



1290001269



TCC/UNICAMP P27a

CRISTINA SATIÊ DE OLIVEIRA PÁTARO

ASSEMBLÉIAS DE CLASSE

UMA DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CAMPINAS, SP**

2001

CRISTINA SATIÊ DE OLIVEIRA PÁTARO

ASSEMBLÉIAS DE CLASSE

UMA DISCUSSÃO SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia
Noturno, apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS, SP

2001

CAMPINAS, 20 DE DEZEMBRO DE 2001

Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo
Orientador

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
2ª leitora

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

P27a

Pátaro, Cristina Satiê de Oliveira.

Assembléias de classe : uma discussão sobre a relação professor
aluno / Cristina Satiê de Oliveira Pátaro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ulisses Ferreira de Araújo.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas. 2. Democracia. 3. Assembléias. 4. Professores e alunos –
Relações. I. Araújo, Ulisses Ferreira de. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-0157-BFE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Capítulo I	
A ESCOLA DEMOCRÁTICA	04
Capítulo II	
ASSEMBLÉIAS NA ESCOLA – ALGUMAS EXPERIÊNCIAS	15
Capítulo III	
PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DAS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE	34
Capítulo IV	
A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA ESCOLA DEMOCRÁTICA ...	47
Capítulo V	
O PLANO DA INVESTIGAÇÃO	63
Capítulo VI	
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	68
Capítulo VII	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
BIBLIOGRAFIA	104

INTRODUÇÃO

“A turma estava agitada. Era uma quinta série do período da tarde e as crianças tinham acabado de retornar do intervalo. A professora precisaria dar um jeito de dar aula para as quintas séries A e B simultaneamente, porque a professora da outra classe tinha faltado e não havia ninguém que pudesse substituí-la. Meio perdida, a professora passou um exercício para as crianças e pediu que eu ficasse com elas enquanto ela própria iria dar aula na outra classe – nesse sentido, acho que ela realmente gostou de minha presença na sala de aula... Ela solicitou que eu anotasse os nomes das crianças que ‘fizessem bagunça’ para que pudessem ser tomadas providências mais tarde. Além disso, um pouco antes de sair da classe ela voltou-se para a turma e disse com convicção: ‘agora vocês podem ficar quietos e fazer o exercício. Ao final da aula eu vou recolher de todo mundo. E saibam que é para nota.’ – essa última palavra foi muito bem pronunciada pela professora...”

“A sétima série do noturno foi-nos apresentada como ‘refugio’: nas palavras do diretor substituto (como ele se denominou), tudo o que havia de ruim em um aluno estava naquela classe. Fomos conversar com o professor de História desta mesma sétima série o qual entre outras coisas, nos afirmou que o trabalho com a turma era bastante complicado. Disse que era impossível manter os alunos quietos trabalhando, o que exigia que o professor passasse a relevar certos tipos de atitudes – conversas, por exemplo – se quisesse realmente desenvolver um trabalho com essa turma. Para o professor de História, um professor que adotasse uma postura sistemática e tradicional dificilmente conseguiria trabalhar com esses adolescentes, que não temiam as punições da escola...”

“Havia ocorrido, recentemente, um caso de desentendimento entre um professor e alguns alunos da escola. O episódio foi parar na direção. O vice-diretor havia conversado separadamente com ambas as partes e ficara num impasse: os alunos estavam certos, o professor estava errado. Esse episódio ele (o vice-diretor) nos relatou, com grande serenidade, para nos mostrar o quanto era complicado o trabalho na escola. Depois de nos descrever com detalhes o acontecido, ele finalmente chegou onde queria: lamentou o fato de ser obrigado, enquanto vice-diretor, a ‘distorcer um pouco os fatos, em algumas ocasiões, porque o aluno não podia saber que ele estava certo...’ Afinal, muitas vezes ‘sabe-se que o professor agiu mal, mas o aluno tem de saber sua posição, tem de saber respeitar e obedecer aqueles que estão no comando e, então, como se pode dizer para um aluno que ele está com a razão, e que o professor agiu mal??’”

O que descrevemos aqui são apenas alguns dos episódios que presenciamos nas escolas durante os últimos anos, e acreditamos que atitudes como estas estejam presentes na grande maioria das escolas brasileiras.

O interesse para a realização da presente pesquisa surgiu justamente diante da realidade da educação em nosso país. Para além da discussão sobre a qualidade do ensino público, passamos a questionar a respeito especificamente das relações interpessoais na escola e de suas conseqüências para o processo pedagógico, para a formação dos nossos alunos e alunas. Começamos a perceber a presença freqüente de atitudes autoritárias e repressoras como forma de confirmar e exaltar a autoridade necessária no desempenho das funções pautadas na hierarquia.

A partir destas reflexões, a *relação professor-aluno* passou a ser o foco de nossos questionamentos. Afinal, a que objetivos se propõe uma escola que permite – e incentiva – que seus educadores e educadoras mantenham uma postura autoritária para com seus alunos e alunas? Mesmo que esta educação almeje a submissão e a passividade do alunado, vemos que os estudantes acabam encontrando outras formas de manifestação e resistência as quais, atualmente, estão no rol das principais preocupações docentes: a violência, a indisciplina, a apatia.

Partimos do pressuposto de que o objetivo central da educação deva ser o da construção de personalidades morais autônomas e críticas, da cidadania fundamentada nos princípios democráticos de justiça, igualdade, equidade e solidariedade. Nesse sentido, para atingir tais objetivos, à escola não cabe somente o papel de transmitir conteúdos acumulados historicamente e sim, também, de desenvolver um projeto pedagógico que contemple tais valores e que considere a complexidade e a diversidade dos interesses da sociedade.

Será que a escola atual, tal qual se encontra estruturada, vem contemplando estes objetivos que destacamos acima? Será que as relações autoritárias permitem que estas propostas sejam alcançadas? Acreditamos que não.

É por estes motivos que vemos como alternativa a esta educação impositiva e autoritária, a proposta de democratização da escola. A construção da *escola democrática* vem sendo discutida, atualmente, por diversos autores, na busca pela compreensão da realidade escolar e pela elaboração de propostas e recursos que viabilizem intervenções concretas no sentido de levar, até a escola, princípios, valores e práticas coerentes com os ideais de democracia, justiça, cidadania, solidariedade e respeito.

No que diz respeito às relações interpessoais, faz parte deste processo de construção da escola democrática a busca pela participação ativa dos alunos e alunas nas decisões da vida escolar. Um dos recursos que viabilizam esta participação é proposto por Josep Puig et al (2000), e consiste na prática sistemática das *assembléias de classe*. Segundo os autores, a realização das assembléias permite aos alunos e alunas tornarem-se co-responsáveis pela

organização e pelas decisões do cotidiano escolar, e contribui na formação moral dos estudantes, na medida em que os leva a vivenciar práticas como o diálogo coletivo, a busca por decisões justas e democráticas, a compreensão e convivência com a diversidade de opiniões e idéias.

