

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ASSEMBLÉIAS DOCENTES E PRÁTICAS DIALÓGICAS: um estudo
de caso**

Issana Nascimento Rocha
Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Issana Nascimento Rocha
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Ulisses

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

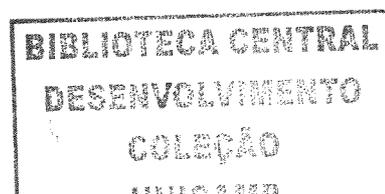
Spandino

Ulisses F. Araújo

Ulisses

2006

i



UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
R582a
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 68508
PROC 16.P.00123-06
C _____ D _____
PREÇO 11,00
DATA 24/05/06
Nº CPD _____

BIB ID: 380013

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

R582a Rocha, Issana Nascimento.
Assembléias docentes e práticas dialógicas ; um estudo de caso / Issana
Nascimento Rocha. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Ulisses Ferreira de Araújo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Diálogo. 2. Professores. 3. Assembléias. 4. Escolas. 5. Democracia.
6. Trabalhos coletivos interdisciplinares. 7. Relações interpessoais I. Araújo,
Ulisses Ferreira de II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

06327-BFE

Keywords: Dialogue; Teachers assembly; Democratic schools; Colletive work; Interpersonal relationships

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

Titulação: Mestre em Educação

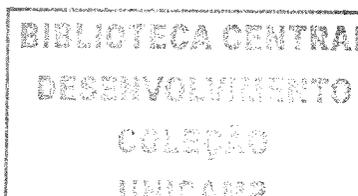
Banca examinadora: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo
Profa. Dra. Patrícia Junqueira Grandino
Profa. Dra. Ângela Fátima Soligo
Profa Dra. Valéria Amorim Arantes
Profa. Dra. Ana Archangelo

Data da defesa: 13/02/2006

A Marta e Otaviano, pelas renúncias e pelo afeto constante.

A Silvio, por me fazer acreditar.

2006 10740



AGRADECIMENTOS

Aos colegas e amigos que participaram das assembléias e se dispuseram a partilhar suas idéias e sentimentos acerca do que vivenciaram.

Ao Professor Ulisses Ferreira de Araújo, pelas orientações certeiras e pelas cobranças necessárias, que me fizeram avançar.

Às professoras Patrícia Junqueira Grandino, Ângela Fátima Soligo, Valéria Amorim Arantes e Ana Archangelo, pela participação em minha banca examinadora.

À Professora Cristina Satiê Pátaro, pelo apoio sempre constante.

À Professora Lydia Bechara, pelo convívio estimulante.

À Ana Paula Becker dos Santos, pelo apoio técnico e pela presença amiga.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo identificar se a institucionalização das assembleias docentes contribui para que os profissionais de uma escola desenvolvam suas capacidades dialógicas e, a partir disso, convivam de maneira melhor, tomem decisões de forma mais participativa e compartilhem as responsabilidades na concretização daquilo que coletivamente foi combinado. A partir desse objetivo, foram eleitas três categorias de análise: impacto das assembleias na construção de relações dialógicas, contribuições das assembleias para uma maior participação do grupo de professores nas tomadas de decisão da escola e contribuições das assembleias para um melhor compartilhamento de responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos. O pressuposto que norteia o trabalho é a idéia de que a promoção das práticas dialógicas pode efetivamente trazer contribuições significativas para que o universo das relações e dos projetos coletivos empreendidos por um grupo de profissionais da educação se amplie, aprofunde e enriqueça. A metodologia escolhida foi a de estudo de caso, a partir de observações e entrevistas feitas durante a implantação de uma assembleia docente, numa escola pública brasileira. Pôde-se perceber, no percurso da investigação, que as assembleias efetivamente contribuem para que os padrões de relacionamento e de trabalho da escola, analisados a partir das categorias, avancem.

ABSTRACT

This research work is intended to verify whether the institutionalization of teachers' assembly contribute to dialogical ability development on school personnel and, after that, cooperation between them gets improved, decision takings become more participative and responsibilities sharing on concretization of collective agreements. To move toward to this objective, three analysis categories were elected: assembly influence in construction of dialogical relations, assembly contributions to a major participation of teachers group in school decision takings and assembly contributions to a better responsibilities sharing at execution and evaluation of agreements. Assumption that guide this work is the idea of dialogical practices promotion can effectively bring significant contributions to make the universe of relationships and collective projects carried on by educational professionals, wide, deep and rich. The methodology chosen is case study from observations and interviews done during the implantation of teachers' assembly in a brazilian public school. Through the investigation, it has been observed that assemblies effectively contribute for that relationship and school work patterns, analysed from this categories, go forth.

Sumário

Introdução	11
Capítulo I: Diálogo e Discurso	14
1. Habermas e a Teoria da Ação Comunicativa.....	15
1.1. Diálogo: possível e necessário	19
1.2. A possibilidade de consenso	22
1.3. Relação entre diálogo e ação	25
1.4. Considerações.....	26
2. Mikhail Bakhtin e a Teoria da Enunciação	28
2.1. Objetivismo abstrato e subjetivismo idealista	29
2.2. Interação verbal e dialogicidade	31
2.3. Considerações.....	36
3. Outras contribuições: grupos operativos.....	38
Capítulo II: Diálogo e Educação	42
1. Parâmetros Curriculares Nacionais	43
2. Paulo Freire	45
3. Escola e diálogo a partir da obra de Bakhtin.....	48
4. Josep Maria Puig	50
Capítulo III: Assembléias Escolares	55
1. Assembléias: práticas de deliberação e território de diálogo	55
1.1. Assembléias: práticas de deliberação	57
1.2. Assembléias: território de diálogo.....	58
1.2.1. Diálogo durante as assembléias.....	60
2. Panorama Histórico	63

3. Perspectivas atuais: assembléias e democracia.....	65
4. Operacionalização das assembléias.....	67
4.1. Classificação.....	69
4.2. Mobilização e conscientização do grupo	70
4.3. Periodicidade e duração	71
4.4. Temática	72
5. Funcionamento das assembléias.....	74
5.1. Preparação das assembléias e construção da pauta	75
5.2. Providências para o dia das assembléias.....	78
5.3. Discussão de temas da pauta.....	79
5.4. Encerramento das assembléias.....	82
Capítulo IV: Plano de Investigação.....	84
1. Objetivos de pesquisa	84
2. Metodologia.....	88
2.1. Método.....	88
2.2. Procedimentos e instrumentos.....	89
2.2.1. Procedimentos iniciais	90
2.2.2. Coleta de dados.....	91
3. Categorização dos dados.....	94
3.1. Impacto das assembléias nas relações dialógicas	95
3.2. Contribuições das assembléias para uma maior participação do grupo de professores nas tomadas de decisão da escola ...	95
3.3. Contribuições das assembléias para um melhor compartilhamento de responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos	96
Capítulo V: Apresentação e Análise dos Dados.....	98
1. As assembléias de professores.....	98
1.1. Como ocorriam as assembléias?	100
2. Categorias de análise.....	105
2.1. Impacto das assembléias nas relações interpessoais	105
2.1.1. Bloco 01: Comunicação e Liberdade	106
2.1.1.1. Assembléias.....	107
2.1.1.2. Entrevistas	111
2.1.1.3. Análise parcial dos dados	112
2.1.2. Bloco 02: Conflitos.....	117
2.1.2.1. Assembléias.....	118

2.1.2.2. Entrevistas	120
2.1.2.3. Análise parcial dos dados	122
2.2. Contribuições das assembleias para uma maior participação do grupo de professores nas tomadas de decisão da escola .	128
2.2.1. Bloco 01: Busca participativa de soluções	130
2.2.1.1. Assembleias	130
2.2.1.2. Entrevistas	136
2.2.1.3. Análise parcial de dados	138
2.2.2. Bloco 02: Questões de hierarquia.....	146
2.2.2.1. Assembleias	147
2.2.2.2. Análise parcial de dados	153
2.3. Contribuições das assembleias para um melhor compartilhamento de responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos	158
2.3.1. Bloco 01: Dificuldades e sucessos.....	159
2.3.1.1. Assembleias	160
2.3.1.2. Entrevistas	163
2.3.1.3. Análise parcial de dados	164
2.3.2. Bloco 02: Disseminação e resultados	168
2.3.2.1. Reuniões no formato de assembleias	168
2.3.2.2. Entrevistas	171
2.3.2.3. Análise parcial de dados	173
 Considerações finais	 176
 Referências bibliográficas	 190

INTRODUÇÃO

O diálogo é uma das ferramentas a partir das quais os seres humanos se constituem. Através das trocas verbais, da comunicação com nossos pares, construímos nossa(s) identidade(s) e desenvolvemos a capacidade de cooperar e de agir coletivamente. Apesar disso, guerras, desentendimentos, conflitos sem solução são o pano de fundo de muitas das experiências humanas da atualidade, cujas grandes conquistas no campo tecnológico e intelectual não se traduzem numa maior capacidade de lidar com diferenças de opinião e necessidades conflitantes. Mais que isso, essas conquistas não se consubstanciam numa busca conjunta de alternativas para o equacionamento dos problemas comunitários. Isso acontece em várias instâncias sociais, inclusive no que diz respeito às escolas.

No ambiente escolar, essa ausência de diálogo é particularmente nociva. Afinal, nas escolas, os exercícios dialógicos contribuem não somente para que as pessoas resolvam melhor seus problemas ou convivam de uma maneira mais cooperativa. O hábito de dialogar também é fundamental para a formação de pessoas preparadas para o exercício da cidadania e para o estabelecimento de relações interpessoais mais cooperativas.

O nosso objetivo, com esta pesquisa, não é apresentar simplesmente os problemas com diálogo que circundam nossas escolas, até porque tais questões são constantemente anunciadas e denunciadas. O interesse é apontar uma alternativa viável e de alto impacto para a melhoria nos padrões de interação dialógica estabelecidos dentro de uma escola e, conseqüentemente, para a construção de espaços mais cooperativos de trabalho escolar, mais propícios ao desenvolvimento de cidadãos autônomos e atuantes.

As assembléias de professores são definidas como “*momento institucional da palavra e do diálogo*” (PUIG, 2000). Dentro delas, é possível falar sobre as boas iniciativas que acontecem na escola e também discutir o que não está dando certo, o que está emperrando o bom andamento dos trabalhos. Durante as assembléias, os conflitos podem ser enfrentados, de uma forma racional, buscando-se a melhor solução para superá-los. A partir delas, os mais tímidos podem se expressar e os engessamentos hierárquicos podem ser superados. Durante as assembléias, enfim, podem-se tecer os fios que constituirão os tecidos de uma prática coletiva que tenha significado para os participantes e que promova a cooperação.

Pode-se dizer, dessa forma, que o objetivo central desse estudo é o de identificar se a institucionalização das assembléias docentes contribui para que as pessoas desenvolvam suas capacidades dialógicas e, a partir disso, convivam de maneira melhor, tomem decisões de forma mais participativa e compartilhem as responsabilidades na concretização daquilo que coletivamente foi combinado. Obviamente, tal objetivo centra-se num determinado aspecto da questão, sem que se pretenda assumir a adoção das assembléias como único fator determinante para o pleno equacionamento dessas variáveis. O que se pretende é estudar mais a fundo um determinado aspecto, sempre se levando em conta que há outros que, não menos importantes, no entanto não constituem o foco central da pesquisa.

Para atingir este objetivo, no primeiro capítulo nos preocupamos em apresentar diferentes contribuições para o entendimento das práticas dialógicas. Para isso, tornou-se importante registrar a perspectiva de autores de distintos campos do conhecimento. No campo da filosofia, destacamos a obra do filósofo Jürgen Habermas. No da Lingüística, trabalhamos com conceitos de Mikhail Bakhtin. Além de abordar de forma mais profunda as reflexões desses dois autores específicos, no que diz respeito à dialogicidade, também fizemos breves considerações sobre a obra de Pichon-Rivière, que estudou o tema dos grupos operativos. A abordagem do autor tangencia a nossa, mas, conforme poderá ser

lido, o foco da nossa proposta de trabalho é a dialogicidade, motivo pelo qual mencionamos e comentamos essa abordagem, sem fazer uma análise mais detalhada. Detivemo-nos no estudo mais aprofundado da obra de Habermas e de Bakhtin, que constituem, conforme dissemos, componentes significativos da nossa dissertação, no que diz respeito ao tema da dialogicidade. A partir do estudo desses dois autores, desenvolvemos uma maior compreensão do que significa o diálogo para as experiências humanas e do quanto é importante que haja, nos espaços de trabalho, oportunidade para que se exercitem interações dialógicas.

No segundo capítulo, objetivamos identificar a relação entre as práticas dialógicas e o ambiente escolar. Para isso, estudamos aspectos da obra de autores como Paulo Freire, Sonia Kramer, Sílvia Helena Barbi Cardoso e Josep Maria Puig. Através desse estudo, pudemos perceber a relevância de se institucionalizarem, nas escolas, espaços abertos às trocas dialógicas.

No terceiro capítulo, centramos nossos esforços no entendimento das assembleias escolares, que constituem um espaço diálogo relevante e viável, dentro do contexto pedagógico brasileiro. Para isso, preocupamo-nos em apresentar pressupostos, modos de organização e de operacionalização, de forma a estabelecer um quadro preciso de suas características e possibilidades. Para essa etapa, utilizamos o referencial teórico de Josep Maria Puig e de Ulisses Ferreira de Araújo, orientador deste trabalho de pesquisa.

No quarto capítulo, detalharemos o modo como organizamos nosso plano de investigação, apresentando a metodologia adotada, os procedimentos e os instrumentos utilizados para alcançar nossos objetivos de pesquisa.

No quinto capítulo, os dados serão apresentados e analisados.

Espera-se com este trabalho, enfim, apresentar dados que contribuam para apresentar as assembleias de professores como alternativas para promover e institucionalizar as práticas dialógicas, elementos fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e preparados para o exercício da participação e da cooperação.

CAPÍTULO I

DIÁLOGO E DISCURSO

Neste capítulo inicial, serão trabalhados os conceitos de diálogo e de discurso¹, segundo autores diversos e campos de conhecimento distintos. Inicialmente, apresentaremos a obra do filósofo alemão Jürgen Habermas, cuja teoria da ação comunicativa apresenta importantes contribuições para o entendimento acerca de diálogo e de discurso. Neste momento, buscaremos responder ao seguinte questionamento: o diálogo é necessário e o consenso, possível? Além disso, buscaremos apresentar as relações que o autor apresentou, entre dialogicidade e ação. Cumpre acrescentar, finalmente, que a análise da ação comunicativa, segundo Habermas, será feita também a partir da contribuição de outros autores, que refletiram, em algum momento de suas elaborações teóricas, com base nos referenciais por ele propostos.

Em seguida, o trajeto prosseguirá em direção ao campo da Língua, procedendo-se a uma análise mais detalhada da chamada teoria da enunciação, apresentada pelo lingüista soviético Mikhail Bakhtin. Essa análise será feita a partir da obra fundamental dele, a qual é *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929, e a partir de textos que discutem as produções do autor.

¹ os termos diálogo, discurso prático e interação verbal foram utilizados, por autores diferentes, para nomear práticas e sentidos bastante próximos e/ou confluentes, o que justifica a opção pela utilização dos termos como correspondentes, no decorrer deste trabalho de pesquisa

A escolha desses dois autores é, conforme dissemos, resultado de uma busca que atravessou diferentes campos do conhecimento e autores. Dessa forma, pode-se dizer que este capítulo é de apresentação de abordagens teóricas sobre o diálogo e sobre o discurso, buscando entre elas fios condutores e inter-relações possíveis, sem, entretanto, pretender apresentar similitudes fictícias, arbitrárias ou falseadas. É importante esclarecer que se tratam de autores de correntes de pensamento diferentes que, num determinado momento de sua produção, pensaram e refletiram sobre a questão do diálogo e do discurso. Tais pensamentos e reflexões, por sua vez, dialogam entre si e propiciam, particularmente no que diz respeito ao nosso interesse de pesquisa, a possibilidade de se ampliarem as leituras sobre a realidade vivenciada. Tornou-se importante, assim, abrir, após a apresentação do trabalho de cada autor, um espaço para que se comentem as contribuições deles, em função da nossa preocupação de pesquisa.

Além disso, apresentaremos uma última seção, na qual serão tecidas considerações a respeito do trabalho de Pichon-Rivière, que estudou a questão dos grupos operativos. Optar por apresentar algo sobre esse autor tem como objetivo reforçar, no âmbito deste trabalho, a idéia de que, apesar de termos centrado nossos esforços de pesquisa na obra de Habermas e de Bakhtin, isso não significa que não haja outras leituras possíveis e contribuições significativas que, ao lado da deles, possam dar respostas mais amplas e relevantes, para a compreensão e a intervenção na realidade.

1. Habermas e a teoria da ação comunicativa

Desde Sócrates e Platão, a compreensão da comunicação como dialogia tem sido um dos modelos mais influentes da comunicação. Muitos vêm abordando, através dos tempos, a questão da dialogicidade, sendo que um dos autores contemporâneos mais expressivos na análise do assunto é o filósofo alemão Jürgen Habermas.

Jürgen Habermas, nascido em 1929, teceu interessantes considerações acerca do diálogo, ao elaborar sua teoria da ação comunicativa. Aluno de importantes filósofos do século passado, como Max Horkheimer e Theodor Adorno, Habermas cresceu sob o regime nazista e viveu a agitação econômica do período da reconstrução. Seus escritos estiveram – desde o primeiro – firmemente ancorados à tradição de Kant, Hegel e Marx e, a partir deles, tornou-se um intelectual público exemplar, assumindo uma posição combativa e articulada, quanto aos grandes temas de sua época.

Ainda que haja controvérsias a esse respeito, pode-se dizer que Habermas está vinculado à Escola de Frankfurt (MEDEIROS, 2003). A Escola, inaugurada nos anos 20, visava a institucionalizar um grupo de trabalho que pudesse teorizar acerca dos acontecimentos da época, como o Estado e suas formas de legitimação, a crítica às ciências objetivistas, à ideologia dominante e à razão iluminista. Adorno e Horkheimer são os maiores expoentes da Escola de Frankfurt. Para Freitag (1986) e Guess (1988), Habermas é o integrante mais produtivo e ousado da Escola, faz parte da segunda geração e tem, em sua obra, características que indicam uma tentativa de superar o pessimismo dos fundadores, pois critica a ideologia burguesa da sociedade, da razão objetificante, da ciência e da técnica como principais forças produtivas. Como a Escola de Frankfurt defende a teoria crítica, que propõe exatamente a desocultação da realidade, é inegável a ligação de Habermas com ela, na medida em que as preocupações dele sempre se ligaram à emancipação do ser humano.

Habermas abordou a teoria do conhecimento, propondo a superação paradigmática da filosofia da consciência pela filosofia da linguagem, e a concretização de um projeto de modernidade, baseado na possibilidade da implantação do conceito de racionalidade. Segundo Medeiros (2003),

"é com este teórico que a racionalidade moderna ganha uma nova dimensão, cuja amplitude deve-se ao seu conceito de racionalidade comunicativa" (...). "É com Habermas que a compreensão das sociedades capitalistas avançadas, tendo a ciência e a técnica transformadas em principais forças capitalistas, adquire uma interpretação cuja maior patologia detectada é a colonização do mundo vivido."(MEDEIROS, 2003, p. 02)

Ele constrói sua teoria do conhecimento a partir da crítica a três vertentes teóricas: positivismo, pragmatismo e historicismo, defendendo a idéia de que o paradigma da filosofia da consciência não atende mais às demandas da modernidade. Para a defesa dessa idéia, polemiza com diversos autores, tais como Hegel, Marx, Nietzsche, Horkheimer, Adorno e Foucault.

Para se contrapor ao antigo paradigma, ele propõe um fundamentado na linguagem, no discurso, no diálogo. Nesta pesquisa, nosso interesse é exatamente o estudo das reflexões de Habermas sobre discurso e ação comunicativa. Para isso, utilizaremos os próprios textos do autor e estudos feitos por outros autores: Inês Barbosa de Oliveira (1996) e Amarildo Luiz Trevisan (2000).

Para Jürgen Habermas, *"num discurso prático, os participantes tentam ter clareza sobre um interesse comum: ao negociar um compromisso, eles tentam chegar a um equilíbrio entre interesses particulares e antagônicos"* (HABERMAS, 2003, p. 93). O discurso prático é, portanto, uma ponte entre interlocutores distintos, cujos objetivos nem sempre coincidem, mas que se colocam na posição de busca de um consenso possível.

Muitas vezes, entretanto, sob a denominação de diálogo, de interação verbal, de discurso prático, o que acontece são monólogos paralelos, tentativas de coerção e domínio em relação ao interlocutor. Diálogo autêntico pressupõe busca do consenso possível que, por sua vez, é sempre provisório. HABERMAS (2003) propõe:

“ao invés de prescrever a todos os demais como válida uma máxima que eu quero que seja uma lei universal, tenho que apresentar minha máxima a todos os demais para o exame discursivo de sua pretensão de universalidade. (HABERMAS, 2003, p. 88)

Para Habermas, só há diálogo autêntico quando cada um dos envolvidos organiza suas idéias e as expressa, levando em consideração, com atenção e vontade de entendimento, as opiniões de seus interlocutores, e quando é capaz de confrontar, de uma maneira minimamente justa, suas opiniões em relação às outras, apresentadas pelos interlocutores, colocando-se à disposição para buscar a melhor alternativa, seja enriquecendo sua idéia inicial, seja assumindo seus erros e/ou contribuindo para que novos horizontes se abram, na discussão.

Dialogar é, segundo o autor, estabelecer uma interlocução verbal, de forma a buscar, através deste exercício, a plenitude da comunicação. A plenitude da comunicação, por sua vez, é se fazer entender e compreender o outro, articulando, coletivamente, alternativas de entendimento entre discursos antagônicos.

A compreensão desses pressupostos precisa considerar questões relevantes. Em primeiro lugar, cabe questionar se é possível haver diálogo e interação verbal. Também é importante refletir, a partir dessa realidade, sobre a possibilidade ou inviabilidade de haver consenso. Uma outra questão relevante é ainda a relação que existe (ou que deve existir) entre diálogo e ação. Nas seções seguintes, procurar-se-á, a partir das contribuições do autor, sinalizar alternativas para o equacionamento dessas questões

1.1. Diálogo: possível e necessário

Justificar a possibilidade e, mais que isso, defender a necessidade do diálogo, implica identificar o modo como as sociedades atuais vêm se organizando e, além disso, reconhecer as novas formas de estruturação e de produção de conhecimento. Tal tarefa é bastante difícil (MEDEIROS, 2003), haja vista a série de fatores intervenientes, nos quais

“situam-se as transformações e conquistas nos campos da ciência, da filosofia, das artes, impregnando novas formas de pensar, agir, refletir e conseqüentemente novas maneiras de organizar a vida, o trabalho e o saber viver num mundo novo.” (MEDEIROS, p. 16, 2003)

Apesar dessa dificuldade, entretanto, evidencia-se que, se numa estrutura rígida, de pouca circulação de informações e de produção burocrática do conhecimento, as hierarquias estanques têm seu sentido e sua justificação, o modo como as sociedades contemporâneas e as pessoas se organizam, trabalham e se relacionam demanda a dialogicidade como pano de fundo. Essas novas organizações sociais, culturais e econômicas, colocam em xeque um determinado tipo de olhar, próprio essencialmente do método positivista, que dicotomiza, através de disjunções artificializadas e de reduções simplificadoras, razão e emoção, intelecto e sentimento, público e privado, saber comum e saber científico. Quando aplicado ao ser humano, esse pensar mutilador e unidimensional pode provocar equívocos e conseqüências indesejáveis.

Torna-se relevante citar aqui, para elucidação da questão, um teórico que tem pensado e proposto alternativas a respeito. Edgar Morin, em diversas de suas obras, tem construído aquilo que é chamado de teoria da complexidade. A partir dos interesses desta pesquisa, limitar-nos-emos a focar aqueles aspectos da teoria que particularmente parecem dialogar com os conceitos habermasianos.

Segundo Morin (2000), a mais forte característica de nossa era é a complexidade, e é a partir dessa complexidade que se deve pensar e intervir sobre a realidade. O complexo, aquilo que é tecido em conjunto (*com-plexus*) diz respeito ao fato de que, num processo dinâmico e fluido de interações e inter-relações, o uno e o múltiplo, o todo e as partes, o objeto e o sujeito, a ordem e a desordem são interdependentes e inseparáveis. Nas palavras do próprio autor (2000),

“a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2000: p. 38)

Para o autor, a complexidade não é uma resposta fácil e tranquilizadora, mas um desafio, uma provocação do pensamento. Não se trata de buscar, a qualquer preço, certezas, mas de se reconhecer as contradições e antinomias próprias do pensamento, que se constrói de forma caleidoscópica, através do estabelecimento de conexões e aproximações entre temas e questões díspares e (aparentemente) pouco afins.

E em que aspecto diálogo e discursividade se inserem dentro desse contexto? A grande questão é que levar em conta esta pluralidade multifacetada pressupõe, necessariamente, a instauração de diálogo(s) constante(s) entre temas, realidades e visões de mundo diferenciadas. A complexidade dos fenômenos que se apresentam em todos os domínios, sejam teóricos ou práticos, exige-nos transcender o fosso há muito tempo cristalizado entre os diversos saberes disciplinares, eles também marcados com o signo da disjunção ou da redução, e essa superação só vai se verificar quando se instaurarem autênticas práticas dialógicas.

A complexidade deve, portanto, ser tecida com o aporte convergente de múltiplos esforços, até hoje dispersos, e essa tessitura deve ser realizada exatamente através do diálogo, até porque se desmorona, pouco a pouco (ou não tão lentamente assim), a hegemonia do discurso com pretensões a ser o único verdadeiro e o único válido e necessário para todos, indistintamente. Morin (2000) afirma que o desafio da complexidade nos leva a renunciar ao mito da elucidação total do universo, ao absoluto, ao dogmático. A complexidade e a diversidade crescentes de nossas sociedades atuais exigem (ainda que isso nem sempre aconteça) o reconhecimento do pluralismo de perspectivas por vezes conflitantes.

Após essa necessária incursão por um aspecto da obra de Edgar Morin, que é o da complexidade e da construção interativa de saberes, propiciada pela interlocução entre distintas áreas do conhecimento e abordagens teóricas, cabe retornar a Habermas (2003), quando afirma, acerca do papel dos sujeitos, no percurso da ação comunicativa, que

“os sujeitos (...) vêem a necessidade de coordenar perspectivas recíprocas e acreditam que a satisfação social, a compreensão ou a resolução devem ser mútuas e coordenadas, para serem genuínas e eficazes. As relações são vistas mais como sistemas em funcionamento nos quais os pensamentos e as experiências são mutuamente compartilhados” (HABERMAS, 2003, p.178).

Trata-se, portanto, de se utilizar o diálogo e o discurso prático como instrumentos para a compreensão mútua, a busca conjunta de possíveis soluções para os problemas e a coordenação de ações entre interlocutores. Não se pode, dessa forma, ignorar que é fundamental empreender um esforço de busca de diálogo, já que as alternativas para compreensão e superação de dificuldades apresentadas pelo mundo de hoje passam, necessariamente, pela intersecção entre diferentes perspectivas e saberes.

1.2 A possibilidade de consenso

A convicção de que consensos são possíveis é uma outra chave para o entendimento do diálogo. É preciso, segundo Habermas (2003) que aqueles que estejam envolvidos num discurso prático tenham, de uma forma ou de outra, mas sem que se manifestem quaisquer tipos de violência, seus interesses alcançados. Obviamente, quando se fala aqui de interesse, fala-se de algo que lança suas bases sob uma perspectiva de busca de soluções e não de mera satisfação individual. O ato dialógico pressupõe a constante procura da aceitação, por parte dos envolvidos no diálogo, de suas implicações. Conforme afirma Habermas (2003),

“toda norma válida tem que preencher a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos.” (HABERMAS, 2003, 147)

Trata-se, enfim, de se estabelecerem mecanismos discursivos que busquem não a coerção, de forma a que uma das instâncias distintas, defendidas pelos interlocutores, torne-se indiscutível e hegemônica, mas de buscar, através do diálogo, aprendizagem intersubjetiva e esforço cooperativo, para que se opte pela alternativa que se configura como a melhor, para todos, podendo esta opção ser uma das defendidas por um ou outro participante, mas também uma terceira, criada a partir do diálogo.

Em outras palavras, conforme ainda afirma Habermas (1997),

“se na atitude performativa de virtuais participantes do diálogo nós partimos de que o proferimento de um autor tem a seu favor a presunção da racionalidade, nós não apenas concedemos a possibilidade que o interpretandum seja um modelo para nós, e que nós possamos aprender dele; antes nós contamos também com a possibilidade de que o autor poderia aprender de nós”. (HABERMAS, 1997, p. 92 e 93)

Não se trata da busca de um denominador comum (TREVISAN, 2000), mas da busca do melhor argumento, que, obviamente, pode não ser exatamente aquele que passa na mente dos envolvidos. Envolver-se na busca deste consenso não significa defender a rigidez nos posicionamentos compartilhados. Dito de outra forma, é necessário considerar-se, não somente a possibilidade, mas também a provisoriedade de todo consenso, de forma que não se estagnem os canais de interlocução, a título de se garantirem fictícias ausências de conflito. Conforme TREVISAN (2000), autor que se dedica ao estudo da obra de Habermas, buscase a promoção da racionalidade comunicativa que

“pensa a instância do consenso a partir do diferente, da particularidade e da pluralidade para oferecer um direcionamento à explosão do criativo no sentido evolutivo, positivo, fazendo a humanidade avançar no desenvolvimento de novas estruturas de aprendizagem. Dessa forma, consegue quebrar a compulsão do pensamento repetitivo, do círculo vicioso do eterno retorno do mesmo, instaurado pelos equívocos teóricos protagonizados pela racionalidade instrumental e tecnológica.” (TREVISAN, 2000, p. 282)

O que se defende é exatamente o encaminhamento dialógico para o conflito, através da explicitação das diferenças, da busca conjunta de soluções e de alternativas que contribuam para que todos alcancem seus objetivos. O que Habermas (1997) propõe é uma base sólida em que se apóie essa busca de soluções coletivas, e esta base ele encontra na prática comunicativa. O que se propõe é uma ética do discurso, que não indique orientações de conteúdo, ministrando normatizações sobre esta ou aquela matéria, mas que se caracterize por um processo, o do discurso prático. Em outras palavras,

“sem o horizonte do mundo da vida de um determinado grupo social e sem conflitos de ação numa determinada situação, na qual os participantes considerassem como sua tarefa a regulação consensual de uma matéria social controversa, não teria sentido empreender um Discurso prático.” (HABERMAS, 2003, 127)

Enfim, pode-se dizer que o entendimento mútuo, o consenso, é possível, desde que se leve em conta seu caráter dinâmico e interativo. Não se trata de chegar a uma solução, a qualquer preço, coagindo uns e outros, mas de se discutirem as normas, com o objetivo compartilhado de se verificar a validade de tais normas. Oliveira (1996) assim se manifesta, ao tratar da questão do consenso, segundo Habermas:

“o entendimento mútuo ou consenso procurado por todo interlocutor envolvido num processo de interação comunicativa só pode ser legitimamente atingido se ele é fruto de uma discussão real quanto a normas de interação social, com a participação de todos os envolvidos no processo interativo e com o objetivo de verificação da validade das normas em questão”. (OLIVEIRA, 1996, p. 10).

A autora ainda aponta que estas condições só serão possíveis dentro do espaço da democracia. Em regimes autoritários, não há necessidade de consenso, pois a imposição, declarada ou não, é o viés adotado, na perspectiva de domínio que os mais fortes estabelecem sobre os mais fracos. É preciso que haja, por parte dos envolvidos no diálogo, autonomia cognitiva e moral, que pressupõe ausência de coação, ou seja,

“as possibilidades de construção da democracia repousam sobre a ruptura do bloqueio sistemático da comunicação, de modo a permitir a efetivação de discussões, visando ao estabelecimento consensual, conseqüentemente legítimo, das normas interativas.” (OLIVEIRA, 1996, p. 10)

Oliveira (1996) ainda aponta, na perspectiva habermasiana, que este consenso se apóia num saber intersubjetivamente compartilhado, sobre uma convergência normativa e sobre uma confiança recíproca, que *“viabilizam a discussão sobre a conformidade entre os conteúdos e normas enunciados e as intenções manifestas pelos participantes da discussão”* (OLIVEIRA, 1996, p.11).

A seguir, serão feitas considerações acerca da relação que existe entre diálogo e ação, buscando equacionar as seguintes questões: até que ponto o diálogo prevê a ação e a ação condiciona o diálogo? Quais são as inter-influências entre as duas categorias?

1. 3 Relação entre diálogo e ação

Ao defender o conceito de “agir comunicativo”, Habermas (2003) observa que diálogo e ação estão intrinsecamente ligados. Para o entendimento do que o autor propõe, é preciso primeiramente estabelecer a distinção entre agir estratégico e agir comunicativo. O agir estratégico é instância técnico-organizativa do desenvolvimento das forças produtivas, é aquele no qual *“um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação”* (HABERMAS, 2003, p.79). Já o agir comunicativo é aquele que é *“motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão”* (HABERMAS, 2003, p. 79). Enquanto o agir estratégico se apóia em regras instrumentais, vinculadas ao controle da natureza externa e ao mundo objetivo, o agir comunicativo liga-se às normas de interação do mundo social.

Quando defende a união inexorável entre dialogicidade e ação, o autor refere-se ao agir comunicativo, ou seja, àquela dimensão que nos define como promotores da intersubjetividade e da cooperação. A respeito do agir comunicativo, então, pode-se afirmar que *“quanto ao significado dos atos de fala expressivos, deles seguem-se imediatamente obrigações de agir”* (HABERMAS, 2003, p. 80).

Para o autor, afirmações e argumentações estão acopladas às ações que, por sua vez, encerram exigências morais para todos os membros da comunidade de comunicação. Não se pode entender diálogo e ação sem percebê-los como faces de uma mesma moeda, a intersubjetividade. Pode-se dizer, então, que a idéia do compromisso entre os interlocutores é uma

constante na obra de Habermas. Para ele, um diálogo só se concretiza efetivamente quando nele os envolvidos assumem o compromisso não somente da partilha das decisões, mas também da concretização dos acordos. A pressuposição de que fala e ação se acham interligadas e interdependentes esvazia de sentidos práticas meramente discursivas ou meramente de cunho prático. É inviável se pensar numa ação realmente comunicativa, se esta não se resolveu no nível discursivo, ou uma comunicação realmente ativa, se esta não se estende para consecução prática dos acordos.

Enfim, pode-se dizer, segundo Habermas, que o diálogo, a ação comunicativa são instâncias fundamentais não somente para se entender o mundo, mas para intervir nele. A ausência ou os eventuais problemas dialógicos empobrecem a comunicação e a possibilidade de entendimento mútuo e de união de esforços na construção deste ou daquele objetivo comum.

1.4 Considerações

Nesta seção, buscaremos estabelecer as contribuições de Habermas para o nosso trabalho de pesquisa. Tais reflexões buscarão apontar não somente uma síntese do que foi trazido, nas seções anteriores, mas também indicar alguns pontos em que é possível se estabelecer uma leitura crítica da teoria habermasiana, em relação à nossa investigação.

A grande contribuição de Habermas diz respeito, a nosso ver, ao lugar que confere à comunicação e à argumentação, ou seja, à idéia de que é possível e necessária a interação comunicativa entre sujeitos, capazes de se expressar através da linguagem e da ação. Para Habermas, a busca do entendimento e do consenso deve mover as relações e as interações. Para ele, é possível ultrapassar o consenso ingênuo, não problematizado e atingir o consenso crítico, fundamentado em razões, de modo que o conhecimento se construa a partir de um processo mútuo de compreensão, mediado

lingüísticamente. O elemento que estrutura esse processo não é um sujeito isolado e manipulador, mas a intersubjetividade. Durante a interação discursiva, os participantes buscam a veracidade e a compreensibilidade mútua dos enunciados.

A partir do estudo da obra de Habermas, acreditamos que as pessoas devem buscar a racionalidade comunicativa, objetivando não somente o consenso, mas a coerência entre a fala e a ação. A idéia é, mais que isso, que as práticas dialógicas, entendidas como exercícios de racionalidade comunicativa, devem ser empreendidas contínua e sistematicamente, para que se tornem hábitos saudáveis e desejáveis, a permear a vida das pessoas que nelas se envolvem.

Entretanto, não se pode deixar de mencionar que a obra de Habermas não está isenta de críticas, que se relacionam basicamente ao fato de que ele propõe uma situação ideal de diálogo, que nem sempre é alcançada, no âmbito das relações que cotidianamente ocorrem. Para muitos autores, esse idealismo, que se caracteriza pela ausência de qualquer forma de mutilação sistemática de comunicação, na qual prevalece sempre a força do melhor argumento, tem como pressuposto uma forma ideal de vida, marcada pelos ideais de liberdade e justiça, que evidentemente ainda não vigoram nas sociedades. Para esses autores, a obra de Habermas não considera os aspectos histórico-sociais, os aspectos concretos da efetivação, os conflitos de interesses e as questões de poder. Trata-se de uma busca de consenso que não considera os outros atos de fala, que não são necessariamente orientados para o entendimento. Luhmann (*in* SAMPAIO, 1995), por exemplo, defende que, embora a comunicação não seja possível sem algum consenso, também não o é sem algum dissenso.

Uma outra questão apontada pelos críticos de Habermas tem a ver com a pouca freqüência, em seus escritos, das abordagens que considerem os aspectos emocionais presentes na interação comunicativa. Quando se privilegia a dimensão racional, desconsidera-se, em larga medida, fatores menos controláveis, tais como os emocionais.

Conforme se pode perceber, há necessidade de abordar aqui um autor que tenha se preocupado com as questões das determinações históricas do discurso, e é nesse contexto que a obra de Mikhail Bakhtin vem ao encontro das perspectivas deste trabalho de pesquisa.

