

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PEFOPEX  
MARIA ANTONIA DE MOURA CECCO - 025499

ASSEMBLÉIAS DE CLASSE  
E A FORMAÇÃO DE VALORES

CAMPINAS  
2006

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

C323a Cecco, Maria Antonia de Moura.  
Assembléias de classe e formação de valores / Maria Antonia de Moura  
Cecco. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Rene José Trentin Silveira.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Assembléias. 2. Valores. 3. Formação. 4. Respeito. 5. Limites. I. Rene  
José Trentin Silveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de  
Educação. III. Título.

06-753-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PEFOPEX

ASSEMBLÉIAS DE CLASSE  
E A FORMAÇÃO DE VALORES

Trabalho apresentado como exigência  
parcial de formação do Curso de  
Pedagogia, PEFOPÉX sob orientação do  
Prof. Dr. René José Trentin Silveira.

MARIA ANTONIA DE MOURA CECCO - 025499  
CAMPINAS  
2006

## **CONFLITO!**

Buscar, buscar  
Tentar  
Desistir  
Refletir  
Retornar  
Retomar  
Discutir, refletir  
Tentar, tentar  
Buscar  
Tentar, insistir  
Refletir, resistir  
Olhar  
Sentir  
Pensar  
Resolver  
Reverter  
Devolver  
Ousar  
Interagir  
Permitir  
Permitir-se  
Decidir  
Mudar, crescer  
Renascer  
Viver!

Maria Antonia, Março de 2001.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor doutor René José Trentin Silveira,  
por ter encontrado “*tempo dentro do seu próprio tempo*”  
para orientar-me neste trabalho.

Ao professor doutor Pedro Ganzeli,  
segundo leitor deste trabalho.

Aos Professores Doutores da Faculdade de Educação  
que fizeram da minha vida acadêmica  
um momento especial.

As minhas colegas e amigas,  
pela convivência, carinho e atenção, e  
em especial a Márcia, Rosana e Zezé,  
pelo incentivo e apoio nos momentos difíceis.

Como faço todos os dias, quero agradecer a Deus por tudo o  
que tenho recebido, especialmente as lições que Ele mesmo  
vai escrevendo no livro da minha vida.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu marido Ercílio

Aos meus filhos, Luciana e Ricardo

“Minhas” três pessoas muito especiais...

Pessoas que me auxiliaram a superar as próprias limitações

A vocês, dedico esse trabalho.

## RESUMO

Baseada no trabalho desenvolvido em uma escola particular da Região Metropolitana de Campinas, esta pesquisa mostra como as Assembléias de Classes podem influenciar na vida social dos alunos que participam delas, na medida em que valores, respeito, ética e limites são discutidos nos diversos momentos da mesma.

Crianças e jovens, por vezes, respondem com comportamentos negativos e violentos às informações contraditórias que recebem da família, dos amigos, da mídia e de outras fontes. Desse ponto de vista, a realidade nos mostra, por si mesma, a necessidade de refletir sobre a função da escola na formação de valores.

Incluir o estudo de valores de maneira formal e informal na escola, sob essa perspectiva, pode ser um passo importante para a transformação da sociedade, uma vez que educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é também ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros; é oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Trabalhar com assembléias de classes significa trabalhar também com afetividade. É, portanto, um trabalho que não se baseia em leis determinísticas, em ciências exatas, mas antes envolve uma integração entre elementos afetivos, cognitivos, sensitivos, éticos e estéticos.

**Palavras-chave:** Assembléia de classe, Valores, Respeito, Ética, Limites.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
I ESCOLA E O ENSINO DE VALORES	17
1.1 Os PCNs e os valores morais	19
1.2 A Escola e o Currículo	23
1.3 Educação em valores	26
II AS ASSEMBLÉIAS DE CLASSES	35
2.1 Entendendo as Assembleias de Classes	38
2.2 Organização de uma Assembleia de Classe	41
2.3 A Assembleia de Classe e sua importância	43
III A ASSEMBLEIA DE CLASSE VISTA DE PERTO	47
3.1 Assembleia e o Diálogo	49
3.2 Assembleia e a situação conflitante	50
3.3 Os diversos tipos de Assembleia	51
3.4 Registros	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

## INTRODUÇÃO

Crianças e jovens, por vezes, respondem com comportamentos negativos e violentos às informações contraditórias que recebem da família, dos amigos, da mídia e de outras fontes. Desse ponto de vista, a realidade nos mostra, por si mesma, a necessidade de refletir sobre a função da escola na formação de valores.

Incluir o estudo de valores de maneira formal e informal na escola, sob essa perspectiva, pode ser um passo importante para a transformação da sociedade, uma vez que educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é também ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros; é oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Trabalhar com assembléias de classes significa trabalhar também com afetividade. É, portanto, um trabalho que não se baseia em leis determinísticas, em ciências exatas, mas antes envolve uma integração entre elementos afetivos, cognitivos, sensitivos, éticos e estéticos.

Priogogine & Stengers defendem que a ciência clássica atingiu o seu limite e que deverá sair dos laboratórios e dialogar, não só com as ciências humanas, a

filosofia, a arte, mas também com os saberes preexistentes, respeitantes às situações familiares de cada indivíduo. A metamorfose das ciências contemporâneas não é de ruptura com o senso comum, mas sim de respeito com os conhecimentos tradicionais (Prigogine & Stengers, 1986).

A inter-relação entre os sentimentos, os afetos e as intuições na construção do conhecimento tem sido salientada por diversos autores. Snyders (1986) afirma que quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo, a descobri-lo. O amor não é o contrário do conhecimento e pode tornar-se lucidez, necessidade de compreender, alegria de compreender. Mauco (1986) refere que a educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o carácter e a atividade cognitiva da criança. Outros autores, como Damásio (1998 e 2000), Goleman (1997 e 1999), Martin & Boeck (1997), Miranda (1997) e Morin (1999), afirmam que os atos de sentir, pensar e decidir pressupõe um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emocionais do cérebro.

Este trabalho se justifica uma vez que, diante da realidade social, a escola deve assumir seu papel no ensino de valores como respeito, cooperação e honestidade, entre outros, que contribuam para uma melhor qualidade de vida<sup>1</sup>.

Ora, a Assembléia de Classe, na forma como vem sendo desenvolvida na escola em que a pesquisa foi realizada, pode ser uma alternativa interessante para o cumprimento desse papel. Daí a relevância de estudá-la, a fim de verificar

---

<sup>1</sup> Convém lembrar que valores não são neutros e possuem carácter problemático no que se refere à educação sobretudo do ponto de vista político e ideológico

as reais possibilidades de que ela venha a se constituir como um espaço eficaz de formação de valores.

Algumas questões já se apresentam de antemão: é possível uma assembléia que contemple respeito às diferenças e opiniões sem que tudo este respeito sirva, depois, como fator limitador da convivência social? Ao trabalhar nas assembléias de classes as crianças exercitam realmente sua capacidade de decisão, de discussão, de participação na escola como um todo ou apenas respeitam as opiniões dos adultos participantes? Que valores estão sendo realmente ensinados a elas?

Como Assistente de Coordenação, uma das tarefas a nós atribuídas é a de cuidar da rotina diária dos alunos. Constantemente, a Escola estudada busca caminhos que ajudem a tomar atitudes que diminuam os freqüentes conflitos entre as crianças, os quais, muitas vezes, são difíceis de serem administrados. Elas brigam aparentemente sem motivo. Foi preciso, portanto, direcionar o olhar mais atentamente para essas questões, buscando soluções sem impor normas de atitude e de valores, que viessem de uma construção coletiva dos próprios alunos. As soluções devem ser geradas pela comunidade escolar e não impostas unilateralmente.

Esta pesquisa se desenvolve em uma instituição particular, situada em Barão Geraldo, que atende alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, totalizando 508 alunos de 1ª a 4ª série, em 19 salas. Participaram 120 sujeitos, de

quatro séries, escolhidas pelo fato de desenvolverem assembléias de classes sistematicamente uma vez por semana.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, embora tenhamos que lembrar que a pesquisa qualitativa sofre, ainda hoje, duras críticas, na esfera das ciências exatas por entender que ela pode se tornar ampla e difusa. Contrapondo a este ponto de vista recorremos a Rey (2002), que nos explica o que vem a ser a pesquisa qualitativa em educação.

Na pesquisa em educação, apesar das mudanças que nos últimos dez anos se têm apresentado (Ludke, 1986, Kincheloe, 1990), ainda é dominante uma tendência objetivo-analítica, mais orientada ao estudo de funções pontuais, do que à construção de modelos teóricos que permitam apreender em toda sua complexidade os processos de subjetivação implicados nos processos educativos.

A linha experimental, quantitativa e objetiva, orientada mais ao estudo de funções analíticas, não permite o estudo dos processos e formas subjetivas de organização associadas ao processo de educação. A metodologia de pesquisa tem que responder à definição do tema a ser pesquisado.

As Assembléias de Classes são alvo de interesse por serem, ao longo dos anos em que estão sendo aplicadas, uma estratégia de formação da conduta ética no ambiente escolar. Para que se entenda adequadamente o foco desse interesse, é preciso compreender que, para haver a conduta ética, é necessário que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício.

De acordo com Chauí (1999), a consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também se reconhece como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética.

A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as conseqüências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (é lícito empregar meios imorais para alcançar fins morais?), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto).

A vontade é esse poder deliberativo e decisório do agente moral. Para que exerça tal poder sobre o sujeito moral, a vontade deve ser *livre*, isto é, não pode estar submetida à vontade de um outro nem pode estar submetida aos instintos e às paixões, mas, ao contrário, deve ter poder sobre eles, conforme Chauí (1999).