Diante disso, pensamos que as assembleias de classe podem ser um importante recurso na busca de alternativas às relações pautadas no autoritarismo e na repressão. Vemos a transformação das relações interpessoais na escola – e, em nosso caso, a transformação da relação professor-aluno – como sendo fundamental na construção da escola democrática.

Assim, o trabalho que apresentaremos a seguir buscou compreender de que forma a prática das assembleias de classe podem contribuir no sentido de obtermos uma relação professor-aluno mais coerente com os princípios da democracia, da justiça, da cooperação e do respeito.

Para uma melhor compreensão de nosso tema, discutiremos, nos próximos capítulos, alguns aspectos relevantes na construção da escola democrática, bem como os pressupostos e princípios que fundamentam a realização das assembleias de classe. Em seguida, abordaremos as questões relativas à democratização da relação professor-aluno, para, por fim, apresentarmos a pesquisa que realizamos e as discussões e questionamentos suscitados a partir dos resultados obtidos.

A ESCOLA DEMOCRÁTICA

“Hemos visto en qué medida resulta imposible quedarse con una caracterización idealizada de la escuela: la escuela no es una comunidad democrática perfecta. Pero tampoco es correcto verla únicamente como un instrumento de reproducción de desigualdades, de creación de prejuicios y de convivencia autoritaria: la escuela no es una realidad de naturaleza perversa. La escuela es un teatro de luchas y un espacio de compromiso en favor de la democracia. El futuro de la escuela no está escrito en ninguna esencia intrínseca ni en ninguna ley social inexorable. El futuro dependerá del trabajo que sobre ella lleven a cabo los implicados, desde la administración, a los alumnos y alumnas.”
(Puig, 2000, p.58-59)

A educação moral

Puig et al (2000) iniciam o livro *“Democracia e Participação Escolar”* afirmando que a educação humana é o resultado da soma de processos de instrução e de processos de formação.

Ao falarem em instrução, os autores referem-se à educação intelectual, ou seja, são os saberes informativos – culturais, instrumentais e científicos –, tais como a escrita, o cálculo, a anatomia dos seres vivos, a ecologia, a história etc., que são essenciais para a vida em um mundo cultural e profissional como o nosso.

Já a formação, considerada como sinônimo de educação moral, refere-se à aprendizagem de saberes normativos imprescindíveis para uma convivência democrática, justa e solidária com o mundo que nos cerca. A cooperação, a solidariedade, a auto-regulação, a autonomia, a tolerância, o espírito de grupo, a criticidade são alguns exemplos destes saberes normativos. Portanto, segundo Puig et al (ibid.) , *“A educação moral é (...) aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida.”* (p.18)

Tanto a formação quanto a instrução são aprendizagens distintas, porém se complementam no processo de construção do ser humano, pois, *“o intelecto também dá forma à vida civil e moral, e a moralidade não fica à margem do intelecto nem da sua aplicação.”* (ibid., p.16)

Segundo Puig et al, existem três diferentes formas com as quais a escola pode trabalhar a educação moral: pela via pessoal, pela via curricular e pela via institucional. Estes três aspectos não podem ser vistos de maneira fragmentada, e devem ser trabalhados em conjunto.

A *via pessoal* refere-se à relação estabelecida entre professores e alunos. Fazem parte da via pessoal as atitudes e comportamentos do/a educador/a, bem como a postura que adotam com relação aos valores nos quais acreditam, ou seja, se considera melhor expressá-los ou prefere permanecer neutro, e em quais circunstâncias.

A *via curricular* é colocada pelos autores como sendo o planejamento e a execução de atividades que objetivem especificamente a formação moral dos alunos e alunas. Essas atividades podem ser realizadas de forma transversal aos conteúdos escolares ou podem ser trabalhadas separadamente. Contudo, não é apenas através dos conteúdos referentes a valores que se trabalha a via curricular. Puig et al ressaltam que a maneira como se desenvolve e organiza o trabalho escolar também deve ser vista como parte desta via de educação moral.

Por fim, a *via institucional* refere-se ao conjunto de atividades educativas realizadas não só dentro da sala de aula como também àquelas organizadas na escola como um todo, e que têm como pressuposto básico a participação democrática de professores/as, alunos/as e da comunidade.

Para Puig et al, uma escola preocupada não apenas com a educação intelectual, mas também com a formação moral, deve ter a *democracia* como um dos seus princípios básicos e a participação escolar do alunado como um dos pilares da formação humana.

Para prepararmos o aluno para viver em uma sociedade democrática é necessário que, desde cedo, as crianças tenham acesso a uma vida regida pela democracia. Sendo a escola, juntamente com a família, uma instituição responsável pela instrução e formação das crianças, cabe a ela, inicialmente, proporcionar aos seus alunos e alunas um “viver democrático”, e é a partir da participação escolar, do diálogo, da tomada de decisões e de outras vivências realizadas na escola que os/as alunos/as irão adquirir experiências básicas para sua formação moral.

Mas, como aliar o conceito de democracia à organização escolar? Ou, conforme questionam Puig et al (ibid.): “*Realmente faz sentido falar de uma escola democrática? É possível uma escola democrática?*” (p.25). Vejamos a seguir.

Democracia e escola

O que é democracia? Segundo o Dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, a palavra democracia é definida da seguinte forma:

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

A origem do termo encontra-se na Grécia clássica, quando era compreendido como “governo do povo” ou “governo da maioria”. Surge da preocupação de se encontrar a melhor forma de governo ou de encontrar a melhor forma para regular a convivência entre os cidadãos e a vida na *polis* (cidade).

Será que esta mesma definição pode ser seguida à risca quando pensamos em democracia na escola? Experiências que assim o fizeram apontam que, na escola, o “governo da maioria” – representada pelo alunado – pode acarretar sérios riscos aos objetivos educacionais que aqui levantamos. Ou seja, conceder a liberdade total dos alunos e alunas tende a permitir que a autoridade dos/as educadores/as dilua-se por completo, o que, acreditamos, seria incoerente com a busca pela formação moral – já apresentada anteriormente – que a escola deve ter para com seus alunos e alunas. Assim, a este respeito, Puig et al (2000) nos lembram que:

“Foi dito diversas vezes e parece que com boa parte de razão que a democracia é um conceito útil para definir a organização política da sociedade, no entanto, é inadequado para caracterizar as instituições sociais como: família, escola e hospitais. Nessas instituições sociais estão implicados agentes sociais que têm status e interesses bem diferentes. Essas instituições foram pensadas para satisfazer algumas necessidades humanas que, de maneira inevitável, implicam a ação de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes. São alheios à idéia de participação igualitária.” (p.25)

Contudo, apesar dos diferentes *status* e interesses, embora os agentes de instituições como a família, os hospitais e as escolas não desempenhem o mesmo papel e, portanto, não sejam iguais, eles não podem ser destituídos de seus direitos enquanto cidadãos e cidadãs, pertencentes a uma sociedade democrática. É a partir deste contexto que Puig et al remetem-se à necessidade do equilíbrio entre a *assimetria funcional* e a *simetria democrática*. A

assimetria funcional refere-se justamente à diferença de *status* entre os agentes, proveniente das diferentes funções que desempenham nas instituições. Já a simetria democrática, diz respeito à igualdade que deve existir entre todos os envolvidos, enquanto cidadãos e cidadãs de uma sociedade regida pela democracia.