2. Mikhail Bakhtin e a teoria da enunciação

Um autor fundamental para entender as construções que têm sido feitas a respeito dos processos lingüísticos e da interação verbal é o filósofo soviético Mikhail Bakhtin. Nascido em 1895, na cidade de Oriol, e falecido em 1975, em Moscou, Bakhtin tinha sólida formação nas chamadas ciências humanas, tendo se graduado em História e Filologia e ocupado diversos cargos relacionados ao ensino. Sua obra mais conhecida é *Marxismo e Filosofia da Linguagem*²(Leningrado,1929). Nela, o autor apresenta a necessidade de uma aproximação marxista da filosofia da linguagem, abordando, ao mesmo tempo, os mais diferentes campos do conhecimento, tais como a psicologia cognitiva, a etnologia, a pedagogia das línguas, a comunicação, a estilística e a crítica literária. Além disso, Bakhtin lançou os fundamentos da semiologia moderna.

A apresentação do trabalho de Bakhtin, dentro do objetivo desta pesquisa, será organizada da seguinte maneira: primeiramente, serão tecidas considerações acerca dos dois sistemas vigentes no campo da Lingüística, no início do século passado, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. Tais considerações terão como eixo norteador a proposta de Bakhtin, que empreendeu uma crítica aos sistemas, consubstanciada na sua teoria da enunciação. Essa teoria, por sua vez, será apresentada em seção própria, pois

² Bakhtin também escreveu *Freidizm* (“O Freudismo”, 1927), *Formalni método v literaturaviédénie Kritícheskoie vvdiénie v sotsiologúitcheskuiu poétiku* (“O Método Formalista Aplicado à Crítica Literária e Introdução Crítica à Poética Sociológica”, 1928), *Problemi Tvórtchestva Dostoievskovo* (“Problemas da Obra de Dostoievski”), *Tvórtchestvo François Rabelais i národnaia kultura sriednevekóvia i Renessansa* (“A obra de François Rabelais e a Cultura Popular da Idade Média e da Renascença”). 1965, além de contribuições nas revistas *Vopróssi literaturi* (“Questões de Literatura”) e *Kontiektst* (“Contexto”)

constitui matéria essencial de nossos estudos do processo de diálogo. Por último, serão tecidas outras considerações, a partir da nossa preocupação de pesquisa.

2.1 Objetivismo abstrato e subjetivismo idealista

A construção teórica de Bakhtin se ancora na crítica feita por ele aos dois sistemas lingüísticos em voga no início do século passado: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista. O primeiro grupo está representado sobretudo pela obra de Ferdinand Saussure, principal teórico da Lingüística Estruturalista, para quem há uma dualidade fundamental entre a língua e a fala. Para ele, a língua é a entidade formal, constituída por signo e significante, e é passível de estudo. Já a fala é a entidade através da qual a linguagem se individualiza e se relaciona com o mundo, através da ação concreta de cada um de seus indivíduos, e que não é matéria de estudos da lingüística, haja vista sua mutabilidade e fluidez. Para Saussure, *“a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual”* (BAKHTIN, 1986, p. 87).

A outra corrente criticada por Bakhtin é a do subjetivismo idealista, que propõe, basicamente, uma visão de língua como criação individual, regida pelas leis da psicologia individual. Para esses autores, a criação lingüística é análoga à artística, ou seja,

“a língua, enquanto produto acabado (...), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.”
(BAKHTIN, 1986, p. 73)

Representada sobretudo por Humboldt, essa corrente propõe a dicotomia entre vida interior e vida exterior, com evidente priorização do aspecto interior.

Acerca do objetivismo estruturalista, Mikhail Bakhtin põe em xeque exatamente a dualidade entre língua e fala, ao defender que é preciso construir uma nova categoria, que realize em si a síntese entre língua e fala, pois “*separar a língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato*” (BAKHTIN, 1986, p.96). O autor propõe que a *enunciação* é a verdadeira substância da língua. Para ele, a língua, mais que mero mecanismo formal, é algo pleno de concretude, resultado do contato interindividual entre os falantes:

“a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Em relação ao subjetivismo, a crítica de Bakhtin localiza-se no fato de que não é possível separar a linguagem de seu conteúdo vivencial, das relações que por e através dela são estabelecidas, no contato entre diferentes interlocutores. Uma postura de cunho subjetivista, segundo o autor, constituir-se-ia numa concepção da linguagem como mera superposição de monólogos mortos, de enunciações isoladas, fechadas, que desconsideram a historicidade do processo lingüístico e seu fundamental caráter de interatividade (BAKHTIN, 1986). A esse respeito, assim se manifesta o autor:

“a concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva. Na enunciação monológica isolada, os fios que ligam a palavra a toda a evolução histórica concreta foram cortados”. (BAKHTIN, 1986, p. 103)

A seguir, será apresentado, com maior detalhamento, o que o autor apresenta como alternativa a essas duas correntes, consideradas por ele insuficientes para dar conta do fenômeno lingüístico.

2.2 Interação verbal e dialogicidade

A idéia que percorre a obra de Bakhtin é a de que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, “o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKTIN, 1986, p. 36). Para o autor, a língua não é nem fenômeno meramente teórico e normativo nem o produto puro e simples de criações individuais. Para ele, palavra e ideologia se imbricam de tal forma que é preciso encarar os dois fenômenos como interdependentes e inter-relacionados. O autor afirma, a esse respeito, que

“as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais e a todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam (...) A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada.” (BAKHTIN, 1986, p.41)

Pode-se dizer, a partir daí, que, para o autor, as formas de interação verbal, atreladas às condições de uma dada situação social, são o cerne de qualquer fenômeno lingüístico. Para ele,

“cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 1986, p. 66).

É na interação entre diferentes indivíduos e posicionamentos ideológicos que se funda toda a possibilidade de compreensão da língua e da fala. Conforme afirma o autor,

”o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual”. (BAKHTIN, 1986, p. 45)

Para o autor, a realidade básica da linguagem é seu caráter dialógico: a língua é uma atividade, um processo criativo, materializado pelas enunciações que se organizam em torno dos locutores. Toda enunciação é dialógica, pois, *“por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta”* (BAKHTIN, 1986, p. 123). Esse dialogismo manifesta-se de duas maneiras: em primeiro lugar, o discurso é constituído pelos “já ditos”, pronunciados por pessoas distintas, em outros momentos. Além disso, um discurso é sempre dependente daquele a quem é endereçado, já que a visão do destinatário é incorporada e determinante da produção discursiva. Dessa forma, produz-se aquilo que Bakhtin, apresentando uma visão heterogênea do discurso, chama de polifonia, pois vozes múltiplas e polifônicas se fazem ouvir, no percurso dos discursos produzidos, ou seja,

“toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN, 1986, P. 113)

Conforme se pode perceber, a enunciação, para Bakhtin, concretiza-se através da interação verbal que, por sua vez, se realiza exatamente através do diálogo, das enunciações (com)partilhadas entre os diferentes interlocutores. O

fenômeno da compreensão é um processo ativo, na medida em que, para que se efetue, demanda um esforço, por parte do ouvinte, para situar a enunciação no contexto das anteriores significações por ela integradas. Isso acontece porque, a cada palavra proferida por nosso interlocutor, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Bakhtin (1986) chega a afirmar que o significado é como uma faísca elétrica, que só se produz quando há contato entre os dois pólos opostos. Compreender é, dessa forma, opor à palavra do locutor uma contra-palavra, sendo que, quanto mais numerosas e substanciais forem essas contra-palavras, mais profunda e real é a compreensão (BAKHTIN, 1986).

Para o autor, a estrutura, a forma e o estilo da enunciação são determinados pela situação vivenciada pelos participantes mais imediatos da interação, ainda que sua manifestação seja individual: *“quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior”* (BAKHTIN, 1986, p. 115). Para defender essa idéia, ele cita como exemplo a perspectiva de um homem com fome, manifestação orgânica por excelência, que vivencia, verbaliza e lida com essa situação de modo bastante diferenciado, em função da situação social em que esteja inserido. No meio de uma multidão igualmente faminta, com a qual não estabeleça laços de interação, este indivíduo tende a soluções isoladas, tais como *“o protesto individualista do mendigo ou a resignação mística do penitente”* (BAKHTIN, 1986, p. 115). Já num meio em que a coletividade esteja ligada por vínculos materiais objetivos, consubstanciados em constantes interações discursivas, *“dominarão na atividade mental as tonalidades do protesto ativo e seguro de si mesmo; não haverá lugar para uma mentalidade resignada e submissa”* (BAKHTIN, 1986, p. 116). Enfim, fiel à filiação marxista de seu trabalho, Bakhtin defende que

“a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução.” (BAKHTIN, 1986, p. 122)

Para Bakhtin, o conceito da dialogicidade é tão importante que não pode ser reduzido ao seu aspecto meramente oral, face a face. Pelo contrário, deve ser compreendido em um sentido amplo, que abarca, inclusive, a comunicação verbal escrita, que *“é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ela responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.”* (BAKHTIN, 1986, p. 123).

A *entoação* é um outro conceito da teoria da enunciação. Quando falamos, explicitamos não somente códigos lingüísticos, mas também a própria vida que nos cerca. Dessa forma, pode-se dizer que o discurso e a vida são unidades indissociáveis. Para que essa fusão se explicita discursivamente, entra em cena exatamente a entoação, que é o mecanismo através do qual as vibrações sociais e afetivas que envolvem o falante interferem e integram a estrutura de significação dos enunciados. Em outras palavras,

“a compreensão mútua de suas falas depende não apenas da relação afetivo-emocional que há entre os participantes do diálogo, mas de como essa relação acontece na entoação”. (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 105).

Em decorrência disso, pode-se dizer que a entoação estabelece a ponte entre a experiência individual e a somatória de valores sociais que circulam no contexto dos sujeitos falantes. Dessa forma, infere-se que

“a emotividade, a avaliação e a expressividade não são próprias da palavra como unidade da língua; essas características são geradas no processo de uso ativo da palavra num enunciado concreto” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 106).

Cabe, finalmente, refletir sobre o modo como se processa o diálogo ou, em outras palavras, o modo como apreendemos o discurso de nosso interlocutor. Mais ainda, resta questionar o modo como o discurso é absorvido pela consciência e qual é a influência que ele exerce sobre as palavras que o receptor pronunciará em seguida (BAKHTIN, 1986). Conforme se depreende da teoria bakhtiniana, o mecanismo todo funciona a partir da sociedade, e não da alma individual. Aqui, cabe citar a *apreciação* como conceito que pode auxiliar a compreensão.

Bakhtin ressalta que qualquer enunciação, ao entrar na corrente da comunicação, depende da apreciação, pois é ela que indicará

“se uma determinada significação objetiva entrou no horizonte dos interlocutores, tanto no horizonte imediato quanto no horizonte social mais amplo de um determinado grupo social” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 109).

A significação está, dessa maneira, entrelaçada à apreciação, pois a compreensão depende da orientação ativa não somente do falante, mas também do ouvinte, na construção de um determinado sentido, que será aquele assumido numa dada interação verbal.

Cabe à sociedade escolher e associar às estruturas gramaticais da língua *“apenas os elementos da apreensão ativa, apreciativa, da enunciação de outrem que são socialmente pertinentes e constantes e que, por conseqüência, têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade lingüística dada”* (BAKHTIN, 1986, p. 146). Fica evidente, portanto, que, segundo o autor, há uma fundamental orientação para a terceira pessoa, por parte de toda enunciação que é feita, até mesmo porque, *“numa situação real de diálogo, quando*

respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou” (BAKHTIN, 1986, p. 146), mas o contexto que foi explicitado, através da interação. Essa interação, por sua vez, é fenômeno social por excelência. Daí que as formas lingüísticas são fluidas e extremamente mutáveis:

“a língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. (...) Conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra” (BAKHTIN, 1986, p. 147)

Deduz-se daí, finalmente, que a interlocução não-dogmática assume um papel fundamental no estabelecimento de relações efetivamente comunicativas e produtivas. Conforme Bakhtin (1986), quanto mais dogmática for a palavra, mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso e

“quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplica e comentário” (BAKHTIN, 1986, p. 153).

Quanto mais interação, mais riqueza discursiva. Quanto mais diálogo autêntico, mais sucesso nas relações humanas e nas elaborações coletivas, estejam elas no campo das idéias ou das ações concretas.

2.3 Considerações

As contribuições de Bakhtin são, conforme apontamos, bastante significativas, na medida em que considera que o caráter dialógico é componente imprescindível da linguagem e que a língua é uma atividade criativa, dinâmica, que se materializa nas enunciações proferidas pelos

interlocutores. A interação é determinada não somente por quem se manifesta, mas também por aquele a quem se destinam as falas. Este, por sua vez, elabora o que foi ouvido e contrapõe a sua própria palavra, que também vai, no circuito interativo, receber as réplicas do interlocutor. Pode-se dizer, dessa forma, que não há fala isolada e que as condições concretas da enunciação são fatores imprescindíveis para que se estabeleça a comunicação.

Acreditamos, a partir do estudo da obra de Bakhtin, que a implementação de espaços de diálogo pode propiciar uma oportunidade muito rica para que se processem as interações verbais, e que tais interações podem interferir significativamente na melhoria de diferentes instâncias escolares. Uma escola se fortalece, quando os que nela vivem suas experiências podem interagir, trocar idéias e impressões. Ao interagir, o grupo se fortalece, pois, quanto mais ricas forem as condições histórico-sociais de produção de discursos e de interações verbais, mais plena será a comunicação e menos limitadas as intervenções na realidade (para Bakhtin, o próprio diálogo já é, em si, uma intervenção na realidade).

Uma outra contribuição do autor para o nosso trabalho diz respeito à questão da apreciação. Por não estar isolada no tempo e no espaço, mas ser determinada pelas condições históricas nas quais está inserida, toda fala remete e sugere que a apreciação do que se diz e do que se ouve se constitui no processo ativo de uso da palavra, num enunciado concreto. Não se pode, dessa forma, imaginar que o diálogo aconteça unicamente baseado na racionalidade, pois ele também se apóia na expressividade, na expressão dos sentimentos que, através da apreciação, vão contribuindo para que as interlocuções sejam mais ricas e mais plenas.

Como os diálogos são historicamente determinados, a promoção de oportunidades para que as pessoas, a partir das réplicas mútuas e do entendimento compartilhado das condições em que vivem e trabalham, pode contribuir significativamente para que as pessoas se acostumem a utilizar esta ferramenta em todas as instâncias de interação.

A seguir, apresentaremos breves considerações acerca da teoria dos grupos operativos, que, conforme se poderá perceber, tangenciam o trabalho que apresentamos. As estruturas grupais são por demais complexas e não se esgotam no diálogo, apesar de, conforme apresentamos, o papel dele ser fundamental. Ainda que a nossa proposta privilegie o estudo das práticas dialógicas, é importante registrar aqui também outras leituras, tais como a dos grupos operativos, que mencionaremos a seguir, sem pretender, entretanto, esgotar as temáticas, haja vista, conforme já dissemos, nossa priorização relacionar-se à questão da dialogicidade.

3. Outras contribuições: grupos operativos

O nosso trabalho de investigação centra-se na questão da dialogicidade. A complexidade do tema em questão não se esgota, entretanto, na perspectiva do diálogo. Reflexões paralelas e confluentes em relação ao nosso tema de estudo são, por exemplo, as dos estudos a respeito dos grupos operativos. Ao apresentar essa perspectiva, ainda que de modo não-exaustivo, pretendemos demonstrar que a escolha que fizemos se relaciona, dentro da perspectiva da complexidade, a outras tantas, também significativas. A seguir, apresentaremos uma breve reflexão acerca dessa proposta, a partir das considerações feitas por autores que se dedicaram ao estudo da obra de Pichon-Rivière.

A teoria e a técnica de grupos operativos foi desenvolvida por Enrique Pichon-Rivière, que estudou os fenômenos grupais a partir dos postulados da psicanálise, da teoria de campo de Kurt Lewin e da teoria de Comunicação e Interação. Utilizaremos como texto-base para esta apresentação a leitura acerca da teoria, feita por Chafi Abduch (1999).

Grupo operativo consiste numa técnica de trabalho com grupos, cujo objetivo é promover, de forma econômica, um processo de aprendizagem. Grupo é, segundo essa perspectiva, algo mais que um agrupamento (ABDUCH,

1999). Para que um agrupamento se constitua como um grupo, há necessidade de se vincular e interagir, de se ter um objetivo comum. Os princípios organizadores de um grupo operativo são, segundo Pichon-Rivière, o vínculo e a tarefa.

O vínculo é uma estrutura psíquica complexa, um processo motivado que tem direção e sentido (ABDUCH, 1999). Um vínculo é estabelecido quando ocorre uma mútua representação interna, ou seja, quando somos internalizados pelo outro e internalizamos o outro. A tarefa, por sua vez, é a trajetória que o grupo percorre para atingir suas metas, é o modo pelo qual cada integrante interage, dentro do grupo, a partir de suas próprias necessidades. Quando o grupo aprende a problematizar os obstáculos que emergem na concretização de seus objetivos, esse grupo entrou em tarefa, pois pode, a partir dessa problematização, elaborar um projeto viável e tornar-se um grupo promotor de mudanças.

Um grupo operativo deve seguir regras de funcionamento, com local, horários, coordenador e observador. Para entrar em tarefa, é preciso um disparador temático, a partir do qual o grupo passa a operar como protagonista. Ao coordenador cabe criar condições para comunicação e diálogo e auxiliar o grupo a superar os obstáculos que surgem durante a realização da tarefa (ABDUCH, 1999). Através dos contatos entre as pessoas do grupo, o sujeito passa a ser protagonista, na medida em que se apropria das informações e as transforma em gestos.

É importante ressaltar que, segundo a teoria dos grupos operativos, nenhum grupo nasce pronto e todos passam por diversos momentos, antes de se tornarem efetivamente operativos. São diversos momentos de estruturação, desestruturação e reestruturação. Para identificar e trabalhar esses diferentes momentos, é preciso dispor de vetores de avaliação, que são os seguintes: afiliação (o integrante se aproxima do grupo, mas com certo distanciamento), pertença (maior grau de identificação e integração grupal, que permite a elaboração da tarefa), cooperação (capacidade de desenvolver papéis, numa

complementação mútua e intercambiável), pertinência (centramento na tarefa), aprendizagem (saltos de qualidade que incluem a tese, a antítese e a síntese), tele (clima, disposição positiva ou negativa para trabalhar a tarefa grupal) e comunicação.

A comunicação um vetor fundamental da interação grupal (ABDUCH, 1999), e pode ocorrer por distintas vias: a verbal, a gestual, através de atitudes comportamentais, afetivas e emocionais. Ela pode ocorrer de várias formas: de um para todos, de todos para um só, entre dois ou entre todos. Percebe-se aqui, claramente, a importância que as atitudes dialógicas podem assumir, dentro do contexto de um grupo operativo.

Ainda a partir dessa abordagem psicológica, destacam-se também os trabalhos de Eugène Enriquez, relacionados, dentro da psicossociologia, ao tema do vínculo grupal. Para ele, o vínculo que as pessoas estabelecem, quando estão em grupo, tem a ver com o compartilhamento de um projeto comum:

“não se trata unicamente de querer coletivamente; trata-se de sentir coletivamente, de experimentar a mesma necessidade de transformar um sonho ou uma fantasia em realidade cotidiana e de se munir dos meios adequados para conseguir isso.” (ENRIQUEZ, 1994, p.57)

Para o autor, todo grupo funciona à base da idealização, da ilusão e da crença, ou seja, é necessário que esse projeto comum nos inspire, arregimente nossa energia e nos assegure *“a certeza de estar com a verdade e de ser tanto mais admirável quanto mais admirável for o projeto”* (ENRIQUEZ, 1994, p. 58). Pode-se dizer ainda que o grupo se pensa e se representa sempre como uma minoria atuante, pois tem uma causa a defender. A maioria, por outro lado, objetiva gerir o patrimônio coletivo e uma ideologia favorável à ordem institucionalizada. O grupo, ao se entender como minoritário guardião de uma dissidência, parte então para a luta e a transgressão, visando a destruir as instituições, que regulam a vida social, através da repetição e da reprodução. Nas palavras do próprio autor,

“ódio ao exterior, amor mútuo, amor ao grupo enquanto grupo, sentimento de serem irmãos e de formarem uma comunidade de iguais, sentimento de serem minoritários e portadores da verdade, são essas as condições de constituição do vínculo grupal.” (ENRIQUEZ, 1994, p.61)

Esse projeto comum pressupõe negociações e discussões entre os integrantes do grupo. É preciso se levar em conta que a cooperação idílica não existe e, portanto, é provável que o grupo viva momentos de conflitos, desacordos e tensões, que pressupõem, para serem solucionados, discussões finas, negociações rigorosas, argumentações contraditórias (ENRIQUEZ, 1994). Isso significa que deve se levar em conta, dentro de um grupo, as limitações desse mesmo grupo. Algo diferente disso seria ingenuidade, pois o trabalho é árduo e nem sempre os resultados são positivos. É importante, então, que o grupo reconheça e trabalhe seus próprios antagonismos e suas relações de poder, ao mesmo tempo em que reconheça as limitações de tal tarefa (ENRIQUEZ, 2004).

Neste capítulo, buscamos registrar as contribuições trazidas por Jürgen Habermas e por Mikhail Bakhtin, em especial no que diz respeito ao diálogo. Vimos que a busca do consenso é uma necessidade e que a qualidade das interações verbais determina, em grande medida, o entendimento entre as pessoas e a capacidade delas de se mobilizarem em função de tarefas coletivas. A promoção de práticas dialógicas não é uma quimera inalcançável, mas condição para que as estruturas de relacionamento e de produção coletiva das pessoas consigam atingir resultados satisfatórios.

Tendo sido feita essa abordagem teórica geral, importa apresentar, no próximo capítulo, outras reflexões sobre a questão do diálogo, circunscrevendo-as, agora, ao campo educativo e às práticas escolares, que são, de modo mais específico, objeto do nosso interesse de pesquisa.

CAPÍTULO II

DIÁLOGO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, serão tecidas algumas considerações sobre o tema do diálogo, relacionando-o, de forma mais específica, aos ambientes educacionais. Para isso, buscaram-se autores, ligados ao campo da educação, cujas contribuições fossem relevantes, dentro do contexto deste trabalho de pesquisa. Serão apresentadas, primeiramente, reflexões sobre a obra de Paulo Freire, que defendeu o diálogo como ferramenta educativa essencial. Depois, serão apresentadas considerações sobre o trabalho das autoras Sonia Kramer e Silvia Helena Barbi Cardoso, que se preocuparam em articular os conceitos da teoria da enunciação de Bakhtin ao contexto pedagógico brasileiro. Finalmente, será feita uma análise mais detalhada da obra de Josep Maria Puig, autor catalão cujo trabalho relacionado às possibilidades de institucionalização, em ambientes escolares, de práticas dialógicas, constitui eixo fundamental para o entendimento do que defendemos nesta pesquisa.

Esse trabalho de revisão de literatura, entretanto, ficaria incompleto se nele não constasse uma menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que, em seu oitavo volume, denominado “Apresentação dos Temas Transversais e Ética” (1997), traça algumas considerações sobre a questão do diálogo. Em que pesem os descompassos e incongruências³ deste documento,

³ Uma dessas inconsistências teóricas é a que diz respeito ao conceito de transversalidade, cujo referencial por nós adotado, baseado na obra *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral* (MORENO, Montserrat et all. São Paulo: Ática, 1998) é diametralmente oposto ao dos Parâmetros Curriculares Nacionais

é relevante apresentar o que tem a dizer sobre o assunto de nosso interesse, haja vista sua distribuição abrangente e sua importância como articulador de políticas públicas nacionais.

1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram a democracia como fator fundamental na concretização dos ideais educacionais contemporâneos. Além disso, observam que o convívio escolar é ferramenta imprescindível no processo de se implantar, desde cedo, a cultura da cooperação e da democracia, dentro da sociedade brasileira. Não basta que se fale de democracia, é preciso que se vivencie democracia, desde muito cedo, e as escolas são privilegiados espaços para essa vivência.

É a partir do convívio e do envolvimento de todos na definição do trabalho e das prioridades a serem eleitas como foco de intervenção, que a escola realmente adquire significado, na construção de parâmetros democráticos de vida em sociedade. Conviver democraticamente pressupõe conflito e dissenso. Conflito e dissenso, por sua vez, demandam diálogo, pois é através dele que se solucionarão os conflitos e se buscará, coletivamente, consenso e união de esforços. O conflito em si não é bom ou ruim. Ruim é quando ele se transforma em inibidor das práticas compartilhadas. Para que a divergência seja produtiva e faça crescerem todos os envolvidos, surge o diálogo como um dos principais instrumentos, pois, a partir dele, é possível a resolução compartilhada dos conflitos e a busca coletiva do consenso (PCN's, 1997). Para isso, é importante que os interlocutores se acostumem a desenvolver argumentos e colocações pautados na racionalidade, pois

“viver em democracia significa explicitar diálogo. Significa trocar argumentos, negociar. Ora, para que o diálogo seja profícuo, para que possa gerar resultados, a racionalidade é condição necessária. Os interlocutores precisam expressar-se com clareza – o que pressupõe a clareza de suas próprias convicções – e serem capazes de entender os diferentes pontos de vista”. (PCN’s, 1997, p. 81)

Segundo os Parâmetros, todas as situações vivenciadas nas escolas devem ter como pano de fundo o trabalho com conteúdos que proporcionem às pessoas a oportunidade de utilizar sua razão para equacionar e esclarecer as questões que fatalmente surgem, no convívio escolar. Para isso, é preciso que todos possam, através das experiências vivenciadas dentro da escola, desenvolver habilidades para utilizar e valorizar o diálogo como instrumento para esclarecer conflitos e coordenar suas ações, mediante trabalho em grupo. É preciso aprender a disposição para escutar o outro, esforçando-se para compreender o sentido preciso da fala do interlocutor, e a formular perguntas que ajudem na compreensão da fala do outro. Além disso, é importante saber expressar idéias, opiniões e argumentos, com clareza e precisão, de forma a ser corretamente compreendido pelas outras pessoas, e apresentar uma disposição ativa para ouvir idéias, opiniões e argumentos alheios e, se for o caso, rever os pontos de vista (PCN’s, 1997).

O documento afirma, portanto, que é preciso desenvolver atitudes de cooperação em todas as situações que o indivíduo vivencia na escola, pois ela é um lugar privilegiado, onde se podem ensinar valores, traduzindo-os em ações e atitudes (PCN’s, 1997). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o período democrático em que vivemos demanda o diálogo como categoria imprescindível ao desenvolvimento pleno das sociedades.

Cabe ressaltar aqui, entretanto, que nem sempre o lugar de onde se fala é o mesmo, ou seja, ainda que diferentes atores sociais defendam valores como democracia e diálogo, as visões que perpassam as falas podem partir de pontos de vista de autores que ocupam lugares diferentes, o que, evidentemente,

sinaliza para resultados diferentes. A seguir, serão apresentadas as idéias de alguns autores que, de uma forma ou de outra, trazem contribuições que esclarecem o lugar de onde se fala, no que diz respeito a este trabalho de pesquisa. Começaremos essa apresentação trazendo reflexões sobre a obra de Paulo Freire.

2. Paulo Freire

A obra de Paulo Freire apresenta o diálogo, nas circunstâncias educativas, como alternativa para a construção de uma sociedade mais justa. Não se pretende entrar aqui no detalhamento exaustivo da obra do autor, até porque isso não caberia, dentro da nossa proposta de pesquisa, mas coletar algumas das idéias dele acerca do diálogo. Para começar, é importante definir o que FREIRE (1967) entende por diálogo:

“e o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”.
(FREIRE, 1967, p. 115)

Para ele, o diálogo pressupõe uma relação horizontal. Isso significa, então, que não se pode afirmar que há diálogo diante de estruturas autoritárias e pouco democráticas, até porque, nesse caso, *“sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é pura sonoridade verbal”* (FREIRE, 2001, p. 55). O autor diferencia, no que se refere particularmente à escola, diálogo de outras práticas, tais como o método socrático, no qual o professor detém respostas desejáveis, que os alunos devem alcançar, através de um conjunto de atividades discursivas, ou mesmo da argüição, em que os alunos são

questionados sobre aquilo que aprenderam, de forma unilateral, durante as aulas de um professor (FREIRE, 1986). Para que o diálogo pretendido não se esgote dentro dessas outras perspectivas, é preciso que haja, diante dos interlocutores, disposição e empenho em direção ao entendimento mútuo e à cooperação intersubjetiva.

Além da horizontalidade, é importante ressaltar a importância da criticidade. Uma fala que seja puramente reprodutora não é diálogo, mas repetição circular, que não promove o avanço (FREIRE, 2001). Finalmente, segundo o autor, é importante que o diálogo seja nutrido por valores que alavanquem realmente o processo, em direção a soluções e respostas conjuntas para os problemas que apareçam.

Aponta-se também uma outra necessidade, no campo do diálogo. A essa necessidade, o autor chama de *“crença no homem e nas suas possibilidades, (...) crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”* (FREIRE, 1967, p. 116). O autor defende, dessa forma, que só se constitui no campo dialógico aquele que acredita nas possibilidades humanas, suas e dos outros, na viabilidade da construção conjunta de alternativas. Dialogar sem que haja respeito mútuo e vontade de chegar a um denominador comum é, dessa forma, fadar-se ao insucesso, já que imposição e coerção estão, segundo o autor, em campo diametralmente oposto ao do diálogo autêntico. Para tanto, é preciso que se respeitem as diferenças:

“o importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento dos saberes.” (FREIRE, 2001, p. 19)

Essas concepções que tem sobre o diálogo percorrem, inevitavelmente, o próprio conceito de educação que o autor construiu. Para ele, *“não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa”* (FREIRE, 2001, p.20). Essa prática educativa, por sua vez, constitui-se na relação com os outros:

“foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo (...) que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes, sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética”. (FREIRE, 2001, p.19)

O diálogo é fundamental, até porque a educação que importa é a que

“o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão”. (FREIRE, 1967, p. 98).

O autor ainda defende que, para que essa educação efetivamente se processe, é importante que se criem estruturas democratizantes (FREIRE, 2001), dentro do espaço escolar, que dêem conta da promoção intensiva e sistemática do diálogo, tanto no que diz respeito aos alunos quanto aos professores. Trata-se de defender *“uma crescente democratização das relações que se travam na escola e das que se estabelecem entre a escola e o mundo fora dela”* (FREIRE, 2001, p.102). GADOTTI (2001), em livro escrito em conjunto com Paulo Freire e Sérgio Guimarães, afirma, dentro dessa perspectiva, que

“nas escolas em que se recorreu à ‘comunidade interna’ para a resolução dos problemas, as soluções foram alcançadas coletivamente e se revelaram bem mais eficazes do que as soluções determinadas diretamente pelo diretor.” (GADOTTI, 2001, p. 94)

Para Paulo Freire, o diálogo não é meramente uma técnica, nem mesmo uma tática para *“fazer dos alunos nossos amigos”* (FREIRE, 1986, p. 122). O diálogo é algo que faz parte da própria natureza histórica do ser humano, é uma postura necessária, o momento em que esses sujeitos históricos se encontram para refletir sobre a realidade, projetando-se, dessa forma, intervenções críticas em direção à transformação dessa mesma realidade.

3. Escola e diálogo a partir da obra de Bakhtin

Há muitos autores que, a partir dos referenciais lingüísticos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, trabalham o conceito de dialogicidade e de interação verbal, aplicados ao contexto escolar. Tais pesquisas apontam, significativamente, para a revalorização da interação verbal e da dialogicidade como fatores essenciais para o entendimento da linguagem. Destacaremos aqui a obra de Sonia Kramer (2002) de Sílvia Helena Barbi Cardoso (1999).

As reflexões de Kramer (2002) sobre o assunto centram-se na denúncia da quase inexistência de oportunidades, nas escolas, de troca, de interação verbal e de manifestação de autoria. Segundo ela, falta um trabalho mais sistemático com a linguagem, de forma que os conhecimentos culturais e vivenciais dos alunos se articulem aos conhecimentos escolares. Para a autora, *“a palavra deixa de constituir aquilo que Bakhtin chama de território social comum dos interlocutores, esteja o diálogo se dando entre crianças, crianças e adultos, ou com livros e demais produções escritas”*. (KRAMER, 2002, p. 83). O diálogo e as interações verbais devem ter seu espaço garantido dentro das escolas, não somente para que os alunos se habituem às práticas de interlocução verbal, mas também para que os conhecimentos sejam construídos de modo mais vivo, ancorados nesse território social comum dos interlocutores, que é a palavra.

Em detrimento às noções de autoria e de autonomia, o que geralmente se vivencia é uma situação em que todos circulam num ambiente reprodutivo, no qual as manifestações da individualidade são cerceadas, a partir da promoção de monólogos autoritários e alienantes que, por sua vez, estão carregados de uma visão reducionista do processo de aprendizagem. Dessa maneira, não se fazem autores, mas reprodutores. Isso é extremamente pernicioso, pois, nas palavras de Kramer (2002),

“ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada... Ser autor significa resgatar a possibilidade de ‘ser humano’, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser autor significa produzir com e para o outro.” (KRAMER, 2002, p. 83)

Também Sílvia Helena Barbi Cardoso (1999) teceu, a partir da análise da obra de Bakhtin, algumas interessantes considerações, relacionadas ao espaço da escola. A contribuição mais importante dela é, dentro da perspectiva deste trabalho de pesquisa, a do resgate do conflito como ferramenta de evolução coletiva. Para ela, a escola é um lugar de conflito, um espaço tenso entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter. Nesse contexto, evidencia-se que

“a sala de aula pode se constituir num espaço não só reprodutor, mas também transformador de sentidos e de sujeitos; um verdadeiro espaço de interação, lembrando-se de que a interação pressupõe conflito.” (CARDOSO, 1999, p.53).

Ao comentar Bakhtin, a autora afirma que o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre sua identidade e a convivência com o outro. Dessa forma, o centro da relação não está nem no sujeito nem no outro, mas no espaço discursivo que fica entre ambos. Disso, depreende-se que as práticas escolares devem privilegiar a construção de sentidos, sempre renováveis, a partir da interação entre as pessoas, para se formarem cidadãos capazes de produzir sentidos compartilhados (CARDOSO, 1999), ainda que tais sentidos se instaurem a partir de sucessivos conflitos e sucessivos consensos provisórios. Para ela,

“as interações verbais se dão sempre num contexto sociohistórico-ideológico mais amplo, e a subjetividade do aluno se constitui na sua interação, como indivíduo socialmente organizado, com outros indivíduos socialmente organizados, num espaço de liberdade coexistindo com um espaço de regularidades e restrições”. (CARDOSO, 1999, p. 59)

O equilíbrio ativo entre a liberdade e as restrições, as inovações e as regularidades, constitui a meta a que todo diálogo deve almejar, em função da construção de personalidades morais autônomas, de indivíduos protagonistas, capazes de conviver de forma cooperativa e solidária com seus pares, tanto na escola quanto nas suas relações em outros espaços sociais.

A seguir, será traçado um panorama das idéias de Puig (2000, 2004) acerca da questão do diálogo. Esse panorama é essencial na compreensão das intersecções entre escola e diálogo, que é o objetivo principal deste capítulo.

4. Josep Maria Puig

Josep Maria Puig tem se dedicado ao estudo da questão do diálogo, particularmente no que diz respeito ao âmbito educativo. Segundo ele (2004), o verdadeiro diálogo é aquele que possibilita a confrontação entre as diversas opiniões, confrontação esta que, necessariamente, tem como principal objetivo a busca de soluções e não o mero exercício verbal. Dialogar é, dessa forma, realizar uma ação humana, visando a *“alcançar uma compreensão melhor entre os atores e um acordo sobre seus respectivos planos de ação e argumentos”* (PUIG, 2004, p. 68). O autor ainda afirma que

“somente quando cada interlocutor elabora sua opinião e a expressa, quando escuta com vontade de entender as opiniões de seus companheiros de discussão, quando considera e compara as razões que alegam todos os demais e somente quando está disposto a modificar suas opiniões à luz de outras contribuições, estamos diante de um diálogo plenamente correto e facilitador do desenvolvimento moral.”
(PUIG: 2000, p. 68)

O diálogo é fundamental para que se efetue aquilo que o autor chama de compreensão crítica. A compreensão crítica se concretiza através do esforço que o sujeito despende, diante de situações concretas, para alcançar o equilíbrio consigo mesmo e com os outros. Tal esforço está intimamente ligado à interação com as particularidades e demandas específicas do contexto histórico em que o sujeito está inserido e com as interações que realiza com as outras pessoas. É impossível compreender-se criticamente uma realidade, se não se realiza um esforço para apreender perspectivas e pontos de vista diferenciados e se não se levam em consideração as peculiaridades da trama social que constitui tal realidade. É difícil entender o mundo e os outros, construindo um horizonte comum de perspectivas, se os canais de diálogo estão fechados ou esgarçados. Esta importância do diálogo pode ser percebida ainda em Puig (1988), quando afirma que

“percebemos e resolvemos em diálogo com os demais, mas também em diálogo com os marcos culturais e sociais em que estamos imersos. Daí a compreensão ser sempre o resultado do diálogo a que obriga a diversa e talvez multicultural percepção da realidade.” (PUIG, 1988, p. 86)

O autor ainda considera que tal compreensão crítica pode se efetuar através de dois tipos diferentes de linguagem, que oferecem maneiras diferenciadas de colocar em ordem a experiência e promover a construção da realidade (PUIG, 1988). Esses dois tipos diferentes de linguagem são a o relato e a argumentação e se manifestam, durante o diálogo, em direção à compreensão crítica. O relato se relaciona a uma aproximação narrativa, a partir da qual as experiências vitais são explicitadas, num esforço que objetiva a partilha do vivido e a aprendizagem através da experiência. A aproximação descritivo-argumentativa, por sua vez, destaca-se, dentro do contexto dialógico, e se concretiza através da argumentação a partir de dados, conceitos,

raciocínios e teorias, a fim de analisar aspectos controversos da realidade. Trata-se do resultado de um esforço de rigor, de objetividade, essencial no exercício dialógico. Puig (1988) afirma que

“a compreensão argumentativa, enquanto procedimento de educação moral, deve propiciar para os alunos esta dupla tarefa: desenvolver uma compreensão da realidade enquanto participantes (atores-conhecedores) e desenvolver uma compreensão da realidade enquanto ‘cientistas’ (conhecedores-ativos)”. (PUIG, 1988, p. 92)

Pode-se dizer, assim, que o diálogo é, para o autor, categoria fundamental, que está relacionada à compreensão crítica e que se manifesta sobretudo através da linguagem descritivo-argumentativa, numa busca intersubjetiva constante de compreensão das realidades íntimas e sociais . A partir da obra de Habermas, o autor chega a afirmar, em relação à construção de normas, que

“são corretas aquelas normas que podem contar com o assentimento de todos os afetados, expresso no seio de uma situação ideal de diálogo, ou seja, uma situação na qual todos os implicados podem participar no intercâmbio de argumentos em posição de igualdade, e na qual se adotem soluções baseadas nos melhores argumentos reconhecidos sem coação”. (PUIG, 2004, p. 121)

Resta acrescentar, finalmente, que, para Puig, a relação entre o diálogo e a ação é essencial. Não basta falar, nem somente fazer, mas é importante que se entenda que *“a participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço para intervir”* (PUIG, 2000, p. 33). O compromisso na implementação dos acordos é que confere ao diálogo o papel de alavanca em direção a uma prática menos ingênua e mais articulada: *“quem fala se compromete a continuar se esforçando para seguir na mesma direção, ou então para melhorar, quando assim o exigirem seus comportamentos anteriores”* (PUIG, 2004, p.109).

