma excelente oportunidade à experiência concreta da vida democrática e à educação para a cidadania, por meio da transformação das relações interpessoais na sala de aula. Além disso, as assembléias são consideradas úteis e eficazes porque as palavras que nelas se dizem adquirem força, motivam, comprometem a conduta de todos os participantes. Assim, por meio do diálogo e da participação, as assembléias

podem disparar processos e promover situações que provoquem mudanças em todas as pessoas e no grupo como um todo.

Por meio da realização de assembléias, professores e professoras, alunos e alunas podem participar de forma igualitária e discutir sobre tudo o que lhes diga respeito e que seja do interesse de todos, propondo soluções e encaminhamentos com vistas à melhoria da convivência do grupo e do trabalho escolar.

No entanto, o referencial teórico deste estudo aponta uma especificidade própria da instituição escolar que a impossibilita de fazer uma imitação mimética da realidade de uma sociedade democrática.

Trata-se do fato de que na escola as pessoas envolvidas em seu cotidiano possuem “status” e papéis diferenciados. Em outras palavras, na escola convivem professores e alunos, cabendo aos primeiros o papel de agentes sociais com a função de exercer uma ação intencional sobre os segundos, com olhos para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. A isso se dá o nome de **assimetria funcional**, que estabelece uma relação necessária, mas que diferencia os papéis, as funções e os interesses desses elementos que fazem parte do cotidiano escolar, o que a torna alheia à idéia de participação igualitária.

No entanto, o outro aspecto que caracteriza a referida especificidade da instituição escolar denomina-se de **simetria democrática**. Por ela todas as pessoas envolvidas no cotidiano da escola, apesar da diferença de papéis e funções, terão garantida a sua condição de pertencer, como cidadãos e cidadãs, a uma sociedade democrática, e, portanto, têm a obrigação de defender e expressar os valores e as práticas democráticas, dentro e fora da instituição escolar.

Evidencia-se aqui o desafio segundo o qual, para que ocorra a construção de uma escola democrática e a formação para a cidadania, será necessário buscar o equilíbrio entre a assimetria funcional, marcada pela diferença de papéis e responsabilidade de professores e alunos no cumprimento de suas funções específicas, e a simetria democrática, marcada pelo respeito à igualdade entre todos os membros e aos direitos que todos têm como cidadãos e cidadãs.

No processo de realização das assembleias, a teoria aponta que cabe ao professor, então, a busca desse equilíbrio entre a especificidade de seu papel, como idealizador e dirigente de práticas pedagógicas significativas, como é esta atividade, e a sua participação igualitária junto aos alunos, nos momentos de elaboração e organização prévia do trabalho, nas discussões sobre os temas e nas decisões e encaminhamentos que serão levantados.

Tendo em vista a construção teórica aqui apresentada, a análise dos dados coletados nesta investigação baseou-se na consideração de que a forma como os docentes expressam suas atitudes de diálogo e fazem as intervenções, em situações de realização de assembleia, pode promover ou não o espaço necessário para que o diálogo e o ambiente democrático se estabeleçam.

Pelo processo de análise realizado, identificou-se que o fato de a professora voltar a sua atenção para a técnica de realização da assembleia e centralizar a organização e a direção da atividade na sua pessoa acabaram por determinar um perfil, um jeito mais prescritivo e diretivo de manifestar suas características e atitudes pessoais e também de fazer as intervenções durante o processo.

É importante se esclarecer que a crítica à preocupação com a técnica de realização da atividade, com a forma, refere-se ao fato de que a professora se fixou nesse aspecto, dando menor atenção ao aspecto teórico e reflexivo do trabalho.

Conforme já apresentado, essa atitude pode ser atribuída a alguma dificuldade de compreensão dos princípios teóricos propostos pela bibliografia estudada e que serviu de orientação para a realização dos trabalhos com assembleias de classe, ou pela crença de que dominar os procedimentos técnicos de uma atividade constitui-se por si só na garantia de sucesso da sua realização.