Desta forma, para os autores, é imprescindível que os agentes das instituições sociais – como a família, a escola e os hospitais – estabeleçam entre si relações que combinem adequadamente a assimetria funcional e a simetria democrática. Ou seja, no caso específico da escola que busca a democracia, é preciso que o/a educador/a desempenhe a função que lhe cabe – o que provavelmente resultará em uma relação assimétrica entre este e os seus educandos –, ao mesmo tempo que respeita a igualdade e os direitos de todos.

“Neste sentido,” – concluem Puig et al (ibid.) “pensamos que é possível continuar qualificando as escolas como democráticas, bem como as outras instituições que acabamos de mencionar. Serão democráticas quando conseguirem um bom equilíbrio no jogo da assimetria funcional e da simetria democrática.” (p.26)

Esta mesma discussão a respeito da escola democrática também pode ser encontrada em Araújo (2000). Ao pensar o conceito de democracia, o autor lembra que é preciso considerar o princípio da igualdade, mas também o da *equidade*, ou seja, reconhecer as diferenças mesmo dentro da igualdade. Assim, afirma:

“Se pensarmos a democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. Se todos forem concebidos como iguais, como ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de pensar de maneira diferente, de ser diferente?” (p.95 – grifos do autor)

É a partir desta análise que o autor passa a encarar o contexto escolar. Assim, para Araújo, os princípios de igualdade e equidade ajudam a melhor compreender a democracia na escola: a *equidade* permite que consideremos as diferenças e, conseqüentemente, a assimetria existentes entre os papéis desempenhados por professores e alunos; ao mesmo tempo, a *igualdade* garante os direitos e deveres de todos, enquanto seres humanos e cidadãos.

Espaços para a construção da escola democrática

Mas, afinal, como construir uma escola democrática?

Puig et al (2000) levantam alguns pontos que devem ser levados em conta na busca pela democratização do espaço escolar. Segundo os autores, uma escola democrática deve basear-se em valores vinculados à liberdade, à autonomia, ao desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade, e também em valores como a cooperação, a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. Paralelamente, a escola democrática também deve ser em vista os valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação.

Para Puig et al, além dos valores, também são necessárias algumas práticas pedagógicas que contribuem para a construção da escola democrática. Nesse sentido, como base de tais práticas pedagógicas está a busca pela participação, a qual deve ser guiada inicialmente pelos/as educadores/as, uma vez que os alunos e alunas não são totalmente autônomos para conduzirem sozinhos seu processo de aprendizagem.

Para que a participação leve o alunado à tomada de consciência da necessidade de mudança e da transformação em si, é preciso que ela fundamente-se na palavra, na reflexão e na ação. Assim, segundo os autores (ibid.):

“A tomada de consciência é (...) o resultado da palavra que facilita a reflexão acerca da vida escolar e, ao mesmo tempo, o resultado da ação cooperativa que atua como um catalisador que põe em destaque os sistemas de organização, de funcionamento e de poder da escola. Palavra e ação ampliam a compreensão da escola e realizam a transformação.” (p.36)

Uma escola democrática, portanto, deve ter como um dos seus princípios básicos a educação moral pautada em valores e práticas pedagógicas que, por meio do diálogo e da ação cooperativa, promovam processos de tomada de consciência da realidade diária da vida escolar.

Sabemos, entretanto, que esta não é uma tarefa fácil. Contudo, se, de fato, desejamos a construção desta escola democrática, devemos pensar em práticas pedagógicas que propiciem aos alunos e alunas mecanismos de autogoverno e autonomia.

Com este objetivo, Puig et al descrevem quatro níveis de intervenções pedagógicas que podem ser realizadas nessa instituição. São eles: sujeitos, pequenos grupos, grupo-classe e escola. Caberá ao/à educador/a intervir, de maneira diferente, mas simultânea, em cada um destes níveis, visando a formação de sujeitos autônomos, críticos responsáveis e solidários.

a. Intervenção centrada nos sujeitos

De acordo com os autores, esta intervenção, realizada pelo tutor ou tutora, tem a intenção de formar a personalidade moral de seus alunos. Mas, o que entendemos por personalidade moral?

Segundo Puig et al (2000), a personalidade moral envolve *auto-reconhecimento*, na medida em que o sujeito constrói uma idéia de si mesmo; *responsabilidade*, que, de início, é heterônoma, mas aos poucos é assumida como do próprio sujeito; *inteligência moral*, que permite ao sujeito deliberar e atuar em situações sociais; e *experiência biográfica singular*, que envolve elaboração dos próprios valores, a identidade e a maneira de ser. É por isso tudo que os autores (ibid.) afirmam que “*cada indivíduo acaba sendo de uma determinada maneira que o distingue dos outros, que o faz único e que o caracteriza.*”(p.45)

Sendo a construção da personalidade moral uma das finalidades da escola, o docente deverá propiciar, com sua atitude, a cada um de seus alunos e alunas, uma relação em que prevaleça o respeito e o afeto. Isso requer do docente algumas habilidades ou capacidades, tais como: compreender, colocando-se no lugar do aluno sem emitir juízos valorativos; questionar, estimulando os alunos a tomarem consciência de suas experiências pessoais; valorizar os progressos de seus alunos por menores que pareçam; e, de suma importância, mostrar-se interessado por tudo o que acontece com seus alunos.

Um pouco mais adiante, os autores sugerem três tipos de atividades, com o intuito de ajudar o docente nesta tarefa de construção da personalidade moral de cada indivíduo. São elas:

1. a utilização da *entrevista pessoal*, que consiste em uma forma de conversa e uma atitude de diálogo com o objetivo de conhecer mais a fundo o educando e estabelecer com ele pactos que o ajudem a progredir no âmbito de que mais necessite;
2. a realização de *atividades de autoconhecimento*, para que o/a aluno/a tome consciência de si mesmo/a, através dos diálogos espontâneos, da realização de exercícios com fotografias e de exercícios autobiográficos, que permitem às crianças refletirem sobre si mesmas e elaborarem algum produto que demonstre esta reflexão;
3. e, por fim, a realização dos *exercícios de auto-regulação*, que trabalham a capacidade de auto-condução, através do estabelecimento em conjunto docente-aluno de objetivos a serem atingidos, seguido da execução do plano previsto, da avaliação e do auto-reforço, visando principalmente que o educando atinja a plena autonomia.

b. Intervenção centrada nos pequenos grupos

Trata-se do segundo nível de intervenção. De acordo com Puig et al (ibid.), entre a individualidade e a coletividade do grupo-classe, existe uma realidade intermediária em que estão os pequenos grupos, os quais se formam espontaneamente ou podem ser fruto de uma organização intencional e consciente por parte do/a professor/a.