O campo ético é, assim, constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes. Estas são vivenciadas pelo sujeito moral, principal constituinte da existência ética.

O sujeito ético ou moral, isto é, a pessoa, só pode existir se preencher as seguintes condições:

- ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele;
- ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis;
- ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e conseqüências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la, bem como às suas conseqüências, respondendo por elas;
- ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos, atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e o constringam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. A liberdade não é tanto o poder para escolher entre vários possíveis, mas o poder para auto determinar-se, dando a si mesmo as regras de conduta.

Do ponto de vista dos valores, a ética exprime a maneira como a cultura e a sociedade definem para si mesmas o que julgam ser a violência e o crime, o mal e o vício e, como contrapartida, o que consideram ser o bem e a virtude. Por realizar-se como relação intersubjetiva e social, a ética não é alheia ou indiferente às condições históricas e políticas, econômicas e culturais da ação moral.

Conseqüentemente, embora toda ética seja universal do ponto de vista da sociedade que a institui (universal porque seus valores são obrigatórios para todos os seus membros), está em relação com o tempo e a História, transformando-se

para responder às novas exigências da sociedade e da Cultura, pois somos seres históricos e culturais e nossa ação se desenrola no tempo.

Assim sendo, as Assembléias de Classes se apresentam na escola pesquisada como instrumentos para que a ética se desenvolva ao longo do processo de escolarização.

O trabalho com Assembléia de Classes tem possibilitado a participação efetiva dos alunos em questões coletivas que afetam a comunidade escolar. As Assembléias de Classe são momentos planejados de encontro e participação dos alunos, quando uma pauta dos assuntos a serem discutidos é levantada por eles ou pelo professor. Discussões são feitas, possíveis soluções são levantadas, acordos são acertados e o plano de ação é elaborado.

O pedagogo francês Celestin Freinet foi quem primeiro sistematizou a idéia das assembléias de classe. Este trabalho, porém, está baseado no modelo elaborado por Puig (2000), que aponta formas concretas de se operacionalizar o espaço democrático das assembléias na escola e na sala de aula e, em Araújo (2002 e 2004).

De acordo com Puig (2002), 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 alunos e alunas, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar. Neste sentido, o espaço das

assembléias de classe não se destina exclusivamente à resolução de conflitos, pois isso faria com que fosse um momento não prazeroso e de forte tensão. Pelo contrário, este, também, é o momento de se falar das coisas positivas, de felicitar as conquistas pessoais e do grupo e de se discutir temáticas para projetos futuros.

Para Araújo (2002), o espaço das assembléias de classe permite experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo para a educação e para a cidadania. Sua implementação solicita a transformação das relações interpessoais, ao mesmo tempo em que intervêm na construção psicológica e moral de seus agentes, atuando na multidimensionalidade constituinte dos sujeitos que freqüentam esse espaço.

Sabendo-se que a escola trabalha com valores, mesmo quando isso não está explícito em seu currículo, que o processo ensino-aprendizagem se dá dentro de um campo afetivo, de interação e que as Assembléias de Classes são instrumentos privilegiados para que os valores morais façam parte do cotidiano escolar, sem que esta sofra prejuízos em sua programação curricular, a presente monografia, para contemplar estas proposições, está dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado “A Escola e o Ensino de Valores”, analisa o ensino de valores visto pelo ângulo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a questão geral do ensino de valores pela Escola; o segundo, denominado “As Assembléias de Classes” trata especificamente das Assembléias de classes sob a ótica de Puig e Araújo; finalmente, o terceiro, procura analisar as Assembléias de Classe a partir

da observação de sua realização na escola pesquisada, a fim de verificar os resultados obtidos em termos de alteração do comportamento das crianças em relação aos valores morais.

Esperamos com este trabalho contribuir em alguma medida para o aprimoramento da proposta pedagógica dessas assembléias e, em última instância, para a melhoria da qualidade do ensino de valores praticado na escola.

## **I - A ESCOLA E O ENSINO DE VALORES**

A escola deve oferecer a oportunidade de desenvolvimento integral para a criança. A atuação do professor, principalmente nas séries iniciais, deverá ser planejada e coerente. Segundo Gallahue & Ozmun (2001) a escola, muitas vezes, é o espaço onde, pela primeira vez, as crianças vivem situações de grupo e deixam de ser o ponto central das atenções, sendo que as experiências vividas

nesta fase darão base para um desenvolvimento saudável durante o resto de sua vida.

A função fundamental que a sociedade atribui à educação tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido, subvalorizando, deste modo, as práticas formativas dos processos que os meninos e as meninas seguem ao longo da escolarização.

A educação de valores que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas escolas, nas manifestações culturais, nos movimentos e organizações locais, é uma questão fundamental da sociedade atual, imersa numa rede complexa de situações e fenômenos que exige, a cada dia, intervenções sistemáticas e planejadas dos profissionais da educação escolar.

Entre as diferentes ambiências humanas, a escola tem sido, historicamente, a instituição escolhida pelo Estado e pela família como o melhor lugar para o ensino-aprendizagem dos valores, de modo a cumprir, em se tratando de educação para a vida em sociedade, a finalidade do desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDB 9394/96)

Sendo assim, cabe às instituições de ensino a missão, por excelência, de ensinar valores no âmbito do desenvolvimento moral dos educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias que favoreçam temas transversais (Justiça, Solidariedade, Ética, etc.) presentes em todas as matérias do currículo escolar, utilizando-se, para tanto, de projetos interdisciplinares de educação em valores, aplicados em contextos determinados, fora e dentro da escola.

Os conteúdos devem buscar uma contribuição para a explicação da realidade, de forma que o aluno possa refletir sobre ela, já que, o conhecimento que adquire na escola reflete apenas uma dimensão da realidade e não a sua totalidade. Esta explicação, porém, só se constrói no momento em que se articulam harmonicamente diversas áreas e disciplinas, buscando um objetivo mútuo.

Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram criados para colaborar para que escolas e professores traçassem seus objetivos de maneira mais clara e coerente com a fase de desenvolvimento dos alunos.

## **1. O PCN e os valores morais**

Os PCN surgem num contexto em que no Brasil se reconhece oficialmente, através da Constituição de 1988, os direitos universais do ser humano, a igualdade entre os indivíduos e a diversidade cultural e étnica. Assim, a brasilidade, o caráter pluricultural brasileiro, torna-se um exemplo para o mundo.

Os PCN partem da idéia de que é possível conciliar a universalidade dos direitos humanos com a diversidade cultural e étnica. Propõe também que a escola leve em conta a possibilidade de se combater a desigualdade de condições sociais, a injusta divisão da renda e de oportunidades. Esses pressupostos delineiam o escopo dos PCN, dando fundamento para se pensar uma educação comprometida com a justiça social, a pluralidade cultural e a idéia de brasilidade, de uma comunidade fraterna se perpetuando e se aperfeiçoando num contínuo processo de aprendizagem da necessidade de se tornar eqüitativa as condições em que um reconhecimento mútuo autêntico deveria se dar entre os cidadãos. Para isso, os movimentos sociais, as organizações coletivas são concebidas como mediadoras da ação do cidadão na sociedade e na constituição do Estado (PCN, p. 154). Valoriza-se o ponto de vista dos grupos sociais para a compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira. O ser humano é concebido como agente social produtor de cultura. Assim valoriza-se a circulação de informação para a organização coletiva e como fundamento da liberdade de expressão e associação. Nesse sentido é que se retoma o espírito da Constituição de 1988 e a forma como ela correlaciona os direitos individuais e coletivos.

Segundo os PCN, cada escola deve possuir o seu próprio projeto pedagógico e este deve ser adaptado à realidade em que a mesma está inserida. Entretanto, trabalhar com ética e cidadania dentro deste projeto pedagógico é indispensável a todas as escolas.

No Brasil, a ética, ao ser dissociada de seu caráter disciplinar, tornou-se uma atividade pedagógica disseminada, perpassando transversalmente os diversos domínios da educação formal. Como tema transversal, a ética não se constitui numa nova área, mas passa a ser tratada como integrada nas diferentes disciplinas e áreas tradicionais, como ocorre com a questão ecológica, a pluralidade cultural e a saúde. A ética é reconhecida como fundamental dentro e fora da sala de aula, no convívio em que estão envolvidos todos os sujeitos da comunidade, devendo ser, portanto, tema dentro do espaço escolar, ainda que exista uma polêmica sobre a ética ser atrelada aos temas transversais

Em busca de uma escola que incorpore os anseios sociais e políticos, a "ética" expressa a intenção de incentivar a construção de uma escola atenta à realidade social, condição essencial para qualquer prática educativa. Além disso, o reconhecimento de que há todo um universo de relações cotidianas no interior da escola, por vezes ignorado ou subestimado pelas propostas curriculares, permite concluir que "não se educa para o futuro", traduzindo com nitidez uma postura que visa a educar para a percepção da própria realidade (PCN, 1998, p.31).

Ao tomar consciência de que "as práticas pedagógicas são sociais e políticas" (PCN, 1998, p. 27) e que "a relação educacional é uma relação política"

(PCN, 1998, pág. 28), temos o objetivo da escola: a formação da cidadania. Este objetivo é ressaltado e vai sendo coerentemente desenvolvido ao longo dos PCN, mas já aparece na Introdução: "O presente documento propõe um trabalho explícito, específico e sistemático de análise de valores, de aprendizagem de conceitos e práticas e de desenvolvimento de atitudes que favoreçam a convivência democrática e a construção da cidadania" (PCN, 1998, pág. 6). Os PCN expressam seu entendimento sobre o termo ética da seguinte forma:

"A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: como devo agir perante os outros? Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e que sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade" (PCN, 1988, p. 15).