Esse aspecto pode também estar relacionado às idéias de N. Ferreira (1993), discutidas na primeira parte deste trabalho, quando aponta a necessidade de que professores e professoras discutam sobre os fins da educação e seus determinantes políticos, sociais e econômicos que acabam por caracterizar um tipo de intencionalidade e de ação pedagógica. Para a autora, o envolvimento

nesse tipo de discussão é importante, uma vez que a prática docente não é neutra e indica qual a intencionalidade que sua ação e intervenção traduzem.

A análise realizada também mostrou que pensar e agir assim com a preocupação na técnica impediu, algumas vezes, que as situações vividas e discutidas em assembléia, mais os conteúdos trazidos por elas, fossem aproveitadas pela professora visando a promover a criação do espaço e do momento institucional da palavra e do diálogo, bem como para a aprendizagem da autonomia e da cidadania por parte de todos os envolvidos no processo, isto é, alunos e alunas e ela própria.

A reflexão sobre os conteúdos e propostas dos alunos daria condições para que as ações e intervenções realizadas pela professora impulsionassem, esclarecessem e apresentassem procedimentos, garantindo o diálogo, nesse processo de participação guiada.

Dessa forma, pelo diálogo e pela participação guiada, alunos e alunas teriam tido a oportunidade de vivenciar suas primeiras experiências morais, de construir laços sociais, de se sentirem responsáveis e comprometidos com os acordos estabelecidos, além de formar opinião, criar e recriar sua identidade.

Além disso, ações e intervenções realizadas com as intenções acima propostas, contribuiriam para que a educação, por meio das assembléias de classe, cumprisse o seu papel de instrumento de acesso a formas mais elaboradas e complexas de compreensão e participação no contexto social, conforme nos apontou Covre (2002), no primeiro capítulo.

É nesse sentido que se afirma que, centrar-se no aspecto técnico em detrimento do aspecto teórico e reflexivo, acabou por não criar ou oferecer oportunidades para que a professora fizesse maior uso e/ou aprimorasse suas características e atitudes pessoais, consideradas condição necessária para o desenvolvimento de sua percepção e para a sua aproximação cada vez mais intensa e envolvente com o universo dos alunos e alunas e com seus conteúdos: conflitos, desejos, anseios, medos e angústias.

Acrescente-se aqui o fato de que o trabalho ficar centralizado na pessoa da professora também contribuiu para que se criasse uma certa distância entre ela e

alunos e alunas e deixou evidente o predomínio da assimetria funcional, e da autoridade da professora em diversas situações, conforme já foram apresentadas.

Um momento muito importante do processo de realização das assembléias e que foi identificado na análise de dados refere-se à avaliação realizada após a quarta assembléia e as modificações que foram feitas depois disso: registro dos temas para composição da pauta de forma individual e anônima, e manutenção dos quadros de temas na parede da sala de aula, durante toda a semana que antecedia o dia da assembléia.

A partir dessas alterações, constatou-se a efetiva participação dos alunos na indicação de temas para composição da pauta de discussão e maior envolvimento e interesse nas discussões.

O processo de mudança e as alterações ocorridas promoveram a criação de alguns espaços no interior da realização da assembléia e conseguiram fazer deles o lugar de expressão dos conteúdos representativos do universo dos alunos e alunas dessa sala.

Quanto à professora, esse processo de mudança contribuiu para que ela entrasse em contato com os conflitos e angústias de seus alunos, se envolvesse com esses conteúdos e tentasse lidar com eles, demonstrando ter condições para fazê-lo.

Essa constatação vem confirmar que a elaboração da pauta apenas no dia anterior ao da assembléia e a falta de uma preparação prévia por parte da professora impediram que ela tomasse contato com os conteúdos propostos para a discussão, colocando-se no lugar dos alunos e refletindo sobre as possíveis perguntas e intervenções que poderia fazer para fornecer ou pedir mais dados e orientar o andamento e o aprofundamento do debate.