De qualquer maneira, estes grupos influenciam, de acordo com a sua qualidade, na construção de nossa personalidade moral. Sendo assim, para os autores, as intervenções feitas nestes pequenos grupos devem ter o objetivo de aproximá-los de níveis mais elaborados de uma vida moral coletiva, ou seja, espera-se que a vida no interior dos grupos seja mais cooperativa, e que a atmosfera moral do mesmo repercute positivamente na construção da personalidade moral de seus membros.

Puig et al afirmam que esta vida moral do grupo varia de acordo com a sua forma, a cooperação grupal, o sentido de grupo, o equilíbrio entre coesão e abertura às demais pessoas, e o grau de influência do educador. Assim, os autores distinguem três modalidades de grupos:

1. os grupos anômicos, nos quais não há a existência de um projeto nem vontade de cooperação, e também não há equilíbrio entre coesão e abertura às demais pessoas;
2. os grupos heterônomos, que recebem grande influência dos educadores na configuração e no suporte de suas qualidades grupais, não havendo, assim, autêntica responsabilidade de cada sujeito nas atividades;
3. e os grupos autônomos, que recebem pouca influência dos educadores, havendo grande cooperação entre seus membros, e bom equilíbrio entre solidariedade e abertura aos demais, mesmo que este seja instável. Este último é considerado o nível mais elaborado de vida moral, e é ele que o educador deve ter em mente quando das intervenções realizadas.

Assim, para que o/a educador/a leve um grupo a superar a fase da não-integração, passando pela heteronomia para se chegar à autonomia, é necessário que ele conduza democraticamente este grupo, promovendo reflexões, questionando e tomando as decisões em conjunto com o mesmo. Isto, provavelmente, não afetará o nível de rendimento escolar de cada um, mas, segundo Puig et al, irá favorecer um bom relacionamento entre os membros do grupo: a organização em grupos pequenos é muito útil, já que são uma referência para a socialização e permitem, através das experiências de cooperação e ajuda mútua, a aquisição de habilidades e valores de sociabilidade.

Para que vivenciem estas relações e experiências é necessário que o educador defina tarefas significativas para estes grupos. Tais atividades de aprendizagem devem se basear fundamentalmente na cooperação, e não no individualismo e na competição, já que têm a intenção de vincular os/as alunos/as entre si, fazendo com que cada um perceba-se enquanto colaborador imprescindível para o sucesso do grupo.

Puig et al descrevem ainda uma outra forma de intervenção nos pequenos grupos: a realização dos exercícios sócio-afetivos, ou seja, jogos, dinâmicas e atividades dirigidas que permitem que os membros do grupo se conheçam melhor, avaliem-se positivamente e descubram o tipo de relação mantida entre eles.

Enfim, os autores pretendem que, através dos pequenos grupos, os indivíduos vivenciem experiências que os ajudem a estabelecer relações de cooperação e de respeito mútuo, o que, como já afirmamos, influencia na construção da personalidade moral de cada um.

c. Intervenção centrada no grupo-classe

De início, os autores afirmam que o grupo-classe serve de referência aos alunos e alunas na maioria das questões, pois exerce influência sobre os pequenos grupos e marca a personalidade moral de cada um de seus membros.

Enquanto coletividade, este grupo-classe possui uma cultura moral, ou seja, um conjunto de idéias e de normas de comportamento que regulam a maneira de conduzir-se como grupo. De acordo com os autores, a cultura moral do grupo-classe possui alguns componentes como a adoção de normas coletivas, o reconhecimento do valor da coletividade e a regulação de projetos de grupo, que só se darão e serão respeitados se cada membro sentir-se parte integrante do mesmo.

Assim, em relação a este grupo-classe, a tarefa do educador centra-se na organização e estruturação dos aspectos da vida cotidiana, o que possibilitará atingir mais facilmente os objetivos que foram estabelecidos. No entanto, estes objetivos não podem ser simplesmente impostos pelo professor.

Como já afirmamos, a construção de uma escola democrática se dá somente quando cada um de seus alunos e alunas torna-se co-participante do processo educativo, ou seja, ele/a participa do estabelecimento dos objetivos e do planejamento do futuro, sentindo-se assim membro integrante do grupo. E uma das formas de participação ativa do grupo-classe em conjunto é a assembléia de classe.

Mais adiante, descreveremos detalhadamente o que são e como se dão, segundo Puig et al (2000), as “assembléias de classe”. De qualquer maneira, podemos dizer, de forma resumida, que, para os autores, a assembléia é um momento em que todos, educador/a e alunos/as, podem fazer uso da palavra, dialogar. Durante a assembléia, todos têm a possibilidade de falar a respeito de qualquer assunto ou tema que faça parte do cotidiano da turma, que necessite planejamento, organização ou definição coletiva de acordos. Além disso, a assembléia cumpre papel informativo, na medida em que todos têm a oportunidade de apresentar o que considera relevante; é uma reunião de análise de tudo o que já se passou, e é durante as assembléias que se decide e se organiza, em conjunto, o que se pretende fazer.

Além da assembléia, os autores colocam que outro momento de participação do grupo-classe é quando do planejamento das atividades que serão realizadas. Neste momento, o educador deve estar atento para que o planejamento esteja de acordo com as decisões da escola e, ao mesmo tempo, seja flexível e aberto às contribuições dos alunos e alunas.

Para Puig et al, estas formas de intervenção influenciam no clima moral do grupo. Portanto, ao desenvolvê-las deve-se, acima de tudo, privilegiar e proporcionar o diálogo, o respeito e a cooperação entre seus membros.

Além disso, para os autores, o que também influencia no clima de comunicação e trabalho entre o grupo-classe é a maneira como a sala de aula está organizada, as técnicas pedagógicas utilizadas e as responsabilidades que o grupo-classe assume e que contribuirão para a formação de valores.

Para melhor conhecer esta gama de inter-relações existentes no grupo-classe, o clima moral nele estabelecido e os valores que lá perpassam, os autores fazem referência ao sociograma: trata-se de uma técnica utilizada com os alunos e alunas que aponta informações sobre a rede de inter-relações, de aceitação e de rejeição que une ou separa os alunos.

Após a elaboração deste sociograma, sua aplicação e interpretação, ele pode ser apresentado e explicado ao grupo como um instrumento de tomada de consciência do que ocorre em sala e, talvez, de melhoria do clima entre o grupo-classe como um todo.

d. Intervenção centrada na escola

Puig et al (ibid.) descrevem, então, o último nível de intervenção, centrado na escola, e que visa também a formação de indivíduos mais conscientes, participativos e justos, e de uma escola realmente democrática. Segundo os autores (ibid.),

“A organização institucional das escolas tem uma influência notável na formação moral e social de cada um de seus educandos e nos processos de construção e coesão dos grupos. As formas organizativas, as estruturas de poder, os canais de participação, as normas e as regulamentações instituídas num coletivo são elementos que expressam opções morais.” (p.100)

Assim, para os autores, os princípios e os critérios de valor que regulam o funcionamento da escola ou as práticas e os hábitos pedagógicos lá vigentes, exercem influência educativa, tanto no sentido da formação de cada indivíduo quanto da coesão entre o grupo. Desta forma, com relação à organização, os autores descrevem três modelos de instituição:

1. o *pré-convencional* ou *total*, baseado no princípio “transgressão-castigo” e em sistemas de recompensa aos alunos e alunas que se comportem tal como a escola espera deles;
2. o *convencional* ou *fechado*, em que a coletividade é tida como um valor supremo; há disciplina e controle mas também outros meios educativos para atingir uma maior adaptação e socialização;
3. e o *pós-convencional* ou *democrático*, que valoriza “*a expressão do desejo e os juízos individuais como uma via fundamental de construção de uma comunidade democrática e justa*” (ibid., p.103), e que se baseia em princípios como autonomia, diálogo e justiça.