Assim, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição Brasileira, são os eixos que os PCN mostram em sua referência à ética e que fazem parte efetiva das assembleias de classes, ao lado da afetividade.

O PCN afirma que é a partir da busca do sentido, que é característica própria da razão humana, que o homem é capaz de perceber como um valor a prática da cidadania com ética. O documento reconhece um nível ético individual, mas assume claramente como objetivo "instrumentalizar os alunos na compreensão da realidade e na busca de soluções para questões sociais", encobrindo novamente a noção de realização da natureza humana. Isto significa em termos práticos, que se o homem não tem consciência de quem é, da estatura

humana que pode atingir e abre mão da busca do significado de sua vida, a solidariedade dificilmente será capaz de manter-se além de uma ajuda imediata, quando se compreende a impossibilidade humana de soluções definitivas.

Não se pode ignorar que os valores retirados da Constituição partem do reconhecimento da dignidade humana e constituem um "núcleo moral" baseado em valores fundamentais como a justiça, igualdade e solidariedade, que ainda precisam ser implementados no país. Mas é preciso saber que a proposta pedagógica da escola deve ser norteadora do processo de ensino e da metodologia nele utilizada. Para Zabala (1998), por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas idéias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender.

A educação em valores é uma exigência da sociedade atual inserida no mundo globalizado e marcado, no início deste século, por inúmeras mudanças tecnológicas e novos paradigmas políticos, culturais e educacionais, ora debatidos por diferentes agentes sociais. Temas como Ecologia, Educação Sexual, Direitos e Deveres do Cidadão, Ética na Política e na vida pública, a cada dia são pauta de congressos, seminários, encontros internacionais, nacionais e locais, levando-nos a crer que o currículo escolar, sem dúvida, ficou defasado, ou melhor, não conseguiu acompanhar a velocidade de transformações do mundo pós-industrial.

## **2. A Escola e o Currículo voltado para valores**

No Brasil, essa defasagem se verifica comparando-se o currículo escolar ensinado com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos nos anos 90, requerem dos professores e alunos.

A escola é a instituição do mundo moderno e contemporâneo responsável pela transmissão do conhecimento sistematizado, do assim chamado conhecimento escolar. É a única instituição diretamente responsável pelo ensino de instrumentos indispensáveis à sobrevivência no mundo letrado das sociedades modernas. Isso é válido principalmente para as classes populares, para as quais ela, escola, é o principal meio de acesso ao conhecimento sistematizado.

Dessa forma, a escola, e em particular a sala de aula, é o lugar privilegiado para o encontro da criança com o saber sistematizado. A criança traz para a escola experiências do seu cotidiano que podem ser ricas e válidas para o seu aprendizado, mas é na escola que se vai dar o seu processo de iniciação no conjunto de normas e de regras que regem o mundo letrado. A capacidade para usar material escrito é, na sociedade atual, imprescindível ao acesso a todo tipo de informação, tornando o uso da leitura cada vez mais necessário à participação real do cidadão em atividades produtivas e coletivas. O não domínio do mecanismo da leitura é gerador de desvantagens e de dependências. Assim, há, hoje, uma crescente valorização da educação escolar como estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade.

Por estar inserida em determinada comunidade, a escola traz para o seu interior os conflitos, as aflições e as mais diversas demandas comunitárias que levam professores, alunos e gestores escolares a criarem espaços, em seus projetos pedagógicos, para que as crianças e adolescentes discutam e opinem sobre suas inquietações e aspirações pessoais e coletivas. É, exatamente nesse momento, quando os agentes educacionais criam espaços, ocasiões, fóruns para discussão sobre a violência urbana, meio ambiente, paz, família, diversidade cultural e equidade de gênero, que a educação em valores começa a ser desenhada e vivenciada como processo social que se desenvolve na escola.

Não é uma tarefa fácil abordar a questão dos valores na educação escolar.

O papel da escola na formação educacional é fundamental para mudar as questões relacionadas aos valores humanos atuais e para poder criar, por meio de experiências construídas no espaço escolar, a capacidade de analisar os diversos valores presentes na sociedade e na construção de princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade, democracia. Espera-se que os alunos saibam falar e ouvir e que as diferenças se tornem meios de enriquecimento no conhecimento de novos valores.

Assim, a escola não existe só para transmitir conhecimentos, informações e formar para o mercado de trabalho, mas também para formar alunos e cidadãos capazes de estabelecer metas e meios para alcançarem suas realizações pessoais e de compreenderem a si mesmos e ao próximo, por meio da convivência uns com os outros e com os professores e funcionários da escola, dos

valores compartilhados e da participação responsável em suas atividades escolares (CHAVES, 2002).

Ao discutir o papel da escola na formação moral, PIAGET (1978) argumentou que normas disciplinares impostas de fora, como a obediência, a autoridade e a coação do adulto, o certo e o errado, o bem e o mal, além de sufocarem a personalidade da criança, mais prejudicam do que favorecem sua formação. É evidente que as crianças devem perceber o que é certo e o que é bom, mas elas devem ser equipadas com a capacidade do pensamento crítico para que aprendam a pensar e a decidir por si mesmas, em vez de acatarem passivamente os valores que lhes foram estabelecidos e ditados por outrem.

Para Delors (2004), o papel da escola é construir e fornecer às crianças e aos adultos as bases culturais que permitam decifrar as mudanças de curso, a fim de melhor interpretá-las e de reconstruir os acontecimentos inseridos numa história de conjunto. O autor propõe quatro pilares para a educação: *“Aprender a Conhecer”*, *“Aprender a Fazer”*, *“Aprender a Viver Juntos”* e *“Aprender a Ser”*, os quais, a seu ver, permitem trabalhar o aprendizado na compreensão, no conhecimento, na descoberta, na prática de seus conhecimentos, na participação e na cooperação com os outros em todas as atividades humanas, na elaboração de pensamentos autônomos e críticos e na formulação dos próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Retomando a proposta de uma prática de valores na escola, pode-se dizer que, para que a educação em valores seja uma realidade educacional, primeiro terá que passar por dois componentes do processo didático: o ensino e a instrução de valores. Para a Pedagogia, palavras como educação, ensino e instrução são elementos distintos, embora, para maioria das pessoas, sejam sinônimos. Vejamos, então, às diferenças entre esses termos para que se observem suas implicações para uma educação em valores ou para uma pedagogia de valores.

### **3. Educação em valores**

Quando nos referimos à educação em valores, estamos tomando a expressão como processo social, no seio de uma sociedade determinada, que visa, sobretudo, através da escola, a levar os educandos à assimilação dos valores que, explicita ou implicitamente, estão presentes, como dito anteriormente, no conteúdo das matérias, nos procedimentos e atitudes dos professores, colegas de sala, pais de alunos e nas experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos como cidadãos. Mas para que isto ocorra, o planejamento educacional é o primeiro ponto que deve ser considerado e analisado.

A discussão sobre o planejamento educacional aparece, por exemplo, em sua verdadeira dimensão, como um problema fundamentalmente político. Coll (1994) destaca que professores, estudantes e grupos sociais convencidos do valor da educação, apesar de todo tipo de obstáculos que enfrentam, continuarão abrindo novas brechas, desenvolvendo práticas educacionais mais democráticas, nas quais garotos e garotas pertencentes a grupos sociais não hegemônicos não serão discriminados.

Para Turra et. al. (1985), um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretendem desenvolver nos alunos, e para isto existem várias formas de classificar as capacidades do ser humano.

À escola cabe ensinar, isto é, garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos/conhecimentos que são necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e, também, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas, a vida escolar lhes possibilita exercer diferentes papéis, em grupos variados, facilitando sua integração no contexto maior.

Para cumprir sua função social a escola precisa considerar as práticas de nossa sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral. Tem que considerar também as relações diretas ou indiretas dessas práticas com os problemas específicos da comunidade local a que presta serviços.

As escolas existem para agir no mundo, na sociedade e na história. Agir planejadamente, intencionalmente e, por isto, com direção. A escola constitui-se em uma organização sistêmica aberta, conjunto de elementos que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, ao meio em que se insere.

Dessa forma, qualquer mudança em qualquer dos elementos da escola produz mudança nos outros elementos, mudança essa que provoca novas mudanças no elemento iniciador, e assim sucessivamente.

As crianças em idade escolar são desenvolvidas cognitivamente, o que não implica que tenham uma determinada ação esperada do ponto de vista moral – por exemplo, a defesa da honestidade e da verdade. É certo que elas têm algumas ferramentas para isto, como a capacidade de descentrar-se e colocar-se no ponto de vista alheio. Porém faltam-lhes outras, como a percepção da qualidade e da quantidade das relações inter-individuais estabelecidas. Deste modo, de nada adianta ter o pensamento racional plenamente desenvolvido e não interagir com as demais pessoas, ou só estabelecer relações fundamentadas no respeito unilateral. Esse hipotético sujeito seria um gênio no manuseio do computador e literalmente uma nulidade no campo das relações interpessoais. Faltar-lhe-ia, também, outra condição, a mais importante: o querer agir desta maneira, ou seja, os valores que poderiam levá-lo a ter determinadas condutas cooperativas;

Como é possível concluir a partir de Piaget (1977), a criança não é presa fácil do meio social onde se encontra inserida. Há um conjunto de estruturas cognitivas, e mesmo a história psicológica de cada um, que podem tornar ou não um dado estímulo significativo para o sujeito. Dessa forma, o desrespeito e sua conseqüência, a desonestidade, só terão sentido para o sujeito se ele tiver construído uma lógica moral adequada para essa compreensão,

Segundo o estudioso da aprendizagem e do construtivismo, Castorina (1988), “sem esquemas de ação, sem uma atividade organizadora da realidade, os fatos não são significativos para o sujeito” (p.17).