Uma consequência a ser destacada é que para os alunos e alunas a assembléia passou a ter apenas um caráter prescritivo e normativo. Em alguns momentos, os alunos chegaram a questionar a validade e a utilidade dessa atividade, alegando que as pessoas não se modificavam, nem respeitavam as regras estipuladas, conforme se pode observar na transcrição dessa discussão,

ocorrida na realização da quinta assembléia, após as modificações efetuadas pela avaliação do trabalho:

Gu- O problema da regra, que a gente faz em assembléia e tudo, o problema disso é que parece que a gente não faz, terça-feira é um dia como se não tivesse assembléia, então eu acho que a gente teria que ter consideração e consciência

...

Professora- Você acha que depende da consciência de cada um né?

Gu- Depende

Professora- Para que ela se cumpra a pessoa tem que ter entendido e se eu tenho consciência de uma coisa é porque realmente aquilo já faz parte. Você acha que é isso que não tá acontecendo?

Gu- Eu acho que é isso.

G- Professora, eu acho que não vai adiantar a gente colocar regra e quem quiser, quem quiser, não adianta nada, quem quiser cumprir as coisas cumpre porque a gente aprende as coisas né... por causa que quem quiser cumprir as regras cumpre

D- Professora, eu acho que o R tá certo, tem que ter alguma forma para convencer o grupo.

Professora- ... Eu tenho a impressão que quando o G fala quem quiser cumpra, não é quem quiser, é quem realmente percebeu que é importante vai cumprir, quem tá levando a assembléia de uma forma assim, o momento da assembléia é uma brincadeira, será que é isso que eu tô entendendo?

R- É que, assim, se todo mundo tá deixando de cumprir as regras, então por que ter então ...está tendo assembléias? Se não, não teria assembléia né? Todo mundo tá agindo como se não tivesse nada, assembléia...

Professora- Seria como um momento perdido? Você acha?

R- Não, não um momento perdido, é como se a assembléia não existisse ... aí, papel de chiclete no chão, ali, aqui ... as pessoas que fazem isso eu acho que não dão valor ao auxiliar.

...

Lucas- Professora, eu acho que tem que respeitar a assembléia ...depois se perder a assembléias...

...

G- A assembléia já prestou, muitas pessoas já pararam de jogar chicletes no chão, muitas coisas, mas tem gente que não adianta mesmo, agora a assembléia não presta mais, a assembléia não presta.

Professora- Olha você disse que ela já serviu para mudanças de posturas aqui né? Muitas pessoas já mudaram, então você acha que, então a gente deve parar?

...

G- Mas Professora, tem gente que desde o primeiro dia da aula não pára, não pára, não pára isso daí não vai dar certo, por causa que quem escutou a assembléia...

Professora- *Você acha que a gente não consegue se a gente for tentando, tentando, sabe aquele ditado que diz “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”? você acha que não vai chegar um dia que eles vão dizer “poxa vida, olha como é importante eu levar a sério a assembléia?” As regras que nós tiramos da assembléia, você acha que não?*

G- *Certo professora, já faz umas cinco assembléias que ninguém mais, que ninguém mais cumpre.*

Professora- G, *você acha que a mudança é de um dia para o outro? Será que porque não funcionou ou em cinco vezes, em dez, em vinte não vai funcionar?*

G- *Não sei*

Gu- *É, parece que pouca gente, grupinho de cinco, três até, que mudaram a postura porque, a maioria ainda tá na mesma postura...que é não dar bola... depois tem uns 3, 4, que estão mais quietos, cumprindo mais as regras, mas o resto olha, não tem ninguém, cumprindo as regras....tô falando com ...de verdade (5ª assembléia)*

É possível observar neste debate que, muito embora a professora tente argumentar em favor da assembléia, as dúvidas dos alunos com relação aos resultados alcançados com a atividade permanecem, assim como permanece a resistência em modificar a opinião sobre esse tipo de trabalho.