Em seguida, Puig et al afirmam que, da mesma forma que a organização da escola exerce influência educativa, os órgãos de gestão também o fazem. Quanto mais democrática e participativa a gestão da escola, melhor o clima moral lá estabelecido, ou seja, maior o espírito de diálogo, o sentimento de coletividade e a atitude de compromisso e responsabilidade com a dinâmica da escola. Neste sentido, um dos órgãos de gestão mais importantes, segundo Puig et al, é o conselho de representantes, formado por representantes de classe, professores/as e direção da escola, para tratar de temas que ultrapassam o nível da sala de aula.

Outra forma de participação dos alunos e alunas na vida da instituição escolar pode ser através da formação de comissões, da organização de atividades, de semanas culturais, festas ou campanhas em que eles/as se envolvam e se responsabilizem numa tarefa comum.

Por fim, Puig et al defendem a auto-avaliação da escola também como um mecanismo que pode melhorar a participação dos alunos/as e professores/as na vida escolar, através da

coleta de informações, análise dos dados e, fundamentalmente, do estabelecimento de estratégias de mudanças.

Tudo isso, no entanto, somente se dará a partir do momento em que a escola possibilitar e garantir espaços de participação e diálogo aos seus alunos e alunas, considerando-os como sujeitos responsáveis e co-participantes do trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO II

ASSEMBLÉIAS NA ESCOLA – ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

A partir do que vimos até o momento, é possível localizar, segundo os pressupostos de Puig et al (2000) a importância da realização de assembleias de classe para a democratização do espaço escolar. Entretanto, como parece evidente, esta prática, por si só, não é suficiente para a concretização da escola democrática; basta retomarmos o levantamento feito por Puig et al a respeito dos tipos de intervenção possíveis e necessários que viabilizam a participação escolar: centrada nos sujeitos, em pequenos grupos, no grupo-classe e na escola. É preciso termos consciência de que a realização de assembleias de classe é apenas um dos recursos que devem ser implementados, e que se refere às intervenções centradas no grupo-classe, na busca por uma maior participação dos alunos e alunas nas decisões do ambiente educativo.

Tendo em vista estas idéias, apresentaremos, a seguir, algumas experiências que, almejando levar a democracia até a escola, utilizaram-se das assembleias com a participação ativa dos alunos e alunas. Podemos dizer que tais propostas de democratização escolar não surgem de maneira isolada, mas são o resultado de um processo histórico amplo, e constituem-se a partir de um contexto teórico diversificado que serviu de base para o movimento denominado por Puig (2000, 2001b) de *Pedagogias Antiautoritárias*. Vejamos como isso se deu.

As Pedagogias Antiautoritárias

Sob o nome de “pedagogias antiautoritárias” encontramos uma das vertentes educacionais do século XX. Vários são os autores que têm como base as idéias antiautoritárias.

Como já dito anteriormente, a educação humana pode ser considerada o resultado da soma dos processos de instrução – conteúdos culturais, instrumentais e científicos essenciais para a vida cultural e profissional – e de formação – conteúdos referentes a saberes normativos imprescindíveis para uma convivência social democrática, justa e solidária (Puig et al, 2000). Dessa forma, podemos dizer que a tarefa da escola consiste em contemplar estas duas esferas, preparando o/a aluno/a para atuar de maneira crítica e consciente não apenas no mundo da cultura, através da instrução, mas também no mundo social, através da formação.

No entanto, sem desconsiderar o processo de instrução intelectual, as pedagogias antiautoritárias focalizam com maior atenção o âmbito da formação, priorizando questões como a aprendizagem do convívio social e do reconhecimento das normas e leis que regem não apenas as relações humanas, como também a participação em instituições diversas. Estes ideais de defesa da participação, de ampliação dos espaços de liberdade, autonomia e de luta contra a repressão caracterizam, portanto, uma das vertentes pedagógicas do século XX.

As Pedagogias Antiautoritárias, segundo Puig (2001b), não respondem, em sua base, a uma teoria unificada. Na verdade, trata-se de uma vertente pedagógica que surge a partir de um conjunto de teorias e valores, os quais propiciaram a organização das idéias que fundamentam o movimento. Por outro lado, o surgimento das Pedagogias Antiautoritárias está relacionado a uma série de acontecimentos sócio-políticos que impulsionaram e atribuíram um sentido à reflexão e à ação antiautoritária.

Ao discorrer sobre as teorias e pontos de vista que estão presentes no pensamento dos autores antiautoritários, Puig destaca como principais influências os ideais de Rousseau, as idéias anarquistas e as teorias freud-marxistas.

As contribuições de Rousseau para a vertente pedagógica antiautoritária apóiam-se no princípio da bondade natural do ser humano. Segundo o autor, a influência perniciosa da ordem social, da ciência, das artes e de todos os bens criados pela sociedade corrompe a bondade natural do homem e produz múltiplas formas de desigualdade e egoísmo. Desta maneira, Rousseau defende uma educação que tenha como objetivo prover ao educando um ambiente natural no qual o indivíduo possa se desenvolver de maneira livre e espontânea. Vemos, com isso, que a defesa da espontaneidade, da liberdade e da mínima intervenção do educador no processo de desenvolvimento do educando é o principal aspecto da teoria de Rousseau que veio influenciar as pedagogias antiautoritárias.

O mesmo princípio de defesa da bondade natural humana, descrito por Rousseau, também é observado pela corrente anarquista. Segundo os autores deste movimento, os males que atingem a sociedade são originários de uma organização política e social baseada na coerção, a partir da qual são criadas formas de inculcação de idéias – que impedem o livre exercício da razão – além de forças de repressão da ação livre do indivíduo, que acabam por submetê-lo aos interesses das classes mais favorecidas.

Na tentativa de busca pela igualdade e por uma organização social isenta de tais formas de coerção e repressão, a pedagogia anarquista assume uma postura de profundo respeito ao ritmo individual de desenvolvimento dos educandos. Além disso, objetiva a substituição de todos os métodos baseados na coerção física e moral por métodos que

estimulem a cooperação, a participação dos educandos, o trabalho em grupo e a diversidade de conteúdos em função dos variados interesses e níveis de cada aluno/a. Na pedagogia anarquista não há espaço para castigos, prêmios, classificações ou exames.