Considera-se que a honestidade e a veracidade, assim como a fidelidade à palavra empenhada, são problemáticas para a existência da própria sociedade quando não são produtos da razão. Por exemplo, os sujeitos, ao se mostrarem incapazes de refletir sobre a pertinência de se manterem ou não fiéis aos contextos propostos, tendem a agir sem consciência. Isto não significa, necessariamente, que eles realizarão uma ação contrária à proferida, mas cega e ao sabor de “desejos” momentâneos. Talvez seja este o fator explicativo da maneira como os jovens estão agindo ultimamente: de acordo com a conveniência.

A relação entre a idade e o tipo de comportamento moral para nós é clara e baseia-se nas pesquisas elaboradas por Piaget (1994), que evidenciam essa dependência, tanto em relação ao desenvolvimento cognitivo quanto ao moral.

O referido pesquisador demonstrou empiricamente que as crianças não são possuidoras de lógica de funcionamento mental semelhante à do adulto. Ao contrário, dependendo do seu nível de desenvolvimento, a criança apresenta uma maneira qualitativamente diferente de interpretar e de se relacionar com o mundo, maneira que difere inclusive do modo como outras crianças – localizadas em momentos diferentes do desenvolvimento – dão sentido a ele.

A criança, antes de ingressar na escola, tem seu universo de valores bastante reduzido. Fundamentalmente, ele se restringe àquele apreciado e considerado correto pelos familiares, já que esse grupo social – além de ser o primeiro canal de sua inserção no mundo – é essencial para o seu desenvolvimento.

De acordo com Puig (1998) a criança ao ingressar na escola, tem seu universo significativamente ampliado ou modificado. Como a criança tende, num primeiro momento, a conceber o professor de maneira análoga ao modo como concebe os pais, investe-o do mesmo poder e acaba, em conseqüência, incorporando e/ou (re)construindo seus valores morais. Ela vai, ao mesmo tempo, adquirindo e construindo novos valores, valendo-se das relações inter-individuais estabelecidas com seus amigos e colegas. Nesse vivenciar de valores, alguns vão sendo abandonados; outros, que ocupavam posição central na personalidade, são deslocados para a periferia, e os que ocupavam tal lugar, ou não faziam parte da personalidade, acabam assumindo posição central, influenciando os julgamentos morais. A este processo dá-se o nome de socialização secundária.

Socialização secundária é um termo empregado por Puig (1998) para designar todo o processo de educação que ocorre a partir do momento em que a criança ingressa na escola, diferentemente da socialização primária (a desenvolvida na família), em que o processo de educação se dá, basicamente, por intermédio da afetividade.

As bases conceituais que dão suporte ao trabalho pedagógico passam, hoje, por um momento de desorganização. Desta forma, as escolas trabalham com várias bases, não havendo uma única prática ou um único campo teórico considerados como mais adequados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (Cardoso, 1997). Além disso, há também diferentes níveis de conhecimento das diversas teorias pedagógicas propostas (ou impostas) aos professores. Um exemplo disso é o que ocorre em relação ao construtivismo. Embora este não seja o tema deste trabalho, vale mencionar que este termo tem referendado diferentes práticas, muitas vezes contraditórias entre si. Assim, muitos educadores, entendendo pouco o sentido de uma prática construtivista, confundiram-na com um método a ser seguido, a ser posto em prática, deixando situações como permissividade, libertinagem deixar o aluno “à vontade”, sem controle de suas atividades, dominar o processo pedagógico. Hoje esta tendência parece estar em vias de ser superada, mas ainda persistem na escola certos ranços dessa compreensão e interpretação equivocadas do construtivismo.

O que se percebe é que a escola mudou, bem como as teorias pedagógicas que, atualmente, pressupõem que a energia das crianças faz parte do processo educativo. Porém, o modelo pedagógico com que parte dos docentes trabalha

condiz muito mais com o de 30 anos atrás. Por isso surgem os conflitos, pois se antes a energia dos alunos era contida por regras rígidas e previamente estipuladas, obedecidas sem discussões, hoje, como ela é considerada parte do processo pedagógico, só não se sabe como lidar com ela.

Lugar de encontros e desencontros, de encantos e desencantos, sob este panorama configura-se o espaço escolar. Espaço este nem sempre entendido como heterogêneo, na medida em que buscamos constantemente o igual, o uniforme.

Na realidade, não são recentes os discursos que defendem a não exclusão e o respeito às diferenças, mas os que se observa atualmente podem ser considerados como revestidos com uma "nova roupa", portanto diferentes apenas na aparência, pois na essência a luta permanece a mesma.

Sem dúvida, a escola é um veículo importante na formação valorativa de crianças e adolescentes, mas estes, ao virem para a escola, trazem seus próprios. Muitas vezes, desrespeitam os professores, provocando uma lacuna entre o papel da escola e o papel do educador na transmissão de valores, na formação do caráter dos alunos. Assim, a espontaneidade da vida cotidiana se sobrepõe, criando o que Heller (1972) chama de juízo ultrageneralizado.

Para Heller (1972), a ultrageneralização caracteriza o pensamento cotidiano. E esses juízos ultrageneralizados são juízos provisórios. Baseados neles as pessoas são capazes de atuar e se orientar durante muito tempo.

Os preconceitos podem ser chamados de juízos provisórios porque têm a possibilidade de serem corrigidos e refutados a partir da experiência, do conhecimento, do pensamento. Porém se perpetuam por confirmarem ações anteriores e serem compatíveis com o conformismo da vida cotidiana e protegerem de conflitos.

Assim, a situação escolar, e principalmente de sala de aula, possibilita a formação de juízos provisórios que, protegendo de conflitos, perpetuam-se. É muito difícil um docente mudar seu conceito a respeito de algo ou de alguém, embora isso não seja impossível.

Paulo Freire falou e deu exemplo vivo de um sonho possível e, em *Pedagogia da Autonomia* (1997), nos faz alertas importantes que nos fazem pensar sobre isso:

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar aluno, atuo e o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito”, “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (p.109).

Parece haver um esquecimento por parte de algumas escolas de que os alunos que as freqüentam foram constituídos em diferentes lugares sociais e, por

causa desse esquecimento, as diversidades étnicas, sociais, físicas, sexuais, culturais e intelectuais são olhadas com estranhamento ou como um desvio que deve ser corrigido, desconsiderando-se os valores trazidos pelos alunos.

É função primordial do educador buscar olhar a escola com outros olhos. Procurar compreendê-la como instituição que sofre a cada dia as conseqüências de um processo social de reconstruções políticas, sociais e econômicas e que, queiramos ou não, encontra-se inserida neste contexto, no qual aquele modelo ideal de aluno, quieto, passivo e tendo "aspecto saudável" não é mais encontrado. Aliás, talvez nunca tenha existido. A escola, vista com outros olhos, passa a ser um espaço onde se vive a expressão, a criação; onde as experiências de vida são valorizadas; onde aprendizagem é sinônimo de percurso de múltiplos caminhos, pois "ensinar é perturbar o estável, o igual, estimulando e alertando para outras facetas dos fenômenos, incentivando o trânsito por novos horizontes" (Ibid, 2003, p. 4).

## **II - AS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE**

As assembléias de classes surgiram por proposição de Freinet (1995), que pensava em uma escola que conseguisse fazer com que o aluno relacionasse os problemas sociais, políticos e particulares com a aula proposta e percebesse a importância de ser membro de um grupo de pessoas que tem informações a serem trocadas. O papel do professor seria o de organizar esse grupo e essas informações de forma a tornar-los proveitosos.

Para Freinet (1995), quando aproximamos as crianças dos conhecimentos da comunidade elas podem transformá-los, podendo modificar também a sociedade em que vivem. Uma de suas grandes preocupações era educar um ser social que atua no presente.

Mesmo sabendo que o espaço escolar não é o único que interfere em tal educação, pois ela ocorre também em outros contextos, como o da família, das amizades, da mídia etc., a escola pode ter um papel fundamental por ser a instituição socialmente criada para a formação das futuras gerações.

Os conteúdos a serem ensinados não são passados para crianças e adolescentes que já não tenham conhecimentos práticos, saberes informais que trazem para a escola. Mais que tais saberes, a criança e o adolescente trazem consigo valores que devem ser considerados.

Além dos valores que trazem, é preciso considerar também que, em grupo, as crianças criam conflitos e tais conflitos precisam ser resolvidos de forma a ensinar a convivência social. E, não se pode resolver tais conflitos por meio de ações autoritárias, ou mesmo com regras já determinadas sem que as crianças as entendam.

Um dos mecanismos que a escola observada apresenta para a resolução desses conflitos são as assembléias de classes, desenvolvidas de comum acordo entre os diversos segmentos da unidade.

De acordo com Puig (1998), a resolução de conflitos passa pelas concepções individuais que cada um traz em relação à vida particular e à sociedade. Assim, resolver conflitos é antes de tudo uma opção a favor de estilos pessoais e enfrentá-los de acordo com esta opção.

Resolver conflitos também passa pela necessidade de auto-afirmação e auto-estima. Por isso, eles não podem ser resolvidos apenas com regras

impostas. É preciso estabelecer elos de confiança mútua em que as regras acordadas não sejam burladas e as capacidades de comunicação sejam instrumentos de compartilhamento de vivências, sentimentos, idéias e pontos de vista, conforme afirma Puig (1998).

Assim, as assembléias de classes contribuem sobremaneira para a criação de espaços de discussão, de resolução de conflitos com regras e força social suficientes para criar um clima cordial.