Puig (2004) não somente reflete sobre a categoria dialógica, mas a coloca como fundamental, para que as escolas consigam alcançar seus objetivos, em termos de educação moral, já que é no espaço da convivência, da cooperação e da reflexividade que as personalidades autônomas vão se constituindo e se estabelecendo. A escola não pode deixar ao acaso a realização desses momentos, esperando que, de modo espontâneo e assistemático, as ocasiões para o exercício de diálogo se apresentem. O autor propõe que haja momentos e espaços institucionalizados, para que alunos, professores e funcionários se capacitem a empreender, através do que ele chama de práticas de deliberação (2004), esses exercícios constantes de dialogicidade que, se não se circunscrevem a esses espaços, deles também não podem prescindir.

As práticas de deliberação constituem aqueles momentos, dentro da escola, em que os alunos e professores se dedicarão a obter respostas racionais para situações controvertidas, objetivando, ao mesmo tempo, preparar para a vida adulta (atividade importante, mas não suficiente) e promover, já no presente de cada um dos envolvidos na atividade, formas cada vez melhores de convivência, adaptadas às possibilidades dos alunos e ao mesmo tempo coerentes com as aspirações éticas da sociedade, até porque

“uma boa pessoa é aquela que, em uma situação de preocupação, é capaz de comprometer-se em um processo de diálogo com todos os envolvidos para buscar conjuntamente soluções aceitáveis para todos” (PUIG, 2004, p. 123).

Um questionamento que o autor se coloca é o que se relaciona ao modo como o princípio dialógico pode se traduzir em habilidades e atitudes passíveis de serem aprendidas mediante práticas escolares (PUIG, 2004). Para responder ao questionamento, o autor aponta três pontos que, levados em conta, podem contribuir significativamente para que o diálogo se efetive nas escolas. Primeiramente, para que se dialogue de forma correta, são necessárias

determinadas atitudes pessoais, tais como a manifestação de uma disposição positiva e construtiva, a busca atenta e constante da verdade no que é dito e o respeito pessoal por todos os interlocutores.

Em segundo lugar, é preciso que sejam cumpridas certas condições formais, no empreendimento da tarefa de diálogo, todas relacionadas à forma como a informação é trabalhada. É preciso que haja uma intensa preocupação de que a informação seja necessária, pertinente, bem-preparada, apresentada de forma ordenada, clara e bem-estruturada. Desvios de uma ou outra natureza, nesse sentido, geram confusão e desorientação bem pouco adequadas para o espaço de deliberação.

Finalmente, é preciso que o diálogo atenda a certas condições referentes ao conteúdo abordado. Tais condições se referem ao envolvimento pessoal pleno, no intercâmbio das opiniões e dos argumentos, à escuta ativa dos argumentos dos interlocutores, ao compromisso de expressar as próprias opiniões, à vontade de modificá-las e à disposição para buscar alternativas aceitáveis para todos os envolvidos (PUIG, 2004).

Nas escolas, é preciso, portanto, que se promovam situações em que o diálogo se institucionalize, até porque *“a deliberação é um horizonte moral relevante nas sociedades plurais e democráticas”* (PUIG, 2004, p. 124). Como exemplo de práticas de deliberação, o autor cita a resolução de conflitos e a mediação escolar, as sessões de debate, a consideração de questões curriculares vitais, a discussão de dilemas, os exercícios de *role playing* (dramatização), os exercícios de compreensão crítica e as assembléias escolares.

No próximo capítulo, as premissas e os pressupostos acerca da realização das assembléias serão detalhados. Além disso, serão elencadas características operacionais, para que esse espaço de deliberação e de diálogo se concretize da melhor maneira possível, e serão apresentadas algumas considerações sobre diálogo, agora de forma mais especificamente relacionadas ao espaço das assembléias escolares.

CAPÍTULO III

ASSEMBLÉIAS ESCOLARES

1. Assembléias: práticas de deliberação e território do diálogo

Nos dois primeiros capítulos, apresentamos considerações sobre a questão do diálogo e nos posicionamos a respeito dele. Para nós, a partir das contribuições dos autores que constituíram nossos estudos, o diálogo bem entendido é uma alavanca poderosa, capaz de contribuir para que se potencializem os esforços, no que diz respeito à construção de práticas escolares mais democráticas, promotoras do desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos indivíduos.

Entretanto, as condições que vivenciamos nas nossas salas de aula estão, em grande medida, bastante distanciadas dessas condições ideais de exercício dialógico. O que se vê são atividades esparsas de discussão, nas quais poucos são ouvidos e poucos se expressam. Isso acontece porque, conforme foi apresentado nos capítulos anteriores, a capacidade de dialogar, de expor idéias e de ouvir atentamente, é uma capacidade que, assim como tantas outras, pressupõe exercício constante. Só se aprende a dialogar, dialogando.

Como o diálogo é poderoso auxiliar no aproveitamento pleno das potencialidades e no atendimento às necessidades de todos os indivíduos envolvidos nas práticas escolares, e como pressupõe a adoção de hábitos de interlocução que demandam tempo e reiteração, para que se instituem, torna-se

plenamente justificada a idéia de que é preciso implantar, nas escolas, espaços para que o diálogo possa acontecer e frutificar. Dentro desse contexto, as assembléias escolares são excelentes alternativas.

É importante ressaltar, neste momento, que adotamos, na pesquisa, as perspectivas dos autores Josep Maria Puig, já citado, e Ulisses Ferreira de Araújo, orientador deste trabalho. É importante apontar isso, pois, a seguir, serão feitas diversas considerações, baseadas no trabalho desses autores, com as quais concordamos e cujos pressupostos teóricos aproveitamos no trabalho de campo empreendido.

E o que efetivamente são as assembléias escolares? Em pesquisa sobre o termo assembléia, utilizando um dicionário, podemos encontrar que o termo nomeia o tipo de *“reunião de pessoas que têm algum interesse em comum, geralmente em grande número, com a finalidade de discutir e deliberar conjuntamente sobre temas determinados”* (HOUAISS, 2001) ou a *“reunião de pessoas especialmente convocadas por determinação legal, regulamentar ou estatutária, para resolver assuntos submetidos à sua deliberação; plenária, plenário”* (HOUAISS, 2001). Como se pode perceber, o uso da palavra é bastante amplo e as possibilidades de sua aplicação são plurais, podendo indicar desde as práticas mais informais até as práticas instituídas pelos governos.

Torna-se relevante, assim, envidarem-se esforços, no sentido de explicitação da abordagem teórica que se assume, no que diz respeito a esta pesquisa, que estão relacionados, conforme já foi dito, com a produção dos autores Puig (2000) e Araújo (2004). Tal explicitação refere-se, basicamente, à consideração das assembléias como *práticas de deliberação* e como *territórios do diálogo* (PUIG, 2004), conforme será apresentado nas seções a seguir.

1.1. Assembléias: práticas de deliberação

Para Puig (2004), as assembléias escolares, bem como a resolução de conflitos e a mediação escolar, as sessões de debate, a consideração de questões curriculares vitais, a discussão de dilemas, os exercícios de *role playing* (dramatização) e os exercícios de compreensão crítica, inscrevem-se dentro do universo das práticas morais de deliberação. Práticas de deliberação, conforme esboçado no capítulo anterior, são aquelas práticas que, realizadas dentro do espaço da escola, buscam elucidar os problemas relativos ao bem viver, mediante argumentação racional (PUIG, 2004). A necessidade de argumentação, característica das sociedades plurais e democráticas atuais, torna relevante que se instituem

“práticas de deliberação que, por um lado, atuam na preparação para a vida adulta; e por outro, na adoção de formas de convivência adaptadas às possibilidades dos alunos, mas coerentes com as aspirações éticas da sociedade.” (PUIG, 2004, p. 118)

Pode-se dizer, dessa forma, que as práticas de deliberação surgem diante da necessidade de criação de novas respostas diante do inusitado, da insegurança e da dúvida trazidas pelo cotidiano, em que nem sempre se sabe ao certo ao que fazer, diante de determinadas situações (PUIG, 2004).

Acerca da estruturação das práticas de deliberação, é importante assinalar que o sujeito dessas práticas é um grupo de pessoas. No decorrer da prática, centra-se a atenção na análise de um assunto polêmico, de forma a que os participantes possam integrar sua opinião às dos demais, a fim de aprimorar a compreensão da situação em foco.

Essa busca da compreensão implica que se desenvolvam procedimentos e atitudes efetivamente dialógicos, ou seja, é importante escutar, reconhecer os argumentos alheios, elaborar mensagens claras e, além disso, valorar

positivamente a postura dialógica (PUIG, 2004). Nas práticas de deliberação, valores como o reconhecimento dos pontos de vista dos demais, o compromisso na busca da verdade e da retidão e “a esperança de um acordo justo e de uma melhor compreensão mútua” (PUIG, 2004, p. 127) devem ser considerados essenciais.

Para que os alunos desenvolvam plenamente as capacidades procedimentais e atitudinais aqui citadas, é importante que se leve em conta também um outro aspecto, o da contínua realização dessas práticas, pois é no exercício freqüente e sistemático da deliberação que tais capacidades poderão se desenvolver.

Conforme se pode perceber, as práticas de deliberação têm como uma das suas características essenciais a promoção e o exercício do diálogo. Isso se aplica particularmente às assembleias, conforme será exposto na seção a seguir.

1.2 Assembleias: território do diálogo

Se o diálogo é importante e sua institucionalização colabora para que ele se torne prática comum nas escolas, a idéia de que as assembleias são espaços direcionados exatamente para essa promoção do diálogo faz com que sua realização se torne plenamente justificada.

Como são práticas de deliberação, as assembleias escolares ancoram-se firmemente no diálogo como meio, pois é através dele que são resolvidas, de forma coletiva, muitas questões. Além de meio, o diálogo é também, nas assembleias, fim em si mesmo. O exercício do diálogo é, além de um procedimento instrumental, matéria de aprendizagem, na medida em oferece àqueles que dele participam a oportunidade de desenvolver habilidades fundamentais para o pleno exercício da cidadania. Josep Puig (2000) oferece uma interessante definição de assembleias escolares, que vem ao encontro do que se afirma:

“as assembléias são 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 transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que os alunos e alunas, professores e professoras, possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar.” (PUIG, 2000, p. 86)

A leitura atenta desta definição possibilita algumas observações. Em primeiro lugar, trata-se de um evento que demanda determinadas atitudes e ações por parte de seus participantes. Apenas reunir, de vez em quando, um grupo aleatório de sujeitos, não é fazer assembléia (pelo menos, não o é, segundo a proposta adotada pelo autor). É preciso, ao contrário, institucionalizar, dentro da escola, a participação e o diálogo como ferramentas de crescimento coletivo e individual, e a cooperação como rotina de trabalho.

Além disso, é importante registrar que a escola torna-se, através das assembléias (mas não somente através delas), espaço da promoção da dignidade humana, território em que todas as vozes podem se dispor à manifestação e, mais importante ainda, em que as tomadas de decisões se estabelecem após e a partir de discussões realmente amplas e significativas. Espera-se e trabalha-se para que, durante as assembléias, as vozes enunciadas tenham o mesmo peso e tenham seus argumentos considerados, de tal forma a que as decisões se configurem como de responsabilidade coletiva, assumidas por todos. Cada participante deve exercer a contento seu papel, de forma a garantir o sucesso de todos como sujeitos, não como meros coadjuvantes, mas como protagonistas (PUIG, 2000). A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre a dinâmica de utilização do diálogo, relativas especificamente ao momento das assembléias.

1.2.1 Diálogo durante as assembleias

É preciso situar muito bem a relação entre assembleias e diálogo, pois, muitas vezes, há concepções sobre diálogo que não condizem com aquelas promovidas pelas assembleias. Dialogar não é fazer monólogos ou disputas verbais agressivas. Conforme explicitado anteriormente, é essencial que, durante as assembleias escolares, o diálogo seja mantido, de forma produtiva e respeitosa, pois, conforme afirma Puig,

“o diálogo é o verdadeiro motor das assembleias, o meio pelo qual se abordam e se solucionam as questões propostas, e também o canal pelo qual transitam as trocas de conteúdos de valor nas assembleias” (PUIG, 2000, p. 147).

Para que haja realmente interações dialógicas ricas e plenas de sentido, a condução que é feita é de fundamental importância. Muito do sucesso das assembleias depende do modo como o coordenador conduz as questões. Em qualquer tipo de assembleia, há alguns elementos de intercâmbio dialógico, cuja consideração é essencial para a condução satisfatória: a atribuição da palavra e as funções comunicativas das intervenções dos coordenadores (PUIG, 2000).

- Atribuição da palavra

Na atribuição da palavra numa assembleia, dois aspectos são fundamentais: os turnos e o tempo de fala (PUIG, 2000). Desconsiderar tais aspectos é minar na base a proposta, na medida que o diálogo pressupõe a atribuição equitativa e eficaz da palavra, entre os diferentes participantes.

Os turnos de fala referem-se à organização, entre os sujeitos, dos momentos de cada um falar, ao modo e à frequência com que o coordenador intervém. Dependendo da frequência maior ou menor de intervenções daquele que coordena, trata-se de uma assembleia conduzida pelos participantes

(mínima intervenção do coordenador) ou de uma assembléia dirigida (grande frequência de intervenção do coordenador). Não se pode afirmar que um modelo seja melhor que o outro, pois a aplicação de um ou outro depende das peculiaridades de cada grupo. O que importa é, a partir da realidade do grupo, dividir eqüitativamente a palavra entre os diferentes participantes, de forma a que não haja monopolização por parte de alguns e silenciamento de outros (PUIG, 2000).

O tempo de fala, por sua vez, diz respeito à quantidade de tempo despendido pelos participantes, durante suas intervenções no diálogo. O ideal aqui, também, é que haja uma distribuição eqüitativa, evitando-se, dessa forma, que a assembléia se transforme numa sucessão de monólogos improdutivos. Cumpre ressaltar, todavia, que não há critério fixo e único, representado por um número determinado de minutos disponíveis para cada participante, mas é essencial que a dinâmica do grupo-assembléia seja fluida e equilibrada (PUIG, 2000).

- Funções comunicativas

Ainda acerca do papel de coordenação da assembléia escolar, é importante que haja clareza acerca dos diferentes papéis comunicativos que podem ser assumidos pelo coordenador. Estes papéis ou funções podem ser de três tipos, segundo Puig (2000):

- **função facilitadora ou de ajuda no diálogo**, que diz respeito às intervenções cujo objetivo é o de conduzir corretamente a assembléia, seja atribuindo a palavra, generalizando, sintetizando, estimulando a interação entre os participantes do grupo, zelando pela eficácia na abordagem dos temas propostos;
- **função reguladora ou de controle**, referente às intervenções relacionadas à apresentação de regras, de normas da escola e da

sala de aula, críticas e advertências, bem como expressões de reconhecimento e incentivo em relação a uma pessoa ou a todo o grupo-classe;

- **função informativa ou explicativa**, na qual se inserem todas aquelas intervenções através das quais informações e esclarecimentos são dados, no decorrer da assembléia.

Nas seções anteriores, procuramos situar as assembléias escolares, apontando-as como práticas de deliberação, momentos institucionais em que o diálogo far-se-á presente, em busca da construção conjunta de soluções e de compromissos compartilhados. Além disso, buscamos também sinalizar a relevância do diálogo neste processo de construção coletiva.

Esclarecendo-se o que são as assembléias, segundo nossa perspectiva de trabalho, é bastante interessante localizar, no tempo e no espaço, essa perspectiva. Isso é importante porque muitas pessoas trataram as assembléias, em diferentes momentos históricos, como práticas de trabalho de sala de aula. Conhecer alguns desses autores e alguns desses momentos é fundamental, inclusive para que se note que as assembléias não são criação aleatória, mas perpassam o trabalho de educadores das mais diversas correntes pedagógicas. Mais que isso, o conhecimento do que pensaram (e fizeram) esses autores acerca das assembléias contribui para que se possa valorar adequadamente a perspectiva por nós adotada, que é a de Puig (1988, 2000) e a de Araújo (2002, 2004).

2. Panorama histórico

No decorrer da história educacional, muitas concepções pedagógicas fizeram uso de algum tipo de assembléias. John Dewey, por exemplo, defendeu a realização de assembléias, quando da construção de seus projetos junto à Escola Laboratório da Universidade de Chicago. Para Dewey (1959), as assembléias se articulam a uma proposta maior de democracia na escola, que propicia aos estudantes vivências e currículos que os preparem para uma vida social marcada pelos ideais de cooperação democrática. Essa proposta se fundamenta na visão de que se aprende democracia vivendo-se democracia. Nas palavras do próprio autor, *“uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”* (DEWEY, 1959, p. 93).

No caso da escola Summerhill, fundada em 1927, utilizou-se o recurso de assembléias semanais, para promover os ideais da escola, que eram, basicamente, a busca da felicidade, através do amor e da liberdade, de tal forma que se rompesse com uma pedagogia baseada em castigos, sermões e repressão. O fundador da escola, Alexander Sutherland Neill (1972), assim se referiu às assembléias:

“Summerhill governa-se pelo princípio de autonomia, democrático em sua forma. Tudo quanto se relacione com a sociedade, o grupo, a vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, é resolvido por votação nas Assembléias Gerais da Escola, nas noites de sábado. (...) Cada membro do corpo docente, e cada criança, independente da idade que possa ter, apresenta seu voto”. (NEILL, 1972, p. 41)

As assembléias constituem, dentro do contexto de ideais de Summerhill, um espaço fundamental de trabalho e de auto-organização. É interessante ressaltar, entretanto, que, mesmo numa escola nestes moldes libertários, algumas questões, tais como a escolha de professores, não entravam no rol dos

eventos a serem discutidos nesse espaço. O foco das assembléias era a discussão e a criação de normas e regras, além da auto-regulação da própria vida social do grupo, o que, segundo Neill (1972) é oportunidade ímpar de educação integral:

“o benefício educacional que a prática cívica fornece não pode ser mais louvado do que merece. Em Summerhill, os alunos lutariam até a morte pelo seu direito de ter governo autônomo. Na minha opinião, a Assembléia Geral da Escola, feita semanalmente, tem mais valor do que toda uma semana de currículo sobre assuntos escolares”.
(NEILL, 1972, p. 50)

A orientação das assembléias gerais da escola de Summerhill tinha como pressuposto básico, portanto, a plena autonomia e a participação de todos. Dessa forma, no início de cada período letivo, um presidente era eleito. Ao fim da primeira assembléia, o presidente eleito nomeava seu sucessor, e assim por diante, durante todo o período, de forma que todos tivessem oportunidade de participar. A questão da pauta também era de cunho bastante livre: quem tivesse um agravo, uma acusação ou sugestão a fazer, deveria apresentá-la, no transcurso da própria assembléia. Às minorias derrotadas pelo voto, caberia não somente aceitar a decisão tomada, mas também continuar lutando para fazer valer aquilo que considerava direito seu (NEILL, 1972).

Dentro desse quadro histórico, é de suma importância citar também o trabalho do pedagogo francês Célestin Freinet que, no início do século passado, propôs uma educação moderna e popular, voltada para a realidade escolar cotidiana e para uma educação pelo trabalho. Freinet defendeu a aproximação entre professor e alunos e a valorização do trabalho, dos interesses e dos conhecimentos dos estudantes, através da livre expressão, da cooperação e da participação. Dentro dessa perspectiva, a assembléia de classe foi instituída, como espaço de participação dos alunos e alunas no trabalho escolar, através do exame do cotidiano da classe, da organização das atividades e da abordagem de eventuais problemas. Em Freinet (1994), encontra-se a seguinte descrição das assembléias de classe:

“(...) passa-se à leitura do jornal mural, o que é uma oportunidade para uma espécie de profundo exame da vida comunitária da escola durante a semana que passou. Esse jornal é uma folha (...) pregada segunda-feira de manhã num canto especial da sala(...) A folha é dividida em três grandes colunas, com os títulos respectivos de Nós criticamos... Nós cumprimos... Nós pedimos... Nesse jornal, os alunos escrevem livremente durante a semana suas queixas, os erros e as falhas que constatam, denunciam as insuficiências de determinados serviços ou organização. Escrevem na terceira coluna as propostas ou desejos relativos à vida da classe

(...)

Muitas vezes, a hora da saída já tocou há muito tempo, mas ainda estamos ali, em apaixonada camaradagem, para acertar a vida da classe, que se torna, assim, em larga medida, algo pertencente a cada criança. A escola se torna sua escola”. (FREINET, 1996, 73-76)

Conforme se pode perceber, as assembléias foram utilizadas por diferentes educadores, com objetivos ligados, de uma forma ou de outra, à promoção da democracia e da horizontalização das relações. Nos dias atuais, essa herança ainda perpassa as propostas de autores (PUIG, ARAÚJO) que defendem as assembléias, ainda que com algumas modificações, ligadas às adaptações e reorientações relacionadas ao contexto histórico e ao avanço das pesquisas na área. A seguir, detalharemos a proposta adotada por eles, que é a deste trabalho de pesquisa.

3. Perspectivas atuais: assembléias e democracia

No final do século passado e nos primeiros anos deste, tem se constituído um cenário no qual se buscam alternativas de retomada de práticas de caráter cooperativo e democrático, tais como as assembléias. Conforme dissemos, destacam-se, dentre os estudiosos contemporâneos, o catalão Josep

Maria Puig Rovira e o brasileiro Ulisses Ferreira de Araújo. Uma das relações fundamentais que estes autores estabelecem é entre assembléias e democracia. Ainda que este não seja particularmente o objeto desta pesquisa⁴, importa tocar o tema, ainda que de forma não exaustiva, pois os dois conceitos se imbricam de tal forma que é inviável perceber de forma adequada o que são e o para que servem as assembléias, sem relacioná-las às práticas democráticas.

Uma das questões que se colocam é a seguinte: é possível haver democracia dentro da escola? As diferentes responsabilidades não implicam a verticalização das relações? Puig (2000, 2004) e Araújo (2004) defendem a idéia de que é possível o estabelecimento da democracia, dentro do espaço da escola, apresentando uma perspectiva que une sugestões operacionais a uma postura de constante reflexão crítica.

Pode-se dizer que, para estes autores, a idéia, bem como a vivência da democracia, dentro da escola, além de presa fácil dos discursos desta ou daquela matriz ideológica, tem, de modo geral, tido sua concretização, no ambiente escolar, limitada a atitudes assistencialistas e/ou pontuais. Puig (2000) afirma que tal situação acontece porque falta radicalidade na análise da conformação institucional do espaço escolar, cujas peculiaridades demandam também uma visão menos simplista do que significa empreender, dentro de ambientes com divisão diferenciada de responsabilidades, tais como escolas e hospitais, a vivência de momentos democráticos autênticos, de ambientes cooperativos de construção do conhecimento, de relações humanas ricas e significativas. Conforme afirma o autor,

“entendemos que instituições como escola, família e hospitais devem pensar fórmulas que tornem possível uma boa combinação entre o cumprimento de sua função específica – que provavelmente implicará uma relação assimétrica – e o cumprimento dos valores democráticos – que requer fórmulas, de modo a respeitar a igualdade entre todos os membros da instituição”. (PUIG, 2000, p. 26)

⁴ Maior detalhamento da relação entre democracia e assembléias escolares pode ser encontrado em “Democracia e Participação Escolar”, de Josep Maria Puig (2000)

A partir daí, pode-se afirmar que é possível, sim, realizar na escola uma das primeiras experiências de democracia dos cidadãos, preparando-os, através de vivências concretas de deliberação conjunta e reflexão sistemática, para o pleno exercício de seus direitos e para a execução consciente de seus deveres (PUIG, 2004). Mais que mero exercício, trata-se de vivenciar, já no cotidiano da escola, a experiência da percepção de que, se as funções são diferentes, demandando responsabilidades diferenciadas e poder decisório desigual, também há momentos em que as diferentes vozes do espaço escolar devem ser consideradas, de forma simétrica, a partir de referenciais éticos sólidos, tais como os da Declaração Universal dos Direitos Humanos, não somente para a resolução de conflitos, mas também para a tomada coletiva de decisões e a divisão de responsabilidades na consecução das diretrizes assumidas. É importante ressaltar ainda que essa democracia pretendida só se efetiva através das interações dialógicas.

Ao chamar a escola de *“verdadeiro laboratório pensado para educar”*, Puig (2004) aponta diversas intervenções possíveis, na prática pedagógica, para realizar a contento esta tarefa, dentro de uma escola realmente democrática. Tais intervenções são, por exemplo, o trabalho com tutoria, os exercícios de afirmação grupal, o sociograma, os projetos globais e as assembléias escolares. As assembléias escolares são o particular objeto de interesse desta pesquisa, cujas demandas de operacionalização serão detalhadas a seguir.

4. Operacionalização das assembléias

Vimos, no percurso deste trabalho, apontando a estreita relação que existe entre assembléias escolares e dialogicidade. Consideramos que o hábito de dialogar é fundamental, nas sociedades democráticas, e que deve perpassar todas as instituições dessas sociedades, propiciando aos indivíduos a oportunidade de se desenvolverem como cidadãos conscientes de seus direitos e de seus deveres.

Vimos também que, no que diz respeito às escolas, o hábito de dialogar pode ter como uma de suas alavancas a institucionalização das assembleias escolares. Conforme consideramos, não se trata de diálogo pelo diálogo, mas de diálogo que propicie construções coletivas ricas e estimulantes, para o avanço do grupo e de cada indivíduo, em particular. Para isso, é importante que a assembleia não seja feita de qualquer maneira, ao sabor de demandas aleatórias. Conforme afirma Araújo, *“introduzir o trabalho com assembleias em uma escola é um processo complexo que pressupõe desejos políticos e pessoais de considerável envergadura”* (ARAÚJO, 2004, p.27). Pesquisas já realizadas a este propósito confirmam a idéia de que não há possibilidade de se implantarem realmente as assembleias sem que se levem em conta esse envolvimento político e pessoal.

Nas assembleias, emergem questões, conflitos e possibilidades que não podem se limitar à mera catarse (útil, mas não suficiente), devendo apontar para soluções conjuntas que, considerando-se a assimetria de funções que existe na escola, devem ser legitimadas pelo poder instituído, sob o risco de se tornarem verborragia inútil e, portanto, esvaziarem-se no seu sentido mais profundo, que é o da articulação entre o diálogo e a ação, entre o falar e o fazer.

Além dessa vontade política e pessoal, também é preciso levar em consideração, durante a implantação das assembleias, o respeito a um encaminhamento metodológico. Puig (2000) e Araújo (2004) partem de pressupostos organizacionais que, frutos de pesquisa e experimentação científica, contribuem significativamente para o sucesso das assembleias escolares. Tais pressupostos foram adotados neste trabalho de investigação, pois consideramos que cada esquema de organização está ancorado em bases teóricas sólidas. Podemos afirmar, enfim, que se trata do aperfeiçoamento reflexivo de práticas já existentes, citadas no nosso panorama histórico, que ganham sentido e direção novos, na medida em que são reconstruídas a partir dos referenciais de democracia e de cooperação plenamente assumidos (ARAÚJO, 2004).

Para explicitar o que seriam esses esquemas operacionais, optou-se por apresentar, os seguintes aspectos das assembleias, propostos por Araújo (2004): classificação, mobilização e conscientização do grupo, periodicidade, duração e temática.

4.1 Classificação

As assembleias podem ser aplicadas em diferentes instâncias da escola e podem contar com a participação de todas as pessoas que participam das atividades escolares. De acordo com o público-alvo a que se destinam, podem ser classificadas em: de classe, de escola ou de professores (PUIG, 2000). Este último tipo é o que mais particularmente nos interessa, mas é importante ressaltar que a ocorrência dessas diferentes assembleias deve ser simultânea e inter-relacionada, de tal forma que todos os integrantes da escola possam ter a oportunidade de interação verbal e de contato dialógico.

Na assembleia de classe, participam um docente e todos os estudantes da turma, sendo que as temáticas tratadas devem se relacionar ao espaço específico de cada sala de aula. Os encontros devem ser semanais, com duração média de uma hora, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe (ARAÚJO, 2004).

Já as assembleias de escola são aquelas das quais participam representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Tais representantes devem ser escolhidos a partir da sistemática de rodízio, de forma que todos possam participar. Araújo (2004) sugere que seja feita uma assembleia de escola por turno de funcionamento (matutino, vespertino e noturno) e que a periodicidade seja mensal. A responsabilidade da assembleia de escola é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos.

Nas assembleias docentes (ou de professores), participa todo o corpo docente, a direção da escola e, quando possível, algum representante das secretarias de educação ou da mantenedora. O objetivo da assembleia docente é

“regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre docentes e entre estes e a direção, ao projeto político-pedagógico da instituição e a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola”. (ARAÚJO, 2004, p. 34)

A partir da execução destes três tipos de assembleias, dentro da escola, é possível garantir que todos participem, de tal forma que se desenvolvam não somente alunos e alunas, mas todos os envolvidos no processo pedagógico da escola. Conforme Puig (2000) e Araújo (2004), apesar das especificidades de cada tipo de assembleia, seu formato básico é o mesmo e é preciso considerar alguns procedimentos para a realização desse tipo de reunião. Tais procedimentos dizem respeito à mobilização e à conscientização do grupo, à periodicidade e à duração, e ao grupo de temas que é tratado durante a ocorrência da assembleia. A seguir, detalharemos cada um desses procedimentos, fundamentais, a nosso ver, para que as assembleias não tenham seus sentidos esvaziados e/ou dispersa sua capacidade de promover mudanças positivas na escola, através da institucionalização de espaços para o exercício dialógico.

4.2 Mobilização e conscientização do grupo

A mobilização e a conscientização do grupo que irá constituir uma assembleia é muito importante. Antes de qualquer outro encaminhamento, é preciso mobilizar o grupo que participará desta prática de deliberação, conscientizando-o acerca da relevância da implantação das assembleias. É preciso destacar o papel das assembleias como espaço de participação, de

diálogo e, portanto, de explicitação das questões que perpassam o universo escolar e, mais que isso, de implementação do compartilhamento das decisões e de co-responsabilidade na sua execução. Nesse trabalho de mobilização e conscientização, é interessante desenvolver alguma atividade que leve o coletivo a estudar e a discutir o que é e como funciona uma assembléia (ARAÚJO, 2004).

Neste momento inicial, é também preciso evidenciar que as assembléias não têm função de equacionar conflitos e problemas de indisciplina. Ainda que com as assembléias (e não somente com elas) se consiga, depois de muito trabalho e esforço, manter os comportamentos socialmente inadequados em níveis democraticamente aceitáveis, sua mera presença numa escola não é garantia de que tais problemas se resolvam, como num passe de mágica. É importante que tal esclarecimento se processe logo neste momento de mobilização, para que expectativas fantasiosas não minem, no decorrer do trabalho, as reais possibilidades das assembléias (ARAÚJO, 2004).

4.3 Periodicidade e duração

Uma outra questão que precisa ser levada em conta, na realização das assembléias, é a constância e sistematicidade. É preciso

“destinar uma pequena parte do tempo semanal a este tipo de reunião, de maneira que todos considerem a assembléia como uma atividade habitual da classe, que pode ser utilizada para alcançar diversas finalidades” (PUIG, 2000, p. 118).

As assembléias devem, portanto, representar momento sagrado (ARAÚJO, 2004) das escolas, e acontecer de modo sistemático e constante. Estabelecer uma relação participativa dentro da escola pressupõe, certamente, respeito aos princípios da democracia, dentre os quais se destaca a regularidade na realização dos chamados *“rituais democráticos”* (ARAÚJO, 2004). Importa que, dentro da escola, a assembléia seja encarada como um desses rituais democráticos, pois *“a certeza de que esse momento de diálogo, de discussão e de avaliação estará sempre garantido é que permite a construção da estabilidade nos processos de regulação social”* (ARAÚJO, 2004, p. 51).

A periodicidade ideal é, segundo Araújo, a seguinte: para a assembléia de classe, uma reunião semanal. Para a assembléia de escola e para a assembléia docente, uma reunião mensal. A duração ideal dos trabalhos, por sua vez, é a de uma a uma hora e meia de atividade.

4.4 Temática

A questão da temática das assembléias deve também ser considerada, já que elas têm por horizonte o desenvolvimento das potencialidades humanas daqueles que transitam no espaço escolar (ARAÚJO, 2004). Dessa forma, não se pode limitar o que se fala na assembléia dentro de uma esquematização rígida, que empobreça o fluxo das idéias e a interlocução entre os diferentes sujeitos. Tal fluidez dos conteúdos da assembléia pressupõe, entretanto, que a ocorrência do evento não se concretize no espontaneísmo ou no esquema tentativa-erro (ARAÚJO, 2004).

Puig (2000) classifica os temas possíveis de serem trabalhados numa assembléia em quatro categorias: os temas de trabalho escolar, os temas de organização de atividades, os temas de convivência e os temas informativos. Os temas de trabalho escolar relacionam-se às questões ligadas às atividades de

ensino-aprendizagem. Os temas de organização de atividades dizem respeito ao planejamento e à sistematização das atividades propostas pelo grupo. Os temas de convivência tratam de *“questões relativas às dificuldades que a vida no interior de um grupo e de uma escola apresenta. Aparecem temas que vão de conflitos concretos até a análise do cumprimento das regras da escola.”* (PUIG, 2000, p. 133). Os temas informativos, por sua vez, são aqueles através dos quais se comunica algo ao conjunto de participantes.

Segundo Araújo (2004), o foco na escolha dos temas de uma assembleia deve girar em torno de dois eixos de abordagem, o *convívio escolar e as relações interpessoais*, evitando-se que se torne momento de discussão de temas cuja responsabilidade não cabe ao grupo ou mesmo de temas de conteúdo pouco ético. É importante que todos tenham voz, mas é essencial também que se mantenham, já que a proposta é a da vivência, já no espaço da escola, de experiências democráticas consistentes, os rituais que tais vivências pressupõem, ligados, conforme citado anteriormente, a uma assimetria funcional, que está intimamente ligada à diferenciação das responsabilidades. Araújo (2004) afirma que:

“o espaço de diálogo deve estar sempre assegurado, e este é um dos papéis das assembleias na construção de valores socialmente desejáveis. Um coletivo, porém, não pode tomar decisões que extrapolem seu âmbito de responsabilidades, sob pena de gerar conseqüências que afetarão negativamente a vida de outras pessoas”. (ARAÚJO, 2004, p. 56)

Ainda segundo o autor (ARAÚJO, 2004), as temáticas de convívio escolar relacionam-se ao coletivo da classe ou da escola. Questões como organização dos espaços e tempos, limpeza dos espaços coletivos dizem respeito a este eixo. Já as ligadas a relações interpessoais referem-se àquelas temáticas que afetam pessoalmente os membros da instituição nas relações que mantêm entre si. Questões como brigas entre colegas, perseguições por motivo acadêmico ou pessoal e relações autoritárias são exemplos de temas relacionados a este eixo de conteúdos.

A escolha desses dois eixos de construção da assembléia possibilita que as vivências que permeiam a realidade da escola sejam abordadas, sem que haja desrespeito a ordenamentos hierárquicos e/ou administrativos, pois, em uma sociedade democrática, existem espaços e níveis de responsabilidades que precisam ser respeitados (ARAÚJO, 2004). Não se trata, então, de utilizar as assembléias como mero espaço catártico em que se tomam decisões utópicas que não se efetivarão, ao serem boicotadas por aqueles que detém o poder, mas de realizá-la de tal forma que os conteúdos de convívio e de relação propostos mobilizem, a partir de instrumentos democráticos, mudanças reais, concretas, melhorias acessíveis a todos.

Importa considerar, ainda, que a escolha destas temáticas propicia aos participantes, através da possibilidade de discutir e de trabalhar coletivamente conteúdos ligados ao convívio e ao relacionamento interpessoal, o desenvolvimento de outras habilidades, relacionadas à formação de capacidades morais e à aquisição de atitudes e valores, tais como a colaboração, a cooperação, o respeito a acordos, a sinceridade, a solidariedade, a igualdade e o respeito às diferenças (ARAÚJO, 2004).

Tendo sido estabelecidos esses marcos em torno dos quais deve gravitar uma assembléia que se pretenda realmente promotora do diálogo e das ações cooperativas, resta explicitar de que forma as assembléias funcionam. Em outras palavras, cumpre apresentar uma breve descrição do modo como as assembléias devem se realizar.

5. Funcionamento das assembléias

Além das questões de cunho mais geral, relacionadas aos pressupostos operacionais das assembléias, também são relevantes alguns outros aspectos, de cunho mais prático, que também precisam ser considerados, para que uma assembléia alcance seus objetivos. Esses aspectos serão tratados a seguir, e dizem respeito à preparação das assembléias e à construção da pauta,

orientações sobre providências a serem tomadas no dia escolhido para a aplicação da assembléia, sobre o modo como devem ser discutidos os temas e como deve ser encerrada a assembléia.