A corrente freud-marxista – resultado do cruzamento dos ideais de Freud com o pensamento marxista também influenciou as pedagogias antiautoritárias. A principal contribuição desta corrente está relacionada à idéia de que é impossível uma verdadeira revolução social se esta não incluir, junto à liberação econômica, uma liberação das relações humanas: uma ampla liberação sexual. Com essa premissa, as idéias freud-marxistas pleiteiam o difícil equilíbrio entre liberação e proibição.

A partir do reconhecimento de que o ser humano não é só bondade, amor e criatividade – a destruição está tão presente na constituição humana quanto o prazer – o programa educativo de Freud defende tanto a necessária satisfação do prazer como a inevitável repressão de seus excessos.

Portanto, é a partir dos ideais do freud-marxismo que a liberação sexual, tomada como o símbolo de todas as demais formas de liberação pessoal, converte-se em ideal das pedagogias antiautoritárias. Dessa forma, uma das tarefas desta vertente pedagógica era a de levar essas propostas antropológico-culturais à educação e ver como aplicá-las ao processo educativo.

Contudo, segundo Puig (ibid.), é a partir dos traumas ocasionados pela Segunda Guerra Mundial, pela crueldade dos campos de concentração, e pelos fracassos da revolução soviética e das democracias ocidentais, que as pedagogias antiautoritárias experimentaram seu auge, durante parte do século XX. Como nos mostra muito bem o autor (ibid.):

“La búsqueda de explicación y antídoto a la inmensa maldad que hizo posible la masiva destrucción humana de la guerra, los campos y el gulag hizo pensar en la necesidad de una nueva cultura que permitiera la expresión de lo mejor del ser humano que la civilización había transmutado en barbarie. Por otra parte, la traición autoritaria y burocrática sufrida por la revolución soviética abrió las puertas a la búsqueda de formas de relación y organización social más libres, más flexibles y más abiertas a la creatividad. Por último, las democracias occidentales usan los aparatos del estado en beneficio de las clases que detentan el poder y los usan para engañar y someter a las clases populares. Por tanto, tampoco se podía encontrar remedio a la guerra y al estalinismo en las democracias convencionales porque ellas eran causa de nuevos males.” (p.160)

Segundo Puig, é este contexto sócio-político, de onde nada parece ser recuperável, que impulsiona a vertente pedagógica antiautoritária. A busca por uma explicação e solução

contra a maldade e destruição provocada pela guerra e sistemas opressores, resultou em um processo de reflexão sobre a necessidade de uma nova cultura e para os ideais antiautoritários somente a utopia podia oferecer esperanças de encontrar novas formas de vida, mais livres e felizes.

As obras dos autores que citaremos a seguir – e que se forjaram neste contexto de idéias e acontecimentos – procuraram, de alguma maneira, traduzir este estado de ânimo para o mundo da educação e encontrar meios pedagógicos coerentes para expressar tais princípios. Desta forma, temos que a defesa da liberdade como primeira condição da educação é um ponto de convergência entre os autores antiautoritários, na medida em que é vista como finalidade – já que a função da escola é a de formar pessoas livres para expressar os valores positivos de sua natureza – e também método – pois a única maneira de formar pessoas livres é permitindo que convivam em um ambiente de liberdade.

John Dewey

- Um breve histórico sobre o autor

Um dos autores que pensou a educação, baseando-se em pressupostos democráticos, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e humana foi o pedagogo e filósofo John Dewey (Burlington, Vermont, 1859 – Nova York, 1952).

Sua teoria educacional fez despertar as atenções do mundo inteiro para a suas obras, já que se baseava em ideais de democracia e participação. Em 1896, Dewey consegue materializar estes seus ideais, através da experiência da Escola Laboratório da Universidade de Chicago, criando assim um novo modelo de educação que tinha como objetivo principal iniciar o processo de reformulação da sociedade – já que a escola, para o autor, é um dos agentes sociais responsáveis por esta reconstrução.

Dewey não só esteve envolvido com a problemática educacional, como também participou de manifestações sociais, durante os anos de 1904 a 1906, a favor da igualdade de direitos para aqueles que eram marginalizados pela sociedade, como as mulheres e os negros. Portanto, Dewey demonstrou, ao longo da vida, a sua insatisfação perante o modelo político e social da época, que conseqüentemente, influenciava a forma como a escola estava estruturada, e por isso acabou apostando em uma nova forma de educação baseada na democracia e na participação de educandos e educadores.

Em 1938, com quase oitenta anos, Dewey publica uma de suas mais importantes obras em Filosofia e Educação: *Logic y Experience and Education*, praticamente sua última obra sobre Educação e considerada como o “testamento pedagógico” de Dewey. Este, e outros livros, serviram de base para importantes reformas referentes à relação professor-aluno. O movimento chamado Escola Nova, por exemplo, que se propagou durante a primeira metade do século XX por quase todos os países, encontra suas raízes na filosofia da educação de Dewey.

John Dewey morreu em junho de 1952 aos noventa anos em Nova York. Suas obras foram traduzidas pelo mundo inteiro, demonstrando, portanto, o grande significado educacional, e conseqüentemente, social que representavam.

A seguir iremos demonstrar com mais precisão as reflexões realizadas por este importante filósofo e pedagogo do século XX e suas principais contribuições para a Educação.

- O trabalho de John Dewey e suas repercussões no âmbito educacional

Dewey acreditava que Filosofia e Educação não podem ser analisadas separadamente. Para ele, a Filosofia é um meio de ajuste social, um instrumento indispensável para descobrir e interpretar os conflitos sociais; já a Educação é um dos laboratórios de comprovação destas descobertas realizadas pela Filosofia, ao refletir criticamente sobre os fatos e ações do cotidiano.

Para este filósofo americano, uma criança só se tornará um homem quando atribuir significados às suas experiências. Estas experiências são os comportamentos humanos determinados e produzidos mediante as intenções individuais e coletivas de cada sujeito e do grupo ao qual ele pertence, e são conduzidas pela inteligência humana.

A inteligência humana, para Dewey, nunca alcança uma forma definitiva, ela sempre está em processo de desenvolvimento, e esta construção dá-se através das interações sociais estabelecidas nas comunicações entre os indivíduos. A inteligência humana, então, é um atributo social e não individual.

Estas reflexões realizadas pelo autor trouxeram conseqüências socioeducativas muito importantes, tais como: a educação como um processo inacabado, já que a inteligência humana está em permanente construção e as atividades como um dos elementos centrais da aprendizagem escolar, pois é nas relações interpessoais estabelecidas durante a execução

destas atividades e conseqüentemente o confronto de idéias e sentimentos que dela emanam, que o sujeito atribui novos significados às suas experiências e/ou ao grupo do qual faz parte.

A escola, para Dewey, exerce uma função social, já que é um espaço de produção e reflexão de experiências relevantes de vida social que permitem o desenvolvimento de uma cidadania plena. Ela proporciona a convivência com o “outro”, com a diversidade de idéias e sentimentos, e este confronto acaba acarretando a reflexão e muitas vezes a reformulação das experiências e dos comportamentos, tanto individuais, quanto coletivos. Por isso, a escola tem um papel de agente social na reconstrução da sociedade, já que exerce uma ação política ao instruir e formar seus educandos.