Você apoiaria uma educação autoritária se ela pudesse resolver os problemas de indisciplinas na escola? Não tenho dúvida de que a maioria responderia que sim, pois não reconhece que o atual estado de mal-estar na educação foi provocado justamente pelo autoritarismo e não pela democracia que nunca existiu (ARAUJO, 2004, p. 6).

Considerando a real possibilidade de uma resposta afirmativa para a pergunta de Araújo (2004), podemos imaginar que a democracia parece não caracterizar as instituições familiares, educativas ou hospitalares. Isso porque estas instituições possuem agentes com interesses e *status* diferentes (Araújo, 2004: 10).

Então como afirmar que a escola pode ser espaço democrático diante da existência de tais agentes?

Em primeiro lugar, não destituindo professor, diretor, funcionários e demais membros de administração escolar de seus papéis e de sua hierarquização, mas conscientizando-os de que tais papéis e hierarquizações não podem ser

instrumentos de atitudes unilaterais ou injustiças que se oponham aos direitos de cidadania dos alunos.

Em segundo lugar, lembrando que a direção deve ter conhecimento das diversidades a que atende, não para que a escola se adapte a elas, mas para que entenda os valores culturais que a elas estão atrelados.

A partir destes dois pontos chaves surgem as assembléias de classes, mas para compreendê-las em profundidade é preciso entender o que são os conflitos que se apresentam:

Conflito: situação permanente de oposição, desacordo ou luta entre pessoas ou coisas. Uma situação em que não se pode fazer o que é necessário fazer. Momento de impasse, choque, colisão, questionamento, desacordo, diferença, discrepância, discussão, desgosto, encontro, disputa... O conflito é parte natural de nossas vidas e apenas isso já seria suficiente para considerá-lo um importante estudo (ARAUJO, 2004, p.16).

Se o conflito se apresenta como parte natural de nossas vidas, seria possível discuti-lo com naturalidade, mas não é o que ocorre, considerando o ponto de vista dos professores a respeito dele. Normalmente, o conflito dentro de uma escola é a base geradora de sanções explícitas, com a tendência de que o aluno seja penalizado se estiver fora dos padrões estipulados por um regimento interno, ou mesmo em desacordo com a opinião do professor.

Não é raro verem-se cenas em que o aluno, por ter discutido com um colega pela posse de um objeto ou por discordar de alguma brincadeira, por exemplo, seja imediatamente punido, muitas vezes sem sequer ser ouvido para expressar seu ponto de vista. A esse respeito, novamente recorreremos a Araújo:

A escola que conhecemos tem seu grau de responsabilidade neste processo de formação que ignora a importância das relações interpessoais e dos conflitos para a formação integral dos seres humanos. Um currículo com base apenas no mundo externo e suas limitações espaços-temporais que justificam as dificuldades que se impõem ao trabalho com as relações humanas fazem com que os sistemas educativos não cumpram com um importante papel que lhes é atribuído pela sociedade: o de formação de cidadãos e cidadãs autônomos (as) que tenham as competências necessárias para lidar de modo ético com seus conflitos pessoais e sociais (ARAUJO, 2004, p. 19).

## **1. Entendendo as Assembléias de Classes**

O diálogo é o verdadeiro motor das assembléias de classes, o meio pelo qual se procuram abordar e solucionar as questões propostas e também o canal pelo qual se fazem as trocas de valores, os quais os jovens acabam adquirindo.

As assembléias de classes não são isentas de ideologias, tampouco tem caráter neutro. Elas trazem a formação ética, a consciência moral para dentro da sala de aula e, ao trazê-las, é evidente que as valorações sociais estão sendo expostas e utilizadas, por meio das discussões que normalmente buscam soluções coletivas para convivência em sociedade.

Por isso é que a assembléia é definida como o momento institucional destinado à fala conjunta: o diálogo. O diálogo é fim em si mesmo e meio para se chegar a outras finalidades.

Assim, na medida em que o diálogo compreende critérios mínimos de qualidade, converte-se num dos principais objetivos das assembléias, que estariam plenamente justificadas mesmo que somente servissem para ensinar a dialogar com o objetivo de chegar a acordos. Aprender a dialogar é uma das finalidades mais importantes da aprendizagem da vida em comum e da educação moral. Ademais, o diálogo é também um meio que facilita a compreensão do entorno pessoal e social e a elaboração de regras de convivência e planos de trabalho e, finalmente, um meio que provoca um compromisso ativo com respeito a tudo o que se combina coletivamente. Quem participa de maneira ativa e livre das decisões sente-se obrigado a cumprir o que foi combinado.

Um dos elementos essenciais nos processos de diálogo é a distribuição da palavra entre docentes e estudantes. Dialogar significa assegurar que todos possam falar com a máxima igualdade: um diálogo democrático supõe a distribuição equitativa das possibilidades de falar. Para organizar a distribuição da palavra numa assembléia, utilizam-se os turnos e o tempo de fala.

O diálogo é uma relação de intercomunicação, que gera a crítica e a problematização, já que ambos os parceiros podem perguntar: "por quê?".

Quem dialoga, dialoga com alguém e sobre algo. O conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. E já na busca desse conteúdo o diálogo deve estar presente. Analisando o diálogo, Freire (1988) constata a necessidade de analisar a *palavra* como mais do que um meio para que o diálogo se efetue. Há duas dimensões constitutivas da palavra: ação e reflexão. A *palavra*

*verdadeira é práxis transformadora.* Sem a dimensão da ação perde-se a reflexão e a palavra transforma-se em verbalismo, ou verborragia. Por outro lado, a ação sem a reflexão transforma-se em ativismo, que também nega o diálogo.

Para que as Assembléias de Classes sejam realmente espaços de diálogos, deve sempre haver a ação e a reflexão, e aquilo que Freire assinala: a palavra como agente desencadeador da ação.

Sabendo-se da importância da palavra, do diálogo, é preciso saber que eles, em uma Assembléia, devem ser organizados.

## **2. Organização de uma Assembléia de Classe**

As Assembléias de Classes organizam-se de forma ordenada, não se constituem de atividades sem regras ou normatizações.

Veza ou turno de fala refere-se à organização entre os participantes da assembléia, dos momentos que serão destinados à fala de cada um. Trata-se de observar em que medida o professor toma a palavra ou responde – sempre, com frequência, quase nunca ou nunca – às intervenções dos alunos. Isso permite saber com que probabilidade a intervenção de um aluno será seguida da intervenção de um outro ou do docente. Se esses jovens falam entre si com poucas intervenções do professor, estamos diante de uma assembléia

basicamente conduzida por eles; se o professor intervém com mais freqüência entre as falas de alunos, estamos diante de uma assembléia dirigida pelo docente. Não se pode afirmar que um modelo seja melhor que o outro. Às vezes, intervir freqüentemente faz-se necessário e permite maior participação de todos os alunos; por outro lado, intervir pouco pode também tornar as assembléias um pouco desordenadas e até injustas.

Os dois modelos têm vantagens e inconvenientes e sua eficácia depende do momento em que se decide aplicá-los, da maneira de ser do docente e do uso que faz das suas intervenções. Ainda assim, não podemos perder de vista que o objetivo é a distribuição eqüitativa e eficaz da palavra.

O tempo de fala refere-se à quantidade de fala que alunos e docente utilizam em cada uma das suas intervenções.

É preciso saber que somente uma análise dos turnos de fala não possibilita saber que tipo de intervenção ocorre ou qual seu tempo de duração. É preciso, portanto, que os registros sejam feitos de forma clara, com as conclusões devidamente apresentadas e que sempre seja indicado o tempo de cada assembléia.

Pode ser que a professora quase sempre intervenha no diálogo entre dois alunos, porém o faça muito brevemente e tão-somente para passar adiante a palavra. O conceito de tempo de fala é, portanto, variável, Mas, em geral, este tempo não deve ser longo para não haver monopolização da palavra. Ao comparar a fala dos participantes, podemos obter uma idéia de até que ponto a distribuição

da palavra está equilibrada. Mesmo assim, o conceito de equilíbrio é difícil de estabelecer. Não está muito claro quando um professor monopoliza a palavra e quando faz uso dela de modo insuficiente. Como o equilíbrio é determinado pela dinâmica de cada grupo-classe, torna-se difícil estabelecer um critério fixo e único.

Além da atribuição da palavra, o outro elemento essencial nos processos de diálogo é a função comunicativa de que se reveste cada uma das intervenções docentes. As funções comunicativas referem-se às intenções e aos objetivos que educadores e educadoras têm quando falam. Uma análise do que eles pretendem quando intervêm em assembléias permite-nos distinguir três funções comunicativas básicas: a facilitadora, a reguladora e a informativa.

A função facilitadora ou de ajuda no diálogo contribui para o desenvolvimento correto da assembléia, seja atribuindo a palavra, seja generalizando, resumindo ou estimulando a participação de todos. Também procura zelar pela eficácia na abordagem dos temas propostos.

A função reguladora ou de controle centra-se na apresentação de regras, normas de comportamento e hábitos de conduta próprios da escola ou da sala de aula. Inclui também as críticas e as advertências, assim como as expressões de reconhecimento e de incentivo em relação a uma pessoa ou a todo o grupo-classe.

A função informativa ou explicativa inclui um amplo leque de intervenções destinadas a expor certas questões, dar exemplos ou organizar linhas de

raciocínio apropriadas ao debate, responder a perguntas ou simplesmente transmitir informações gerais.

Educadores utilizam em diferentes proporções esses três tipos de funções comunicativas, sempre para estabelecer o diálogo e manter a discussão em nível de conversa relativa ao assunto em pauta.