5.1 Preparação das assembléias e construção da pauta

É de suma importância que haja uma preparação prévia à assembléia propriamente dita. Tal preparação está intimamente ligada à construção coletiva de uma pauta, que antecede à assembléia. A pauta deve ser colocada em local visível, geralmente em folha de cartolina, e deve conter dois grandes blocos de discussão, as críticas e as felicitações, conforme sugestão a seguir.⁵

EU CRITICO...	EU FELICITO

Qualquer membro da comunidade tem o direito de anotar, neste espaço, as observações que considera positivas (“eu felicito”) e as que considera negativas (“eu critico”). Como o objetivo de uma assembléia é *“discutir princípios, atitudes e daí construir as regras de regulação coletiva e propostas de resolução de problemas”* (ARAÚJO, 2004, p. 62), alguns aspectos precisam ser considerados: o anonimato, a forma e o conteúdo da escrita, e a importância da visibilidade.

⁵ Essa sugestão se assemelha à proposta freinetiana, que sugeria a divisão da cartolina em quatro colunas, intituladas “Criticamos...”, “Felicitamos...”, “Solicitamos...” e “Fizemos...”:

Não se pode, numa assembléia, personalizar as questões, pois a proposta é promover a horizontalidade entre os participantes. A partir da manutenção do anonimato, eles devem se sentir encorajados a explicitar percepções, sem temores de represálias e/ou incompreensões. Ainda dentro desse princípio, é importante que os conteúdos anotados na pauta sejam impessoais, referindo-se a temas e não a pessoas concretas, ou seja, o que deve ser discutido são as atitudes das pessoas, e não as próprias pessoas. O terceiro aspecto relaciona-se à importância de que a cartolina seja afixada em local visível e de fácil acesso, pois *“o fato da cartolina estar à vista de todos constantemente exerce um papel de regulação do grupo, o que contribui para um melhor funcionamento da escola ou da classe”*. (ARAÚJO, 2004, p. 63)

Além deste cuidadoso trabalho coletivo de construção da pauta, também é muito importante que, numa pequena reunião prévia, organizem-se os dados nela inscritos, de maneira a se evitarem as redundâncias e a se priorizarem os dados realmente significativos. Essa seleção e essa priorização não devem ser feitas isoladamente, por apenas um elemento, mas contar com a participação de dois ou três participantes. Araújo (2004) sugere que, no caso das assembléias de classe, o professor e dois estudantes façam este trabalho. No caso da assembléia docente, o processo se repete, com a participação da direção e de dois docentes. Para as assembléias de escola,

“de posse da proposta de temas encaminhada por docentes, estudantes e funcionários, a direção se reúne com um representante de cada um desses segmentos, pelo menos 48 horas antes da assembléia, para organizar a pauta definitiva”. (ARAÚJO, 2004, p. 65)

Essa rápida reunião anterior à assembléia, por sua vez, deve ter como eixos orientadores alguns aspectos: o estabelecimento de uma hierarquia nas temáticas, o agrupamento de temas semelhantes e a garantia de que todos os temas propostos estejam presentes na pauta definitiva (ARAÚJO, 2004). A

hierarquização das temáticas pressupõe que temas mais sérios e complicados sejam os primeiros a serem discutidos, pois demandam mais tempo. A seriedade e a relevância dos temas deve ser estabelecida pelo grupo que se reúne de tal forma que, mesmo se levando em conta que um certo grau de subjetividade é inevitável, o coletivo se beneficie das discussões, em detrimento das questões que se limitam à catarse e a eventos isolados e individuais. Araújo (2004) oferece uma interessante proposta para esta hierarquização:

“em geral, utilizo como referência que os assuntos de violência (de todos os níveis) devem ser priorizados, depois as temáticas mais coletivas, tanto de convívio quanto de relações interpessoais e, por fim, os temas mais isolados, que afetam menos pessoas ou que não são pertinentes ao espaço das assembleias”. (ARAÚJO, 2004, p. 66)

Deve-se ainda, neste momento de organização das assembleias, agrupar temas semelhantes. Ao se diminuir o tamanho da pauta, ganha-se em produtividade, pois haverá um tempo maior para as discussões e para os encaminhamentos e/ou estabelecimentos necessários de regras e normas. Deve-se tomar cuidado, entretanto, para que tal agrupamento entre temáticas muito próximas não se torne eliminação de manifestações significativas, pois a escuta às diferentes vozes garante aos interlocutores a certeza de que serão ouvidos. Tal respeito às manifestações funciona como estímulo para que o indivíduo passe a valorar positivamente as assembleias e, conseqüentemente, ela assuma na escola o papel que efetivamente pode exercer, que é o de dinâmico espaço democrático (ARAÚJO, 2004). O coordenador precisa, portanto, garantir que a redação final do tema aglutinador das várias propostas da pauta incorpore o princípio de todas as idéias, não esquecendo, também, de explicar aos participantes os critérios adotados pelo grupo de organização da pauta.

Além da construção coletiva da pauta e da definição da pauta definitiva, a partir da seleção e da hierarquização do tema propostos, também é importante considerar que, no processo de realização da assembléia, é fundamental o cuidado no registro das discussões e das decisões tomadas, por meio de atas. Conforme afirma Araújo (2004),

“com esse instrumento (...) permite-se construir a história do grupo, deixar gravadas as decisões para consultas posteriores e também marcar o compromisso de todos os membros do grupo com as regras e encaminhamentos resultantes das assembléias”. (ARAÚJO, 2004, p. 68)

As atas deverão, segundo o autor, ser inscritas num livro-ata, simples, e nele deverão ser anotados, além do cabeçalho, com data, local e tipo de assembléia, também os temas constantes da pauta e, junto a eles, as decisões tomadas e as regras construídas, além dos encaminhamentos sugeridos para o enfrentamento dos problemas e para o cumprimento das regras. Finalmente, é muito importante que todos assinem a ata, de tal forma que se oficializem as decisões tomadas e, mais que isso, o grau de comprometimento e responsabilidade assumido pelos participantes, aumentando-se, dessa forma, a probabilidade de que tais decisões efetivamente se concretizem (ARAÚJO, 2004).

A seguir, apresentaremos algumas providências, que devem ser tomadas, no dia da assembléia, para que atinja os objetivos propostos.

5.2 Providências para o dia da assembléia

No dia instituído como de assembléia, o espaço físico da sala deverá ser preparado, de tal forma que os participantes se assentem em círculo ou semicírculo, podendo todos conversar frente a frente. Essa providência contribui para o fortalecimento da atitude de cooperação entre todos os participantes (PUIG, 2004)

Num momento inicial, os participantes deverão ser informados, através de recursos audiovisuais (retroprojeter ou quadro de giz), sobre a pauta definitiva da assembléia naquele dia. Nesse momento, devem ser explicitados os critérios de hierarquia e de agrupamento das temáticas da pauta. Logo após, deve-se começar a assembléia propriamente dita, dialogando-se primeiro sobre as críticas, de tal forma que, ao final da assembléia, as felicitações impulsionem entusiasmo e empenho em relação às decisões tomadas pelo grupo (ARAÚJO, 2004).

5.3 Discussão de temas da pauta

No momento da discussão de cada tema da pauta, três momentos distintos (ARAÚJO, 2004) podem ser assinalados:

- Aproximação e esclarecimento sobre o tema

Diante de um tema a ser discutido, o primeiro trabalho do grupo deve ser o de diálogo, de fala e de escuta. Neste momento, a pessoa que colocou o tema na pauta pode se manifestar, se assim for sua vontade, e os participantes podem colocar sua anuência ou discordância, esclarecendo dúvidas ou explicitando dados subjacentes à temática. É neste primeiro momento que *“aparecem as diferenças, se manifestam os valores que cada um construiu para si em sua história de vida, mas, principalmente, é quando existe o confronto de posições e idéias”* (ARAÚJO, 2004, p. 78).

Esse confronto é visto como salutar, quando se manifesta de forma coordenada, organizada e não violenta. Segundo o autor, através das assembléias, muitos dos conflitos do grupo podem (e devem) vir à tona, para que a força dinâmica da troca de experiências e de posicionamentos enriqueça a

visão que todos têm acerca do assunto e sinalize alternativas para a solução do problema. Enfim, não se pretende, através do trabalho com assembleias escolares, mascarar o confronto ou o conflito, mas dar-lhe vazão e sentido, através do estabelecimento de diretrizes compartilhadas de resolução (ARAÚJO, 2004).

Conforme dissemos anteriormente, o papel do coordenador da assembleia é de suma importância para que este momento flua da melhor maneira possível, pois a ele

“compete fazer o papel de mediador e organizador do diálogo, garantindo que as diferentes idéias e posições envolvidas no conflito apontado na pauta sejam esclarecidas antes de se passar ao segundo momento da discussão”.
(ARAÚJO, 2004, p. 78)

Este papel de coordenação, que pressupõe, ao mesmo tempo, flexibilidade e sistematização, desenvolve-se na prática cotidiana e é, aliado à disposição de todos para dialogar, um dos aspectos fundamentais para o sucesso das assembleias.

- Construção de regras de convivência

Numa assembleia, a mera discussão de temas não é suficiente. É preciso que, num segundo momento, o grupo dedique, quando for pertinente e relevante, a construir, de forma dinâmica e coletiva, regras de convivência, que regularão os conflitos relativos ao tema. Araújo (2004) afirma que

“uma das funções primordiais das assembleias consiste na construção de normas e regras que regulem a convivência e as relações interpessoais, de forma a permitir que as diferenças de valores e de opiniões possam se manifestar democraticamente e de forma não violenta nos espaços escolares”. (ARAÚJO, 2004, p. 79)

A construção de regras, por sua vez, pressupõe uma certa universalidade, no território compartilhado pelos participantes, ou seja, não pode ser muito específica, tratando apenas de casos isolados e/ou esporádicos. As regras devem ter um enunciado que seja abrangente, redigido de forma clara, podendo ser evocadas diante de diversos temas distintos (ARAÚJO, 2004).

Resta acrescentar ainda que, após a proposição e a redação coletiva das regras, é necessário que haja votação, para que o pressuposto democrático seja atendido, sendo que neste tipo de votação todos devem se manifestar “a favor”, “contra” ou “se abstendo”. Garante-se, dessa forma, que todos participem e que a regra se legitime, configurando-se como efetivamente proposta de grupo, o que aumenta a probabilidade de assunção dela pelos participantes e de sua conseqüente concretização no cotidiano escolar (ARAÚJO, 2004).

- Resolução de conflitos e sugestões para cumprimento da regra

É neste momento que o grupo se responsabiliza pela concretização das decisões tomadas. É preciso que a assembléia se concretize em práticas cotidianas de melhoria nas relações interpessoais e no convívio, que poderão se refletir na elevação da auto-estima e dos mecanismos de cooperação, propulsores de processos realmente significativos de ensino e aprendizagem. É necessário que cada um se responsabilize pela busca de saídas e se comprometa a dar sua contribuição, superando o “status quo” e avançando para atitudes de protagonismo pessoal e responsabilidade compartilhada. Araújo (2004) propõe que

“após construírem as regras, o coordenador da assembléia pede às pessoas que apresentem propostas para que o problema não volte a se repetir, ou então, que ajude ao grupo e aos colegas a se conscientizarem das conseqüências do conflito e a cumprirem as normas acordadas”. (ARAÚJO, 2004, p. 84)

A seguir, traçaremos algumas considerações sobre o modo como deve ser realizado o encerramento das assembleias.

5.4 Encerramento das assembleias escolares

Após as felicitações, é preciso que se dividam tarefas e se estabeleçam responsabilidades, para que os acordos da assembleia se viabilizem. Tal divisão deve ser combinada coletivamente e registrada em ata, para que, em momento oportuno, seja feita, pelo coletivo, a avaliação e o eventual redimensionamento das tarefas acordadas (ARAÚJO, 2004).

Uma das questões fundamentais no entendimento das assembleias é, conforme se buscou apontar neste capítulo, a idéia de que elas não se esgotam em si mesmas, nos minutos em que acontecem, mas parecem possibilitar que a prática pedagógica se redimensione. A discussão respeitosa, a administração consciente do conflito e a decisão compartilhada são elementos, advindos da realização de uma assembleia, que podem se estender às práticas cotidianas da escola, promovendo-se a cooperação e a participação democrática.

Além disso, é importante assinalar que, para o sucesso na realização, também é necessário que se sigam diretrizes de trabalho, mantenedoras de um clima propício ao exercício da palavra e à co-responsabilização ativa em relação ao que foi acordado (ARAÚJO, 2004). Para que isso ocorra, Puig (2000) sugere que sejam utilizados recursos de memorização, como cartazes e murais, onde se anotam acordos, regras e compromissos. Ele também sugere recursos para a mudança de comportamento, como exercícios de auto-regulação, que permitam aos participantes medirem seu próprio desempenho e compromisso. Além disso, sugere recursos para a regulação imediata, tais como mini-assembleias imediatas, para a resolução de conflitos que contradigam os acordos, e recursos para a avaliação, de forma que, diante de uma nova assembleia, os avanços e

dificuldades no cumprimento das decisões de assembleias anteriores sejam retomados. Tudo isso só se concretiza através do exercício constante do diálogo e da ação cooperativa.

Neste capítulo, apresentamos a idéia de que as assembleias parecem contribuir efetivamente para que o diálogo possa exercer, dentro das escolas, todo o seu potencial como ferramenta de resolução de problemas e de planejamento e execução de trabalho coletivo. Isso acontece porque elas possibilitam que os participantes disponham de momentos sistemáticos e institucionalizados para que aconteçam as interações dialógicas. A partir das assembleias, as pessoas podem se certificar de que encontrarão espaço para expressar suas idéias e discutir as idéias dos outros. Entretanto, para que isso ocorra de modo pleno, é preciso que sejam atendidas algumas condições procedimentais, pois é imprescindível que as assembleias não aconteçam de forma confusa e aleatória. É preciso organização e sistematicidade, para que elas cumpram seu papel.

Apresentamos, no percurso do nosso quadro teórico, o diálogo como mecanismo essencial para a promoção do desenvolvimento de cidadãos participativos e autônomos. Apresentamos também a dificuldade das escolas, na prática de diálogos realmente autênticos, que tragam contribuições para o desenvolvimento de todos os envolvidos. Neste último capítulo, por sua vez, apresentamos as assembleias escolares como alternativas, para que aconteçam e se desenvolvam interações dialógicas realmente plenas de sentido. Cabe agora apresentar como foram articuladas essas contribuições, em função da nossa proposta de pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos nosso plano de investigação, que foi construído a partir desses referenciais teóricos.

CAPÍTULO IV

PLANO DE INVESTIGAÇÃO

1. Objetivos de pesquisa

Para efetuar esse trabalho de pesquisa, buscaram-se, em primeiro lugar, pilares teóricos que sustentassem a defesa do diálogo como procedimento válido e necessário. O primeiro passo foi, dessa forma, identificar, junto a diferentes áreas do conhecimento, as contribuições relacionadas ao tema do diálogo, do discurso e da interação verbal. Para isso, depois de muitas leituras de autores de correntes e percepções distintas sobre o assunto, optou-se por um mergulho maior nas obras de Jürgen Habermas, no campo da filosofia, e de Mikhail Bakhtin, no campo da lingüística, particularmente no que diz respeito às construções teóricas acerca da ação comunicativa (Habermas) e da dialogicidade (Bakhtin). Conforme apontamos anteriormente, esses autores, apesar de adotarem linhas teóricas distintas, apresentam interessantes contribuições, no que diz respeito ao nosso interesse de pesquisa.

Em seguida, foi feito um estudo da obra de autores que se detiveram na questão do diálogo aplicado à realidade das escolas. Inicialmente, traçou-se um panorama do assunto, apresentado pelas políticas públicas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Num segundo momento, apresentaram-se considerações sobre o assunto elaboradas por Paulo Freire, Sonia Kramer e Silvia Helena Barbi Cardoso, e Josep Maria Puig.

Paulo Freire, ao colocar o diálogo no centro de suas reflexões pedagógicas, defende a dialogicidade como condição *sine qua non* das práticas educativas que se proponham democráticas. Sonia Kramer e Silvia Helena Barbi Cardoso, por sua vez, estabeleceram interessantes pontes entre o pensamento de Bakhtin e a realidade das escolas brasileiras, no que diz respeito às práticas dialógicas. Finalmente, Josep M. Puig apresenta o diálogo como ferramenta educativa essencial para a construção de personalidades morais autônomas, além de ter se preocupado em descrever os modos como esses diálogos se processam, no campo educativo, e em sugerir, a partir de suas próprias experiências teórico-práticas, atividades que promovam esse diálogo.

Num último momento da abordagem teórica, foi feito um estudo sobre aquelas práticas de deliberação denominadas assembleias escolares (PUIG, 2004). Procurou-se conceituá-las, estabelecer-lhes um panorama histórico, além de detalhar o modo como devem funcionar e os procedimentos operacionais que pressupõem, a partir das reflexões de Josep Maria Puig e Ulisses Ferreira de Araújo.

A partir desses estudos, configuraram-se alguns referenciais, a saber:

- O conceito de diálogo é uma preocupação comum a diversos autores, de diferentes matrizes e campos do conhecimento. Apesar de suas distinções, todos concordam, de uma forma ou de outra, que o diálogo é mecanismo incontestado para a vivência plena da condição humana, que pressupõe constante negociação e busca conjunta de soluções. Além disso, todos defendem o diálogo autêntico como mecanismo de superação de estruturas autoritárias e de promoção de atitudes autônomas e cooperativas.
- No que diz respeito às escolas, o espaço para que se efetuem trocas dialógicas autênticas é, de modo geral, muito pequeno, limitando-se a ocasionais tomadas de opinião ou a implantação de organismos colegiados e conselhos pouco representativos.

Isso acontece porque, entre outros motivos, a gestão e as relações se estruturam de modo autoritário, com definições hierárquicas estanques e com pouca fluidez nos mecanismos de interação dialógica.

- Essa dificuldade de comunicação entre os indivíduos pode ser apontada como uma das razões pelas quais ocorre a centralização das decisões e a dificuldade de mudança, na medida em que, com a ausência das interações e da discussão dos pontos de vista, os indivíduos tendem a reproduzir, com pouca (ou nenhuma) modificação, as práticas consagradas pela repetição cotidiana. A compreensão da própria prática passa pelo entendimento entre pares, e a assunção de compromissos passa pela busca constante de caminhos que não sejam meramente impostos, mas acordados (ou pelo menos compreendidos) pela maioria dos participantes.
- As assembleias são, por definição, território do diálogo e, em seu formato institucionalizado, podem se constituir como um espaço rico, em que informações e questões da escola podem se explicitar para todos.
- Ao defender, num momento específico e determinado, a horizontalização das relações, as assembleias podem propiciar aos participantes a oportunidade de ter ouvidas suas opiniões e de ver atendidas suas reivindicações.
- Além disso, as assembleias podem proporcionar a assunção compartilhada de responsabilidades, na medida em que, ao propor determinadas ações, os indivíduos, independentemente de seu papel hierárquico, apresentam maior disponibilidade para assumir coletivamente a responsabilidade pela execução dos acordos.

Pode-se dizer, então, que se partiu da idéia de que o diálogo é fundamental, na medida em que pode modificar a construção cultural de uma escola. Isso acontece porque as contribuições dialógicas apresentam a possibilidade de intervir tanto nas relações subjetivas entre os indivíduos quanto na estrutura hierárquica, nos regulamentos, nas normas consolidadas do ambiente escolar.

De forma específica, este trabalho de pesquisa tem como preocupação básica identificar se a implantação de assembléias de professores aprimora a capacidade das pessoas dialogarem, nas mais diversas situações de trabalho na escola, e se este hábito de diálogo provoca modificações positivas no modo como elas se relacionam, na forma como as decisões são tomadas e na maneira como os acordos são cumpridos.

Este estudo tem como foco a questão da promoção do diálogo e, a partir daí, buscaremos identificar se, através das assembléias, os professores instituem práticas dialógicas mais produtivas e gratificantes. Enfim, trata-se de perceber, através do acompanhamento da implantação de assembléias docentes, se essa implantação suscita e dissemina, entre os participantes, falas e atitudes de maior compromisso e envolvimento com a proposta de trabalho da escola. Pode-se dizer, dessa forma, que os objetivos desta investigação têm a ver, basicamente, com a seguinte questão:

institucionalizar, por meio de assembléias docentes, espaços nas escolas, para que os professores possam dialogar, contribuir para a melhoria nas relações, para a democratização das tomadas de decisões e para o compartilhamento das responsabilidades de execução dos acordos e de avaliação dos resultados do trabalho da escola?

A seguir, teceremos considerações sobre a metodologia adotada.

2. Metodologia

2.1 Método

Para responder às questões que se delinearam na nossa pesquisa, optamos por adotar uma metodologia de cunho qualitativo, no formato de estudo de caso. Essa opção se justifica por dois motivos: em primeiro lugar, porque as demandas apresentadas inviabilizavam uma abordagem meramente quantitativa. Em segundo lugar, porque a implantação exigia um acompanhamento que procedesse a um estudo bastante particularizado, de uma determinada situação específica. Tornou-se essencial, além disso, optar por uma abordagem que pudesse articular, de forma dinâmica, diferentes momentos e interações, acontecidos em diferentes espaços, vivenciados por diferentes pessoas.

A opção pela metodologia qualitativa é aquela que, segundo afirma Lüdke (1975), *“envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”* (LÜDKE, 1975, p. 13) Os dados obtidos serão apresentados, portanto, num formato predominantemente descritivo, visando a dar conta da multiplicidade de fatores intervenientes numa mesma situação. Não se trata apenas de quantificar esse ou aquele aspecto, mas de descrevê-lo, o mais fielmente possível, de forma a traçar um panorama que possibilite análises e reflexões amplas e consistentes.

Além disso, tais dados foram coletados a partir do contato direto da pesquisadora com a escola, com as assembléias e com as pessoas envolvidas. A pesquisa tem como fonte direta de dados o ambiente natural (LUDKE, 1975), ou seja, é fruto de trabalho de campo, relacionado à observação atenta do processo de implantação de assembléias docentes. Para isso foi preciso um contato intenso com o meio em que as assembléias foram implantadas. Tal contato não se restringiu ao momento em si das assembléias, mas abarcou também outros diálogos e acontecimentos que, de uma forma ou de outra,

pudessem estar relacionados a elas. Para realizar isso, o fato de trabalharmos na escola, como supervisora pedagógica, foi um fator facilitador.

Nossa preocupação foi processual, e não apenas com um determinado produto. Não nos preocupamos em meramente quantificar os momentos das assembleias, mas em identificar quais as decorrências e mudanças que a implantação de práticas dialógicas de assembleias pode propiciar. Não se tratou de observar e descrever, de forma meramente informativa, as assembleias, mas de contextualizá-las e percorrer-lhes a trajetória.

A seguir, serão apresentados os procedimentos e instrumentos adotados, neste trabalho de pesquisa.

2.2 Procedimentos e instrumentos

A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública municipal da cidade de Três Corações, no sul de Minas Gerais. Essa escola se localiza na periferia e dá atendimento a cerca de 900 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Na época, os professores envolvidos nas assembleias totalizavam 37 pessoas, além da diretora, da vice-diretora e da pesquisadora, que também atuava como supervisora pedagógica. A coleta de dados compreendeu o período entre abril do ano de 2004 e março de 2005.

O procedimento básico da pesquisa foi o acompanhamento da implantação de assembleias de professores, na escola em questão. Esse acompanhamento consistiu de observações e de entrevistas. Antes da coleta, entretanto, foram realizados dois procedimentos iniciais, que eram necessários ao sucesso da empreitada. Esses procedimentos serão detalhados a seguir.

2.2.1. Procedimentos iniciais

A. Apresentação da proposta da pesquisa para a diretora da escola

Em primeiro lugar, foi feita uma apresentação para a diretora da escola, procurando detalhar quais seriam as diretrizes do trabalho. Depois de uma longa conversa, a diretora permitiu que fizéssemos a pesquisa ali e concordou em participar do processo de implantação das assembléias.

B. Primeira aproximação da pesquisadora com o grupo: estudo da prática de assembléias

Concedida a autorização por parte da Diretora, o segundo momento, também fundamental, foi o de conscientização e de mobilização do grupo para a atividade. Sem isso, as assembléias não alcançariam seus objetivos e, portanto, não seria possível acompanhar o desenrolar dos diálogos e das interações verbais nelas ocorridas. Para realizar essa conscientização, foi feito, durante dois encontros, estudo de texto de Araújo (2004)⁶, em que se explica o que são e para que servem as assembléias. Após esse estudo, os professores concordaram com a implantação, tendo ficado combinado que a pauta ficaria afixada na sala dos professores e que as reuniões aconteceriam mensalmente, com a duração de uma hora e meia.

Depois de realizados esses procedimentos iniciais de contato, as assembléias docentes foram implantadas e os dados foram coletados. A seguir, detalharemos como foi feita essa coleta.

O texto utilizado é o que se encontra no portal *Ética e Cidadania*, do Ministério da Educação (MEC), no endereço <http://www.mec.gov.br/seb/eticaecidadania/index.html>

2.2.2 Coleta de dados

A coleta de dados consistiu das seguintes atividades, relacionadas à implantação das assembleias de professores: observação das assembleias, observação do cotidiano da escola e entrevistas com os participantes. A seguir, será apresentado o modo como se efetuou cada uma dessas atividades de coleta.

A. Observação das assembleias de professores

O acompanhamento das assembleias foi feito através de observação e de registro, em diário de campo, das falas e dos acontecimentos que nelas ocorreram.

Durante o período de concretização das assembleias, procurou-se realizar, num primeiro momento, a anotação e o registro do que ocorria, sem preocupação de especificar quais as categorias de análise estariam sendo analisadas. Ainda que o foco fosse sempre relacionado a essas categorias, a decisão de ampliar o campo das observações feitas foi acertada, na medida em que, num segundo momento, o contexto propiciado por essas observações de cunho mais amplo propiciaram uma análise mais acurada dos dados. De posse de um panorama geral do contexto das assembleias, foi possível selecionar e organizar os dados.

A seleção dos dados levou em consideração a relevância deles, em função das categorias. Além disso, houve duas preocupações fundamentais. A primeira delas relaciona-se ao cuidado de selecionar tanto fatos e diálogos que consideramos positivos quanto fatos e diálogos que consideramos dificuldades. A segunda diz respeito à opção por colocar, ao lado dos eventos ocorridos nas assembleias propriamente ditas, também aqueles fatos, ocorridos no cotidiano da escola, que se relacionavam a elas.

Para acompanhar as assembleias e suas decorrências, utilizaram-se os

seguintes instrumentos:

- Observação das assembléias e das atividades cotidianas da escola;
- registro escrito, em diário de campo, das observações das assembléias;
- registro escrito, em diário de campo, das observações feitas a partir do cotidiano da escola.

B. Entrevistas semi-dirigidas

No período posterior às observações das assembléias, foram realizadas, de dezembro de 2004 a março de 2005, entrevistas semi-dirigidas com os participantes. Nessas entrevistas, o participante expressava, num clima informal, quais foram as suas percepções sobre as assembléias e sobre os resultados delas, em função das nossas três categorias de análise. Os professores mostraram-se bastante descontraídos, o que facilitou que discorressem sobre o assunto, sem se mostrarem inibidos. O tempo de duração das entrevistas, portanto, foi estabelecido a partir da disponibilidade de cada entrevistado.

Isso não significou, entretanto, que a conversa tenha seguido um ritmo aleatório, pois houve a preocupação de elaborar, anteriormente, um roteiro, no qual se colocaram questões, que a pesquisadora procurou inserir no percurso da conversa. Esse roteiro foi elaborado de modo a atender às três categorias de análise e consistia das seguintes questões, que foram apresentadas aos professores, à medida que se expressavam:

- Você acha que as assembléias de professores contribuíram para que as relações na escola fossem mais democráticas?
- Você consegue citar um exemplo que demonstra isso?
- Você considera que as fofocas e as intrigas de bastidores diminuíram com a realização das assembléias?
- Em algum momento, você sentiu que, nas assembléias, finalmente sua 'voz' (e/ou a dos colegas mais tímidos) foi ouvida? Diga como foi essa situação.
- Você se sentiu à vontade para expor suas idéias e posicionamentos, durante as assembléias?
- Você acha que as assembléias contribuíram para que fossem solucionadas questões de cunho prático, que o incomodavam dentro da escola? Cite algum caso interessante.
- Na sua opinião, quais foram os momentos mais produtivos das assembléias? E os mais difíceis?
- Qual é a avaliação que você faz sobre as assembléias feitas na escola? Explique com detalhes sua resposta.
- Você acredita que as assembléias contribuíram para que houvesse mais diálogo entre todos os que nela estiveram envolvidos?

Das entrevistas feitas, foram selecionados recortes, relativos a 15 dos entrevistados, recortes estes cuja relevância em relação às nossas categorias de análise fosse significativa. Os dados serão apresentados da seguinte maneira: para cada categoria, transcreveram-se falas significativas, agrupadas por temáticas, e fez-se uma análise parcial dos dados, a partir do nosso referencial teórico.

Para realizar as entrevistas, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- diário de campo, onde foram registradas as respostas;
- leitura das transcrições para os participantes e concordância deles, em relação à verossimilhança entre o que foi escrito e o que eles disseram.

Conforme dissemos, esta pesquisa é um estudo de caso, com uma metodologia de cunho qualitativo, que utilizou como procedimentos observação da implantação das assembléias e entrevistas semi-dirigidas, com os participantes. A seguir, apresentaremos quais foram as categorias de análise que nortearam a pesquisa.

3. Categorização dos dados

A questão fundamental do trabalho é, conforme já apontamos, a seguinte:

institucionalizar, por meio de assembleias docentes, espaços nas escolas, para que os professores possam dialogar, contribuir para a melhoria nas relações, para a democratização das tomadas de decisões e para o compartilhamento das responsabilidades de execução dos acordos e de avaliação dos resultados do trabalho da escola?

Essa questão, por sua vez, pode ser segmentada, para fins do nosso estudo, em três outras:

A. A partir do exercício constante de diálogo, proposto pelas assembleias, as relações que acontecem dentro de uma escola transcorrem de forma mais aberta, a partir de uma comunicação melhor, de uma melhor circulação de informações e de um tratamento mais eficaz dos temas de conflito?

B. As pessoas ficam mais preparadas para tomar decisões, de forma coletiva e cooperativa, quando se habitam a fazer isso, a partir do diálogo, durante as assembleias?

C. Quando decidem juntas, as pessoas assumem com mais empenho suas responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos combinados em assembleia?

Categorias, esboçadas a partir dessas questões, foram escolhidas para orientar a análise de dados e responder aos problemas desta pesquisa. Tais categorias são impacto das assembleias na construção de relações dialógicas, contribuições das assembleias para uma maior participação do grupo de professores nas tomadas de decisão da escola e contribuições das assembleias para um melhor compartilhamento de responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos.

3.1 Impacto das assembleias na construção de relações dialógicas

Durante a análise que será feita, uma das categorias visará à identificação daqueles momentos e daquelas situações nas quais se pôde perceber que os participantes, a partir das assembleias, conseguiram expressar, de forma mais franca e discursivamente organizada, suas opiniões e seus sentimentos.. Pretende-se perceber também se esses mesmos participantes apresentam uma maior disposição para levar em consideração as opiniões e os sentimentos dos participantes. Com isso, pretendemos responder a primeira pergunta da investigação Em suma, o objetivo de análise é perceber se as assembleias contribuíram para que se processassem relações intersubjetivas baseadas no diálogo e na cooperação.

3.2 Contribuições das assembleias para uma maior participação do grupo de professores nas tomadas de decisão da escola

As assembleias escolares são, conforme apontado no nosso quadro teórico, um espaço para que as decisões sejam tomadas de forma participativa, levando-se em consideração as idéias dos participantes, independentemente de sua posição no ordenamento hierárquico da escola, e, com isso, responder a

segunda questão da pesquisa. Pode-se dizer, portanto, que esse eixo de análise tem como objetivo analisar aquelas situações e aquelas falas nas quais foi possível realizar reflexões sobre o envolvimento dos profissionais nas tomadas de decisão da escola.

3.3 Contribuições das assembleias para um melhor compartilhamento de responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos

No estudo das assembleias e dos diálogos promovidos a partir destas assembleias, é muito importante identificar se a conversa e a discussão promovidas por elas não se limitaram apenas ao exercício da palavra, mas se houve oportunidade para que os acordos fossem concretizados. Era importante também perceber a forma como essa concretização ocorreu, em termos de divisão de responsabilidades. Cabe perguntar, no que diz respeito a este eixo, se as tarefas foram divididas entre os participantes e se as responsabilidades foram também partilhadas, ou se, apesar de dialogarem e chegarem a consensos e a propostas exequíveis, os participantes não conseguiram se articular, na hora da realização dos acordos. Com isso, esperamos responder a terceira questão que orientou a presente pesquisa

Essas categorias não são rígidas, estanques, mas devem ser encaradas como possibilidades de entendimento da realidade. Dessa forma, pode-se dizer que a escolha por enquadrar os dados numa ou noutra categoria não significa que tais dados não possam provocar questionamentos e reflexões em relação a outras categorias. Nossa escolha foi colocar os dados na categoria cujas reflexões e contribuições seriam as mais interessantes, no que diz respeito à nossa preocupação de pesquisa, procurando ainda, no decorrer do texto, indicar eventuais intersecções de análise.

Cumpra acrescentar, ainda dentro dessa perspectiva de estabelecer uma análise que leve em conta diferentes variáveis, que se optou por apresentar tanto dados positivos quanto negativos, ou seja, tanto situações que consideramos avanços quanto situações que consideramos dificuldades. Não se poderiam apontar apenas os momentos de avanço, em que tudo aconteceu da maneira esperada. Era preciso também sinalizar as dificuldades, os entraves, aquelas situações que, mais que retrocessos, significam momentos que manifestam uma realidade multifacetada e plural, em que, especificamente no que diz respeito à promoção do diálogo, a inovação convive com a permanência, em que os resultados da mudança provocam reações, em que a busca de novos horizontes interfere nos acordos antigos, nem sempre explícitos. Todas as duas possibilidades, os sucessos e os entraves aos diálogos, são interessantes sob o ponto de vista da pesquisa a que nos propomos.

Além disso, é importante registrar que os dados vão ser apresentados em blocos de conteúdos, dentro das categorias de análise. Tais blocos objetivam organizar, de forma coerente, abordagens parecidas sobre um mesmo assunto, dentro de cada categoria. Dessa forma, podemos analisar fatos e falas diferentes, a partir das semelhanças que apresentam, em função da categoria em análise. Pode-se dizer, dessa forma, que nossa organização é a seguinte: em primeiro lugar, apresentaremos a categoria. Para cada categoria, organizamos blocos temáticos. Em cada bloco, foram apresentados dados, coletados tanto nas próprias assembleias, no cotidiano na escola, na época, e nas entrevistas. Depois de apresentados, realizamos uma análise parcial de dados daqueles blocos, em função das categorias de análise em questão.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados, a partir do que foi esboçado neste plano de investigação.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, buscamos articular os dados coletados, durante a implantação das assembléias de professores, com os estudos sobre dialogicidade e sobre assembléias escolares. Essa articulação é essencial, pois a investigação a que nos propusemos demandava não somente uma estruturação teórica sólida, mas que os dados dialogassem com essa estruturação, provocando redimensionamentos e possibilitando novas perspectivas.

A seguir, apresentaremos considerações gerais sobre o processo de implantação e o modo como ocorreram as assembléias. Essas considerações são importantes porque permitem contextualizar os eventos e as falas que serão apresentados, em cada categoria de análise. Para isso, apresentaremos a pauta utilizada e faremos breves comentários sobre o modo como ocorreu cada uma das assembléias.

1. As assembléias de professores

O processo de implantação de assembléias docentes que acompanhamos teve a duração de 05 encontros. Ainda que as assembléias tenham continuado a acontecer, focamos nossa pesquisa nos momentos iniciais de implantação, a fim de acompanhar com maior cuidado os significados assumidos e os impactos causados pela prática, que anteriormente não era realizada na escola.

As assembléias foram realizadas numa escola pública da cidade mineira de Três Corações. Essa escola se localiza na região periférica da cidade e dava atendimento, na época, a cerca de 900 alunos, em três turnos. Os alunos da escola freqüentam o ensino fundamental (primeira a oitava séries), nos períodos matutino e vespertino, e a educação de jovens e adultos, no período noturno. Trinta e sete professores participaram das assembléias, sendo que, por motivos pessoais, nem sempre todos estavam presentes.

Conforme foi apresentado no plano de investigação, as assembléias docentes foram precedidas por uma conversa com a diretora da escola, conversa na qual, além de se solicitar a autorização, esclareceu-se para a diretora a importância de seu papel, no contexto de ocorrência das reuniões, pois, conforme estudos de experiências anteriores (ARAÚJO, 2004), as assembléias devem acontecer num ambiente em que desejos pessoais e políticos se coadunem. Essa adesão imprescindível aconteceu, pois a diretora se dispôs a participar e abriu as portas da escola para a realização da pesquisa.

Antes da realização das assembléias, também foi feita a mobilização e a conscientização do grupo. Era essencial que as pessoas percebessem a importância que as assembléias poderiam assumir nas suas experiências de relacionamento profissional e humano, dentro da escola. Para isso, conforme foi detalhado no capítulo anterior, fizemos estudo de texto de Araújo (2004). Na ocasião, os professores participaram ativamente, discutindo as assembléias, sua operacionalização e funcionamento. Ao final do estudo, que ocorreu durante uma das reuniões pedagógicas da escola, com duração de 02 horas, os professores concordaram em participar das assembléias.

1.1 Como ocorriam as assembléias?

As assembléias aconteciam mensalmente e tinham a duração média de duas horas. Uma semana antes delas, uma pauta era colocada na sala de professores. Em uma folha, os professores anotavam suas críticas (“Eu critico”) e suas felicitações (“Eu felicito”). Um dia antes, a pesquisadora e dois outros participantes das assembléias faziam, a partir da pauta afixada, o levantamento de quais seriam os temas trabalhados.

As assembléias contaram com a participação de 37 professores, sendo que, por motivos como licenças e outros compromissos, houve alguns deles que não participaram de todas. Já a diretora, a vice-diretora e a supervisora da escola puderam estar presentes em todos os momentos.

No dia de assembléia, os professores sentavam-se em círculo e a coordenadora lia o primeiro item de pauta, que era sempre algum item da seção de críticas. Buscava-se entender o que havia acontecido, e então, muitas vezes, o autor da crítica se manifestava. Mesmo que o autor não se manifestasse, os professores se dedicavam a esclarecer a questão. Depois disso, buscavam-se soluções e se votavam as soluções apresentadas. Nesse processo, os itens iam se sucedendo, sendo que as críticas eram abordadas antes das felicitações. Cumpre acrescentar que, durante as felicitações, os professores se limitavam a parabenizar o alvo de sua felicitação, no que, muitas vezes, eram acompanhados pelos colegas, sem que houvesse maiores discussões ou divergências. Dessa forma, ainda que abordemos, em alguns momentos, determinadas felicitações, centramos nosso olhar nas críticas, que oferecem um material mais rico, em função das categorias que elegemos.