Para que a sociedade seja reconstruída com bases democráticas é necessário que a escola, como um dos agentes sociais deste processo, inicie esta reformulação na própria instituição. Segundo Dewey, a construção de uma sociedade democrática, passa necessariamente pela mudança dos sistemas educacionais. Só se atingirá uma sociedade igualitária, democrática, baseada em ideais de solidariedade, justiça, tolerância, espírito de grupo, através da educação; portanto, é necessário que os sistemas educacionais sejam democráticos para que uma nova sociedade mais justa apareça.

O autor entende democracia como um processo permanente de liberação da inteligência, e uma forma de vida, e não um regime de governo. E sendo a escola um dos espaços de preparação para a vida, cabe a ela iniciar esta reformulação através de sua práxis.

A escola, para Dewey, deve ser concebida como uma “agência democrática da formação”. Ela irá orientar as experiências vivenciadas neste espaço e fortalecer aquelas que são consideradas valiosas e construtivas para o desenvolvimento e crescimento desta sociedade desejada.

Mas a preparação para uma vida em uma sociedade democrática necessita, segundo o autor, de um programa educativo baseado em tais ideais. Este programa deverá, primeiramente, tornar a escola um local de vivências construtivas e exemplares de vida e o currículo escolar deverá ser totalmente reformulado, pois terá como uma das suas principais funções a formação democrática dos indivíduos.

Os conteúdos escolares, a partir deste novo programa educativo, deverão partir das experiências vivenciadas pelos educandos dentro e fora da escola. Estas experiências serão aprofundadas mediante os saberes informativos transmitidos e/ou construídos na relação professor-aluno e aluno-aluno.

Porém, neste currículo não deverão prevalecer apenas as experiências vivenciadas pelo sujeito dentro e fora do ambiente escolar, pois Dewey acreditava que se assim acontecesse

somente os interesses e necessidades de alguns indivíduos e de pequenos grupos seriam privilegiados. O que fundamenta este novo currículo, portanto, não é o que representa a tradição e a realidade social vigente, mas a crítica a esta ordem, e conseqüentemente, a vivência destas experiências no ambiente escolar sobre um novo olhar: o da criticidade.

Para Dewey, a escola deve erradicar a sua estrutura centralizadora e as relações de dependência existentes em seu ambiente. Para ele, a educação tem como um dos seus objetivos formar a personalidade, não só de educandos, mas também de educadores, capazes de se auto-dirigir e atuar decisivamente e com criticidade em situações conflitantes. Portanto, uma escola democrática requer uma modificação completa em toda a sua estrutura.

Esta escola pensada por Dewey deve ser uma representação simplificada da complexidade social. Para isso, deve organizar-se de maneira que ofereça aos alunos a oportunidade de vivenciar e dedicar-se, dentro do ambiente escolar, às atividades experienciadas fora deste espaço, de modo que, sentindo-se membros que contribuem e participam de uma comunidade de vida cooperativa, possam utilizar dos conhecimentos e habilidades proporcionados pela ciência, a história, a arte, e também das capacidades individuais e coletivas, e principalmente da responsabilidade social de cada um para resolver os problemas e dificuldades que a vida lhes apresenta. Sendo assim, a escola utilizará os conhecimentos prévios dos alunos, problematizados pelos próprios educandos, com o auxílio dos conhecimentos científicos transmitidos pela instituição.

As reflexões realizadas por Dewey em suas produções pedagógicas e filosóficas foram colocadas em prática em uma instituição escolar dirigida pela sua esposa, Alice Chipman. As idéias de Dewey foram concretizadas através das experiências vivenciadas na Escola Laboratório da Universidade de Chicago, mais conhecida como a Escola Dewey,

A Escola Laboratório abriu suas portas em 1896 com dezesseis alunos e dois professores. Ela exemplificava os novos princípios educativos pregados por Dewey e toda a sua crença em uma escola como agência de reforma social e não de reprodução da ordem vigente.

Para isso, esta escola foi estruturada, tanto fisicamente, quanto no que diz respeito à distribuição do tempo e dos conteúdos a serem trabalhados, de uma forma totalmente diferente de tudo que existia naquela época.

Na Escola Laboratório os alunos eram divididos em onze grupos de acordo com a faixa etária. Cada grupo era responsável pela execução de um projeto que centrava-se em ocupações contemporâneas ou históricas. Todas as atividades executadas durante os projetos tinham duas finalidades: primeiramente, a de exercer uma função social, pois ensinavam as

crianças a lidarem com diversos tipos de materiais, e também davam a oportunidade para que realizassem trabalhos manuais já vivenciados, ou não, pelos seus pais ou pela comunidade na qual estavam inseridos, portanto, os alunos acabavam aprendendo um ofício. O outro objetivo era de aproveitar estas atividades manuais ou as investigações históricas realizadas pelos educandos para iniciar o processo de aprendizagem de conhecimentos científicos, tais como, aqueles relacionados à matemática, à geologia, à física, à biologia, à química, à leitura, à arte e à música.

Portanto, todos os saberes informativos partiam das atividades realizadas pelos alunos para a execução dos projetos. Estas atividades, então, eram o núcleo do currículo na Escola Laboratório.

O grupo das crianças de cinco anos realizava atividades que partiam de vivências já experienciadas em seus lares, por isso trabalhavam com carpintaria, com trabalhos manuais na cozinha e também com corte e costura.

Já o grupo das crianças de seis anos construíam um modelo de granja, e ao mesmo tempo cultivavam produtos que posteriormente seriam vendidos no mercado.

Todo o trabalho com os conceitos matemáticos no primário, tais como, a adição, a subtração, a multiplicação, a divisão, o sistema de medidas e etc partiam destas atividades manuais e domésticas realizadas pelos alunos. A leitura e a escrita eram trabalhadas associadas à essas ocupações, ou seja, nas trocas entre as crianças no momento da realização da atividade, dos seus resultados e das problematizações levantadas a partir da sua execução, a leitura e a escrita eram desenvolvidas.

As crianças de sete anos estudavam a vida dos homens pré-históricos em cavernas, e as de oito anos ocupavam-se de estudar as explorações marítimas. Já o grupo de nove anos trabalhava a geografia e a história local, e os de dez anos a história colonial.

Os alunos com mais de dez anos centravam-se em experimentos científicos, anatomia, eletromagnetismo, economia política e fotografia. As crianças mais velhas, as de treze anos, organizavam um clube de debate do qual participavam também os alunos menores. Esta forma de integração entre os alunos demonstrava que os projetos realizados em toda a escola não eram específicos de cada grupo, e sim, eram projetos da comunidade escolar como um todo, portanto, tanto os problemas, como os conhecimentos construídos deveriam ser socializados.