### **3. A Assembléia de Classe e sua importância.**

De acordo com Araújo (2000), as assembléias de classes são instrumentos para desenvolvimento e discussão da cidadania com alunos e professores, consolidando-se como uma forma democrática de resolução de conflitos e enriquecimento das relações sociais.

Embora seja um grande desafio para os educadores se desvencilharem de técnicas autocráticas e autoritárias em sala de aula, deixando de seguir o modelo que muitos viveram em suas vidas estudantil e particular, os educadores começam a verificar que as assembléias de classes podem ser formas de incentivar a participação de alguns alunos que, por timidez ou outros motivos, não costumam participar oralmente das aulas. De acordo com Puig (1999), as crianças, por entenderem as assembléias de classes como ato informal, tem a

tendência a participar mais delas do que de atividades que consideram formais, como exposição de trabalhos, por exemplo.

Através das assembléias, a participação das crianças no processo ensino-aprendizagem não se limita apenas a estar na escola ou a cumprir as atividades que o professor propõe: dão idéias e sugestões que são colocadas no coletivo da classe e, sob a supervisão do professor, são discutidas, avaliadas e podem ser aceitas ou não.

O trabalho com Assembléias de Classes tem possibilitado a participação efetiva dos alunos em questões coletivas que afetam a comunidade escolar. São momentos planejados de encontro e participação dos alunos, quando uma pauta dos assuntos a serem discutidos é levantada por eles ou pelo professor. Discussões são feitas, soluções possíveis são levantadas, acordos são acertados e um plano de ação é elaborado.

As assembléias proporcionam momentos em que as crianças podem exercitar sua capacidade de organização, de coordenação, de respeito às diferenças entre os pontos de vista, tentando coordená-los de forma a atingir as melhores soluções coletivas. Podem, no entanto, tornar-se momentos de humilhação para os alunos. Se isso ocorrer, o que era para ser um exercício de respeito, ética e cidadania se transforma em uma espécie de tribunal em que os “contraventores” são “julgados” pelo grupo, a quem caberá, se for o caso, determinar democraticamente as penalidades a serem cumpridas.

É fundamental perceber que o momento em que ocorre a assembléia deve servir para a discussão de tópicos e não de pessoas. Se o aluno X furta, o tópico do assunto deve ser o furto, e não o furto de X, assim como a citação recorrente de uma mesma criança deve ser feita através de uma referência genérica, jamais expondo o aluno.

Nem sempre é possível haver concessões, acordos ou concordâncias. Pode haver momentos em que, de acordo com Araújo (2000), os conflitos tendem a se voltar para o pessoal. Esta tendência deve ser rapidamente discutida, lembrando das normas de uma assembléia que busca solucionar problemas e não ofender pessoalmente as pessoas.

Para Araújo (2000), a tendência de desenvolver dentro da Assembléia de classe discussões de caráter pessoal é mais intensa entre adolescentes do que entre as crianças.

Ao ser tratada uma determinada situação, oferece-se a todos iguais oportunidades de refletir, de se posicionar de forma a crescer com a experiência, obtendo ajuda e vivendo as conseqüências de escolhas feitas, mas resguardando o respeito e o cuidado com cada um dos indivíduos em formação.

Depois de conhecer os instrumentos da Assembléia de Classe e ter visto como ela se processa, no terceiro capítulo deste trabalho será apresentado um estudo de caso desenvolvido em uma escola particular da Região Metropolitana de Campinas.

### III. A ASSEMBLÉIA DE CLASSE VISTA DE PERTO

O cargo de Assistente de Coordenação por nós exercido na escola pesquisada tem, entre as tarefas a ele atribuídas, a de cuidar da rotina diária dos alunos, o que permitiu a realização do presente estudo de caso.

Para apresentá-lo foram utilizados instrumentos de pesquisas qualitativas, uma tendência objetiva-analítica, mais orientada ao estudo de funções pontuais, do que à construção de modelos teóricos que permitam apreender em toda sua complexidade os processos de subjetivação implicados nos processos educativos.

A pesquisa qualitativa, que assume os princípios da Epistemologia Qualitativa, se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo de casos singulares.

A pesquisa qualitativa que se propõe para o conhecimento da subjetividade enfatiza mais o caráter teórico que o empírico, assim como a construção sobre a descrição. Neste sentido, a presente pesquisa apresenta os seguintes aspectos:

- O empírico, que é um momento de confronto, diálogo e contradição, entre a teoria e a expressão dos processos estudados, mas não uma condição de verificação do conhecimento, o qual mantém uma processualidade que não permite encurralar pontualmente as idéias em espaços de verificação empírica.

- A teoria acompanha todo o processo de pesquisa, sendo sua real teia de fundo. Ela está em diálogo constante com as formas em que aparecem as manifestações empíricas dos processos estudados. Só o desenvolvimento de modelos de pensamento no curso da pesquisa permitirá visualizar expressões empíricas que possam ser consideradas na construção teórica dos processos e formas de organização da subjetividade implicadas nos processos de educação.
- O diálogo aparece como momento essencial da pesquisa. Os processos subjetivos complexos só aparecem na medida em que os sujeitos estudados se expressam através de sua implicação pessoal, aparecendo na pesquisa através de suas próprias construções, as quais avançam e se enriquecem no diálogo permanente com o pesquisador, e no próprio diálogo dos sujeitos pesquisados entre si. Convém não esquecer, também, que a motivação dos sujeitos e seu envolvimento na pesquisa passam a ser momentos essenciais no desenho de trabalho do pesquisador. O pesquisador tem que participar, provocar, conversar, em fim, se manter ativo num diálogo que, de forma permanente, introduz novos aspectos aos problemas objeto da pesquisa. O pesquisador se surpreende frente ao novo que o desafia no desenvolvimento de novas construções teóricas que, por sua vez, são geradoras de novos momentos empíricos.
- Os instrumentos são apenas indutores de informação que estimulam a expressão dos sujeitos estudados e facilitam sua deslocação desde o

lugar em que falam, o que implica que entrem em novas zonas de sua experiência.

- Os sujeitos singulares e o estudo de caso viram um procedimento essencial na construção teórica da questão da subjetividade. Em primeiro lugar, porque neles aparecem elementos singularizados dos processos estudados, que nunca apareceriam frente a instrumento padronizados. Portanto, o estudo de casos permite a construção teórica de aspetos diferenciados do estudado, que só aparecem ao nível singular. Em segundo lugar, os casos singulares são importantes por serem portadores da riqueza diferenciada da multiplicidade de formas em que aparece a constituição subjetiva dos processos estudados. Neste enfoque se valoriza o sujeito individual concreto, tanto em sua historia, quanto em sua capacidade de reflexão e construção.

Durante o ano de 2006 o número de assembléias de classes cresceu e adquiriu maior importância no desempenho da Escola.

## **1. Assembléia e o diálogo**

Em uma assembléia, o professor tem a oportunidade de conhecer facetas de seus alunos que não são perceptíveis no dia-a-dia da sala de aula. Temas como disciplina e indisciplina deixam de ser responsabilidade somente da autoridade docente e passam a ser compartilhados por todo o grupo, que se torna responsável pela elaboração das regras e pela cobrança de seu cumprimento. Mas podemos perceber também que a dificuldade primária que é encontrada na realização da assembléia de classe é exatamente o estabelecimento do diálogo.

Pelo diálogo, mediado na assembléia pelo grupo, as alternativas de solução ou enfrentamento de um problema são compartilhadas e trabalhadas pelo grupo regularmente, durante um longo processo e período (Araújo, 2004, p. 25).

Quando, porém, a relação de diálogo é estabelecida, as assembléias propiciam uma mudança radical na forma como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola e, se devidamente coordenadas com relações de respeito mútuo, permitem verdadeiramente a construção de um ambiente escolar democrático, como se nota no exemplo a seguir, dado por uma professora:

O trabalho de Assembléia com essa turma foi um grande desafio e também uma satisfação pelos ganhos obtidos em todo o processo. Embora tenha trabalhado em outros anos, observei uma difícil barreira inicial com essa turma. Trata-se de um grupo que, inicialmente, desacreditava e desrespeitava todo o processo e a idéia de reunião para o diálogo.

Assim, o maior trabalho em Assembléia foi e tem sido ainda, a questão do diálogo, que foi aprimorando a cada encontro, pois não sabiam ouvir a opinião dos colegas e muitas vezes falavam juntos – refletindo alto e querendo impor idéias sem perceber a reflexão alheia. Essa atitude era muito forte no grupo como um todo que não reconhecia o direito do outro, apenas o seu.

## 2. Assembléia e situação conflitante

Araújo (2004) afirma que pelas falas das assembléias passam, dependendo de quem as faz, desde as grandes temáticas da escola, como horários, currículos, estratégias de ensino, até as relações interpessoais no micro-cosmo da sala de aula. O depoimento a seguir é um exemplo de como o relacionamento interpessoal, a conduta de um único aluno pode ser analisada em uma assembléia.

“Tendo ganhado como brinde em uma locadora de vídeo um copo com decoração tridimensional de um filme de terror que as crianças adoram, tive a idéia de sorteá-lo entre os meus alunos. Levei-o para a classe, mostrei a eles e verifiquei se realmente interessava. Confirmado o interesse, falei que o sortearia no final da aula”.

Quando chegou o momento, bem na hora da saída, fiz o sorteio, e para minha surpresa, o aluno sorteado foi um dos meninos que com freqüência “apronta” em sala de aula ou no recreio e que tem um histórico familiar complicado. A maioria das crianças queria muito esse copo, mas fiquei super feliz por ter sido ele o sorteado. Afinal, algo positivo aconteceu para ele.