A seguir, conforme anunciamos, colocaremos a transcrição das pautas discutidas em cada uma das assembléias. Além disso, teceremos breves comentários, buscando situar o leitor em relação ao que foi vivido em cada uma delas, sendo que o detalhamento dos eventos citados será feito mais adiante, na análise das categorias.

- Primeira assembléia (26/04/04)

Nesta primeira assembléia, os professores apresentaram-se indiferentes, em relação ao preenchimento da pauta. Precisamos intervir, pessoalmente, convidando-os a participar, conforme havia ficado combinado. Além disso, não conseguiram apresentar alternativas para muitas das questões apresentadas, tais como o problema do recreio na escola, houve embates entre vice-direção e professores e aconteceram fechamentos autoritários de questão. Entretanto, alguns bons diálogos ocorreram, principalmente os que diziam respeito ao uso da biblioteca da escola e ao modo como seriam feitas as reuniões de pais. Todos esses itens citados serão melhor abordados, quando forem analisados, a partir de nossas categorias.

EU CRITICO	EU FELICITO
01. A longa espera pela sala; 02. Pouco tempo na sala; 03. Os professores sem recreio; 04. Recreio; 05. O bebedouro da sala dos professores ainda não está em funcionamento; 06. O recreio; 07. Quebra da aula para o lanche, caso de avaliação, o aluno fica desatento e desinteressado; 08. Espaço sem muito “porquê” da antiga sala dos professores (pensarei a respeito); 09. Sala de fumantes; 10. Sala de fumantes; 11. O interesse dos alunos; 12. O desinteresse por parte de muitos pais de alunos, o que prejudica e muito o nosso trabalho; 13. A falta de uma bibliotecária (diariamente); 14. O quadro negro da sala 10.	01. A sala de professores. Nossa! 02. Os colegas; 03. A sala dos professores; 04. A atenção da supervisora, da vice e da diretora, quando recorremos a elas. Fico muito feliz por contar com o apoio de todas elas. 05. As reuniões em que todos os problemas vão à tona e temos uma posição sobre o assunto; 06. Liberdade de expressão, coleguismo, organização e secretaria; 07. Companheirismo do noturno; 08. A sala dos professores e a honra de participar desta equipe; 09. A coletividade; 10. As experiências que são trocadas entre os professores; textos, atividades e certas técnicas de trabalho que nos auxiliam no manejo da sala; 11. O coleguismo dos profissionais da Escola.

- Segunda assembléia (24/05/04)

A assembléia de maio, apesar de ter uma pauta de poucos itens inscritos, apresentou avanços, em relação à anterior. Nela, os professores conseguiram encontrar soluções para alguns dos entraves que apareceram na primeira assembléia, basicamente relacionados à questão do recreio da escola. Apesar disso, não conseguiram dividir tarefas e funções, o que resultou na não concretização dos acordos. Durante esta assembléia, também ocorreram interessantes confrontações: uma professora confrontou a diretora e a diretora, por sua vez, num outro momento, cobrou o não-cumprimento dos acordos anteriores e reconheceu publicamente, pela primeira vez, que estava vendo muitas vantagens no trabalho coletivo de tomada de decisões, propiciado pelas assembléias. Detalharemos tais eventos e falas, quando tratarmos da categorização dos dados.

EU CRITICO...	EU FELICITO...
<ol style="list-style-type: none">1. A falta de tempo para dar continuidade aos assuntos abordados;2. A sala dos professores entulhada;3. A falta de integração dos três turnos;4. Bagunça no recreio (4/05), alunos de 1º e 2º anos do ciclo intermediário, misturados, correndo e gritando;5. O quadro da sala 10 e 076. As cadeiras da sala dos professores;7. Favor trocar a toalha do banheiro profs (toalha)	<p>As conversas de 'alto nível" do noturno;</p> <p>A troca de informação entre os colegas, a solidariedade entre todos.</p>

- Terceira assembléia (07/07/04)

O fato mais marcante desta assembléia é que foi coordenada pela diretora da escola. A partir desta assembléia, a pesquisadora deixou a tarefa, pois a diretora assumiu tal papel. Este fato será tratado, na análise dos dados, em função das categorias.

A pauta desta assembléia foi mais preenchida que a anterior, mas apresenta uma série de repetições de temas. Durante a reunião, os professores conseguiram resolver muitas questões, dentre as quais a que mais se destacou foi a do preenchimento de fichas de avaliação dos alunos. Além disso, o grupo continuou a fazer entre si uma regulação bastante proveitosa, representada por cobranças acerca da não-apresentação da professora de apoio e da dissimulação de alguns professores, em relação a falas proferidas por eles, em outros espaços. Todas essas situações serão detalhadas, conforme já dissemos, na categorização dos dados.

EU CRITICO...	EU FELICITO...
<ul style="list-style-type: none">• O barzinho que não fica aberto todo o recreio• A reunião da 5ª 01 que não foi feita• O fechamento do 1º bimestre, que não feito, e uma reunião com os pais para dar o resultado do 1º bimestre• O recreio do turno vespertino ser separado por séries (4 recreios)• O quadro da sala 10 e 07 (<i>idem</i>)• Eventos mudados (datas trocadas) de última hora (<i>eu também</i>)• As aulas de informática (como são feitas) – <i>idem</i>• A não apresentação da professora Érica⁷. – falta de respeito com a prof^a• Falta de comunicação – professor no Sábado para festa julina• Não preenchimento das fichas dos alunos do matutino	<ul style="list-style-type: none">• O empenho dos professores para que as oficinas dêem certo.• O caderno de ponto das turmas• O kit de material• As oficinas (<i>eu idem</i>)• A festa junina, que foi ótima!• Trabalho da Érica. (<i>eu idem</i>)• A mostra pedagógica (<i>eu idem</i>)• O trabalho realizado nas oficinas• A mostra pedagógica• O trabalho da bibliotecária do turno vespertino• O apoio dos professores, supervisora e direção a qualquer trabalho, dificuldade apresentada• A Mostra Pedagógica e o trabalho de oficinas• A carisma (sic) das professoras do turno vespertino e responsabilidade

⁷ Os nomes dos professores foram alterados, para garantia de anonimato.

- Quarta assembléia (13/08/04)

Nesta assembléia, os professores discutiram acaloradamente o uso de cigarro na sala dos professores, tendo conseguido chegar a um acordo. Além disso, conseguiram se articular para resolver o problema de uma boa fotocopiadora na escola. Em termos de felicitações, entretanto, continuaram apresentando a mesma circularidade das assembléias anteriores.

EU CRITICO	EU FELICITO
<ul style="list-style-type: none">- Fumantes na sala dos professores!!!- Quadro da sala sete (um pedaço não consegue escrever)- A máquina de xerox está precisando de um "viagra", rsss (Eduarda)- Quadro da sala 10- A máquina de xerox, como trabalhar textos selecionados para os Projetos sem o xerox?- Livros didáticos deixados sobre a mesa dos professores	<ul style="list-style-type: none">- As oficinas- A união dos professores e direção- A busca por soluções sempre!- A união e força de vontade de professores e diretores.- A união dos professores de 5ª e 6ª séries, principalmente a força de vontade da professora Valéria para ajudar estes alunos.- A união de todos os professores e diretores.

- Quinta assembléia (30/09/04)

Nesta assembléia, o fato que se destacou foi a discussão sobre a limpeza do banheiro da sala dos professores, discussão em decorrência da qual muitos eventos e diálogos significativos surgiram. Tais eventos e diálogos aparecerão em vários momentos da análise parcial dos dados. Além disso, muitas providências foram tomadas e, mais uma vez, a diretora reconheceu avanços, a partir do trabalho com assembléias.

EU CRITICO...	EU FELICITO...
<ul style="list-style-type: none"> - A sujeira do banheiro da sala dos professores; (não) - A desorganização da sala dos professores (livros e cartazes empilhados); - Professor que não faz roteiro de aula; - Professor que chega atrasado e falta a reuniões, repetidas vezes; - Desperdício de merenda no recreio; - Sujeira no refeitório e na quadra; - “Nossos combinados”, que não estão sendo cumpridos; - O mural da sala dos professores e dos corredores; - O porte de celular nas salas de aula; - A bagunça do laboratório de ciências, que não parece laboratório e sim sala de “coloca tudo”; - A falta de motivação dos professores para participar de concursos junto com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O bazar; - O empenho de todos na realização do Desfile; - As aulas dinâmicas e contextualizadas; - BIBLIOINFO e projeto de informática da Educação de Jovens e Adultos; - A “nova” biblioteca; - O Torneio promovido no período matutino; - As oficinas; - O quadro da sala 10; - A equipe de colegas, que me acolheram com muito carinho; - A solidariedade do grupo; - O desfile do dia 23 de setembro; - Nossos estagiários; - A ajuda nos jogos de futsal.

Conforme se pode perceber, as assembléias representaram uma significativa experiência para os professores. A seguir, iniciaremos a análise de dados propriamente dita, a partir das categorias de análise e em função de nosso referencial teórico.

2. Categorias de análise

2.1. Impacto das assembléias na construção de relações dialógicas

Nesta categoria, serão agrupados os dados, retirados das assembléias e das entrevistas, que demonstram que as assembléias de professores podem interferir positivamente na construção de relações dialógicas e cooperativas, dentro do espaço de uma escola. Para isso, procuramos estabelecer relações entre o que observamos e coletamos e o que estudamos, no nosso quadro teórico.

Algumas das reflexões propiciadas pelo referencial teórico serão retomadas aqui. Primeiramente, a idéia de que os espaços institucionalizados de diálogo colaboram para que as relações se apresentem de modo mais autêntico e pleno. Além disso, também se apresentarão dados que podem confirmar a idéia de que o conflito não é, por si mesmo, ruim, e a noção de que a relação entre diálogo e autoritarismo é inversamente proporcional, ou seja, onde há diálogo, as relações se processam de modo mais franco e democrático.

Além disso, apontar-se-á, através de exemplos concretos, como é importante que, no desenrolar dos diálogos, algumas características pessoais se evidenciem, particularmente aquelas ligadas a uma disposição positiva em relação ao diálogo, uma busca atenta e constante da verdade e do respeito pelos interlocutores. É importante que se escutem e se reconheçam os argumentos alheios, que se elaborem mensagens claras e se valore positivamente a postura dialógica. Além das atitudes pessoais, mostrar-se-á que a informação também precisa ser bem trabalhada, apresentada de modo ordenado, claro e bem-estruturado.

Para fins de nossa análise, os dados serão organizados em dois blocos de conteúdos: comunicação e liberdade e conflitos. Optamos por agrupar os dados dentro desses dois blocos e realizar uma análise parcial de dados de cada bloco, buscando empreender um esforço de entendimento e de compreensão do impacto das assembléias na construção de relações dialógicas, que é nossa categoria de análise, neste momento.

2.1.1 Bloco 01: Comunicação e liberdade

Neste primeiro bloco temático, apresentaremos dados que se relacionam com a categoria em análise ao apresentar situações, ocorridas dentro das assembléias, que demonstram que elas podem facilitar a comunicação entre as pessoas, ou seja, que as assembléias podem contribuir para que as informações

sejam compartilhadas pelo grupo e para que esclarecimentos e discussões sobre essas informações propiciem um ambiente no qual os relacionamentos aconteçam de modo menos superficial e dissimulado.

Apresentaremos também depoimentos em que os professores expressam que, durante as assembléias, sentiram-se mais livres para expressar suas opiniões, o que pode contribuir de maneira bastante significativa para que as relações acontecidas dentro da escola se estabeleçam de forma mais sincera e produtiva.

2.1.1.1. Assembléias

A. Uso da biblioteca (26/04/04)

Um dos itens da pauta da primeira assembléia foi a “ausência de uma bibliotecária (diariamente)”.

Após a leitura da pauta, o diálogo aconteceu da seguinte maneira:

- Fui que coloquei. Marco pesquisas para a parte da tarde, mas eles não podem pesquisar aqui na escola. Tá difícil...

- Claro que eles podem pesquisar. A gente tem estagiária de biblioteca (sic) aqui. Só não pode ser todo dia, porque ela não vem todo dia. – retruca a vice-diretora, com ar de espanto.

- Podem? – professor pergunta, desconcertado.

- Podem sim, e olhe, vou pedir pra vocês verem os livros, antes de pedir, porque eles chegam aqui com a pesquisa e a estagiária não sabe qual é o material que é para usar – aproveita a diretora.

- Peraí que vou passar os horários certinho procês (sic) – completa a Vice-diretora.

Nesse momento, ouviu-se um farfalhar de agendas na reunião. Quase todos estavam anotando.

Esse fato parece demonstrar que os professores estavam desinformados e, que a Direção da escola não tinha consciência disso. Durante a assembléia, isso se evidenciou e, através do diálogo, esclareceu-se a situação.

B. Trabalho da professora de apoio (Data: 7/07/04)

O trabalho da nova professora de apoio na escola merece duas citações na mesma pauta: uma no campo das felicitações (*“trabalho da Érica”*) e outro no das críticas (*“não-apresentação da professora Érica. – falta de respeito com a professora”*). Os professores estão satisfeitos com a chegada dela, cuja função será a de desenvolver trabalhos de alfabetização de alunos com dificuldades e a de cobrir as eventuais faltas dos colegas. Ao mesmo tempo, acham que o papel dela está desprestigiado pela Direção, que não a apresentou oficialmente aos alunos. A esse respeito, a Diretora assim se manifesta:

- É verdade. Não deu mesmo para passar nas salas com a Érica. Mas vou fazer isso amanhã. É importante mesmo.

Os professores parecem satisfeitos com a solução apontada.

- Mas vocês façam o favor de não relaxar. Se tiverem que faltar, só por motivo muito sério. Sem plano de aula, não tem como ela trabalhar... – completa a Diretora.

Trata-se, conforme detalharemos na análise parcial de dados, de uma ocasião bastante interessante, na qual o grupo conseguiu expressar uma crítica, relativa ao trabalho da Direção, que talvez não acontecesse, pois faltaria oportunidade que, no caso, foi oferecida pela implantação das assembléias.

C. Preenchimento compartilhado da pauta (07/07/04)

EU CRITICO...	EU FELICITO...
<ul style="list-style-type: none"> • O barzinho que não fica aberto todo o recreio • A reunião da 5ª 01 que não foi feita • O fechamento do 1º bimestre, que não foi feito, e uma reunião com os pais para dar o resultado do 1º bimestre • O recreio do turno vespertino ser separado por séries (4 recreios) • O quadro da sala 10 e 07 (<i>idem</i>) • Eventos mudados (datas trocadas) de última hora (<i>eu também</i>) • As aulas de informática (como são feitas) – <i>idem</i> • A não apresentação da professora Érica. – falta de respeito com a profª • Falta de comunicação – professor no Sábado para festa junina • Não preenchimento das fichas dos alunos do matutino 	<ul style="list-style-type: none"> • O empenho dos professores para que as oficinas dêem certo. • O caderno de ponto das turmas • O kit de material • As oficinas (<i>eu idem</i>) • A festa junina, que foi ótima! • Trabalho da Érica. (<i>eu idem</i>) • A mostra pedagógica (<i>eu idem</i>) • O trabalho realizado nas oficinas • A mostra pedagógica • O trabalho da bibliotecária do turno vespertino • O apoio dos professores, supervisora e direção a qualquer trabalho, dificuldade apresentada • A Mostra Pedagógica e o trabalho de oficinas • A carisma (<i>sic</i>) das professoras do turno vespertino e responsabilidade

Nota-se nesta assembléia (que foi a terceira realizada) uma preocupação dos professores em se fazer ouvir, expressando-se através da pauta. Tal fato fica evidente quando se observa, conforme dissemos, a ocorrência da palavra “*idem*” (05 vezes) e da expressão “*eu também*” (01 vez). A pauta colocada no mural da sala dos professores parece assumir, para estes profissionais, um sentido anteriormente desconhecido. Reiterando estas observações, nota-se também, em todo o percurso de inscrição de temas a serem trabalhados durante as assembléias, uma constante repetição de conteúdos. As citações feitas no espaço das felicitações, por exemplo, ainda que totalizem 13 intervenções, podem ser facilmente agrupadas em 06 grandes blocos: as oficinas, a mostra pedagógica, o caderno de ponto, o kit de material, a festa junina, o trabalho da professora de apoio e da bibliotecária, o apoio mútuo e “*a carisma*” (*sic*) das professoras.

D. Felicitações (26/04/04)

Os itens colocados em pauta, no setor das felicitações, são *“liberdade de expressão, coleguismo, organização e secretaria”, “companheirismo do noturno”, “a coletividade”, “as experiências que são trocadas entre os professores; textos, atividades e certas técnicas de trabalho que nos auxiliam no manejo da sala” e “o coleguismo dos profissionais da escola”.*

- Realmente, nós somos muito unidos – manifesta-se uma professora.

- É verdade. Isso é uma marca da escola. – diz uma outra.

- Ei, a gente tem que chamar o pessoal da Secretaria para ouvir o elogio – lembra uma outra.

Alguém vai chamar o pessoal que trabalha na Secretaria. Quando eles chegam, é lida o item da pauta que se refere a eles e é dada uma salva de palmas.

E. Felicitações em setembro (30/09/04)

Durante esta assembléia, são feitas diversas felicitações, que demonstram um cuidado do grupo, relacionado às interações interpessoais, conforme detalharemos a seguir:

- “O Torneio promovido no período matutino” e “a ajuda nos jogos de futsal”.

Alguém elogia o professor de Educação Física, pela realização do torneio de futebol de salão, e este, por sua vez, elogia os que colaboraram para que o evento acontecesse. Houve espaço, na assembléia, para que os participantes da organização trocassem entre si impressões e cumprimentos sobre o que fizeram e viram ser realizado.

- “BIBLIOINFO” e “projeto de informática da Educação de Jovens e Adultos”, “a ‘nova’ biblioteca”, “nossos estagiários”.

Aqui, os participantes manifestam sua satisfação com o trabalho dos estagiários da Escola. Trata-se de um momento em que é possível balizar a prática, referendando boas práticas e atividades significativas ocorridas no cotidiano da Escola. O interessante também é que tais comentários se referem a pessoas que há pouco tempo chegaram na Escola, o que demonstra companheirismo e cuidado do grupo, em relação aos novos integrantes.

2.1.1.2. Entrevistas

A seguir, apresentamos excertos dos depoimentos dados, no decorrer das entrevistas, que se relacionam ao bloco de análise em curso:

A. Professora Alessandra

Acho que o mais legal é que teve a liberdade de todo o mundo falar o que pensava. Não tinha essa de ser diretora, supervisora. Criticaram até a diretora, que chegava atrasada. Depois, nunca mais chegou. Imagine só, criticar a própria diretora! Isso é que é uma coisa boa, de liberdade mesmo. Teve o impasse, mas teve também a liberdade. A gente mesmo se criticava, criticava a sala dos professores, a sujeira.

B. Professora Emília

Acho que elas fizeram a escola ficar num clima mais democrático. A pessoa pode se manifestar: eu concordo com isso, não concordo...E faz esforço para entender os porquês. O recreio, por exemplo, deu errado, mas se falou. Dão liberdade de opinar. Não fica aquela coisa por trás, falando baixo. Aqui não tem, acho isso horrível...

C. Professora Sílvia

(...) A mim, não, porque nunca coloquei “Eu critico”, “eu felicito” (sic) porque nunca me incomodei e alguém já tinha colocado. A questão do recreio, que não resolveu, mas foi falado, é um exemplo: alguém tinha colocado o que me incomodava, então não precisei fazer nada.

Teve chance de todo o mundo falar. Eu não falava porque sou muito tímida.

(...)

Legal... Minha sugestão? Quando fosse escrever, mudar a letra. Todos conhecem a letra de todos, por isso sugiro que a pessoa digite ou outra pessoa escreva, para a pessoa não se identificar e não ter medo da represália.

D. Professor Paulo

Deu super certo, porque tinha aquele momento, em que todo o mundo estava presente e podia falar. Nem sempre isso acontece. Nem todo o mundo está presente e nem todo o mundo pode falar. Nas pedagógicas, por exemplo, a gente tem aquela pauta e não pode fugir disso. É uma tantada de coisas que a direção quer que a gente opine, decida. Na assembléia, a gente pode falar o que tá pensando, com liberdade, sem ter aquele limite de assunto.

2.1.1.3 Análise parcial dos dados

O que pretendemos analisar aqui não são questões de simpatia e antipatia entre as pessoas, pois elas são por demais subjetivas e não constituem o foco dessa nossa proposta de investigação. O que pretendemos analisar é se a implantação das assembléias e as constantes trocas dialógicas que nelas acontecem exercem alguma influência em certas condições mínimas de relacionamento, que se fazem necessárias num trabalho coletivo. Tais condições mínimas dizem respeito a uma situação na qual os indivíduos tenham

a oportunidade de serem ouvidos, de compartilharem suas crenças acerca da escola e de sua própria prática profissional. Além disso, relacionam-se também ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar conjuntamente, dividindo decisões e responsabilidades advindas dessas decisões coletivas.

Os dados coletados parecem evidenciar que a implantação pode auxiliar bastante para que se alcancem essas condições. Ainda que as assembléias não possam resolver questões de fundo, tais como simpatia e antipatia, elas parecem poder, entretanto, proporcionar mudanças positivas em vários aspectos da convivência. Primeiramente, elas parecem facilitar que as informações circulem com maior fluidez e que se evitem desentendimentos causados pela falta de compreensão mútua. Conforme apontamos no nosso referencial teórico, uma das funções das assembléias é exatamente a função comunicativa (PUIG, 2000), a de informar os participantes do que lhes ocorre em derredor. Nossos dados parecem confirmam isso, em duas ocasiões distintas.

Em primeiro lugar, no caso do uso da biblioteca (2.1.1.1-A), nota-se, a partir de um fato simples como o do desconhecimento, por parte de grande número de profissionais, sobre o modo como deve ser utilizada a biblioteca da escola, que a circulação de informações, oportunizada pelos diálogos das assembléias, facilita um melhor relacionamento entre os que estão envolvidos no trabalho. Sem a informação correta, as relações podem ficar truncadas. Havendo espaço para dialogar, pode-se evitar o desgaste das informações obscuras ou da ausência de esclarecimentos necessários. Enquanto a Diretora e a Vice se espantam diante do fato do professor ignorar algo que consideravam como rotina conhecida por todos da escola, ficou evidente, ao final do diálogo, quando a grande maioria dos professores anotou os horários que eram passados, que a dúvida era de muitos, o que parece denotar que, em muitos casos, aquilo que deixa de ser dito nem sempre está implícito para aqueles que participam do processo. Poder compartilhar as informações pode melhorar o relacionamento e o trabalho, pois alguns descontentamentos podem ser facilmente equacionados, conforme aconteceu com o diálogo aqui apresentado.

Um outro evento que parece confirmar o que dissemos é o que trata da questão da não-apresentação da professora de apoio aos alunos (item 2.1.1.1 - B). Essa confirmação diz respeito a dois aspectos: em primeiro lugar, a menção ao fato denota que os professores sentem necessidade de que também os alunos sejam informados sobre as mudanças que farão diferença no trabalho da escola e nas suas próprias vidas. Em segundo lugar, quando a diretora afirma que se tratou de um esquecimento e que providenciará a apresentação para o dia seguinte, reafirma-se a importância de desentruar os mecanismos de comunicação. Um esquecimento da diretora poderia ter sido facilmente resolvido, se os profissionais tivessem o hábito do diálogo e da troca de idéias entre si, e se houvesse espaço, dentro da estrutura hierárquica, para que eles se manifestassem. As assembléias podem proporcionar exatamente isso: espaço para a manifestação e para o exercício de diálogo.

Além dos dois eventos acima apresentados, também cumpre acrescentar aqui a montagem coletiva de pauta (item 2.1.1.1-C), que foi feita na terceira assembléia. Percebe-se no grupo a necessidade de reafirmar e valorar o que foi dito, o que é sinalizador de que os professores parecem empenhar-se em participar, em fazer sua voz ser ouvida, mesmo que essa voz não passe de eco daquilo que foi dito por outro. A pauta serviu, como se pode observar, não somente como espaço para manifestação das opiniões, o que em si pode ser fator de integração e de melhoria das relações, mas também para que o grupo se unisse, na medida em que a opinião de um foi reiterada por outro, podendo-se criar um círculo virtuoso de reconhecimento mútuo e cooperação.

Os professores utilizaram as assembléias também para fazer algumas felicitações e congratulações referentes ao trabalho realizado. Recorrentemente, eles elogiam a união que existe entre os funcionários da escola. Na assembléia de abril (item 2.1.1.1 -D), por exemplo, os professores inclusive sentiram necessidade de chamar os funcionários da Secretaria, para que ouvissem os elogios que ao trabalho dos secretários eram dirigidos. Trata-se de um momento em que a satisfação manifestada pode contribuir para que não somente

informações de cunho negativo sejam veiculadas, mas que as pequenas conquistas da escola se amplifiquem e divulguem, criando uma situação na qual as pessoas encontram retorno acerca do que fazem. Dessa forma, não há só cobrança, mas também reconhecimento dos bons trabalhos.

Na assembléia de setembro (item 2.1.1.1 – E), isso também acontece, quando os professores felicitam-se pelo sucesso no torneio de futebol de salão e pelo trabalho dos estagiários. Essas felicitações também refletem um cuidado do grupo em acompanhar e balizar o trabalho que é realizado pelos participantes, inclusive nas situações extra-assembléia.

Em relação às entrevistas, nota-se, em depoimentos recorrentes, que os professores apontaram a palavra ‘liberdade’ como uma palavra fundamental no seu entendimento das assembléias docentes. Se retomarmos com maior cuidado as argumentações que utilizam, para defender essa idéia, evidencia-se que essa noção de liberdade está bastante ligada à possibilidade de dialogar, de trocar idéias, de fazer as informações circularem e de se comunicarem, através de um canal institucionalizado e legítimo de comunicação.

A professora Alessandra (item 2.1.1.2 – A), por exemplo, especifica que essa liberdade foi a *“de todo o mundo falar o que pensava”*. Ela inclusive se espanta diante do fato de a diretora da escola ter sido criticada, o que dá a entender que isso não aconteceria, em outros momentos e espaços. A professora Emília (item 2.1.1.2 - B), por sua vez, diz que, durante as assembléias, *“a pessoa pode se manifestar: eu concordo com isso, não concordo”*.

Há ainda outros trechos que refletem essa noção de liberdade ligada à oportunidade de expressão plena e consistente dos próprios pensamentos e das próprias idéias. Para a professora Sílvia (item 2.1.1.2 - C), por exemplo, todos tinham direito de falar e eram respeitados nessa expressão. O professor Paulo (item 2.1.1.2 - D) concorda com isso, e argumenta que, nas assembléias, há uma liberdade maior do que nas reuniões cotidianas da escola, nas quais uma pauta rígida não permitia uma maior expressão dos professores. A professora

Sílvia defende ainda que as pessoas mudem suas letras, nas inscrições de pauta, para evitarem represálias. Através desse comentário (bastante procedente, aliás, pois esse anonimato de pauta é uma das características operacionais do formato de assembléia que adotamos), ela, de certa forma, defende a liberdade de expressão e a busca de caminhos que possibilitem que todos se manifestem, sem temer represálias de um ou outro tipo.

Se retomarmos os referenciais teóricos que sustentam este trabalho de pesquisa, pode-se perceber que os dados parecem confirmar o que os autores estudados afirmam. Kramer (2002), por exemplo, denuncia que há pouquíssimos espaços, dentro das escolas, para que as pessoas realizem interações verbais. Isso, segundo Cardoso (1999), é extremamente negativo, na medida em que impede que se formem cidadãos capazes de produzir sentidos compartilhados, a partir de sucessivos conflitos e de sucessivos consensos provisórios. Quando percebem nas assembléias um espaço de liberdade, os professores podem estar se referindo à sensação que têm de que algo na ocorrência delas é distinto do que usualmente é feito.

Ainda que o simples fato de comentar e discutir um assunto não seja garantia plena de uma transformação na realidade, evidencia-se que os diálogos são ferramentas fundamentais para superar esses ambientes autoritários e pouco cooperativos. Através do diálogo plenamente correto e facilitador do desenvolvimento moral (PUIG, 2000), que consiste na expressão das opiniões e na consideração atenta das opiniões alheias, buscando sempre uma melhor solução para todos, as pessoas podem começar a vivenciar isso que, no caso das entrevistas em análise, foi chamado de “liberdade”. Podemos ainda acrescentar que as assembléias constituem um espaço ideal para que o diálogo seja exercitado e para que essa “sensação de liberdade” se multiplique pela escola. Afinal, conforme reconhecemos através do nosso quadro teórico, o exercício do diálogo é, além de um procedimento instrumental, matéria de aprendizagem, que oferece aos participantes a oportunidade de desenvolvimento de habilidades fundamentais para o pleno exercício da

cidadania (PUIG, 2004).

Para os professores, enfim, um dos aspectos fundamentais da liberdade é a possibilidade de dialogar, de trocar idéias, e as assembléias contribuem exatamente para que as pessoas se sintam mais livres e, assim se sentindo, possam desenvolver entre si atitudes mais cooperativas, fazendo com que as relações assumam um formato menos rígido e mais autêntico.

A seguir, apresentaremos e faremos a análise de dados relacionados à questão dos conflitos.

2.1.2. Bloco 02: Conflitos

Neste bloco de apresentação dos dados, foram trazidos fatos das assembléias que se relacionam a situações conflituosas e ao modo como as pessoas, durante assembléias, lidaram com essas situações. A idéia, ao trazer tais dados, é sinalizar que a implantação das assembléias pode incidir fortemente num tratamento menos escamoteador dos conflitos, numa abordagem mais positiva e assertiva.

Também trouxemos dados que registram as falas dos professores acerca do modo como os conflitos foram percebidos e encarados, durante as assembléias. Esses são dados importantes, em relação à categoria em análise, que parecem demonstrar que o conflito não é necessariamente prejudicial ao bom andamento das relações, mas que, pelo contrário, o bom encaminhamento que é dado às situações conflituosas pode, conforme apontamos em nosso quadro teórico, efetivamente contribuir para que se resolvam situações desgastantes e se vivenciem relacionamentos mais articulados e cooperativos.

2.1.2.1 Assembléias

A. O problema do cigarro (Data: 13/08/04)

A discussão a seguir foi bastante acalorada e referia-se ao conflito entre fumantes e não-fumantes (*“fumantes na sala dos professores”*). O problema era o seguinte: para fumar, os professores utilizam a sala dos professores que, por ser reservada, evita que os alunos os vejam fumando (a orientação da direção da escola é para que não se fume em frente aos alunos). A sala dos professores, entretanto, é pequena e mal-ventilada, o que faz com que o cheiro de cigarro permaneça no ar e se impregne nos objetos. Após leitura da pauta, o diálogo aconteceu da seguinte maneira:

- Fui eu que coloquei isso daí – diz a professora.

Ouvem-se moções de apoio, por parte de outros colegas. Ela continua:

- Deus me livre, estou sofrendo com aquele cheirão de cigarro na sala dos professores. Pra gente que não fuma é horrroso...

Um outro professor se manifesta:

- A gente não agüenta ficar sem fumar até as onze e meia. Precisa fumar no recreio. Não pode fumar na frente dos alunos. Tem que ser na sala dos professores!

Dessa vez, são os fumantes que apóiam o colega.

Diante do impasse, os comentários e as sugestões começam a surgir:

- Cês têm é que parar de fumar. Ô trem fedido, sô.

- O jeito é liberar o cigarro.

- Se a gente não puder fumar na nossa própria sala, cadê a liberdade aqui dentro?

- Cruz credo... Tem dia que dá vontade de vomitar.

- E se vocês fumassem no depósito?

- Lá não pode. Não tem janela.

- E no corredor?

- É, sabe que é uma boa? No corredor não pode ir aluno, na hora do recreio.

A última sugestão parece agradar aos dois partidos. A coordenadora se manifesta:

- Então, gente, como é que fica? Vai ser no corredor de entrada mesmo? Levante a mão quem concordar.

A solução é aprovada por unanimidade. A assembléia continua.

Percebe-se aqui que opiniões diferentes e necessidades distintas não significam necessariamente impossibilidade de acordo. Essa questão será detalhada na análise parcial dos dados.

B. Berlinda (Data:30/09/04)

Durante a realização da assembléia de setembro, uma das questões que mais provocaram polêmica foi a sujeira no banheiro dos professores. Destacaremos aqui uma fala. No diálogo apresentado a seguir, a professora faz uma referência às conversas que presenciou, na sala dos professores, sobre a sujeira do banheiro:

- Ninguém concorda? Ninguém? Ninguém vai se manifestar também? Porque me põem na berlinda e depois ficam aí, caladinhos...

Diante da indignação da professora, ouvem-se murmúrios de assentimento:

- Claro, é isso mesmo...

- É por aí...

-É verdade...

A partir do clima participativo e cooperativo criado pelas assembléias, todos são chamados a assumir suas opiniões e a contribuir para resolver as questões.

C. Fuga discursiva (data: 30/09/04)

Também a respeito da “*sujeira do banheiro dos professores*”, outro dado pôde ser coletado. Por vários motivos, o banheiro tem aparecido muito sujo, e uma professora levanta o assunto. Quando ele é lido, a vice-diretora diz que é preciso chamar as auxiliares de serviços gerais, que se sentiram magoadas quando leram a pauta afixada na sala dos professores.

A professora assume a autoria do escrito, mas, dirigindo-se em especial ao pessoal da limpeza, assim se manifesta:

- Olha, gente, levei até um susto de vocês terem se magoado com isso. Quando escrevi sobre a sujeira, não estava falando do trabalho de vocês, mas do modo como os próprios colegas têm utilizado o banheiro. A gente vê absorvente aberto na lixeira, o pessoal não dá descarga, essas coisas. Não me referia a vocês... era para todo mundo colaborar.

Trata-se, conforme se pode perceber, num recuo a práticas consagradas de relacionamento, ligadas a uma “política de boa vizinhança” que nem sempre é positiva. Detalharemos essa questão, a partir dos nossos referenciais teóricos, na análise de dados.

2.1.2.2 Entrevistas

Apresentaremos a seguir trechos de depoimentos que se relacionam ao bloco de análise em questão.

A. Professora Rogéria

Faço uma avaliação bem positiva das assembléias. Foi muito válido, foi o momento de abrir o jogo, de falar a verdade. Espaço que a gente tem para colocar as coisas. Embora eu ache que as pessoas não colocam tudo. Têm vontade de colocar, mas prefere passar por cima de certas coisas, para não se queimar.

(...)

Que pôde se manifestar, pôde, mas não acho que todo o mundo tenha se manifestado. É o momento pra gente desazedar, mas tem gente que não fala e continua azeda. Já eu, não. Quando fico aborrecida, eu vou lá e falo. A tela da rifa: eu comprei as tintas, as telas, pinteí, ficou caro. Dei para a escola rifar para o pessoal que ganhou a minha gincana viajar. E eles viajaram? Nada. Tô sem graça demais com os

alunos. *Aí, tá bom. Ano que vem, não faço mais campanha nenhuma.*

(...)

Agora, que eu falo, eu falo. Tem gente que não tem coragem de pôr, mas boicota, vai por trás. O pior é que a direção também é meio assim. Quando a gente coloca alguma coisa que gera conflito, a direção meio que abafa, deixa de lado o conflito. Dependendo do caso, resolve que é e é, sem diálogo.

(...)

Tem hora que acho que tá superficial. Teria que ter mais atenção escrever coisas mais fortes. O conflito é positivo. O que a gente fala, a gente consegue resolver e, pronto, acabou.

B. Professora Emília

Oportunidade que os professores têm de colocar o que eles realmente querem. Tanto o lado bom quanto o ruim não caem no esquecimento. Tinha muita transparência, honestidade, sabe? Achei que rende muito, é excelente. Tudo que ouvi teve a justificativa ou a melhora.

C. Professora Sílvia

Foram boas. As pessoas colocavam tudo que estavam pensando e eram chamadas, era resolvido na hora. Não tinha diz-que-diz. As coisas ficavam às claras.

(...)

Não sei como era antes, se tinha fofoca, mas eu não escutei muito... Quando escutava, na mesma hora a pessoa já ia lá e colocava na pauta.

Tudo que era colocado, era discutido. A pessoa se manifestava, não pensava 'vou ficar quieto, senão vai sobrar pra mim'. Naquele momento, não havia hierarquia.

D. Professora Isaura.

É ruim porque começou a ficar indo para o pessoal. A pessoa tentou se explicar, mas não teve espaço. Não lembro de quando foi isso. Às vezes, a visão que você tem é diferente da minha. Quando você fala, se expõe, coloca seu

“eu” junto.

(...)

Nunca parei pra prestar atenção a conversa de bastidores. Se ouvi, não prestei atenção. Se tenho que falar, falo... Não me envolvo mesmo!

2.1.2.3 Análise parcial dos dados

Além de uma maior circulação das informações e de uma maior facilidade de comunicação entre as pessoas, as relações podem melhorar, quando é possível não mascarar os conflitos e deixar que se manifestem (CARDOSO, 1999) . Essa manifestação, entretanto, conforme apontamos na construção do quadro teórico, precisa encontrar ecos na busca de soluções. Não basta apenas que se apresentem os descontentamentos e as diferenças de opinião. É de suma importância que também se envidem esforços para solucionar os problemas que surgem. A discussão acerca do uso do cigarro na sala dos professores (item 2.1.2.1 - A) reflete isso.

Pôde-se perceber, durante a discussão, que o conflito pode ser produtivo, quando há busca do consenso e de soluções que atendam a todos. Além disso, nota-se que uma questão prosaica como essa pode mobilizar fortemente os envolvidos. Isso acontece porque diz respeito à divisão de espaços, ao exercício dos direitos e ao cumprimento dos deveres. Pode-se resgatar aqui, mais uma vez, o nosso referencial teórico (ARAÚJO, 2004), que aponta como uma das funções primordiais das assembléias a construção de normas e regras que, de uma forma articulada e dinâmica, regulem a convivência, as relações interpessoais, de forma que os conflitos que emerjam não sejam encarados e resolvidos de forma violenta e autoritária.