Esse tipo de reação dos alunos, de certa forma já era esperado, principalmente pelo fato de que a participação e o envolvimento deles nas primeiras quatro assembléias caracterizaram-se mais como a de espectadores, do que como de verdadeiros integrantes desse processo, tanto no que diz respeito à sua preparação quanto no que diz respeito às tomadas de decisão no processo de realização da atividade.

Por outro lado, dever-se-ia esclarecer para alunos e alunas que as assembléias não têm como objetivo eliminar comportamentos inadequados, nem resolver questões disciplinares. Sobre esse aspecto, Araújo (2004, p.47) afirma que pensar dessa forma dá uma falsa idéia de que a assembléia tem o poder mágico de acabar com todos os conflitos e, como isso não ocorre, os sentimentos que ficam são o de uma expectativa frustrada e o de que a assembléia *não presta*

mais. Ao contrário, um trabalho pautado nos princípios de democracia deve legitimar e considerar o conflito, trabalhar com ele e torná-lo um direito que deve ser respeitado, conforme nos aponta Chauí (1997) na primeira parte deste trabalho.

Contudo, por uma outra perspectiva, considerou-se que os debates que aconteceram nessa assembléia e nas seguintes, inclusive este sobre a sua validade ou não, foram marcados por uma forma de participação mais igualitária entre a professora e os alunos.

Foi nesse momento que todos os participantes envolvidos na discussão puderam exercitar o diálogo, a argumentação, a fala franca e aberta, na busca de resolução dos problemas ou conflitos que se apresentaram. Pode-se afirmar que essa foi uma oportunidade para que todos os envolvidos experimentassem o que é participar, por meio do diálogo, de um ambiente no qual as relações estão caracterizadas pelo respeito às diferentes opiniões, pelo afeto, pela cooperação em um ambiente democrático.

Neste ponto, retomam-se as idéias de Apple e Beane (1997) quando afirmam que as escolas devem se preocupar com as condições que podem proporcionar à existência e à ampliação da cidadania. Tais condições referem-se ao espaço para a livre expressão das idéias, estímulo para a capacidade individual e coletiva na resolução de problemas, uso da reflexão e da análise crítica, atenção com o bem-estar dos outros e com o bem-estar comum, além de promover a compreensão de que a democracia é um conjunto de valores que devem ser vividos, ao mesmo tempo em que regulam a vida das pessoas.

A modificação na forma de participação dos alunos, após a avaliação, é coincidente com a perspectiva dos autores citados acima, quando defendem que alunos e alunas devem ter garantido o espaço de participação nos processos decisórios da escola nos aspectos políticos e administrativos, bem como em sala de aula, junto de seus professores e professoras. Desse modo, alunos e alunas passam a ter um papel ativo de elaboradores de significados, e aprendem a ler de forma crítica a sua realidade.

Não se pode deixar de destacar a forma convicta com que a professora sempre se referiu à assembléia, referindo-se a ela como um espaço de liberdade de expressão, de crescimento, de amadurecimento do grupo e de trocas entre os participantes. Isso denota o reconhecimento e a valorização que essa professora atribuía a essa prática pedagógica, e que podem ser notados no trecho abaixo, quando ela responde aos questionamentos dos alunos sobre a validade e a eficiência da assembléia:

Professora- *Eu acho que é um momento importantíssimo porque eu tenho a liberdade de me expressar, de falar o que eu sinto, o que eu penso, e isso, gente, vocês podem não perceber agora, mas é muito importante eu poder colocar aquilo que eu penso realmente, não vai ser de um dia para o outro que as pessoas vão mudar, vocês começaram ter esse momento agora, já houve mudanças, é que vocês não estão percebendo, tanto percebo que na hora que a gente vai se preparar para a assembléia, quantas pessoas levantaram, foram lá, se colocaram, quantas vezes eu vou poder fazer isso? Então eu acho, minha posição agora, como participante da assembléia, como se eu tivesse sentada aí, não sou mais a Professora **E** que tá falando, estou falando como participante, como um membro da assembléia, eu acho que a assembléia tá funcionando, e também acho que não é de um dia para o outro que a gente muda a postura não, a gente vai construindo essa modificação de acordo com as assembléias, uma hora, vai, uma pessoa que vocês falam, ah, essa pessoa não tem mais jeito, ela faz assim desde o início do ano, ele vai continuar fazendo, eu já discordo, porque eu já vi pessoas aqui mudando a postura, em cinco assembléias, então, a gente não pode ficar desacreditando na assembléia, a gente tem que acreditar nesse momento e falar, olha, eu posso me colocar, eu tenho essa liberdade de me colocar e não vai aceitar mas vocês podem ter certeza, mudança de postura gente, não é de um dia para o outro, ela tem que fazer parte da minha vida, ... então eu quero que vocês tenham a certeza que essa mudança está ocorrendo, vocês ainda não perceberam. (5ª assembléia)*

Além dos aspectos já citados acima, essa intervenção traz consigo outras duas convicções muito importantes e que serão destacadas e consideradas.

A primeira delas refere-se à concepção de que as assembléias são úteis e eficazes uma vez que se tornam o espaço para se expressar e que as palavras

que se dizem nelas adquirem força, criam opinião, motivam e comprometem os que falam, na busca de compreensão mútua, de estabelecimento de acordos e de regulação de condutas pessoais. Consideradas como ações verbais, com as quais se fazem coisas por meio do seu uso e do diálogo, as palavras podem gerar processos e criar situações que acarretam mudanças na pessoa e no grupo do qual ela faz parte.

A segunda concepção presente na intervenção da professora e que pode ser considerada complementar da primeira refere-se à questão de que os processos de transformação pessoal gerados em assembléia e as situações que podem estimular esta mudança não vão atingir a todos da mesma maneira, ao mesmo tempo e na mesma intensidade.

Eis aqui expressa a idéia de que, no processo de realização de assembléias, deve-se respeitar o tempo de cada um na aprendizagem democrática, e nos processos pessoais de transformação. Nesse sentido, a aprendizagem democrática implica, tanto para professores e professoras, quanto para alunos e alunas, o saber ouvir e deixar falar, o controle sobre posturas pessoais autoritárias e a confiança no grupo e seu poder de regulação coletiva, conforme as idéias de Araújo (2004, p. 40-41).

E o caminho possível para que todos se envolvam e confiem no espaço democrático que pode ser criado por meio da assembléia e nos processos de transformação que podem ser gerados a partir dela, é o caminho da "... 'sedução' aos princípios inerentes às assembléias e pelos resultados positivos que contagiam o grupo e que, lentamente, permitem a incorporação de novos atores ao processo, respeitando o tempo e as crenças de cada um." (ARAÚJO, 2004, p. 41).

Um último ponto a ser abordado nestas considerações finais refere-se ao protagonismo da professora e alunos no decorrer da realização das assembléias de classe.

A esse respeito, pensar o processo de realização de assembléias de classe, consiste em entender a educação orientada por três diretrizes, conforme as idéias já apontadas de Touraine (1996, p. 200): "... o exercício do pensamento

científico, a expressão pessoal e o reconhecimento do outro...”, no que diz respeito às várias culturas e sociedades, representadas pelos elementos do grupo, na sua historicidade, seus conhecimentos e moralidade. Para que a educação alcance esse perfil, é necessário que a relação pedagógica seja priorizada, e que se dê importância ao papel do professor como um agente da razão, um mediador que ajuda alunos e alunas na construção de sua identidade e no exercício da compreensão do outro em um espaço educacional no qual há diversidade e pluralidade cultural e social.

Nesta relação pedagógica, pautada pela mediação, o processo de humanização do indivíduo ocorre de forma contínua, por meio do contato com o mundo físico, social e cultural aberto à diversidade e à pluralidade. Nesse tipo de relação, professores e professoras, alunos e alunas são os protagonistas de seu processo de constituição e integração. Assim também acontece com o meio e o contexto, num contínuo integrar-se, modificar-se e constituir-se.