De repente, vários alunos vieram falar comigo, indignados porque o aluno que havia ganhado o copo, o vendeu por 10 reais para outro colega. Aquela atitude também me indignou. Imediatamente fui falar com o menino e, usando minha autoridade de professora, pedi para que me devolvesse o copo, que o dinheiro fosse devolvido para o dono e, que, no dia seguinte resolveríamos a questão.

Conclusão da assembléia:

Para minha surpresa, os alunos acharam que minha atitude foi correta. A maioria dos alunos achou que o colega não deveria ter vendido o copo, caso não o quisesse, deveria doar para outro colega ou para que fosse sorteado novamente, ficando ele fora do sorteio. Nenhum disse que ele estava certo, principalmente porque a forma da venda foi dizendo que venderia pelo dinheiro que o outro tivesse no bolso (Professora de 4ª série).

### 3. Diversos tipos de Assembléia

Quando falamos que as assembléias servem a diversos temas e discussões, recorreremos novamente a Araujo (2004), que nos apresenta uma “divisão” das assembléias mostrando que elas não se restringem ao âmbito da sala de aula. De acordo com essa classificação, as assembléias podem ser:

a) **Assembléia de classe**, com a participação de todos os alunos da classe e um docente. Tem uma periodicidade semanal, que deve ser rigidamente respeitada. Sua responsabilidade é regular e regulamentar o convívio dentro da sala de aula e as relações interpessoais.

b) **Assembléia de escola**, com a participação representativa da direção, dos docentes, estudantes de todas as turmas e funcionários. Sua periodicidade é mensal e sua responsabilidade é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos. Contando com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, busca discutir assuntos relativos a: horários (chegada, saída, recreio); espaço físico (limpeza, organização); alimentação; e relações interpessoais. A escolha dos representantes dos diversos segmentos (por exemplo, 2 de cada classe, 4 docentes e 4 funcionários) deve obedecer a uma sistemática de rodízio, de forma que, no transcorrer do tempo, todos os membros possam participar da tomada de decisões coletiva.

c) **Assembléia docente**, com a participação de todos os professores e professoras e da direção da escola. Tem periodicidade mensal e sua responsabilidade é regular e regulamentar temáticas como: o convívio entre docentes e entre esses e a direção; o projeto político-pedagógico da instituição; conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola.

d) **Assembléia da comunidade**, com a participação da direção, representantes docentes, dos estudantes, dos funcionários e de membros da APM. Tem periodicidade bimestral e sua responsabilidade é regular e regulamentar: as relações da escola com a comunidade; as formas de suprir as necessidades políticas e financeiras de funcionamento da escola; as regras mais amplas de funcionamento da instituição. Note-se que assuntos de natureza pedagógica não estão no âmbito desse tipo de assembléia, pois são de responsabilidade da assembléia docente.

A forma de funcionamento das assembléias é semelhante. A pauta é elaborada com antecedência e qualquer um de seus participantes pode indicar temas a serem discutidos, que são anotados em uma cartolina colocada em local de fácil acesso para todos.

#### **4. Registros.**

Os registros das Assembléias e as estratégias de trabalho são, de acordo com Araújo (2004), essenciais para que as assembléias se constituam em espaços de mudança. Todavia, afirma que o organizador da assembléia não pode deixar que os participantes estabeleçam sanções, quando isto for necessário, pois as sanções fazem parte de um regimento interno da escola e como tal dependem da autoridade constituída do diretor e do conselho Escolar para serem aplicadas. No depoimento anterior, vimos que houve um incômodo pela atitude do aluno de vender o copo. A assembléia decidiu que ele estava errado, mas não houve uma punição em relação ao assunto, apenas a exteriorização da opinião da coletividade. Cabe hierarquicamente aos docentes e à direção aplicar sanções, se necessário, evitando gerar dentro da própria assembléia situações em que alunos se voltem contra alunos.

Nota-se também que, no caso das assembléias de classes, não são julgados os alunos, culpando-os ou inocentando-os. O que é feito nessas ocasiões é uma análise dos casos que incomodam ou que precisam de soluções.

As estratégias e o registro são os diferenciais nas assembléias de classes e praticamente são determinantes para consultas posteriores e para traçar o caminho realizado pelas assembléias nos diversos assuntos.

Nas assembléias de classe, normalmente escolhem-se um presidente, um relator e um redator. O primeiro tem a função de mediar às discussões e não precisa ser, necessariamente, o professor de sala. O relator é aquele incumbido de apresentar as atas anteriores e mostrar os fatos aos participantes da

assembléia. O redator é quem registra o que ocorre na reunião e elabora sua ata. Para cada reunião podem ser escolhidas pessoas diferentes ou, em um acordo prévio, ser indicadas pessoas que ficam um determinado tempo nestas funções. No caso das crianças, é mais interessante que se candidatem a tais funções do que sejam escolhidas pelos professores, evitando, assim, constrangimentos. Em caso de não haver candidatos, uma forma justa de escolha é o sorteio, que não privilegia ninguém. O exemplo abaixo é uma demonstração do papel do redator e do presidente de uma assembléia, além de uma amostra de como pode ser feito seu registro.

Primeiro Semestre

Chegava-se a um consenso, mas não se mudavam atitudes e nem se fazia o combinado.

*Presidente e redatora* da Assembléia organizaram a apresentação das respostas para discussão e possíveis conclusões.

Conclusões:

- a) Pensar no que falar: é preciso pensar para poder expor com clareza.
- b) Pensar é usar a cabeça: ver o que você fez ou vai fazer; raciocinar antes de fazer; imaginar conseqüências; pensar nos assuntos que serão levados para a assembléia; pensar em como ajudar o seu amigo.

Embora esta análise se refira apenas às 4<sup>a</sup> series, é interessante notar que cada situação é diferente e os sentimentos das pessoas nela envolvidas podem ser muito distintos. Isso, porém, não significa que, diante de uma grande variedade de sentimentos e situações, não seja possível estabelecer algumas constantes gerais de comportamento que conduzam a situações satisfatórias, ou descobrir as formas de comportamento que não devem jamais ser usadas porque são inadequadas em todos os casos.

Os alunos, inclusive os de menor idade, já têm uma importante experiência sobre as reações que seus atos desencadeiam nas demais pessoas. Desde os primeiros meses de vida, meninas e meninos sabem como chamar a atenção das pessoas adultas e aprendem rapidamente estratégias de comportamento que os levam a conseguir o que desejam.

Estudos psicológicos com bebês, realizados com técnicas extraídas da etologia<sup>2</sup>, evidenciam como, antes de aprender a falar, as crianças utilizam determinados gestos dirigidos para outros seres de sua idade. Estes gestos têm a finalidade de conseguir deles o comportamento desejado como, por exemplo, estender a mão para pedir um brinquedo ou abaixar a cabeça em sinal de submissão para impedir que os agridam. Estes gestos costumam ter êxito na maioria dos casos.

Muitos destes conhecimentos adquiridos pelas crianças, que são abundantes no início da escolaridade, permanecem no inconsciente ou pré-consciente na maioria dos casos, e é necessário fazê-las ter consciência deles no nível da ação. Dado que os conflitos interpessoais estão sempre acompanhados de sentimentos que constituem, em muitas ocasiões, a própria causa dos conflitos (ofensas, insultos, falta de valorização, medo etc.), considera-se que a aprendizagem da resolução de conflitos deve ser precedida ou acompanhada de uma aprendizagem emocional que dotará os alunos dos conhecimentos

---

<sup>2</sup> A Etologia, enquanto abordagem do estudo do comportamento que se caracteriza por um enfoque biológico e, portanto, como área do trabalho científico, utiliza modelos e conceitos teóricos para a interpretação de seus fenômenos. Conceitos como estímulo-sinal, estímulo supra-normal, estampagem e período sensível têm sido de grande importância no estudo do desenvolvimento infantil, por exemplo

imprescindíveis sobre seu próprio comportamento emocional e sobre o das demais pessoas.

Por esta razão, a proposta metodológica da escola pesquisada, para os alunos de Ensino Fundamental inicia-se com uma aprendizagem dos sentimentos e das emoções que os introduzirá mais facilmente na temática que se propõe abordar. Depois destas aprendizagens, serão tratados os conflitos. Em nenhum caso se pretende buscar soluções imediatas que ponham fim, o mais rapidamente possível, a um dado conflito. O que se propõe é formar estudantes que saibam resolver os conflitos de maneira cada vez mais eficaz. Para isso, pode-se começar ensinando - mediante uma série de exercícios que descreveremos mais adiante - a analisar uma série de conflitos fictícios, selecionados dentre os que costumam apresentar-se mais freqüentemente nas diferentes idades. A finalidade é habituá-los a refletir de maneira adequada sobre conflitos, sem que exista a forte implicação emocional que costuma ocorrer nos conflitos reais, com a idéia de facilitar tal reflexão quando estiver presente a carga emocional que acompanha os conflitos reais e que os torna mais complexos.

Analisar um problema significa diferenciar os elementos que o compõem como, por exemplo, causas e manifestações. Para isso é necessário aprender a indagar sobre as origens do problema e não se concentrar apenas em sua manifestação imediata. Significa também considerar os sentimentos das pessoas envolvidas.

Uma vez realizadas estas aprendizagens, passa-se a ajudar os alunos a analisar seus próprios problemas e a descobrir quais são as melhores soluções, tendo sempre presente que o professor não deve apresentá-las, porque isso inibe a autonomia e a necessidade de refletir dos alunos. Depois de terem proposto diversas soluções, serão estimulados a analisar as conseqüências de cada uma das propostas, tentando antecipar o resultado.

Esta análise implica diferenciar as boas soluções – as que levam a um resultado justo e satisfatório para as situações envolvidas – das ruins e tomar consciência de por que não são boas.