Interessante ressaltar é que, nesta assunção do conflito como ferramenta de solução conjunta (e, portanto, menos individualista, com maiores chances de avanço) dos problemas, muitas vezes o que acontece é uma auto-regulação, por

parte dos integrantes do grupo. Quando a professora reclama que a colocaram “na berlinda” (item 2.1.2.1 - B) e não ajudam, na hora de expor o problema, ela parece manifestar um mecanismo que ajuda nas relações, ao fazer vir à tona as verdadeiras impressões do grupo que, muitas vezes, mascaram-se de uma ou outra maneira.

A professora faz uma referência às conversas que presenciou, na sala dos professores, sobre a sujeira do banheiro. Quando percebe que os colegas se abstêm, chama-lhes a atenção, cobrando um maior envolvimento de todos na questão, na ocasião que é oportuna e adequada para que o problema se resolva. Ao nosso ver, é positivo que ela, integrante do grupo, tenha sentido necessidade de interromper um circuito já estabelecido, que é o da omissão. Não quer ficar sozinha e, para isso, convoca aqueles que estão se manifestando a respeito, em outros momentos, mas não têm coragem para opinar e defender suas idéias, em campo aberto. Pode-se refletir, através deste fato, que a constituição de espaços para se dialogar sobre os problemas, encontrar soluções e dividir responsabilidades de execução dos acordos pode disseminar, para além do espaço restrito de um momento específico, uma cultura de maior enfrentamento e menor dissimulação das questões efetivamente importantes.

Em contraposição a esse fato, há um outro, que, na sua ocorrência, reflete que, num mesmo dia, numa mesma assembléia, e algumas vezes advindos de uma mesma pessoa, avanços e recuos convivem. Isso não significa, obviamente, que se deva desistir das assembléias ou que elas não contribuam efetivamente. Pelo contrário, os fatos negativos e os recuos podem manifestar atitudes que constituem boa parte da prática escolar e que, por se manterem subjacentes, não são questionadas e podem acabar se perpetuando, quando repetidas sem reflexão. No caso a que nos referimos, uma professora, dirigindo-se em especial ao pessoal da limpeza, libera as auxiliares de serviços gerais de sua parcela de responsabilidade em relação ao problema do banheiro sujo da sala dos professores (item 2.1.2.1 - C).

A professora parece tentar retomar uma situação anterior de relacionamento entre colegas, em que havia ausência de avaliação mútua do trabalho. Nesse esquema, cada profissional realizava sua tarefa, da maneira que lhe conviesse, sem que fosse feita, de forma explícita, acompanhamento e avaliação do que foi produzido. A questão do banheiro não se limitava ao trabalho mal-feito das auxiliares, mas incluía, sim, o trabalho delas. Para aqueles que acompanharam o cotidiano da época de realização desta assembléia, era possível perceber que não estavam limpando o banheiro todos os dias. Eximir um ou outro de suas responsabilidades, a título de não magoar ou criar problemas de relacionamento pessoal, empobrece a questão, ao se desconsiderar que o conflito pode ser ferramenta de evolução coletiva.

É importante registrar que uma idéia recorrente nos depoimentos coletados diz respeito ao modo como os conflitos são trabalhados, durante as assembléias. Os depoimentos apresentados têm em comum a idéia de que, durante esse tipo de prática, dissimula-se menos e podem se encarar, de modo mais aberto, os problemas e as dificuldades de relacionamento entre as pessoas.

Na sua fala, a professora Rogéria (item 2.1.2.2 - A) critica o que acontece na escola, não se restringindo, nos seus comentários, ao espaço das assembléias. O depoimento da professora é marcado pela valoração positiva dos conflitos. Para ela, eles devem ser utilizados como instrumento para melhoria nas relações de trabalho entre as pessoas. Nas palavras da própria professora, *“o conflito é positivo. O que a gente fala, a gente consegue resolver e, pronto, acabou”*. Os comentários que a professora tece parecem estar eivados de uma certeza pessoal de que, se as coisas não estão funcionando adequadamente, é que espaços de diálogo como os da assembléias não estão sendo convenientemente aproveitados.

Ela percebe que as assembléias, para darem resultados, demandam uma prática sistemática, e que o simples fato de iniciá-las não resolve, como por encanto, os problemas e as dificuldades das escolas. Isso vem ao encontro do

que defendemos no nosso quadro teórico, que é a idéia de que as assembléias devem se constituir de forma institucionalizada, sistemática, para que se torne um espaço legítimo de dialogicidade e de encaminhamentos coletivos para os problemas (ARAÚJO, 2004). Como as assembléias na escola estavam apenas no início, ela afirma que *“embora eu ache que as pessoas não coloquem tudo. Têm vontade de colocar, mas prefere passar por cima de certas coisas, para não se queimar”*. Ainda na mesma entrevista, a professora reitera essa idéia, ao afirmar que as assembléias são *“o momento pra gente desazedar, mas tem gente que não fala e continua azeda”*. Essa última consideração acerca do “azedar” e “desazedar” é bastante significativa. No nosso referencial teórico, vimos que as assembléias podem funcionar muito bem para que as pessoas vivenciem momentos de catarse. Entretanto, vimos que não basta esse “desazedar”, que funciona de modo paliativo e não atinge o cerne dos problemas. Isso só será atingido quando, utilizando as palavras de outra professora, Emília (2.1.2.2 – B), as pessoas se prepararem para *“entender os porquês”*, isto é, para realizar um esforço de entendimento mútuo e, mais que isso, partir para a ação conjunta, com divisão de tarefas.

Para a professora Rogéria, enfim, o espaço das assembléias, apesar de válido, está sendo mal aproveitado. Como uma das causas para isso, a professora aponta uma direção autoritária, que *“quando a gente coloca alguma coisa que gera conflito, meio que abafa, deixa de lado o conflito”*. Nesse caso, ela toca em questões que passam pela perspectiva pessoal de relação, mas que também trazem a possibilidade de uma leitura ligada à participação do grupo de professores nas tomadas de decisão relativas ao trabalho da escola. Esse é o nosso próximo item de análise e, por enquanto, concentrar-nos-emos nas reflexões sobre em que medida, segundo a opinião da professora, essa escamoteação do conflito, por parte da direção da escola, é fator determinante para que também os outros profissionais da escola *“não têm coragem de pôr (itens na pauta), mas boicotam, vão por trás”*.

Paulo Freire (2001) defendeu a idéia de que não se pode afirmar que há diálogo diante de estruturas autoritárias e pouco participativas. Essa fala parece se confirmar no que a professora apresenta, na idéia de que uma direção autoritária pode impedir os diálogos autênticos e as práticas que envolvam participação de um grupo maior de pessoas. As assembléias e a participação estão intimamente ligadas e se articulam entre si, de modo que não é possível haver assembléia autêntica (pelo menos, não dentro dos moldes que adotamos), sem uma proposta de participação por detrás, da mesma maneira que é muito difícil estabelecerem-se relações verdadeiramente participativas, se não há espaço para a dialogicidade e a troca de idéias.

Para que seja feita uma análise realmente acurada do que afirmou a professora, é importante assinalar, conforme pode ser observado através da descrição de seus sentimentos a respeito de um quadro que rifou, numa gincana da escola, que as falas dela podem estar eivadas de uma boa dose de ressentimento. Ainda que tal dado seja por demais empírico e de difícil comprovação, evidencia-se, através da expressão de sua mágoa, que as relações podem interferir de modo bastante significativo, nos avanços ou nos recuos em relação às práticas a que uma escola se propõe. Dessa forma, quando afirma que *“ano que vem, não faço mais campanha nenhuma”*, a professora verbaliza um sentimento que tem potencial para minar as possibilidades de trabalho coletivo e de sucesso. Fica evidente também a relação que pode haver entre as assembléias e a solução para questões desse matiz. Se, em vez de ter apenas desabafado, no contexto sigiloso de uma entrevista, seu descontentamento, a professora tivesse levado a questão ao espaço das assembléias, poderia acessar os responsáveis pelo não cumprimento da tarefa e poderia até mesmo combinar soluções para equacionar a questão.

Enquanto para Rogéria as assembléias não alcançaram totalmente seus objetivos, em termos de explicitação de uma maior transparência nas relações e de uma menor dissimulação entre as pessoas dos motivos que verdadeiramente

as movem, para muitos outros professores as assembléias foram bastante significativas, conforme pode ser percebido em alguns dos depoimentos.

Para a professora Sílvia (item 2.1.2.2 - C), por exemplo, as assembléias *“foram boas. As pessoas colocavam tudo que estavam pensando e eram chamadas, era resolvido na hora. Não tinha diz-que-diz. As coisas ficavam às claras”*. É ainda essa professora que assinala que, durante as assembléias, *“a pessoa se manifestava, não pensava ‘vou ficar quieto, senão vai sobrar pra mim’. Naquele momento, não havia hierarquia”*.

Ao tocar na questão da hierarquia, a professora percebe exatamente uma das possibilidades mais ricas das assembléias, que é a de vivenciar, no cotidiano da escola, a experiência de uma horizontalização enriquecedora das hierarquias, num momento específico, visando ao enriquecimento do trabalho de todos (ARAÚJO, 2004). Quando as assembléias são bem feitas, as pessoas podem se sentir mais confortáveis para se manifestar, sem medo de represálias desta ou daquela natureza.

Também a professora Emília apresenta uma visão positiva sobre as assembléias. Para ela, através das assembléias, *“tanto o lado bom quanto o lado ruim não caem no esquecimento”*. Além disso, ela reconhece, nas assembléias, *“muita transparência e honestidade”*, que são exatamente o ambiente ideal para que elas aconteçam. Puig (2004) afirma que são necessárias algumas atitudes pessoais, tomadas pelos participantes, que podem contribuir muito para o sucesso das assembléias e, dentre essas atitudes, está a busca atenta e constante da verdade no que é dito.

Ainda acerca das atitudes pessoais que se desenvolvem e contribuem para que as assembléias sejam realmente fóruns para o exercício do diálogo, é importante comentar o excerto da professora Isaura (item 2.1.2.2 - D), no qual ela afirma que, quando falamos, *“colocamos nosso eu junto”*. Realmente, durante as assembléias, é preciso que os participantes mantenham uma disposição construtiva e respeitosa, em relação ao que é dito pelos demais (PUIG, 2004). Essa disposição respeitosa relaciona-se ao fato de que, ao se

manifestar com franqueza, o participante espera do grupo um ambiente acolhedor, no qual possa ser ouvido e no qual encontre a disposição para o debate e para a busca conjunta de soluções.

A pergunta que buscamos responder, através da categoria “impacto das assembléias na construção de relações dialógicas”, foi se, a partir do exercício constante de diálogo, proposto pelas assembléias, as relações que acontecem dentro de uma escola transcorrem de forma mais aberta, a partir de uma comunicação melhor, de uma melhor circulação de informações e de um tratamento mais eficaz dos temas de conflito. Pode-se dizer a resposta a essa questão é positiva. Os dados coletados demonstram, conforme discutimos, que os participantes sentiram, durante as assembléias, maior facilidade para se comunicar e maior liberdade para expressar suas opiniões. Além disso, houve, segundo pudemos perceber, por meio dos nossos referenciais teóricos, maior explicitação dos conflitos, que, de acordo com o que defendemos, contribuem para que as relações dialógicas melhorem. Enfim, pode-se dizer, a partir dos dados que coletamos, que as assembléias efetivamente podem impactar positivamente uma escola, no que se refere à melhoria das interações dialógicas que nela ocorrem.

A seguir, apresentaremos os dados referentes à segunda categoria e a análise parcial deles.

2.2 Contribuições das assembléias para uma maior participação do grupo de professores nas tomadas de decisão da escola

Nesta categoria, serão apresentados dados que podem confirmar, a partir do nosso referencial teórico, a idéia de que o exercício dialógico promovido pelas assembléias docentes contribui para que as tomadas de decisões, no âmbito escolar, sejam menos centralizadas e mais participativas. Desenvolveremos, ainda de acordo com nosso referencial teórico, a idéia de que

toda fala é historicamente situada, relacionando-se ao coletivo na qual se processa. Todo enunciado, por mais individualizado que seja, carrega em si uma multiplicidade de sentidos, produzidos pelo coletivo, que o determinam e que permitem afirmar que uma abordagem coletiva na solução dos problemas e na tomada das decisões não é somente desejável, mas necessária. Buscaremos identificar, nas falas e eventos descritos, se o diálogo e a troca de idéias interferem positivamente para que as medidas sejam tomadas de forma menos centralizada e mais coletiva.

Pode-se dizer, a partir daí, que o consenso deve ser buscado. Decidir solitariamente atividades que serão executadas por todo um grupo é tarefa bastante complicada, pois, muitas vezes, as percepções dos participantes sobre a situação, ainda que distintas das versões oficiais e/ou desejáveis, é que determinarão as medidas efetivamente concretizadas. Decorre daí que o conflito deve emergir, e sua ocorrência deve ser percebida como oportunidade para a construção de decisões que todo o grupo assuma como suas, de forma ampla e participativa. Conforme já analisamos na categoria anterior, o conflito, nas práticas dialógicas, é bastante salutar, ao propiciar um maior enfrentamento das questões da escola.

Os dados coletados nas assembléias e nas entrevistas serão apresentados em dois blocos distintos: busca participativa de soluções e questões de hierarquia. Em seguida, será feita uma análise parcial dos dados.

É importante registrar que, no caso específico desta categoria, optamos por apresentar também alguns eventos e falas ocorridos fora das assembléias, mas que a elas fortemente estavam relacionados, na medida em que evidenciavam um maior entendimento, por parte do grupo, do modo como as decisões podem (e devem) ser democraticamente definidas e acordadas.

2.2.1 Bloco 01: busca participativa de soluções

Este bloco é fundamental para o entendimento do que apresentamos aqui como uma das mais importantes contribuições das assembléias, que é a possibilidade de se buscarem soluções, de modo coletivo. Para isso, foram selecionados dados recolhidos tanto nas assembléias, quanto na rotina da escola. Alguns dados das assembléias, por sua vez, foram organizados numa seqüência temporal sucessiva, de modo que, sobre os mesmos temas, são apresentadas tanto as dificuldades quanto a melhoria na situação, a partir do exercício dialógico possibilitado pelas interlocuções das assembléias.

Além disso, apresentamos também falas dos professores, coletadas durante as entrevistas, que indicam sua satisfação em perceber que, durante as assembléias, houve mais possibilidade de se discutirem questões e de se buscarem, de forma conjunta, soluções para os problemas da escola. Conforme anunciamos anteriormente, optamos por apresentar não somente depoimentos positivos, mas também aqueles nos quais são anunciadas dificuldades.

2.2.1.1 Assembléias

A. Avanços na questão do recreio

- Primeira assembléia: 26/04/04

A primeira assembléia começou tratando da questão do recreio, citada por vários professores. O recreio nesta Escola, tornou-se um problema, pois ela dispõe de pouco espaço físico para circulação de alunos. Na época da coleta de dados, o recreio poderia ser descrito como caótico, pois, no período matutino, eram quase quatrocentos adolescentes, agrupados num espaço mínimo, dispondo de apenas uma mesa para alimentação (o recreio é momento para alimentação, uso dos sanitários e pausa para descanso). Trata-se de uma

situação que provocava vários incidentes, o que obrigou a direção a optar por fazer recreio segmentado, ou seja, cada sala passou a dispor de quinze minutos para o recreio, devendo ser acompanhada pelo professor regente, que se responsabilizava por aqueles alunos. Diante dessa situação, os professores reclamavam que tinham perdido o tempo para descanso, e que não estavam podendo dispor mais da “hora do cafezinho”, na qual podiam descansar e trocar idéias e materiais com os colegas.

À medida que as soluções surgem, na assembléia, vão sendo minadas por outras falas. Um propõe voltar o recreio para o jeito antigo (20 minutos para todos, no pátio, ao mesmo tempo), mas outros dizem que a situação anterior era insustentável, pois, no novo formato, os alunos têm mais conforto para realizar as atividades de intervalo. Um propõe que a direção e a supervisão fiquem “vigiando” os alunos, mas outros concluem que, se o recreio continuar segmentado, o momento coletivo continua não ocorrendo. Nesse caso, os professores poderão descansar, mas não haverá um momento para a interação entre eles.

Já quando se propõe que sejam feitos projetos de “monitoria de recreio”, com implantação de jogos e rádio-escola, outros se lembram de que, juntos, os alunos continuam em posição desconfortável. Depois de muito discutir, os professores decidem que não vai ser possível chegar a um consenso, mesmo porque estão tentando conciliar dados irreconciliáveis, o recreio ser segmentado e o descanso dos professores ser coletivo.

- Segunda assembléia: Data: 24/05/05

O conteúdo discutido foi o recreio, tema que tem mobilizado os professores. O assunto já tinha sido discutido em assembléia anterior, mas não tinha sido resolvido. Neste dia, entretanto, as discussões se encaminharam de uma outra maneira.

O item de pauta é relatado de forma bem detalhada e pontual: *"bagunça no recreio (4/05), alunos de 1° e 2° anos do ciclo intermediário, misturados, correndo e gritando"*. Essa descrição circunstanciada colaborou para que soluções fossem apresentadas, pois localizou no tempo e no espaço os incômodos e desassossegos provocados pelo momento do recreio. Esse avanço refere-se sobretudo à forma como foram conduzidos os questionamentos e feitas as sugestões. Houve maior clareza e lucidez nas propostas, principalmente se confrontadas com as da assembléia anterior, em que os professores se concentraram em apontar, de modo catártico, os seus sentimentos e angústias em relação ao problema, sem que sugestões e/ou soluções fossem apontadas.

As sugestões apresentadas foram as seguintes: cada dia, um aluno de cada turma ficar responsável por vigiar (*sic*) os colegas; pôr música baixinho; montar "cantos de leitura e de esportes" e fazer um mutirão com uma professora, uma auxiliar de serviços gerais e uma representante da direção, para passar de sala em sala, conversando com os alunos sobre as experiências vividas no recreio.

Cada uma das sugestões foi levantada por um professor diferente, e houve aprimoramento dessas propostas iniciais, por parte de outros colegas. Em relação a *"cada sala ter um monitor responsável pela ordem, naquele dia"*, por exemplo, foram lembradas (por interlocutores diferentes) a necessidade de uso de crachá e a relevância de se fazer rodízio, para que todos os alunos se comprometessem no processo. Também foi citada a importância de se estabelecer um "padrão mínimo de qualidade" (*sic*) nas músicas que forem tocadas no recreio e a escolha dos responsáveis pelo mutirão de conscientização

Pode-se notar, nesta assembléia, um significativo avanço, em relação à assembléia anterior, pois os participantes conseguiram se organizar e decidir, de forma coletiva, alternativas para solucionar um problema que incomodava a todos.

B. Avanços no preenchimento da pauta

- Primeira assembléia: 26/04/04

A pauta da primeira assembléia ficou afixada na sala dos professores durante duas semanas. Apesar do tempo disponível e da visibilidade, poucas foram as contribuições. Para que houvesse maior participação no preenchimento, foi preciso a intervenção da pesquisadora (que só ocorreu nesse primeiro momento, não tendo se repetido durante as outras assembléias), convidando os professores, um a um, para que participassem, conforme haviam combinado. Conforme veremos mais detalhadamente na análise parcial de dados, tal fato parece indicar algo que já anunciamos no nosso quadro teórico: a implantação de assembléias escolares pressupõe constância e persistência, para que gere frutos, pois é preciso lutar contra as tendências de engessamento e/ou indiferença, que tantas vezes perpassam as estruturas de uma escola.

- Segunda assembléia: 24/05/04

Já no mês de maio, os professores mostraram-se bastante interessados no preenchimento da pauta. Numa letra, pedem-se providências em relação ao quadro da sala 10. Em outra letra, com outra tinta, acrescenta-se o número 07. O participante leu o que o colega escreveu, identificou-se com a situação e acrescentou outro dado, para aprimoramento da pauta. Esse detalhe do preenchimento pode sinalizar para a manifestação de um trabalho feito a várias mãos, em que um participante aperfeiçoa e colabora com o outro, na manifestação das idéias, intercambiando impressões e opiniões, até mesmo no próprio ato de preencher a pauta. Isso também aconteceu quando, diante do item *“favor trocar a toalha”*, outra letra corrige (com tinta vermelha!) para *“toalha”*.

Trata-se de outro dado que, contraposto ao do item anterior, demonstra que o exercício das assembléias contribui para que, através dos exercícios de diálogo, as pessoas se capacitem para melhor lidar com os problemas e para conseguir melhor participar da busca coletiva de soluções para eles. Abordaremos essa questão na análise parcial de dados, a partir de nosso referencial teórico.

C. Reunião de pais (Data: 26/04/04)

Um dos itens da pauta da assembléia desse dia criticava o *“desinteresse por parte de muitos pais de alunos, o que prejudica e muito o nosso trabalho”*. Depois de vários desabafos, os professores articularam entre si soluções. Ficou combinado que não seriam mais feitas reuniões com todos os pais, quando for para tratar de temas específicos de determinados alunos. Essa decisão foi tomada porque, durante a assembléia, alguém lembrou que a pouca freqüência às reuniões de pais pode ter como uma das razões o fato delas serem exaustivas, numa sucessão de reclamações generalizadas. Essas reclamações, além de cansar e afastar os pais, também não colaboram para que o problema seja solucionado, já que eles, diante das reclamações gerais, não sabem se o que se diz é especificamente dirigido ao seu filho e, portanto, acabam não colaborando efetivamente para a solução.

Mais do que meramente levantarem o problema, os professores se organizaram e se articularam em busca de uma solução que minimizasse a dificuldade. Tal decisão, por sua vez, foi acordada depois da participação de todos. Trata-se de um dado que reflete o amadurecimento constante do grupo, em função da tomada compartilhada de decisões.

D. Providências combinadas (Data: 30/09/04)

Durante esta assembléia, os professores conseguiram resolver, de forma bastante proveitosa, duas das críticas em pauta: “*o porte de celular nas salas de aula*” e “*a desorganização da sala dos professores - livros e cartazes empilhados*”.

A respeito do uso de celular, ficou decidido pelo grupo que só será utilizado, mesmo pelos professores, em caso de extrema necessidade. Em outros casos, os celulares serão mantidos desligados, tanto por professores quanto por alunos. Os familiares poderão ligar e deixar recado na Secretaria da escola, quando for necessário.

No que se refere à desorganização da sala dos professores, identificou-se que acontece por um motivo principal: o grande trânsito de pessoas, sobretudo de alunos, que não sabem como dispor convenientemente os materiais, nos locais adequados. Para sanar o problema, todos concordaram com que os alunos só entrem na sala em casos especiais. Cada professor ficará responsável por buscar e organizar seu próprio material, dentro do espaço.

Em relação ao nosso problema de pesquisa, essas pequenas soluções e pequenos encaminhamentos podem refletir o potencial das assembléias para contribuir para que se ampliem os canais de comunicação e se agilizem soluções, inclusive para os pequenos problemas, os quais costumam, dentro de um ambiente de trabalho, acumular-se, sem solução, desgastando as possibilidades de trabalho e criando, conseqüentemente, um clima fatalista, que engessa as tomadas de decisão. Detalharemos isso, em função do quadro teórico, na nossa análise de dados.

2.2.1.2 Entrevistas

A seguir, serão apresentadas falas dos professores, coletadas durante as entrevistas, que podem contribuir para o entendimento da categoria em análise.

A. Professora Sílvia

Foi difícil quando ficou para resolver o problema dos professores que ficaram sem o recreio, olhando os alunos. No começo, não teve consenso.

(...)

Todo mundo podia tinha direito de falar. Teve também respeito. Quando um não concordava, dizia ali.

B. Professora Isaura

Sobre as assembléias, é bom que você começa a saber coisas que não tem coragem de falar, fica ressabiado. Uma vez eu vi a Alessandra comentar e achei ótimo, porque ela é super calada.

A. Professora Valéria

Por mais que tenha vergonha, acaba saindo. É um gancho daqui, outro completa dali e acaba surgindo. Deu certo, sim, e chega a ser necessário, nem que seja por ser aquele momento em que junta todo o mundo (...): a gente não se encontra! Numa escola do tamanho da nossa, é necessário...

D. Diretora

Acho que foi muito bom e deve continuar. Muitas coisas que ouvimos ali, não ouviríamos em outras circunstâncias. (...) Se bem que a gente sempre deu liberdade. Mas é que, na assembléia, além de quem já falava continuar falando, também a pessoa podia escrever, sem identificar.

E. Professora Diva

Aqueles momentos para se reclamar são muito importantes. Adorei a idéia! Porque aquele é o momento para isso, né? Ninguém vai falar assim, de graça, colocar o rabo na reta (sic). É preciso ocasião, momento. Agora, quando chega a hora,, a pessoa fala e a gente resolve junto. Se não resolve, pelo menos fala, desabafa e isso já é meio caminho andado. Mesmo quando não resolve as coisas, tá falado, tá lembrado... Uma hora dá certo, né não?

F. Professor João

Acho interessante essa proposta de todos se reunirem para falar, expor. Acho que deve continuar, inclusive com os alunos (...) Eles precisam amadurecer um pouco mais...

G. Professora Emília

A gente chega. Quer falar? Pega o “eu critico”, o “eu felicito”, porque sabe que vai dar resultado. (...) Alguém escreveu sobre o banheiro. Aí, chamaram as serventes. Não teve aquela coisa de “depois eu falo, porque quem escreveu foi professor e elas são só serventes...” Ficou bem mais democrático.

G. Professora Antônia

Olha, eu acho que pode ser melhor. Ainda é muito monopolizado, a Diretora, quase só ela fala e o pessoal ali, concordando. Acho que estão meio retraídos, ainda. Falo por mim, que estou me policiando para falar mais, nas reuniões. Antes, eu entrava muda e saía calada. Agora, fico incomodada com essas coisas. Se a idéia é para ficar mais democrático, então, puxa, todo o mundo tem que falar, né? Até eu.

I .Professora Eduarda

Eu achei que foi legal. O único problema é que era difícil achar algumas soluções. Se bem que eram temas complicados, como o recreio , que ficou entalado, é como de morte, de nascimento, a gente pode ficar horas falando e não chega. A gente não chega a lugar algum, fica só andando em círculos. Mas, olha, para mim, foi muito bom. Durante as assembléias, como eu escrevia e me organizo melhor escrevendo, aí eu acabava falando, mesmo sendo quietinha. Pensava muito, escrevia, e depois ganhei coragem para dizer aquilo que tava escrito. Esse foi um diferencial das assembléias, em relação às outras reuniões. Beleza?

2.2.1.3 Análise parcial dos dados

Desenvolver nos participantes suas capacidades de decidir em conjunto com os demais é, segundo nossa perspectiva de investigação, uma das mais ricas contribuições que a institucionalização das assembléias, e conseqüente promoção do diálogo, pode trazer para o espaço de uma escola. Mais que meramente melhorar a relação interpessoal, é preciso que haja oportunidade para que as decisões sejam tomadas, de forma participativa. Nas assembléias, além do fato de cada participante poder se manifestar, também é muito importante que tal manifestação seja discutida, levada em conta. Dessa forma, o trabalho da escola se enriquece e se ampliam as oportunidades para que todos possam desenvolver senso crítico, autonomia e visão cooperativa.

Os dados apresentados podem demonstrar o quanto é difícil implantar espaços para que as pessoas negociem e façam acordos, de forma participativa, sobre a melhor maneira de conduzir seu trabalho. Além dessas dificuldades, que ficam claras em diversos momentos da coleta, também se evidencia que as soluções tomadas no coletivo dos professores podem ser bastante eficazes e muito enriquecedoras.

Os primeiros dados significativos dizem respeito ao modo como foi trabalhada a questão dos recreios, em duas assembléias distintas (item 2.2.1.1 – A) . Na primeira assembléia que promovemos, os professores tiveram muita dificuldade em chegar a soluções compartilhadas. A ausência de soluções para o problema pode ser indicador de dois aspectos diferenciados. Em primeiro lugar, nota-se um certo desconforto na utilização do espaço da assembléia que, no caso, parece ter funcionado muito bem como oportunidade de catarse, pois os professores se esmeraram em descrever as angústias da sua falta de descanso. Entretanto, parece ter havido uma grande dificuldade na busca de soluções coletivas, tanto no que diz respeito à explicitação das idéias quanto ao trabalho compartilhado de melhoria nas propostas apresentadas. Todos se mostraram bastante hábeis na reclamação e no repúdio às idéias apresentadas, mas poucos demonstraram clareza nas propostas que apresentaram e disposição para efetivamente avançar em direção a prováveis soluções.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, Bakhtin (1986) defende que compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra, sendo que, quanto mais numerosas e substanciais forem essas contra-palavras, mais profunda e real é a compreensão. Pode-se dizer, então que, esse acontecimento da assembléia denota uma tentativa dos professores em exercitar a contra-palavra como fator de busca coletiva de soluções. Apesar disso, como ainda não é praxe na escola esse exercício, ele pode acabar descambiando para uma situação circular, em que não se chega a resultados. Isso, por sua vez, remete-nos à nossa principal perspectiva de pesquisa, em que se defende a idéia de que é preciso haver momentos institucionalizados de diálogo, para que tal exercício desenvolva a capacidade argumentativa dos participantes e a capacidade do grupo de promover soluções e de encontrar respostas para seus impasses.

Na segunda assembléia, diante da possibilidade de amadurecerem as perspectivas sobre o assunto, os professores demonstraram maior habilidade para buscar soluções que não fossem autoritárias ou centralizadas num ou

noutro personagem e/ou grupo. Conforme sinalizamos em nosso referencial teórico, as escolas nas quais a comunidade interna foi convidada a resolver coletivamente os problemas, as soluções se mostraram mais eficazes que aquelas tomadas solitariamente pelo diretor ou por um pequeno grupo (GADOTTI, 2001). Ainda que isso demande tempo e exercício constante, não se pode negar sua relevância e significado.

Outros dois dados também apresentam dificuldade e sucesso a respeito de um mesmo tema, e parecem confirmar que as assembléias podem contribuir para que as pessoas avancem, em termos de compreensão crítica da realidade e de busca conjunta de soluções para os problemas. Esses dados se referem ao processo de montagem da pauta (item 2.2.1.1 – B), mas evidenciam dois momentos distintos. Num deles, logo na primeira assembléia, as pessoas não parecem muito interessadas na pauta. Na assembléia seguinte, num movimento de aprimoramento e de valorização da assembléia, os professores parecem avançar.

A indiferença percebida na primeira assembléia denota um hábito, um costume e uma forma de lidar com a escola que não passa pelo comprometimento pessoal com a discussão compartilhada dos problemas. Obviamente, os responsáveis por isso não são somente os professores, mas a estrutura com a qual se acostumaram e com a qual lidam, em seu cotidiano, durante anos e anos. Para que passem a valorizar o momento das assembléias e o próprio ato de dialogar, é preciso que participem de assembléias e se acostumem a dialogar. Esperar que estivessem entusiasmados e apresentassem essa disposição para a cooperação e para a tomada coletiva de decisões, sem que antes tivessem a certeza de que suas idéias seriam bem-vindas e de que o que ficasse combinado seria o resultado de uma discussão que visasse a acordos por todos assentidos, é postura ingênua.

Já na assembléia seguinte, os professores parecem ter percebido a importância da pauta, e não somente escreveram uma pauta maior, mas nela, conforme descrevemos anteriormente, também apoiaram a inscrição dos

colegas. Uma pauta que é feita com a colaboração de vários participantes tem maiores chances de ser algo que efetivamente tem significado para os participantes, que nela enxergam patrimônio do grupo, de cujo aprimoramento podem participar.

Nesses dois casos (recreio e preenchimento de pauta), podemos perceber, numa dimensão temporal sucessiva, que realmente as assembléias podem propiciar um ambiente de tomada de decisões mais democrático e menos autoritário. Também nas soluções apontadas para os problemas com as reuniões de pais e nas providências combinadas na última assembléia, evidenciam-se esses avanços.

As decisões tomadas em assembléia a respeito da reunião de pais (item 2.2.1.1 – C) produziram resultados, tanto na concepção quanto na proposição de mudanças necessárias para alcançarem-se avanços na realização deste tipo de encontro. Nesse caso, o que se destaca é a capacidade do grupo de construir soluções coletivas para problemas que há muito incomodam, perpassando as relações da escola com os pais. Mais do que meramente levantarem o problema, eles se organizaram e articularam em direção a uma decisão que minimizasse a dificuldade. Tal decisão, por sua vez, foi acordada a partir da participação de muitos, o que lhe dá legitimidade e maior poder de alcance na execução.

Também são relevantes as providências tomadas na assembléia do dia 30 de setembro de 2004 (item 2.2.1.1 – D). Todas essas questões, que vão do porte do aparelho celular na escola à desorganização na sala dos professores, ainda que não tenham sido polêmicas, destacam-se sobretudo em termos da qualidade da discussão e dos diálogos, pois, além das denúncias, houve organização, clareza e equilíbrio entre interesses particulares e antagônicos (HABERMAS, 2003). O clima da assembléia parece ter se enriquecido, pois o consenso construído foi fruto da busca de uma solução que atendesse a todos.

Para que as tomadas de decisão sejam efetuadas de forma mais participativa e menos centralizadora, é fundamental que as pessoas encontrem, entre outras coisas, espaço para falar e para expor suas idéias. Esse espaço, por sua vez, deve se estender para todas as pessoas da escola, e não somente para um reduzido grupo. As assembléias contribuem nesse aspecto, ao propiciar, conforme apontamos no referencial teórico, esse ambiente promotor das discussões e dos diálogos

A possibilidade de todos opinarem parece ter sido uma novidade na escola. A professora Sílvia (item 2.2.1.2 - A), por exemplo, lembra que a possibilidade de falar é uma oportunidade que surgiu, durante as assembléias, para todos. A professora Isaura (item 2.1.2.2 - B), lembrando-se de uma colega bem tímida, demonstra sua surpresa diante do fato de que, nas assembléias, *“uma vez eu vi a Alessandra comentar e foi ótimo, porque ela é super calada”*. Para ela, as assembléias deram *“coragem”* aos professores. A professora Valéria (item 2.2.1.2 - C), por sua vez, diz que as assembléias são fundamentais, numa *“escola grande”* como a deles, pois, assim, as pessoas se encontram e *“é um gancho daqui, outro completa dali e acaba surgindo”*. Para a Diretora (item 2.2.1.2 - D), nas assembléias é possível *“ouvir coisas que não se ouviriam em outras circunstâncias”*. A professora Diva (item 2.2.1.2 - E), por seu turno, chama as assembléias de *“momentos para reclamar”*. Apesar de parecer ignorar os objetivos mais amplos das assembléias, que não são somente *“para reclamar”*, nota-se que ela percebe que, durante as assembléias, são levantadas questões que incomodam as pessoas. Ela afirma também que ninguém *“fala de graça”*, o que demonstra que percebe que a institucionalização de *“momentos para reclamar”* (sic) é muito importante, pois mobiliza pessoas que, em outras circunstâncias, não dariam tão facilmente suas contribuições. Retomando nosso referencial teórico, Bakhtin (1986) defendia que toda fala está carregada de intencionalidade, e que essa intencionalidade não pode ser ignorada, sob o risco das ações se tornarem inócuas.

O professor João (item 2.2.1.2 - F) acha que as assembléias, reuniões para *“se falar e se expor”*, deram tão certo que devem se estender para outros fóruns da escola, tais como os das salas de aula. Para justificar, ele considera a necessidade de que os alunos *“amadureçam mais”*. Em suas palavras, o professor parece reconhecer que as assembléias são ricos espaços para que as pessoas empreendam exercícios constantes de dialogicidade, que poderão contribuir significativamente para o desenvolvimento de atitudes autônomas, cooperativas e democráticas.

Além de terem reconhecido que, nas assembléias, todos encontram espaço para colocar suas idéias e opiniões, também é marcante na fala dos professores que essa disseminação da possibilidade de falar para um maior número de pessoas, e não somente para um pequeno grupo, pode fazer com que aumentem também as chances de que se tomem decisões viáveis, pensadas a partir da contribuição de várias pessoas. Nas palavras da professora Emília (item 2.2.1.2 - G), *“a gente chega. Quer falar? Pega o “eu critico”, o “eu felicito”, porque sabe que vai dar resultado”*. Para confirmar sua opinião, ela usa o exemplo da chamada que foi feita às auxiliares de serviços gerais, em relação ao problema do banheiro sujo da sala dos professores, conforme detalhamos anteriormente. Ela utiliza a palavra “democrático” para denominar o que aconteceu, pois reconhece que, no caso em questão, as limitações eventualmente provenientes do ordenamento hierárquico rígido foram superadas, em função de uma busca da verdade e das soluções, busca essa que deveria levar em consideração as representações de todos os envolvidos, e não apenas de um grupo específico. A professora Diva, por sua vez, ao enunciar que, *“quando chega a hora, a pessoa fala e a gente resolve junto”*, parece perceber um sentido para as assembléias, nas quais todos podem opinar e defender suas idéias, criando-se um circuito positivo de soluções compartilhadas.

Nem sempre as percepções dos professores sobre as assembléias, no que diz respeito à categoria em análise, foram positivas. Houve também críticas, vindas pessoas que acharam que elas não estavam funcionando. Gostaríamos de ressaltar que a eclosão de tais críticas pode ser positiva, pois, através delas, os professores apresentam opiniões sobre as assembléias e sobre a utilidade delas. Ao apontar o que não funcionou, na sua opinião, os professores se manifestam em função daquilo que julgam uma situação ideal, a ser buscada. É o caso da fala da professora Isaura, (*“é ruim porque começou a ficar indo para o pessoal. A pessoa tentou se explicar, mas não teve espaço”*), em que ela demonstra ter consciência de dois aspectos fundamentais para o sucesso de uma assembléia: a não-personalização das questões e a necessidade de que sejam respeitadas as opiniões das pessoas (ARAÚJO, 2004).