Pensar o protagonismo de alunos e alunas neste espaço relacional em complementaridade com o protagonismo e a responsabilidade específica do professor na construção de uma escola democrática, só será possível por meio de práticas pedagógicas significativas, como as assembléias, e que aconteçam em uma instituição viva, marcada por relações interpessoais baseadas pelo diálogo, pela participação, pelo afeto e pela cooperação.

A aprendizagem da cidadania vai se dar na medida em que alunos e alunas se sintam parte de uma coletividade, reconheçam-na e se motivem para colaborar com ela, obedeçam e construam normas, exercitem-se no diálogo e no pensamento reflexivo sobre si mesmos e seu grupo, valorizem e vivam de acordo com valores como a responsabilidade, a solidariedade, a cooperação e a tolerância.

Segundo já se comentou neste trabalho, uma escola democrática não se estabelece pela vontade individual, nem por uma comunidade previamente organizada, mas no encontro entre sujeitos diferentes entre si, protagonistas nesse processo e que ao se relacionarem entre si, num ambiente diversificado e plural, vão constituir-se e constituir o meio cultural.

O processo de democratização como forma de vida e como organização política da escola deve ser entendido como interminável, conforme apresentou Carracedo (1996), sendo o mais importante iniciá-lo sem a preocupação de construir uma democracia perfeita, mas motivado pela preocupação de construir uma democracia sempre “melhor”.

Uma democracia melhor, para este estudo, passa pelo fato de que os professores devem assumir o seu papel de coordenador do trabalho, não intervindo para dirigir, mas intervindo para o espaço relacional crescer em termos de qualidade de diálogo e de participação entre todos os envolvidos no processo, respeitando o tempo e o espaço de cada um.

A democracia melhor passa também pelo fato de que os professores e professoras tenham mais clareza do que fazem, de que suas responsabilidades não lhe sejam retiradas e que eles abram espaço para que seja feita a parceria com alunos e alunas, também protagonistas nesse processo, buscando dividir o cenário educacional da sala de aula com eles.

A professora em questão demonstrou perceber isso...

- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes 2000.

APPLE, Michael; BEANE, James A (orgs). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

AQUINO, Julio G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. *A construção de Escolas Democráticas: histórias de mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____, *Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

BOBBIO, Norberto *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *A teoria das formas de governo*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1988.

BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política*. Brasília:Ed. da Universidade de Brasília, 2000.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991. (Filosofar no presente)

CARRACEDO, José Rubio. *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Editorial Trotta, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Introdução à História da Filosofia: dos pré socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, vol 1, 1994.

_____. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1997.

COVRE, Maria de Lourdes M.. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Primeiros Passos; n. 250)

FERREIRA, Aurélio B. H.. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Nilda T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos em Educação e Ensino)
- MARTÍN, Xus.et al. *Tutoria, recursos y actividades*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. "Sobre a democracia". In: OLIVEIRA (org). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2000.
- PINO, Angel. "Escola e cidadania: apropriação do conhecimento e exercício da cidadania." In: *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea C.B.E)
- PUIG, Josep M. et al. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. "Cómo hacer escuelas democráticas?" *Educación e Pesquisa*: São Paulo: FE – USP, v. 26, n.2, p. 55-69, jul./dez. 2000, publicada em julho/2001.
- _____. "As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras". In: ARGÜIS, Ricardo et al. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- _____. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.
- REALI, G. e ANTISERI, D. *História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média*. São Paulo: Paulus, 1990. (Filosofia, vol 1)
- ROSENFELD, Denis *O que é democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros Passos; n. 219)
- SEVERINO, Antônio J. "A escola e a construção da cidadania". In: *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea C.B.E.)
- TOURAINÉ, Alain *O que é a democracia?* Petrópolis: Vozes, 1996.