Será preciso ter sempre presente que os conflitos não são situações excepcionais, mas fazem parte da vida cotidiana e devem ser vistos com naturalidade. Da mesma maneira que ocorre com qualquer outro problema – por exemplo, aquele que um cientista em Física pode enfrentar –, se é resolvido de modo satisfatório, o indivíduo terá realizado um importante progresso; terá aprendido uma forma de agir que o fará avançar e lhe dotará de novos recursos de ação. Com isso a personalidade, em seu conjunto, será reforçada.

O crescimento que estes alunos obtêm é visível, como se observa no relatório seguinte:

Relatórios das Assembléias de Classe realizadas nas quartas séries do Ensino Fundamental.

4ª série A

Assembléia de 14/02/06.

1º assunto: **barulho em sala de aula** – alguns alunos falaram que se desconcentram quando tem bagunça na sala de aula depois da lição.

10/05/06

Tratou-se das **conseqüências causadas pelo uso de apelidos maldosos** dirigidos aos colegas.

10/09/06

- **utilização da quadra nova pelos professores de EF na hora do recreio que antes não era usada.**

A assembléia, além ser um espaço para elaboração e re-elaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, favorece o diálogo para a negociação e para o encaminhamento dos conflitos cotidianos.

Diante das assembléias observadas e dos exemplos citados verifica-se que as assembléias de classes, na escola pesquisada, ratificam o que Araújo (2004, p. 58) afirma:

As assembléias estarão auxiliando os membros que delas participam a entender os limites sociais que devemos respeitar, e permitem cumprir o objetivo de formar os futuros cidadãos e as cidadãs, para que aprendam a participar da vida social e política da sociedade e a buscar a construção de uma sociedade mais justa e feliz.

Ao longo do ano letivo as assembléias fracassaram em quatro classes (de primeiras e segundas séries), pois as professoras deixaram de fazê-las semanalmente, não por falta de assunto ou de membros para participarem, mas por optaram pela sua suspensão por as considerarem ineficientes nas salas, dada a imaturidade dos alunos.

Todavia, nas salas de 3ª e 4ª séries as assembléias foram eficientes e cresceram em importância no período letivo. Casos de alunos que se apresentaram como autores de incidentes, ou mesmo que discutiram com a coordenação a respeito de fatos ocorridos, com os quais estavam se sentindo mal,

mostram que está começando uma mudança de comportamento e uma nova visão de relacionamento dentro da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluindo essa pesquisa e a apresentação dos argumentos em relação às Assembléias de classe, pode-se notar que essa estratégia de trabalho foi fundamental para a mudança nas relações interpessoais estabelecidas e na formação dos alunos em relação à reflexão que fazem sobre si e seus atos. Em vista disso, essas assembléias parecem apontar um caminho promissor para a construção da autonomia infantil e para as escolas que querem construir um projeto político-pedagógico ancorado nos pressupostos da democracia.

Apesar de os conflitos acontecerem continuamente em nossas vidas, a sociedade parece vê-los sempre de forma negativa e/ou destrutiva. Diante de um conflito em sala de aula ou no pátio da escola, normalmente o adulto procura extingui-lo, acreditando ser essa a melhor alternativa para sua solução. É comum argumentarem que as crianças devem fazer "as pazes" e voltar a ser amigas, como eram antes da situação conflitiva. Assim, os conflitos são vistos como algo desnecessário, que viola as normas sociais e deve ser evitado.

Todavia, os conflitos tratados construtivamente podem melhorar o desempenho, o raciocínio e a resolução de problemas.

Assim, uma escola que busca a formação integral do aluno, deve transformar os conflitos cotidianos em espaços autônomos de reflexão e ação, capacitando melhor os alunos para que enfrentem, autonomamente, a ampla gama de conflitos pessoais e sociais do dia-a-dia. Para dar conta dessa tarefa, a escola precisa levar em conta que as relações e os conflitos interpessoais do cotidiano, com os sentimentos e emoções que lhes são inerentes, exigem autoconhecimento e processos de aprendizado que permitam enfrentá-los adequadamente.

É nessa perspectiva que a temática da resolução de conflitos precisa ser encarada pela escola.

Não se deve esquecer que, se não se buscar uma resolução construtiva, os conflitos serão enfrentados, geralmente, com violência e agressividade, o que não contribui para a construção de ambientes democráticos e justos nas escolas.

Os conflitos, quando não trabalhados fazem com que os alunos sejam levados pelas emoções e pelos impulsos sem nenhuma reflexão prévia, o que conduz a respostas primitivas, tais como agredir, inibir-se para agir, ou esconder-se no ressentimento.

Para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente os dos outros, às vezes opostos aos nossos, e elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários. Mas, para poder fazer isto, é preciso organizar os fatos e ordená-los de maneira causal, separar as variáveis que são pertinentes das que não são (delimitar o que é importante e o que não é), enfim, analisar situações, expor adequadamente o problema para ver em que ele consiste e buscar soluções que permitam resolvê-lo da maneira mais satisfatória possível para as pessoas envolvidas.

Tudo isso requer uma aprendizagem que, por tratar de temas nos quais os alunos estão emotivamente bastante envolvidos, se realiza com uma facilidade surpreendente. Quem não gosta de dispor de instrumentos que permitam compreender as ações e o comportamento das pessoas com as quais se relaciona cotidianamente e com as quais se está vinculado por laços de companheirismo ou de amizade? Quem não prefere a comunicação ao isolamento? Que indivíduo não gosta de sentir que os demais o compreendem e tentam ajudá-lo quando tem um problema? Quem desprezará um conselho útil? Quem não sente satisfação ao constatar que suas idéias e conselhos são úteis para outras pessoas? A motivação dos alunos é muito grande quando se trata da problemática dos

sentimentos e das relações interpessoais. Concretizar estas aprendizagens requer técnicas muito simples, cuja aplicação costuma apresentar resultados muito satisfatórios, tanto mais quanto mais cedo se iniciarem.

Quanto mais cedo atue a aprendizagem no campo das relações pessoais, dos pensamentos e sentimentos que as configuram e dos conflitos que nelas se originam, mais fácil será neutralizar as respostas violentas e descontroladas.

Todo projeto que tenha por finalidade educar para a cidadania consciente e crítica deve conceder um lugar relevante às relações pessoais. Conhecer os sentimentos e as emoções requer um trabalho cognitivo, já que implica uma conscientização dos próprios estados emocionais, das possíveis causas de cada um deles e de suas conseqüências, ou seja, de como reagimos quando estamos sob a influência de determinada emoção. Este é um passo importante para o autoconhecimento, sem o qual será difícil prever nossos próprios estados de ânimo ou descobrir por que experimentamos determinado sentimento, como, por exemplo, porque ficamos de mau humor ou temos uma mudança emocional e respondemos, inesperadamente, de forma brusca a uma pessoa que nada tem a ver com o problema que nos preocupa.

As crianças que participam das assembléias de classes não são coagidas a aceitarem a opinião dos adultos participantes, mas tem voz ativa no processo, discutindo e propondo soluções, além disso, é preciso compreender que as assembléias de classes permitem às crianças trabalharem respeito, confiança, solidariedade, cooperação, ética e moralidade.

As assembleias de classes, ao trabalhar junto com os alunos e professores a formação integral do aluno, estarão também desenvolvendo ações que melhoram a postura ética e valorativa da criança, proporcionando ao longo de sua educação reflexões cada vez mais profundas sobre sua postura pessoal e social.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, **Ulisses F.** **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral.** São Paulo: Editora Moderna e Editora da Unicamp, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Respeito e Autoridade na escola.** In: AQUINO, J. (org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1999b.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 132-142.

ARAÚJO. U. F. **ASSEMBLÉIA ESCOLAR:** Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

CASTORINA, J. A; FERREIRO, E; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

CARDOSO, C. F. *História e paradigmas rivais*. In: **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus Ed. 1997, p. 412.

CHAUÍ, Marilena **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 1999.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DAMÁSIO, A. (1998). **O Erro de Descartes** - Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mira-Sintra - Mem Martins: Publicações Europa - América, 18ª Edição.

DAMÁSIO, A. (2000). **O Sentimento de Si** - O Corpo, A Emoção e a Neurobiologia da Consciência. Mira-Sintra - Mem Martins: Publicações Europa - América.

DELORS, J. (Coord.) Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortezo, 2004.

FREINET. C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GALLAHUE, D. L. **Desenvolvimento mental e motor: infância, criança e adolescentes**. 2 ed. Indianópolis: Brown & Benchmark Publishers, 2001.

GOLEMAN, D. (1997). **Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates.

GOLEMAN, D. (1999). **Trabalhar com a Inteligência Emocional**. Lisboa: Temas e Debates.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

KINCHELOE, Joe (org.) **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001, p. 321 – 338.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARTIN, D. e BOECK, K. (1997). **O que é a inteligência emocional**. Lisboa: Pergaminho.

MAUCO, G. (1986) **Educação da sensibilidade na criança**. Ensaio sobre a evolução da vida afetiva. Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

MIRANDA, R.L. (1997). **Além da inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Edição Campus.

MORIN, E. (1994). **Educação com Consciência**. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 1999.

MORIN, E. e Prigogine, I. (1998). **A Sociedade em Busca de Valores - Para Fugir à Alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo**. Lisboa: Instituto Piaget.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial 1932.

PRIGOGINE, I. e Stengers, I. (1986). **A Nova Aliança**. Lisboa: Gradiva.

PUIG, J. M. **Ética e valores: Métodos para um ensino transversal**. Casa do Psicólogo. São Paulo. SP. 2000.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 50-56.

SYNDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TURRA, O. M. G. (e outros). **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre, PUC-EMMA, 1985, 9ª. Ed.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.