A professora Antônia (item 2.2.1.2 - H), por sua vez, acredita que a diretora da escola ainda monopoliza demais a assembléia, não deixando espaço para que os outros expressem suas opiniões ou mesmo divirjam, pois só ela fala e *“o pessoal ali, concordando”*. A professora parece perceber a importância de que, nas assembléias, as vozes enunciadas tenham o mesmo peso, que haja divisão eqüitativa da palavra (PUIG, 2000). É essa mesma professora que reconhece que precisa falar mais. Podemos afirmar, a esse respeito, que essa é uma conquista pessoal que ela alcançou, no percurso das assembléias: a consciência da importância de que todos participem, opinem e busquem, num ambiente democrático e cooperativo, soluções para os problemas apresentados. Tal consciência se expressa quando ela afirma que está *“se policiando”* para falar mais nas reuniões, pois, antes das assembléias, *“entrava muda e saía calada”*

No seu depoimento, a professora Eduarda (item 2.2.1.2 - I) defende que há temas que são *“de vida e de morte”*, que são insolúveis. Na concepção de assembléias que adotamos, é importante definir que todos os temas devem ser encarados como possíveis de serem resolvidos, pois não são *“transcendentes”*. Na verdade, os temas de convívio e de relações interpessoais (ARAÚJO, 2004),

os temas de trabalho escolar, de organização de atividades (PUIG, 2000) são todos temas pertinentes de serem discutidos, de forma cooperativa e participativa, dentro de uma escola. O fatalismo de julgar que há temas proibidos, verdadeiros tabus “de vida e de morte”, pode engessar as possibilidades de avanço coletivo em direção à solução das dificuldades. Se é bem certo que há temas difíceis, também é certo que é preciso um esforço constante, por parte de todos, para que certos temas não sejam tachados como impossíveis e, assim, perpetuem-se situações que poderiam ser resolvidas, se o esforço atento de todos não se imobilizasse em determinadas crenças. A dificuldade é apontada também pela professora Sílvia (item J), mas ela já apresenta uma visão mais positiva, ao apontar que “*no começo*” não houve consenso, o que demonstra sua visão processual da implantação das assembléias, que demandam uma ocorrência constante e sistemática, para que possam gerar resultados mais amplos (ARAÚJO, 2004), sobretudo no que diz respeito à criação de uma cultura de diálogo e de interlocução entre os profissionais.

Pode-se dizer, também que, durante as assembléias, as pessoas parecem ter sentido que, por meio da manifestação mais livre e mais intensa dos participantes, foi possível discutir e combinar, de forma mais democrática, soluções viáveis para os problemas. Isso acontecia porque, com a palavra se movimentando num fluxo mais aberto e constante, entre as pessoas, o encontro de soluções e de caminhos foi facilitado.

Conforme afirmamos no decorrer desta análise de dados, instaurar um clima participativo de tomadas de decisão não é algo que aconteça de modo automático e simples. Pelo contrário, trata-se de um empreendimento no qual diversas variáveis interferem. Dentre essas variáveis, a que observamos mais detidamente neste trabalho de pesquisa é a que se relaciona à implantação de assembléias de professores. Podemos afirmar, em relação a essa variável específica, que as assembléias podem se constituir como espaços privilegiados para o desenvolvimento das pessoas.

As assembléias contribuem para que as pessoas desenvolvam suas habilidades para buscar conjuntamente soluções para os seus problemas, porque elas (as assembléias) institucionalizam um determinado momento, no qual as pessoas se dedicam primordialmente ao exercício do diálogo. Isso acontece também porque, durante as assembléias, as pessoas podem apresentar suas idéias, ouvir a dos colegas e pensar juntos soluções para os problemas. Pudemos perceber, nas falas apresentadas, que nem sempre esse é um caminho fácil e tranqüilo. Pelo contrário, é bastante difícil superar algumas dificuldades do percurso, pois visões equivocadas, tais como aquelas que acreditam que haja temáticas impossíveis de serem discutidas, podem dificultar a ocorrência de diálogos verdadeiramente autênticos. Conforme apontamos no nosso quadro teórico, ao exercitar-se no diálogo, as pessoas se capacitam melhor para superar essas representações equivocadas e/ou imobilizantes.

2.2.2 Bloco 02: questões de hierarquia

Neste bloco de conteúdos, estão inscritos os dados que têm a ver com questões de hierarquia. É importante abordar tais questões, pois as noções equivocadas de hierarquia muitas vezes impedem que um maior número de pessoas participem das tomadas de decisão. Os dados apresentados indicam tanto bons quanto maus momentos. Conforme se poderá perceber, a realização constante e sistemática das assembléias pode contribuir para que, cada vez mais, as pessoas utilizem-nas para dialogar e para superar autoritarismo dessa ou daquela espécie. Isso acontece porque as relações autoritárias se opõem, conforme sinalizamos em nosso quadro teórico, às práticas dialógicas, de forma que, onde há autoritarismo, não há diálogo que, por sua vez, evita que se assumam posturas de fechamento de questão e de centralização de decisões.

No caso deste bloco específico, os dados foram coletados durante as assembléias e durante a observação do cotidiano da escola.

2.2.2.1 Assembléias

A. Enfado (Data:26/04/04)

O item de pauta levantado é que *”o bebedouro da sala dos professores ainda não está em funcionamento”*. Assim que o item é lido, a vice-diretora diz, com um ar de enfado:

*- Tô cansada de ouvir isso... tá faltando a peça... já pedi faz tempo, mas não vem...
O item é “fechado”. Passa-se ao seguinte.*

A Vice-diretora parece se utilizar de seu papel hierárquico, ao assumir um tom de reclamação, indicando se sentir injustiçada por estar sendo cobrada por algo que está lutando para resolver. Abordaremos, a partir do nosso quadro teórico, essa postura dela, quando fizermos a análise parcial dos dados.

B. Quem dirige esta assembléia? (Data: 7/07/04)

A diretora da escola, cerca de 05 minutos antes do início da assembléia, propôs à coordenadora-pesquisadora que permitisse que ela (a diretora) coordenasse os trabalhos. Tal sugestão foi acatada, pois a solicitação foi feita em tom de ordem a que não se pode negar.

A condução da assembléia por parte da diretora foi bastante feliz. Nota-se na coordenação dela o resultado de uma acurada observação das posturas essenciais, tais como a busca do respeito à pauta (*“gente, vamos seguir a pauta, a gente tá fugindo...”*), à democratização do espaço de fala (*“quem tá caladinho aí, vamos participar, pessoal!”*) e à busca de soluções (*“tudo bem, todos já falaram. E agora, que decisões podemos tomar a respeito?”*).

Analisaremos esse dado, a partir da categoria em foco, buscando registrar em que medida essa busca da Diretora pela liderança pode significar seu reconhecimento de que as falas ocorridas durante as assembléias podem interferir no modo como o seu próprio trabalho acontece, ao abrir espaço para que haja maior participação e envolvimento dos profissionais nas tomadas de decisão.

B. “Era mesmo o que eu tava pensando...” (Data: 26/04/04)

A professora coloca em pauta o melhor uso para a antiga sala dos professores. Como foi construída uma nova sala, a escola agora dispõe de um espaço vazio. Nota-se que ela tem uma proposta para o uso desse espaço. Entretanto, antes que se manifeste, é interrompida, de forma brusca e definitiva, pela diretora. O diálogo foi o seguinte:

- *“Espaço sem muito porquê na antiga sala dos professores (pensarei a respeito)” – lê a coordenadora da assembléia.*

- *Essa crítica aqui quem colocou fui eu... - diz a professora, entusiasmada.*

- *Ah, gente, peraí. Aquele espaço eu já imaginei como vai ser. É para ser zen, agradável, para as pessoas relaxarem... – manifesta-se a Diretora, peremptória.*

- *Ah, tá... era mesmo o que eu tava pensando – responde a professora, nitidamente constrangida.*

A professora se cala e o diálogo se impossibilita, a partir de uma reação centralizadora da Diretora. Trabalharemos essa questão, na análise parcial dos dados.

D. Mostra Pedagógica (Data: 21/06/04)

Apesar das assembléias poderem se constituir como espaços privilegiados para propor atividades que serão do interesse do grupo e que demandam o engajamento de todos, a supervisora e a diretora combinam apenas entre si uma “Mostra Pedagógica”, para expor trabalhos realizados durante o semestre. Esse combinado é levado a conhecimento dos professores, numa reunião pedagógica da escola.

Os professores se mostram desanimados com a idéia. Uns alegam que o tempo é mínimo. Outros, que não têm material suficiente. Mais alguns, que precisam dar conta da programação do semestre. Alguém propõe que a Mostra seja transferida para outra data, no semestre seguinte, pois, naquele exato momento, estão todos exauridos e envolvidos com outras atividades. Apesar de ouvirem tudo isso, as duas insistem. Nas palavras da diretora, trata-se de *“uma proposta da escola... deve acontecer”*.

No dia da Mostra, o resultado é pífio. Um e outro cartaz colados aqui e ali, uma experiência apresentada acolá, os alunos dispersos e desinteressados. Enquanto a Mostra acontece, os professores ficam na sala dos professores, conversando sobre outros assuntos.

Esse dado pode confirmar o quanto é importante o envolvimento de todos nas tarefas a serem realizadas. Para isso, é preciso que as pessoas participem não somente da execução, mas também da concepção dessas propostas. Quando isso não é levado em conta, os resultados dificilmente serão positivos. Cumpre acrescentar, conforme trabalharemos na análise parcial de dados, que, nesse caso específico, os professores manifestaram sua contrariedade com a proposta, o que não costumavam fazer anteriormente às assembléias.

E. Falas significativas da Diretora (Datas: 24/05/04 e 30/09/04)

As falas da diretora que apresentaremos a seguir parecem demonstrar a satisfação dela a respeito das assembléias. A primeira dessas falas, proferida em maio, foi a seguinte:

- É incrível como as coisas no coletivo funcionam. A gente não teria essas idéias no gabinete.

Ela confirma sua impressão na assembléia do mês de setembro, quando, em momentos diferentes de discussão de pauta, diz o seguinte:

“A Escola está crescendo muito com as assembléias, trabalhando com suas dificuldades e felicitações.”

(...)

“Fica impossível para mim olhar sozinha a Escola, se não tiver parceiros...”

Essas falas, ocorridas no próprio espaço das assembléias, são bastante significativas, pois apresentam a percepção da diretora, que ocupa um papel hierárquico superior, dentro da estrutura da escola, de que a possibilidade de participação e de resolução conjunta dos problemas, em vez de minar sua autoridade ou provocar confusões, pode fazer com que as coisas fluam melhor e as soluções sejam encontradas de uma maneira mais fácil.

E. Fichas de avaliação (Data: 7/07/04)

O item da pauta discutido foi “o não-preenchimento das fichas dos alunos do matutino”. Vários professores se manifestaram, incomodados pelo atraso no preenchimento. O incômodo surge porque esse atraso, além de prejudicar a organização dos dados avaliativos dos alunos, também se repercute no relacionamento com os pais. Sem a ficha, os professores não dispõem de um instrumento mais articulado de comunicação com as famílias. Depois de discutida a questão, partiu-se para a busca de soluções para o problema.

Dentre as soluções apontadas, combinou-se preencher, em regime de urgência, as fichas, nos dois últimos dias anteriores às férias, e a marcação de reunião de pais logo para a primeira semana de volta às aulas. Ao fim da conversa, a supervisora, que era responsável pela articulação desse preenchimento, assim se manifestou:

“Faz um tempão que tô incomodada com essas fichas. Mas nunca dá certo da gente se reunir. É tanta coisa acontecendo que vai ficando para depois. Tô satisfeita de todos estarem se juntando a mim nessa necessidade.”

A supervisora se encanta diante da possibilidade de utilizar o espaço das assembléias para resolver coletivamente, através do diálogo, questões que, numa estrutura hierárquica rígida, deveriam ser “cobradas” por ela, sem que as outras pessoas pudessem discutir a questão ou propor alternativas de solução.

G. Testa-de-ferro (Data: 6/05/04)

Diante de um problema com a professora de Ciências, que não poderá participar de curso de formação, a diretora assim desabafa:

- Sabe, vou falar para a Rogéria ir reclamar lá na SEDUC. Se foi uma decisão de lá, não tem como eu fazer diferente aqui. Elas lá não enfrentam o professor cara a cara e depois a gente é que tem que agüentar as trocas de olhares, o falatório. Você pensa que não vejo? Não sou cega, surda nem boba. Tô cansada de ser bruxa, de ser testa-de-ferro.

Ela sai da sala, para conversar com a professora.

Ela parece perceber que seu papel não se restringe a transmitir ordens, mas também questionar. Esse fato é bastante significativo, em função da categoria, pois parece demonstrar que as ordens emanadas hierarquicamente

nem sempre são acompanhadas de esclarecimento. O questionamento da Diretora, surgido exatamente no contexto em que as assembléias estavam sendo implantadas, parece apontar que ela começa a identificar a possibilidade de rever sua própria prática e incrementar as relações que estabelece, em termos hierárquicos. Detalharemos isso na análise de dados.

H. Cobrança(24/05/04)

No meio da discussão, uma professora se manifesta, dirigindo-se particularmente à Diretora:

- Olha, eu parei de olhar recreio porque meu dia é junto com você, e você muitas vezes não está na escola, e pra eu olhar sozinha (...) a questão de drogas no noturno fica pesado. Peço uma revisão na escala.

- Puxa, Isaura. Não pensei nisso. É que, nessa hora, tô sempre resolvendo problemas da escola, resolvendo problema com aluno, com pai... Fica difícil – retruca a Diretora.

- Acho que a gente tem mesmo que rever a escala – completa um outro professor

Neste momento, pode-se notar todo o potencial das assembléias, em função de uma melhor interação entre instâncias hierárquicas distintas. No espaço da assembléia, a professora se fortaleceu e conseguiu expressar, de forma sincera, sua opinião. Diante disso, a Diretora, numa postura dialogicamente madura, acolheu a crítica e cedeu espaço para decidir, junto com o grupo, alternativas para solucionar o problema.

2.2.2.2 Análise parcial dos dados

Buscamos, com esses dados, refletir sobre a importância dos posicionamentos assumidos pelo quadro técnico-administrativo da escola, representado pela diretora, pela vice-diretora e pela supervisora pedagógica. Esses posicionamentos são importantes, pois as decisões das assembleias precisam ser legitimadas pelos poderes constituídos. Em outras palavras, é preciso que aqueles que detêm o poder constituído se habilitem a participar ativamente da tomada de decisões e as legitimem, em termos institucionais.

Na fala enfadada da vice-diretora (item 2.2.2.1 - A), pode-se perceber que, ao centralizar em si a questão, afirmando que tem tomado providências, a participante lança por terra, através da manipulação de seu papel na hierarquia da escola, as oportunidades de discussão e de esclarecimento. Questões como *“pediu pra quem?”* ou *“tem idéia do motivo da demora?”* não são levantadas, já que ela é a vice e por isso merece respeito: se falou que já fez, não se discute. Esse fato pode confirmar, de forma simples, mas contundente, o quanto, numa escola, nem sempre é fácil decidir de forma participativa, pois, para isso, é preciso que se superem padrões fixos de interação, centrados numa visão segmentada do exercício da hierarquia e da divisão das responsabilidades.

O que também chama a atenção, no que diz respeito a este trabalho de pesquisa, é o reconhecimento, por parte da diretora, da assembleia como instância de exercício de poder (item 2.2.2.1 – B), que ela assume para si, visando talvez não permitir que seu espaço de controle seja minimizado pelas ocorrências das assembleias.

Ainda que a opção dela por assumir a condução pareça ser resultado do reconhecimento de que, nas assembleias, há possibilidades positivas, como as de discutir questões que atrapalham o bom andamento da Escola e de encontrar soluções coletivas para tais questões, parece-nos que tal decisão ultrapassa esse reconhecimento, pois ela pode ter assumido a assembleia também porque prevê que, durante a ocorrência delas, muitas das suas próprias decisões

poderão ser colocadas em xeque. O papel de coordenação da assembléia parece ser, para ela, algo parecido com o papel de direção da Escola, que ela não pode deixar nas mãos de mais ninguém, sob o risco de perder a “autoridade”. Enfim, parece-nos que, para ela, estar na condução da assembléia é uma forma de preservar essa espécie de prerrogativa de liderança diante dos outros participantes.

Além disso, é importante analisar a não-abertura, por parte da diretora da escola, do canal do diálogo, para discutir o modo como seria aproveitado o espaço da antiga sala dos professores (item 2.2.2.1 - C). Evidencia-se, ao lado de uma postura monológica de atuação (“*eu já imaginei como vai ser...*”), que parece indicar que as decisões nem sempre são compartilhadas, dentro da escola, também uma possível comprovação de que os postulados autoritários encontram-se em campo diametralmente oposto ao do diálogo.

Abriu-se o espaço para a discussão, a professora se manifestou, mas foi impedida por uma voz que, ocorrida no contexto da assembléia, encontra-se fortalecida pela posição hierárquica. Ainda que sua idéia não fosse aquela, ou mesmo que tivesse uma idéia muito melhor, a professora se calou, diante da manifestação da diretora. É interessante lembrar aqui o que foi discutido acerca da obra de Bakhtin (1986), pois, segundo o autor, o sentimento de eminência hierárquica é inversamente proporcional à acessibilidade ao diálogo e à réplica. Num espaço como o das assembléias, quando alguém se apóia na sua posição hierárquica para defender seus pontos de vista, podem não se alcançar os objetivos propostos, pois tal atitude dificulta que os participantes possam realmente dialogar entre si, discutir os problemas e encontrar soluções. A diretora tinha todo o direito de manifestar seu desejo, de defender e lutar por aquilo que julgava melhor para a escola. Só não cabia, dentro do espaço das assembléias, impedir que os participantes se conscientizassem e se convencessem da validade de sua proposta. Apelar para seu nível hierárquico numa questão como essa é prática não desejada para o espaço das assembléias.

Acrescentamos aos dados apresentados um que se relaciona à Mostra Pedagógica, (item 2.2.2.1 - D). Esse dado foi acrescido porque parece indicar que nem sempre as decisões tomadas de uma maneira hierarquicamente centralizada são as melhores. Mais que isso, esse fato pode estar apresentando a capacidade de resistência dos professores que, no caso da discussão em assembléia, foi assumida e franca. Parece que houve uma maior conscientização por parte dos profissionais de que é preciso expressar idéias, buscando o bem-comum e a solução dos problemas. Quando os profissionais tomam cafezinho na sala dos professores, enquanto um evento proposto unilateralmente pela direção acontece, sem o mínimo de qualidade, podemos refletir sobre alguns aspectos.

Resistências deste molde já aconteciam antes na escola. Entretanto, conforme se pôde observar pelo relato da reunião, os professores demonstraram, de forma autêntica, suas opiniões, propondo alternativas. Ao nosso ver, foi uma forma ativa de resistir, de propor, de confrontar. Como não foram atendidos, passou-se para a segunda forma, largamente adotada, que é a da indiferença e a do alheamento.

Apesar de tudo isso, em outros momentos pôde-se perceber, por parte do setor administrativo da escola, o reconhecimento de que as assembléias estavam contribuindo significativamente para o trabalho de direção e de supervisão. Isso aparece, por exemplo, nas falas da diretora (item 2.2.2.1 – E). Evidencia-se, sobretudo na última fala, que ela reconhece o quanto as parcerias, tanto na tomada de decisões quanto na execução dos combinados, podem ser proveitosas. A diretora parece identificar, através das práticas dialógicas empreendidas durante as assembléias, o quanto é importante considerar outras opiniões e discutir conjuntamente, em busca da melhor solução. Trata-se de um avanço significativo, sobretudo quando se leva em conta que a tradição da escola repousa na centralização e na estruturação hierárquica rígida.

Também no caso das fichas de avaliação (item 2.2.2.1 – F) pôde-se perceber esse reconhecimento. O depoimento da supervisora a respeito do modo como as questões foram solucionadas no coletivo é interessante, pois parece demonstrar que, enquanto agenda e articula sozinha o preenchimento das fichas de avaliação, ela não vê resultados. Entretanto, quando todos decidem e se comprometem a realizar o trabalho, ela parece perceber que há maior possibilidade de que os acordos coletivamente combinados se transformem em ações.

Em relação à reflexão da diretora sobre sua própria prática (item 2.2.2.1 - G), evidencia-se que ela parece ter conseguido, naquele momento, identificar, e, mais que isso, expressar a dificuldade do seu papel. Muitas vezes, tem que defender idéias autoritárias que não foram tomadas por ela. Nota-se que uma alternativa se abre também para o trabalho de direção, pois parece tornar-se claro, para a Diretora, que cada um tem que assumir a sua responsabilidade e, principalmente, que sua função não se limita a repetir e a reproduzir as ordens recebidas das instâncias hierárquicas superiores, mas que lhe cabe também questionar, pensar e produzir conhecimento sobre sua própria prática

Gostaríamos de encerrar essa análise parcial de dados, citando o evento no qual uma professora apresenta uma queixa para a diretora, afirmando que esta não cumpre o acordo feito, de “olhar o recreio” (item 2.2.2.1 - H). A diretora imediatamente acolhe a crítica, e outro professor sugere revisão na escala. Nesse momento, evidenciou-se, principalmente para aqueles que acompanharam mais de perto o percurso da escola, cuja estrutura hierárquica é rígida, que pode ter sido um grande avanço a professora ter apresentado, de modo franco, seus sentimentos acerca do assunto. Parece que ela se sentiu confortável para colocar suas idéias, sem medo de represálias. Pôde-se perceber, além disso, que o conflito foi trabalhado de modo bastante feliz, por parte das envolvidas, de forma que nem a diretora (pelo menos, não aparentemente) nem a professora viram-se diante da necessidade de “reforçar autoridade” ou de aceitar proposições incorretas. Quando o espaço para a

conversa é franco e os conflitos podem eclodir, já que o grupo acolhe as diferenças e as discute, sem limitações desta ou daquela natureza, todos podem se beneficiar. Beneficia-se sobretudo a escola, que pode se tornar um ambiente em que não há necessidades maiores de subversões e/ou resistências passivas, já que todos podem, num momento sistemático e institucionalizado, expor suas idéias e opiniões.

Conforme se pode perceber, os dados trazidos por esta categoria dialogam com os da categoria anterior, pois as questões hierárquicas bem trabalhadas possibilitam não somente que as pessoas tomem decisões de modo mais articulado e bem-sucedido, mas também interferem significativamente nas interações dialógicas. Tanto os exemplos negativos quanto os positivos parecem demonstrar a importância de se dialogar, para melhorar as relações entre as pessoas. As assembléias podem melhorar as relações entre as pessoas da escola porque, ao vivenciar práticas de deliberação e exercícios de dialogicidade, as pessoas se habitam a empreendê-los e, assim, conseguem criar um ambiente no qual as informações circulam mais, atravessando as diferentes instâncias e os diferentes espaços da escola. Além disso, através dos diálogos, as pessoas podem lidar melhor com os conflitos e as dissensões, estabelecendo pontes comunicativas entre si, que permitem, inclusive, que se regulem mutuamente as práticas de trabalho e se evitem as abordagens autoritárias e os silenciamentos improdutivos.

As decisões tomadas de forma coletiva, com a participação de todos, têm, conforme apresentamos nesta categoria, maiores chances de se concretizar. Nossa pergunta de pesquisa, a partir da qual elegemos a categoria e os blocos temáticos apresentados, foi se as pessoas ficam mais preparadas para tomar decisões, de forma coletiva e cooperativa, quando se habitam a fazer isso, a partir do diálogo, durante as assembléias. Pode-se dizer, a partir dos dados que coletamos, que isso aconteceu e que os diálogos promovidos pelas assembléias podem contribuir para que as pessoas se acostumem e capacitem a tomar as melhores soluções possíveis, diante dos problemas

apresentados no decorrer do trabalho que fazem.

Na categoria que apresentaremos a seguir, nossa preocupação será exatamente a de apresentar dados que possibilitem analisar se, ao decidirem juntas, as pessoas se capacitaram para atuar de forma mais cooperativa, partilhando as responsabilidades em relação ao cumprimento dos acordos definidos pelo grupo.

2.3. Contribuições das assembleias para um melhor compartilhamento de responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos

Com esta categoria, buscar-se-á estabelecer se os diálogos empreendidos durante as assembleias funcionaram como mecanismo facilitador de que, no contexto do trabalho da escola, não somente as tomadas de decisão, mas também a responsabilidade pela execução e pela avaliação dos acordos, fossem compartilhadas, de forma que todos pudessem se sentir autores e atores do que acontece na escola. Enfim, buscar-se-á identificar se os professores conseguiram articular fala e ação.

Para realizar essa identificação, apresentaremos dados tanto das assembleias quanto das entrevistas. Além disso, foi preciso realizar uma coleta que abrangesse o cotidiano da escola, pois só seria possível perceber se as assembleias efetivamente alcançaram algum resultado, em termos de concretização dos acordos feitos, analisando e observando as atividades desenvolvidas pela escola, atividades estas que não se restringiam, evidentemente, ao espaço das assembleias. Dessa forma, alguns dos eventos e diálogos descritos a seguir se referem ao ambiente das assembleias, mas outros as extrapolam e a elas estão relacionados, referindo-se entretanto a eventos e diálogos do cotidiano da escola.

Um outro aspecto em relação a esta categoria que precisa ser citado é a opção por colocar tanto fatos positivos quanto negativos. Preocupamo-nos em registrar tanto aqueles momentos em que as pessoas conseguiram dividir tarefas e concretizar aquilo que combinaram quanto aqueles momentos em que elas não conseguiram realizar isso, ainda que tivessem conseguido discutir juntas o problema. O objetivo dessa opção é registrar que as assembléias constituem um dos aspectos que podem colaborar para a melhoria nesse aspecto, não sendo, entretanto, únicas alternativas.

São muitos os fatores intervenientes e o nosso objetivo aqui é estudar e analisar um deles, que é o da implantação de assembléias docentes, nas quais as pessoas possam se exercitar no diálogo. Além disso, apresentar os bons e os maus momentos pode indicar um outro aspecto importante: para que as assembléias possam contribuir, é importante que haja constância na sua realização e respeito a alguns procedimentos (ARAÚJO, 2004). Os resultados surgem à medida que as pessoas desenvolvem, a partir da reflexão coletiva, suas habilidades para dialogar, para decidir juntas e para transformar o que é decidido em atitudes e mudanças na sua própria prática profissional.

Nesta categoria, apresentaremos dois blocos: dificuldades e sucessos e disseminação e resultados. Assim como foi feito com as outras categorias, após a apresentação dos dados de cada bloco, será feita uma análise parcial.

2.3.1 Bloco 01: dificuldades e avanços

Neste bloco temático, apresentaremos dados coletados em situações nas quais os professores conseguiram realizar aquilo que tinham combinado, nas assembléias, e dados coletados em momentos nos quais isso não aconteceu. O objetivo dessa apresentação é, conforme dissemos, colocar lado a lado as dificuldades e os avanços, o que possibilitará uma aproximação mais fiel do que realmente significa a implantação de assembléias docentes e a promoção de diálogos que elas podem proporcionar.

2.3.1.1. Assembléias

A. Problemas de execução (Data: 24/05/04)

Durante a assembléia de maio, os professores conseguiram avançar em relação à anterior, no que dizia respeito ao recreio. Conforme analisamos anteriormente, dessa vez, ao invés de se imobilizarem discursivamente uns aos outros e de se boicotarem mutuamente nas sugestões para melhoria da situação, os professores conseguiram chegar a alguns interessantes acordos. Entretanto, é importante considerar, no espaço da análise do compartilhamento das responsabilidades, que, com exceção do mutirão de conscientização, que ficou sob a responsabilidade de uma determinada professora, de uma auxiliar de serviços gerais e da direção, nenhuma das outras medidas sugeridas foi especificamente assumida por nenhum dos participantes.

As boas idéias não ganharam responsáveis pela implementação. Apesar do modo como as decisões foram tomadas, as ações propostas não foram realizadas. A única exceção foi exatamente o mutirão, cujos responsáveis foram previamente definidos, e que ocorreu de forma tranqüila e bem-sucedida. Comentaremos isso na nossa análise de dados.

B. Máquina de xerox (Data: 13/08/04)

O assunto é levantado duas vezes na pauta, no item “*eu crítico*”, com os seguintes textos: “*máquina de xerox, que está precisando de um ‘viagra’- rss*” e “*a máquina de xerox, como trabalhar textos selecionados para os Projetos sem o xerox?*”. A questão parece mobilizar bastante os professores, e isso se reflete nos acordos e na divisão de responsabilidades que é feita.

Todos concordaram que é preciso substituir a máquina, pois as manutenções têm se sucedido, quinzenalmente, sem que o problema seja realmente resolvido. Ainda que seja feito um controle rígido no número máximo

de cópias tiradas por cada dia, a máquina parece estar com seu tempo útil encerrado, demandando mais e mais manutenções que, por sua vez, só são suficientes para dez ou quinze dias, e assim sucessivamente, num círculo vicioso e caro.

Como uma máquina nova é de custo elevado, os presentes à assembléia combinaram de realizar ações e campanhas, para angariar fundos. Uma dessas primeiras ações seria a montagem de um bazar semanal, com venda de roupas e acessórios, doados pelos profissionais da escola. Ainda sobre o bazar, é importante registrar que foram estabelecidos prazos e divididas funções. Na segunda-feira seguinte, todos trariam suas doações e, na terça, duas professoras se encarregariam de organizar e colocar preços no material.

O sucesso da divisão de funções se refletiu na concretização dos combinados, que aconteceu conforme previsto.

C. Falas significativas (Datas: 24/05 e 7/07)

Em diferentes assembléias, participantes de nível hierárquico diferenciado manifestaram uma certa exasperação, cobrando dos colegas o efetivo cumprimento dos combinados.

- A gente COMBINOU de organizar a sala, mas a gente TÁ FAZENDO?(pergunta da diretora, diante do não-cumprimento por parte de todos de um acordo feito anteriormente)

- Que posso fazer? É importante cada um se dar conta de qual é a sua responsabilidade... (Professora, referindo-se à dificuldade que encontrou, já que, segundo ela, cumpriu seu papel e os outros, não.)

Os participantes cobram dos colegas a concretização do acordos. Essa regulação feita entre pares pode fazer com que haja maior conscientização do grupo. Não se trata apenas da cobrança da Direção, mas da reclamação de

alguém que cobra algo que foi acordado por um grupo de pessoas, que tiveram a liberdade para se manifestar e, depois de muita discussão, concordaram com o que foi combinado e, portanto, devem se responsabilizar pelo sucesso na concretização desses acordos. Enfim, quem tem a oportunidade de definir as regras precisa cumpri-las e dá legitimidade para que o grupo lhe cobre o comprometimento pessoal na realização dos acordos.

D. Felicitações (30/09/04)

Durante esta assembléia, os participantes registram, em pauta, seu contentamento com a concretização de alguns acordos e o equacionamento de alguns problemas registrados durante assembléias anteriores, conforme apresentaremos a seguir.

- “O bazar” e “o quadro da sala 10”

Quando cita o bazar, o grupo se refere ao sucesso de uma medida combinada em outra assembléia. É interessante que a felicitação tenha surgido, pois demonstra que os participantes estão atentos à concretização dos acordos feitos. Isso acontece também no caso do quadro de giz, que era um problema que apareceu em diferentes assembléias, e que, nesta, surge como item solucionado e resolvido.

- “O empenho de todos na realização do Desfile”, “o desfile do dia 23 de setembro”

Os itens são lidos, em grupo. Um professor se manifesta:

- *Quem participou está de parabéns, de verdade.*
 - *Foi uma trabalhadora, não é? – diz outra.*
 - *Foi mesmo, viu? Mas valeu a pena, né?*
 - *Valeu, sim. Foi muito legal o resultado!*
- Todos batem palmas.*

2.3.1.2 Entrevistas

A seguir, apresentamos excertos dos depoimentos dados, no decorrer das entrevistas, que se relacionam ao bloco de análise em curso.

A. Professora Isaura

Agora, as de professores deram certo, foram mais planejadas, eu acho. Os professores faziam a roda, discutiam, achavam juntos alguma solução. Era bem legal participar e foi por isso que a gente tentou com os alunos. O problema com as nossas é que, muitas vezes, morreu ali. Era combinado, mas não era realizado. Isso desgasta, né? Dá a impressão de que é só falação.

(...)

Achei que foi legal, mas o resultado não foi democrático. Muito do que a gente falou, pediu, não foi cumprido. Por exemplo, a gente resolveu, numa assembléia, que os alunos não tinham que usar bonés. Aí, só alguns cumpriram. Bom, foi o caso da Esteça, com o aluno, que ela tirou da sala por causa disso...que tudo que acontecesse fosse assim também.

Essa da Estela, eu gostei. Não gostei que os meninos que chegassem depois da gente não iam entrar, mas entraram... Faltou também reunião de pais, que sempre deixa a desejar...

Algumas coisas resolvemos, sim. Conserto dos

quadros... mas as cortinas que não foram colocadas...

(...)

Acho que o que faltou foi que fizessem um condensado das assembléias, e passassem para todo o mundo, depois, para que todos soubessem o que ficou combinado. Passava uns dias, já não tava funcionando.

B. Professora Alessandra

Elas foram positivas. Algumas coisas conseguimos manter, outras não. O recreio, por exemplo, não teve solução, ficou no impasse.

(...)

Acho que o chato foi que muito não foi cumprido. Tinha que ter fiscalização para cumprir o combinado. Quem não fizer, é “chamado na chinha”. Tinha que ter uma solução para o recreio. Ter também um cronograma de eventos da escola, para a gente não ficar confusa com os eventos.

2.3.1.3 Análise parcial dos dados

A distância entre o diálogo e a ação, ou, em outras palavras, a enorme dificuldade de concretizar em atos as discussões e os acordos feitos durante essas discussões evidencia-se em situações como a descrita em relação aos problemas com o recreio. Conforme apontamos no item “problemas de execução” (2.3.1.1 - A), parece ter havido, na assembléia do dia 24 de maio, a superação da assembléia anterior, em termos de qualidade das discussões. Na ocasião, os professores parecem ter conseguido, de forma democrática, estabelecer consensos e apontar tarefas a serem realizadas. Entretanto, o que nos interessa comentar agora é que, de todas as boas medidas tomadas, dentre todas as excelentes propostas apresentadas, apenas uma realmente aconteceu (o mutirão de conscientização dos alunos). Esse fato pode confirmar o que

apresentamos em termos do referencial teórico: é muito importante que as pessoas desenvolvam a habilidade de dividir funções e compartilhar responsabilidades de execução dos acordos feitos (PUIG, 2000). Do contrário, as assembléias podem se esvaziar num de seus mais importantes sentidos.

No percurso de realização das assembléias, os professores foram avançando, no que diz respeito a essa capacidade de se articularem para concretizarem aquilo que combinaram. Interessante é que o desempenho nesse aspecto parece ter melhorado não somente nas próprias assembléias, mas ter se disseminado para outras reuniões, provocando mudanças positivas em outros espaços de decisão da escola. Comentaremos, a seguir, um evento ocorrido nas assembléias, que foi a divisão de tarefas para a compra de uma nova fotocopidora.

No caso da compra da fotocopidora (item 2.3.1.1 - B), nota-se claramente, na descrição do modo como as decisões foram tomadas, que os professores conseguiram dividir as funções. Eles se apresentaram de forma articulada e, mais que isso, dividiram as responsabilidades. Particularmente no que se relaciona ao bazar, eles conseguiram inclusive delimitar prazos, o que é de suma importância também. Nesse exemplo, os participantes apresentaram uma postura diferente de quando discutiram o recreio, pois, quando trataram da máquina de xerox, apresentaram propostas claras, dividiram as funções, compartilharam responsabilidades e estabeleceram alguns prazos. Parece se confirmar que o exercício do diálogo, nas assembléias, pode contribuir para que as pessoas se habituem a percebê-lo como uma das etapas de melhoria nos processos de trabalho na escola, e não como atividade isolada.

Um outro ponto interessante é o que trata da cobrança que colegas se fazem, mutuamente, em relação à realização dos acordos feitos em assembléias anteriores (item 2.3.1.1 - C). Essa regulação é fundamental para que as atividades não se resumam ao diálogo, que é necessário, mas não suficiente. Quando as decisões são tomadas por um grupo de pessoas e as tarefas são divididas entre essas pessoas, pode-se criar, conforme vimos no referencial

teórico (GADOTTI, 2001), um circuito bastante positivo, no qual a cobrança pelo cumprimento dos acordos acontece no próprio espaço da discussão, enriquecendo a possibilidade de que esses acordos se efetivem. Quando a diretora e outra professora cobram em público algo que havia sido combinado em assembléia e não havia sido cumprido, essa cobrança ganha legitimidade, na medida em que todos puderam se expressar, no decorrer das discussões, chegando a um consenso e a um acordo que precisa ser respeitado e executado. Como não se trata de uma cobrança isolada, advinda das demandas pessoais de alguém, o grupo pode se fortalecer e se torna mais provável que surjam os efeitos esperados.

No item 2.3.1.1 – D, aparecem felicitações que se referem a itens discutidos e combinados durante assembléias anteriores. O espaço parece ter passado a ser, para os professores, momento de interação, de levantamento de problemas, de compartilhamento de opiniões, de proposição de alternativas e, nos casos citados, de verbalização acerca de aspectos positivos, de ações que deram certo. Isso pode criar um clima que estimula os participantes, que sabem que serão valorizados pelo grupo e que suas ações passam pelo crivo de um grupo que busca não somente o equacionamento dos problemas, mas também avanços nas práticas cotidianas.

Os professores reclamaram muito de que os acordos nem sempre foram cumpridos. Apesar de terem conseguido combinar ações bastante interessantes, eles não conseguiram, em muitos momentos, torná-las realidade, através da divisão de funções. Para a professora Isaura (item 2.3.1.2 - A), *“o problema com as nossas é que, muitas vezes, morreu ali. Era combinado, mas não era realizado”*. Ela ainda afirma que *“passava uns dias, já não tava (sic) funcionando”*, pois *“muito do que a gente falou, pediu, não foi cumprido”*. Os professores parecem reconhecer, através da vivência das assembléias, o que, segundo nosso referencial teórico, é fundamental para que as assembléias possam contribuir para o sucesso das práticas pedagógicas da escola: a relação entre diálogo e ação. Não basta falar, nem somente fazer, mas é fundamental

unir os esforços para dialogar com os esforços para intervir, para fazer acontecer o que se combinar (PUIG, 2000). As soluções podem ser muito boas, mas se as pessoas não dividirem as funções e as responsabilidades para concretizá-las, cai-se numa discussão improdutiva, que logo se desacredita e deixa de fazer sentido. Em outras palavras, é preciso institucionalizar, dentro da escola, a participação e o diálogo como ferramentas de crescimento coletivo e individual e, ao lado disso, a cooperação e a responsabilidade compartilhada como rotina de trabalho.

Os professores apontaram alternativas para resolver o problema do não cumprimento dos acordos. A professora Alessandra (item 2.3.1.2 - C) utiliza a expressão “*chamar na chincha*” para defender que o grupo deve chamar a atenção daqueles que não cumprirem o que combinarem. As decisões tomadas em assembléia tendem a se legitimar, pois não partiram de uma só pessoa ou de um grupo isolado, mas são resultado de uma interação dialógica, que faz com que as responsabilidades transitem, na medida em que, abrindo-se a palavra para todos, as decisões assumem um caráter coletivo e tornam-se públicos os compromissos, o que facilita a cobrança entre os pares. Conforme já tratamos no referencial teórico (HABERMAS, 2003), aos atos de fala expressivos seguem-se imediatamente obrigações de agir. Além de sugerir que os que não cumprirem os acordos sejam chamados a cumprir, a participante também defende que haja um cronograma de eventos da escola, para que as pessoas tenham clareza do que devem fazer. Nessa mesma linha de conscientização e clareza na divisão de papéis, a professora Isaura (item 3.3.1.2 - B) faz sua sugestão de que seja feito um “*condensado das assembléias*”, onde se registre não somente o que foi discutido, mas o que foi acordado e quais são os papéis de cada um. Essa é, conforme vimos, um das propostas do modelo de assembléias que adotamos (ARAÚJO, 2004). Os professores, ao reclamarem do não-cumprimento dos acordos feitos durante as assembléias, parecem reconhecer a necessidade de que elas estejam articuladas a uma mudança nas práticas de trabalho e de relacionamento.

2.3.2 Bloco 02: Disseminação e resultados

Neste bloco, apresentaremos dados que confirmam que a prática do diálogo e da co-responsabilização pelo cumprimento dos diálogos se disseminou das assembléias para outras práticas da escola, dando bons resultados, o que parece sinalizar que a implantação de assembléias de professores pode mesmo ser uma alternativa bastante válida para que as pessoas se envolvam mais, não somente nas tomadas de decisão, mas também na efetivação do que se combinou.

2.3.2.1 Reuniões em formato de assembléias

A. Oficinas (28/04/05)

Depois das assembléias, muitas das atividades da escola, que demandavam trabalho em grupo e parcerias entre os professores, transcorreram de uma forma mais tranqüila. Durante as reuniões em que essas atividades foram combinadas, pôde-se perceber que houve avanços na discussão dos temas, nas tomadas de decisão e na divisão das tarefas. Parece que o costume de se posicionar e de dialogar, proposto pelas assembléias, influenciou positivamente o andamento dessas outras reuniões e, portanto, da própria realização dos eventos.

No dia 28/04/05, começaram as oficinas, no turno matutino da escola. Essa é uma iniciativa para, entre outros objetivos, reestruturar o formato de trabalho da Escola, que é, de modo geral, bastante conteudista e pouco dinâmico.

As oficinas já aconteciam há dois anos, mas, neste, algumas modificações foram acrescentadas, a fim de se solucionarem deficiências apresentadas em anos anteriores. Tais modificações foram combinadas pelos professores, numa reunião que assumiu um formato bastante semelhante a das assembléias, ou seja, na qual houve a possibilidade de todos expressarem suas opiniões.

A partir dessa reunião, decidiu-se fazer uma pesquisa, anterior às oficinas, levantando os interesses dos alunos. Nos anos precedentes, eram os professores que escolhiam as oficinas que ofereceriam, cabendo aos alunos se inscreverem numa das opções dadas. Nas oficinas deste ano, as inscrições foram feitas a partir desse levantamento, de tal forma que foram respeitadas as opções dos alunos, tanto na montagem quanto na oferta de vagas para as oficinas. Foram abertas, por exemplo, 03 oficinas de culinária, 02 de computação e 02 de cinema, pois essas foram demandas fortemente apresentadas.

Além das oficinas de culinária, computação e cinema, abriram-se vagas para esportes, artes, jogos, artesanato, teatro, confecção de sabonetes e uso de pátina em móveis.

Foi muito significativo presenciar o que ocorreu na Escola, neste dia. Após o burburinho inicial, em que os alunos, entusiasmados, procuravam encontrar as suas oficinas (neste momento, é feito um rearranjo de turmas, misturando-se alunos de turmas diferentes), a Escola inteira apresentava, para o observador que transitasse, um dinamismo e silêncio produtivo.

Os profissionais da Escola assim se manifestaram:

- *Puxa, foi bem legal, hein? Tava super organizado...*
- *os alunos haviam acabado de ir embora, após os trabalhos.*
- *É verdade. Se for para ser assim o tempo todo, quero oficina toda semana!*

Os professores parecem reconhecer que práticas bem organizadas e construídas a partir das contribuições de várias pessoas, têm maior chance de obterem sucesso e possibilitam uma maior realização profissional para todos. Comentaremos isso mais detidamente, na análise parcial de dados.

Além desse registro, é bom apontar que, na assembléia de 07 de julho, os professores indicaram, em pauta, várias felicitações a respeito da atividade (“as oficinas –*eu idem*”, “o trabalho realizado nas oficinas”, “o empenho dos professores para que as oficinas dêem certo” e “a Mostra Pedagógica e o trabalho nas oficinas”), o que parece demonstrar que o grupo se apropriou do espaço da assembléia para manifestar publicamente seu contentamento em relação a algo que deu certo na escola.

B. Divisão de tarefas para o aniversário da escola

Numa das reuniões da escola, combinou-se de realizar atividades comemorativas do aniversário da escola. Em vez de uma troca morna de informações e algumas respostas, por parte dos docentes, sobre questões propostas pela diretora, ocorre uma efervescência bastante parecida com as assembléias que vêm ocorrendo, uma vez por mês.

Muitas são as sugestões dadas: fazer um bolo gigante, por exemplo, é uma delas. Alguns colegas acham pouco prático, já que a pessoa que poderia fazer esse bolo estaria de férias. Também é sugerido que dêem um abraço em derredor da escola. A sugestão não é aceita, pois alguém lembra que isso já foi feito uma vez e não deu certo, pois os alunos ficaram dispersos.

Nas feições dos professores, nota-se interesse. Esse interesse advém, conforme apresentamos nas nossas considerações teóricas, de que têm ali a possibilidade de serem ouvidos e de tomarem decisões. Mais que isso, é seu próprio trabalho que está em jogo, pois, do que for decidido ali, virão responsabilidades e tarefas para cada um.

Depois de muita discussão, ficou combinado que seriam realizados alguns eventos. Em primeiro lugar, a confecção, por cada sala, de cartões de congratulações, que serão trocados entre os alunos de diferentes salas. No dia do aniversário da escola, no último tempo de aula, duas salas se encontrariam e os alunos trocariam cartões. Para que isso acontecesse (e isso é muito importante, em função do que pretendemos sinalizar, com nossa pesquisa), as tarefas foram divididas: cada professor ficou responsável por trabalhar os cartões em uma sala.

Além disso, também seriam oferecidos cachorros-quentes para as crianças. Os professores concordaram, através votação, em contribuir com 3 reais cada um, para comprar os pães, e a caixa escolar compraria as salsichas e o material para o molho. Duas professoras ficaram responsáveis também por fazer a cotação de preços dos pães em diferentes padarias da cidade e por fazer a encomenda. Outra professora, que tem carro, responsabilizou-se por buscar o pão. Os alunos, por sua vez, seriam convidados a levar o refrigerante.

Todas as atividades ocorreram dentro do previsto e o resultado, segundo palavras de uma professora, foi *“muito maneiro mesmo. A troca de cartões foi emocionante. E o cachorro-quente então? Como foi tudo organizado, hein? A criançada adorou, né? A gente tem que repetir...”*

2.3.2.2 Entrevistas

Apresentaremos, neste item, excertos das entrevistas, que se relacionam à categoria em análise e ao bloco em questão.

A. Professora Alessandra

Teve o *impasse*, mas também resolveu muita coisa. O quadro da sala 10 e o da sala 07. Pegaram o que estava sem uso, num outro lugar, na escola mesmo, e resolveram. Também a organização da sala. Agora, quando um professor sai, deixa a sala organizada para o outro, tudo apagado no quadro, os alunos nos lugares. Quer dizer, alguns, né? Nem todos.

B. Professora Rogéria

As *assembléias* são positivas. É o espaço que a gente tem pra colocar as coisas. A questão do banheiro, por exemplo, resolveu, e foi muito bom. Também o quadro das salas de aula, a limpeza, um tanto de coisa.

C. Professor Rodrigo

Bem, *minha* opinião sobre as *assembléias* é que... eu acho que promoveu o diálogo, sim. Coisas que não aconteciam, *nesta* escola, começaram a acontecer. Todo o mundo pôde falar, expressar. Melhorou muito entre nós, professores, *que* geralmente estamos ali, cheios de coisas pra fazer, e *quase* não trocamos idéia. A gente saía dali da *assembléia* e comentava.

C. Professor Lucas

As *assembléias* valem a pena, com certeza. Acho que é muito *válido*, sim. Às vezes, a pessoa tem uma idéia simples, mas *não* tem coragem de dizer, e então a gente fica ali, batendo a cabeça. Fica rodando O pessoal tá falando que foi um horror fazer com os alunos, mas eu acho que deu certo inclusive para os alunos. Aqui nesta sala, por exemplo (o professor está em frente a uma sala de aula), a gente tava com um *probleminha*, e o que resolveu foi exatamente a *assembléia*. *Discutimos*, os alunos opinaram e tudo se resolveu. Sem *isso*, daria certo? Podia até dar, mas eu acho difícil, ajudou bastante...

2.3.2.3 Análise parcial dos dados

A habilidade que os professores para dialogar e definir responsabilidades compartilhadas para a execução dos acordos, parece não ter se restringido apenas ao espaço das próprias assembleias, mas se refletiu nas práticas cotidianas da escola. Os dados que coletamos a respeito das oficinas de trabalho (item 2.3.2.1 - A) são bastante relevantes, no que se relaciona com isso. Os professores demonstram se identificar com práticas eficazes. Para isso, é preciso que estejam convencidos de que elas podem dar certo. Para tal convencimento, torna-se fundamental o papel do diálogo. Quando podem manifestar suas idéias, seus receios e suas possibilidades, os participantes podem se colocar numa posição de busca coletiva da melhor solução, que não combina com silenciamentos ou resistências passivas. Se há resistência, ela se manifesta na fala (e não somente através dela) e, havendo a disposição para a busca do consenso e para o compartilhamento das responsabilidades, pode-se chegar mais facilmente ao um acordo que manifeste não a vontade de um ou de outro, mas a experiência reflexiva de todo um grupo.

Essa identificação de práticas eficazes de trabalho e a disseminação das práticas de deliberação próprias do formato 'assembleia' para outras instâncias da escola⁸, aconteceu também no caso das decisões tomadas acerca das atividades comemorativas do aniversário da escola. Conforme descrição feita (item 2.3.2.1 - B), todas as opiniões foram ouvidas e discutidas, de forma que, mesmo quando a opção não foi aceita, tal recusa foi resultado de um diálogo aberto e racional. Além disso, não houve preocupação em somente dar boas idéias, mas em torná-las possíveis, através da divisão de funções e de tarefas.

⁸ Nas considerações finais, trataremos da disseminação das assembleias para outros espaços da escola. Optou-se por deixar esses dados aqui, pois se relacionavam fortemente à categoria em análise. Nos outros casos, os dados eram pouco específicos e de cunho geral, apesar de representativos, e serão apresentados, conforme dissemos, nas considerações.

O resultado desta capacidade de articulação dos professores (e cremos que essa capacidade é, em boa medida, resultado do exercício diálogo sistemático, proporcionado pelas assembléias) foi que o aniversário da escola aconteceu de modo muito feliz.

Nas entrevistas, os professores apontaram uma série de realizações conquistadas através da divisão de tarefas e de responsabilidades processada durante as assembléias. A professora Alessandra (item 2.3.2.2 - A) cita a resolução de problemas relacionados a quadros de giz impróprios para uso, a organização das salas de aula. A professora Rogéria (item 2.3.2.2 – B), que reclamou bastante do autoritarismo da direção, reconhece também que se resolveram questões, tais como limpeza de banheiro e quadros de giz inutilizados. Nas palavras do professor Rodrigo (item 2.3.2.2 - C), *“coisas que não aconteciam, nesta escola, começaram a acontecer”*. No caso deste professor, o ponto que ele cita com maior entusiasmo é da maior interação e envolvimento entre os professores, que saíam das assembléias e *“comentavam”*, ou seja, continuavam os diálogos esboçados nas assembléias, continuavam pensando junto sobre as propostas. O professor Lucas (item 2.3.2.2 – D) também corrobora essas falas, demonstrando resultados práticos encontrados numa assembléia de classe. Pode-se afirmar, a partir de todos os dados, que nossa terceira pergunta de investigação deve ser respondida afirmativamente, pois evidenciou-se que, quando decidem juntas, as pessoas efetivamente assumem com mais empenho suas responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos combinados em assembléia

Essas falas, aliadas a outras que apresentamos no decorrer desta análise de dados, e a fatos que também foram apresentados, esboçam o seguinte cenário: os efeitos das práticas dialógicas podem incidir fortemente sobre as práticas cotidianas da escola, na medida em que fazem com que as pessoas interajam mais e trabalhem de uma maneira mais rica seus conflitos e suas dificuldades. Entretanto, esses efeitos só podem se consolidar com o exercício, ou, em outras palavras, as habilidades para dialogar vão se desenvolvendo

através das próprias práticas dialógicas. Além disso, pode-se dizer que é exatamente através da prática dialógica (e não somente através dela) que as pessoas desenvolvem habilidades fundamentais para o pleno exercício da cidadania (ARAÚJO, 2004), que envolve, entre outras condições, uma constante articulação entre fala e ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos registrar, nesta dissertação, a pesquisa que realizamos, que dizia respeito à implantação de assembleias docentes, numa escola pública brasileira. Para realizar a investigação, tínhamos uma questão fundamental, surgida a partir da realidade da escola em que o trabalho de campo ocorreu e a partir dos estudos que fizemos. Ela era a seguinte:

institucionalizar, por meio de assembleias docentes, espaços nas escolas, para que os professores possam dialogar, contribui para a melhoria nas relações, para a democratização das tomadas de decisões e para o compartilhamento das responsabilidades de execução dos acordos e de avaliação dos resultados do trabalho da escola?

Essa questão dizia procurava identificar os avanços (e recuos) que as práticas dialógicas podem promover, dentro de uma escola. Para efeitos do nosso estudo, essa pergunta central da nossa pesquisa foi segmentada em outras três, a saber:

- A. A partir do exercício constante de diálogo, proposto pelas assembleias, as relações que acontecem dentro de uma escola transcorrem de forma mais aberta, a partir de uma comunicação melhor, de uma melhor circulação de informações e de um tratamento mais eficaz dos temas de conflito?

- B. As pessoas ficam mais preparadas para tomar decisões, de forma coletiva e cooperativa, quando se habituam a fazer isso, a partir do diálogo, durante as assembléias?
- C. Quando decidem juntas, as pessoas assumem com mais empenho suas responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos combinados em assembléia?

A cada uma dessas perguntas corresponde uma das categorias que elegemos, no percurso de pesquisa. Para a primeira pergunta, definimos a categoria “impacto das assembléias na construção de relações dialógicas”. Para a segunda, “contribuições das assembléias para uma maior participação do grupo de professores nas tomadas de decisão da escola”. Enfim, para o terceiro questionamento, elegemos a categoria “contribuições das assembléias para um melhor compartilhamento de responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos”.

Em relação a cada uma desses nossos questionamentos de pesquisa, foi possível identificar alguns avanços. A seguir, detalharemos quais foram esses avanços, buscando relacionar também as dificuldades e os entraves que foram percebidos, no decorrer da pesquisa.

A. A partir do exercício constante de diálogo, proposto pelas assembléias, as relações que acontecem dentro de uma escola transcorrem de forma mais aberta, a partir de uma comunicação melhor, de uma melhor circulação de informações e de um tratamento mais eficaz dos temas de conflito?

Os dados que apresentamos trazem indícios significativos de que a prática de assembléias docentes pode contribuir para a evolução das relações entre as pessoas. Isso acontece, em grande medida, em decorrência das trocas dialógicas que podem acontecer, durante as assembléias. Os diálogos, por sua vez, promovem uma maior circulação das informações e das opiniões e uma abordagem menos complicada dos conflitos.

Em primeiro lugar, as relações dialógicas, no decorrer das assembléias e, a partir delas, em outros espaços da escola, podem se enriquecer, pois a circulação de informações e de opiniões pode se intensificar. Essa intensificação ocasiona, entre as pessoas, um clima maior de compreensão mútua, e contribui para que elas conheçam, discutam e tomem parte nas tomadas de decisão que ocorrem no âmbito de uma escola. Nas entrevistas que deram, por exemplo, os professores concordam que, nas assembléias, sentiram mais liberdade para falar o que pensavam e para expor suas dúvidas. Todos pareceram bastante satisfeitos com isso e defenderam que a experiência continuasse.

O outro bloco de conteúdos que organizamos, a partir dos dados coletados, diz respeito a um melhor tratamento, por parte das pessoas, em relação aos conflitos. Pudemos perceber, entre avanços e recuos (bastante compreensíveis, em se tratando de uma temática tão complexa), que os participantes das assembléias perceberam e vivenciaram experiências de maior explicitação dos conflitos, que foram discutidos e para os quais se tentaram alternativas de solução.

Importa considerar, no que diz respeito ao enfrentamento dos conflitos, mas também em relação a tantos outros aspectos que analisamos, durante a investigação, que um determinado avanço não significa, de modo algum, que o problema tenha sido plenamente equacionado. O que percebemos, enfim, é que as assembléias contribuíram para que os conflitos fossem melhor trabalhados e percebidos pelo grupo, sem que isso signifique, entretanto, que eles tenham diminuído de freqüência ou intensidade.

B. As pessoas ficam mais preparadas para tomar decisões, de forma coletiva e cooperativa, quando se habitua a fazer isso, a partir do diálogo, durante as assembleias?

Pudemos perceber, no decorrer da pesquisa, que não bastava que as pessoas se sentissem mais à vontade para falar ou conseguissem lidar melhor com as situações conflituosas. Era importante que elas também se habilitassem a participar das tomadas de decisão e desenvolvessem a capacidade de tomar decisões de modo coletivo e articulado. Pudemos perceber ainda que, através do exercício das assembleias docentes, os professores tornaram-se mais capazes de realizar essas tarefas.

Para apresentar nossos dados, utilizamos dois blocos de conteúdos. Num deles, tratamos daqueles momentos e falas nos quais identificamos recortes que se relacionavam com a busca participativa de soluções. No segundo bloco, dedicamo-nos a discutir questões ligadas à hierarquia, que estão intimamente ligadas à nossa proposta de estudo, pois a idéia da tomada participativa de decisões mexe, inevitavelmente, com as representações e as compreensões acerca das hierarquias.

Os dados apresentados, sobretudo quando vistos a partir de uma dimensão temporal, indicam que as assembleias docentes contribuíram bastante para que as pessoas se tornassem mais aptas a tomar decisões de modo coletivo. Quando, por exemplo, as pessoas discutiram questões como o recreio e quando preencheram a pauta de modo mais intenso, elas esboçaram um comportamento que advém, a nosso ver, exatamente da oportunidade do exercício do diálogo, empreendida durante as assembleias. Ao descortinarem a possibilidade de se fazerem ouvidas e de construir juntas alternativas, as pessoas avançam e conseguem superar dificuldades anteriores.

Essa evolução, entretanto, é lenta e gradual e se processa a partir do exercício constante. Não há respostas fáceis ou prontas, e isso fica claro, a partir da análise que fizemos, pois, em muitos e muitos momentos, os retrocessos convivem com os avanços e, muitas vezes, sobrepõem-se,

colocando em risco muitas das conquistas. Enfim, acreditar no papel do diálogo como promotor de horizontes menos conturbados não significa desconsiderar que tempestades ainda ocorrerão, pela força mesma das relações, que quase nunca são fáceis.

Os entrelaçamentos (e impedimentos) relacionados aos padrões hierárquicos são fatores que interferem bastante nessa dinâmica de relações. Em vários momentos, durante a ocorrência das assembleias, a Direção da escola manifestou uma postura centralizadora e terminativa, em relação às questões apresentadas, tendo, inclusive, chamado para si a coordenação dos trabalhos de assembleia, naquilo que, conforme apresentamos na análise parcial de dados, pode ter sido uma tentativa de retomar um lugar de centralidade em relação às discussões. Entretanto, em vários outros momentos foi possível perceber que ela passou a encarar as assembleias como uma boa oportunidade para ouvir os outros profissionais da escola e para fazer avançar não somente as práticas de trabalho da escola, mas também a sua própria capacidade de refletir sobre o próprio trabalho.

Também os professores parecem pensar assim. Se por um lado denunciam as práticas autoritárias que permanecem, por outro apontam momentos significativos, nos quais se subverteram os padrões e foi possível não somente questionar a própria Direção, mas também articular alternativas viáveis para solucionar os problemas apontados.

C. Quando decidem juntas, as pessoas assumem com mais empenho suas responsabilidades na execução e na avaliação dos acordos combinados em assembleia?

Essa categoria foi, sem dúvida, a mais controversa dentre as que analisamos, pois foi aquela na qual pudemos perceber, de forma mais intensa, o convívio entre os avanços e os recuos.

Falar sobre os problemas, discuti-los, combinar soluções, dentro de um grupo de trabalho, são tarefas que precisam se consubstanciar em ações, em intervenções na realidade. A mera discussão aberta e a definição de propostas aceitas por todos não são garantias de que o grupo tenha atingido os objetivos. Se é certo que, através da discussão e dos acordos processados durante os diálogos, as pessoas desenvolvem uma série de características positivas, em termos do convívio social e do crescimento da capacidade argumentativa do grupo, também se evidencia que é imprescindível que haja também a efetivação dos acordos e o comprometimento de cada participante do grupo em relação ao que ficou combinado, a partir da discussão.

Para identificar, no nosso trabalho, se os participantes das assembleias conseguiram realizar aquilo que combinaram, dividimos a análise em dois blocos temáticos. Um chamamos de “dificuldades e sucessos” e o outro de “disseminação e resultados”.

O primeiro bloco que selecionamos buscava pinçar, dos dados que obtemos, situações que representassem o movimento de avanços e recuos que, em relação à categoria, foi possível perceber, durante a investigação. Ao mesmo tempo em que conseguem fazer um trabalho de coleta de dinheiro para a compra da nova máquina de xerox, dividindo funções, responsabilidades e concretizando os acordos, os participantes não conseguem tornar realidade seus projetos acerca do recreio. Enquanto uns professores elogiam as realizações processadas a partir da discussão das assembleias, outros denunciam que os acordos nem sempre eram concretizados. Enfim, pode-se dizer que o grupo apresentou grande dificuldade de transformar em ação aquilo que havia sido combinado em assembleia, o que não significa, de modo algum, que algumas boas iniciativas não tenham sido tomadas e alguns resultados significativos, alcançados.

No outro bloco, apresentamos dois recortes, relacionados ao cotidiano da escola, e alguns excertos das entrevistas, que demonstram que, apesar de todas as dificuldades, houve avanços, em relação à concretização dos acordos,

e que esses avanços não dizem respeito tão somente ao ambiente das assembleias, mas a uma cultura de tomada compartilhada de decisões, que se estendeu para outros momentos e espaços da escola.

A partir do que apresentamos, faremos, a seguir, considerações de cunho geral, acerca da relevância da investigação, em função da nossa questão de pesquisa.

1. Análise geral

Pode-se dizer, a partir do que estudamos, que as assembleias podem responder positivamente à nossa questão fundamental de investigação. Institucionalizar assembleias docentes pode realmente contribuir, sob diversos aspectos, para que as pessoas avancem, em termos de trabalho coletivo. Uma das múltiplas causas que intervém para esse avanço diz respeito à intensa promoção das interações dialógicas, que as assembleias proporcionam. A partir do uso constante do diálogo, os participantes podem desenvolver diversas habilidades, necessárias ao melhor andamento tanto de suas próprias práticas profissionais quanto de suas perspectivas pessoais. Pode-se dizer, portanto, que institucionalizar, por meio de assembleias docentes, espaços nas escolas, para que os professores possam dialogar, apresenta impactos positivos nas relações e contribui para que aconteça uma maior participação do grupo de professores nas tomadas de decisão da escola e um melhor compartilhamento de responsabilidades na execução dos acordos.

Apesar de todas as vantagens que podem advir da implantação de espaços institucionalizados para que as pessoas discutam e compartilhem suas idéias, isso não é prática comum. Pelo contrário, muitas vezes o que se vê é a permanência de práticas inapropriadas ao atual momento histórico. Através de silenciamentos de toda espécie, a escola pode se transformar em celeiro de

incompreensões, de ordens ditadas de cima para baixo, de ressentimentos e indiferenças. O papel social que parece se esboçar para as escolas, neste início de novo milênio, configura-se como o de se tornar um espaço dinâmico, aberto, plural, para a manifestação das identidades, para a construção de conhecimentos pertinentes e para o aprendizado mútuo. Evidencia-se que o autoritarismo e as tomadas de decisão solitárias e unilaterais não são as práticas mais indicadas para que se cumpra esse papel social.

A partir da nossa pesquisa, evidencia-se também que, se por um lado a instauração de espaços institucionalizados para as pessoas dialogarem colabora fortemente para que haja avanços nas perspectivas do grupo e nas produções de trabalho da escola, por outro lado também é bem provável que a mera instauração desses momentos não garanta que tudo se modifique, de uma hora para outra. No decorrer da pesquisa, percebemos que, para um trabalho coletivo avançar, há fatores tão significativos quanto o diálogo.

Tais fatores, a nosso ver, podem estar relacionados à dinâmica do grupo, no qual os não-ditos também têm um (enorme) papel na definição dos espaços de avanço do grupo, a elementos não-circunscritos ao espaço da própria ocorrência da reunião e que estão relacionados ao cotidiano, e também aos processos de exercício do poder, da disciplina e da resistência. Podemos dizer, dessa forma, que o fato de o diálogo ser importante não significa, conforme viemos sinalizando no percurso de toda a nossa dissertação, que ele seja fator único e suficiente para que um grupo de trabalho avance, em relação às suas características de interação e de intervenção.

Enfim, podemos afirmar que, a partir das assembleias e dos diálogos nelas empreendidos, as pessoas melhoram suas relações, porque têm um espaço para falar o que pensam e para discutir seus conflitos. Além disso, elas podem, de forma articulada e com a participação de todos os envolvidos, encontrar respostas e soluções para esses conflitos e para os problemas de ordem prática e relacional que aparecem. Mais que isso, através das assembleias, as pessoas dispõem de um ponto de partida bastante rico, a partir

do qual podem combinar estratégias de divisão de responsabilidades para que os acordos se concretizem, e para que tal concretização seja balizada e avaliada pelo mesmo grupo que a efetivou. O que não se pode dizer, entretanto, é que todos esses aspectos sejam totalmente equacionados, com a mera implantação das assembleias, as quais têm seu valor e sua relevância, mas não podem ser responsabilizadas, de forma unilateral, por resultados que dependem de uma série de fatores múltiplos.

Pode-se concluir, dessa forma, que a implantação de assembleias docentes deve ser encarada como uma boa alternativa, pois promove diálogo e faz o grupo avançar e crescer, tanto no que diz respeito à sua dinâmica interna quanto aos seus resultados nas práticas escolares cotidianas. Entretanto, elas sozinhas não conseguem, conforme seria mesmo de se esperar, haja vista a imensa gama de fatores intervenientes, superar todos os entraves ou mesmo, no que diz respeito ao próprio âmbito de sua ocorrência, deixar de apresentar, num mesmo dia e a partir de uma mesma situação, resultados bons ao lado de retrocessos, iluminações do grupo ao lado de obscuras tentativas de manipulação e resistência.

Na próxima seção, apresentaremos algumas considerações a respeito de projeções para o futuro, em termos da nossa investigação.

2. Reflexões sobre a pesquisa

A. Percurso teórico

Para realizar a investigação, utilizamos, como marcos teóricos, estudos feitos no campo da Filosofia e no da Lingüística, respectivamente por Habermas e por Bakhtin.

Habermas defende a busca compartilhada da razão como alternativa para o equacionamento de muitas das questões contemporâneas. Essa busca, que se define pelo compartilhamento de perspectivas, só tem potencial para se concretizar a partir do exercício do diálogo, da argumentação, da troca de idéias, da honestidade intelectual, da procura de uma verdade que não seja imposta.

Bakhtin, a partir de uma abordagem marxista, diferente da de Habermas, chega a conclusões bastante parecidas. O autor propõe a interação verbal e a dialogicidade como mecanismos capazes de superar visões e percepções equivocadas de linguagem. Mais que isso, ele coloca a palavra no centro de um processo histórico, através do qual as pessoas avançam, coletivamente, construindo pontes de compreensibilidade entre si e elaborando novas alternativas de relacionamento e de melhoria de vida.

Vindos de perspectivas teóricas diferentes, esses autores ofereceram contribuições que julgamos bastante relevantes. Em termos de projeções para estudos futuros, gostaríamos de estudar com mais profundidade outras questões que, no decorrer da pesquisa, tangenciaram a investigação que fizemos. Um exemplo de tema que gostaríamos de estudar mais se relaciona ao campo da psicologia, particularmente no que diz respeito à dinamização de grupos, nas suas mais variadas manifestações, não-circunscritas, no caso desse outro momento de pesquisa pelo qual nos interessamos, à dialogicidade. O não-dito também é muito importante e não pode ser ignorado. Além disso, pensamos que seria interessante o aprofundamento acerca de questões ligadas ao exercício do poder, da disciplina e das resistências, questões que nos parecem estar muito ligadas aos dados que coletamos e às reflexões que fizemos. Tal aprofundamento tem potencial para contribuir bastante com os referenciais que adotamos.

O capítulo sobre diálogo na escola também nos enriqueceu o estudo. A obra de Paulo Freire contribui, em boa medida, com o estudo das intersecções entre escola e dialogicidade. Para ele, educação pressupõe diálogo e, dentro dessa perspectiva, é preciso lutar para concretizar, dentro dos espaços educativos, oportunidades de diálogo autêntico e pleno.

O referencial bakhtiniano, particularmente aplicado ao ambiente escolar, foi apresentado a partir das reflexões de Sonia Kramer e Sílvia Helena Barbi Cardoso. Para elas, a ausência de diálogo nas escolas, a escamoteação dos conflitos, a rigidez das trocas dialógicas empreendidas, podem estar na raiz de

diversos problemas enfrentados pelas pessoas que vivenciam suas experiências num ambiente escolar.

Josep Maria Puig, por sua vez, é autor-chave, que apresentou não somente uma descrição desse quadro negativo, mas também alternativas e sugestões para auxiliar na superação deles. Dentro dessa perspectiva, ele propõe a instauração das práticas de deliberação, dentre as quais estão enquadradas as assembléias escolares, objeto de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos ao estudo das assembléias escolares, a partir dos referenciais que adotamos, que são os do próprio Puig e os de Ulisses Ferreira Araújo, orientador deste trabalho de pesquisa. Esse capítulo sintetizou a perspectiva teórica por nós assumida, no que diz respeito às assembléias, e apontou sugestões operacionais para que elas alcancem todo seu potencial. Para estudos futuros, uma boa alternativa seria empreender uma pesquisa, contrapondo, de forma mais detalhada, a abordagem que adotamos a outras, que também utilizem as assembléias.

B. Percurso metodológico

Em termos metodológicos, optamos por acompanhar, de modo exclusivo, o momento da implantação das assembléias. Essa escolha foi feita porque buscamos identificar o momento específico, estabelecendo um paralelo que fornecesse dados que contrapusessem o que acontecia antes das assembléias, em termos dialógicos, e o que, neste aspecto, efetivamente foi contribuição delas. Nossa hipótese era de que as assembléias iriam impactar fortemente a escola pesquisada, que tinha um formato bastante autoritário, e quisemos dispor de dados os mais fiéis possíveis, nos quais fatores não ligados às assembléias a elas não fossem, de uma maneira ou de outra, creditados, no percurso do tempo.

Em termos de perspectiva de estudos futuros, há um interesse nosso, atualmente, em acompanhar, durante um tempo maior, o processo de realização de assembléias docentes, pois pensamos que a riqueza das interações dialógicas e dos eventos que nelas ocorrem, não estão circunscritos ao momento da implantação e talvez possam vir ao encontro das idéias que defendemos nesta dissertação. Além disso, é importante acrescentar, em termos de perspectivas metodológicas para futuros trabalhos, que acreditamos que o uso de outras mídias, tais como gravações em vídeo e registros fotográficos, poderiam acrescentar bastante em termos do que pretendemos.

C. Percurso humano, resultados concretos

As assembléias puderam, a nosso ver, contribuir bastante para que a escola pesquisada avançasse, em termos das perspectivas dialógicas. Mesmo depois da coleta de dados da nossa pesquisa ter sido encerrada, elas continuaram acontecendo. Esse fato parece indicar que o momento de discussão e de diálogo que elas trazem passou a ser valorizado por todos. Além disso, pudemos identificar, conforme apresentamos no nosso capítulo de apresentação e análise de dados, que o próprio formato de outras reuniões institucionalizadas nas escolas (administrativas, pedagógicas, módulos instrucionais) foi enriquecido, na medida em que os profissionais tiveram a oportunidade de se habilitar para tomar decisões de um modo mais participativo e democrático. As reuniões da escola passaram a ser menos monótonas e as decisões passaram a ser menos centralizadas, conforme anunciamos no caso das decisões acerca das oficinas e do aniversário da escola.

Além das assembléias docentes terem continuado e de terem seu formato aproveitado em outros espaços de tomada de decisão da escola, também foi possível notar que os profissionais passaram a adotar as assembléias nas salas

de aula da escola.

Conforme pôde ser observado, na apresentação e análise dos dados, através dos depoimentos de alguns professores, essas práticas embrionárias de assembléia não foram totalmente bem-sucedidas. Talvez por uma certa falta de planejamento, por intempestividade, por desentendimento da proposta (as assembléias de classe acabaram se transformando, em muitos casos, em momentos para os professores chamarem a atenção dos alunos e acertarem problemas de disciplina), por parte dos professores, e por desconhecimento dela, por parte dos alunos, houve alguns problemas, sobretudo no que diz respeito à personalização nas críticas e à falta de urbanidade no registro em pauta, o que gerou alguns constrangimentos e provocou a suspensão da atividade, por algum tempo. Apesar disso, entretanto, acreditamos que a simples iniciativa de implantação delas pode configurar uma tentativa dos professores em amplificar as experiências que vivenciaram durante a assembléia docente, para outros momentos de seu trabalho. Acreditamos, enfim, que, como já estavam devidamente mobilizados sobre as vantagens das assembléias, caberia agora realizar mais estudos, junto a esses professores, que fizeram voluntariamente assembléias em suas classes, para que eles identificassem a origem dos problemas que tiveram e se dispusessem a saná-los, numa nova tentativa para a qual o sucesso das assembléias docentes seria uma boa estratégia de convencimento..

As assembléias docentes se disseminaram também para outras escolas da rede municipal de ensino da cidade. Isso aconteceu graças ao intercâmbio havido entre as diretoras das duas escolas. Segundo palavras da própria diretora:

“Ei, I. você sabia que o Rotary também tá fazendo assembléia?? É... tá sim!! Falei para a C. que aqui tava sendo uma beleza e ela quis fazer lá também. A única diferença da nossa é que ela achou melhor que as pessoas colocassem as críticas numa caixinha lá que ela arrumou... Não é bem legal? Daqui

a pouco vai estar todo mundo fazendo...”

Ainda que se note o desconhecimento da importância de se colocar a pauta à vista de todos os interessados, para que a informação possa circular, também pode se observar que a prática foi adotada na outra escola, porque foi indicada como válida e capaz de oferecer oportunidades de crescimento do conjunto de profissionais da escola.

Podemos afirmar, enfim, que a pesquisa contribuiu não somente para que houvesse uma melhoria nos padrões de interação dialógica dentro da própria escola e da dinâmica entre os profissionais, mas que se disseminou para outros espaços e momentos. Evidentemente, hoje faríamos várias mudanças no nosso percurso de investigação, conforme anunciamos: abordaríamos mais alguns outros autores, faríamos uma coleta mais detalhada e seríamos mais cautelosos, na defesa dessa ou daquela prática. Entretanto, ficou a certeza de que efetivamente o diálogo tem uma contribuição significativa a dar para o desenvolvimento profissional e pessoal dos indivíduos que se dedicam a ele. Mais que isso, ficou a convicção de que as assembleias, ainda que não possam miraculosamente resolver todos os problemas que uma escola enfrenta, no entanto são alternativas cuja institucionalização traz impactos muito positivos para o ambiente escolar., ao proporcionar um espaço, nas escolas, para que os professores possam dialogar. Contribuiu-se, dessa forma, para a melhoria nas relações dialógicas, para a democratização das tomadas de decisões e para o compartilhamento das responsabilidades de execução dos acordos e de avaliação dos resultados do trabalho da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDUCH, Chafi. **Grupos operativos com adolescentes**. In: **Cadernos: juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1999.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002

Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia – a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959

ENRIQUEZ, Eugène. **O vínculo grupal**. In: **Psicossociologia: análise e intervenção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

_____ & SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

_____ **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986

GADOTTI, Moacir & FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001

GUESS, Raymond. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas: Papirus, 1988

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos em Educação e Ensino)

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. & MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga. **Habermas e a Teoria do Conhecimento**. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, vol.5, nº 01: dez. 2003

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, vol. 8 , 1997 .

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: UNESCO/Cortez, 2000

NEILL, Alexander Sutherland. **Minha luta pela liberdade no ensino**. São Paulo:

IBRASA, 1972

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **A contribuição de Habermas para a democracia na educação**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.98, p. 05-13, ago. 1996

PUIG, Josep M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988

PUIG, Josep M. (et al). **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000

_____ **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004

SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino. **Conceitos e modelos da comunicação**. In: **Revista Ciberlegenda**, São Paulo, n. 05, 2001

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação: Mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000