Na Escola Laboratório era descartada a forma tradicional da avaliação dos alunos, isto é, não existiam provas, notas e pontuações, pois este tipo de avaliação só prejudicaria a relação educativa que se pretendia estabelecer entre professores e alunos.

As atividades vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar não poderiam servir como uma avaliação individual dos educandos, pois estas tarefas eram planejadas e executadas coletivamente com o objetivo de criar um espaço educacional cooperativo que proporcionasse aos alunos experiências sociais democráticas. Havia, então, na Escola Laboratório uma divisão cooperativa de trabalho que acontecia de uma forma muito natural, como a própria vida.

Segundo Dewey, para que a escola cumpra seu papel social no processo de reconstrução da sociedade não basta apenas que se modifique a forma como estão estruturados os conteúdos escolares no currículo, é necessário também que a escola reformule seu espaço físico e a distribuição do tempo destinado às atividades.

A escola deve ser fisicamente uma pequena comunidade já que é uma representação da sociedade, portanto, um local de vida e trabalho. Por isso, é inviável que os alunos permaneçam durante todo o período que ficam na escola sentados uns atrás dos outros.

O tempo destinados às atividades também deve ser reformulado. Neste sistema educacional pensado por Dewey e colocado em prática através da Escola Laboratório não existem horários segmentados para abordar os conteúdos escolares. Este tempo é distribuído de uma maneira que as crianças possam usufruí-lo da melhor forma possível, isto é, aproveitando-o para realizar atividades que lhes façam alcançar uma maior compreensão sobre as relações humanas, sociais, econômicas e etc.

O trabalho realizado pelos professores também deve ser diferenciado. Os educadores devem ser mediadores do processo de aprendizagem e não meros transmissores de conhecimentos. Também devem proporcionar a estas crianças condições para que a partir de suas habilidades, seus conhecimentos e valores possam dirigir sua própria conduta com responsabilidade social.

Para que o trabalho do professor seja respondido com êxito pelos educandos é necessário que sua prática seja pautada nos mesmos princípios que guiam as atividades dos projetos realizadas pelas crianças: a democracia, a cooperação, a reflexão e a avaliação crítica e conjunta dos trabalhos e de seus resultados e a socialização dos conhecimentos adquiridos através da prática. Portanto, o ambiente cooperativo de trabalho não é apenas uma regra para os educandos, mas também, para os educadores.

Sendo assim, a escola pensada por Dewey tinha como um dos seus pressupostos básicos a democracia e a cooperação. E todos os conhecimentos adquiridos pelos alunos, sejam eles instrumentais ou não, eram construídos a partir das relações entre os educandos,

mediadas pelos professores, durante as atividades cooperativas vivenciadas na escola, e estes conhecimentos seriam imprescindíveis, segundo Dewey, para uma possível reforma social.

Como vimos, este filósofo e pedagogo americano realizou um importante trabalho político e de crítica social sobre a problemática educativa, contribuindo assim, para que surgisse uma nova forma de pensar e fazer educação.

Alexander Sutherland Neill e a escola de Summerhill

Alexander Sutherland Neill nasceu em 1883 na Escócia. Pertencia a uma família muito numerosa – 13 filhos – de educação estritamente calvinista.

Apesar de seu pai ser professor numa escola rural do município, isto não facilitou seus estudos: durante a infância Neill teve muitas dificuldades em sua trajetória escolar, mudando constantemente de escola, o que lhe permitiu conhecer bem o sistema educativo.

Em 1903, Neill opta por estudar em uma escola de formação de professores. A partir daí passa a freqüentar o curso de licenciatura de inglês, a trabalhar como professor, chegando até a diretor interino de uma escola em Gretna Green, onde começa a pôr em prática algumas de suas idéias pedagógicas.

Em 1917, conhece “Little Commonwealth”, uma comunidade para jovens delinqüentes dirigida por Homer Lane, cujo princípio fundamental era o autogoverno. Lane acreditava na bondade das crianças, e acabou por influenciar Neill que passou a defender que a maldade não era natural e sim resultado da falta de amor.

Em 1919 Neill começou a trabalhar em uma escola de autogoverno chamada King Alfred School. No entanto, segundo ele, este tão defendido “autogoverno” era mais aparente do que real.

Em 1921, finalmente, Alexander Sutherland Neill fundou, então, a Summerhill. Inicialmente, ela fazia parte de uma escola internacional, a Neue Schule, mas após algumas mudanças ela estabeleceu-se, em 1927, em Suffolk, na Inglaterra, a aproximadamente 100 quilômetros de Londres.

Neill dirigiu Summerhill com a ajuda de sua segunda esposa Ena até 1973, quando faleceu. Ena continuou seus trabalhos na direção da escola até 1985 quando, então, sua filha Zöe Readhead assumiu o cargo.

Durante todos estes anos os princípios tão defendidos por Neill foram mantidos. Sua esposa e filha continuaram o trabalho iniciado por ele, já que também acreditavam que

somente através de uma educação baseada na liberdade e no autogoverno, ou seja, com uma educação não autoritária, é que se atingiria a felicidade plena.

Durante todos os seus anos de estudos e dedicação, Neill escreveu algumas obras que nos revelam os pressupostos que norteavam seu trabalho e que nos permitem ter uma visão melhor de como se dá a educação em Summerhill.

Inicialmente, Neill destaca que suas principais influências foram Freud, Lane, Reich e Cristo. De qualquer maneira, para que se possa entender Neill e seus princípios, é necessário que se tenha uma idéia geral de Homer Lane e Wilhelm Reich, já que eles proporcionaram elementos para a organização de Summerhill e para justificar psicologicamente suas práticas pedagógicas.

Como já afirmamos, Homer Lane trabalhava numa comunidade para jovens delinqüentes, baseada num sistema de autogoverno em que cada integrante, inclusive os adultos, tinha direito a um voto na assembléia da comunidade. Além disso, para Lane, o amor exercia papel fundamental na relação educativa.

Ao tratar das influências recebidas de Lane, Neill (1976) afirma que, em educação, é necessário:

“(...) colocar-se ao lado das crianças, o que significa eliminar toda forma de castigo, de temor e toda disciplina externa; quer dizer também ter confiança nas crianças, de modo que cresçam à sua maneira sem receber pressões exteriores, exceto a do autogoverno da comunidade; significa igualmente situar o conhecimento em seu lugar, ou seja, no lugar inferior ao da vida. (...) Lane me demonstrou que as emoções eram infinitamente mais poderosas e vitais que o intelecto.” (p.8)

Wilhelm Reich, por sua vez, defendia que os males da humanidade se deviam à repressão sexual, ou seja, para ele, a luta pela liberação sexual era a chave para alcançar a felicidade, a justiça e a paz. Assim, Neill afirma que a educação deve ter como um de seus principais critérios a liberação sexual.

Reich e Lane também exerceram influência ao afirmar que não é possível basear em palavras uma educação da e para a liberdade. São necessárias ações educativas e não meros discursos para que se consiga atingir a liberdade, e como conseqüência a felicidade que se pretende.

Sendo assim, podemos dizer que bondade e felicidade são os pilares da antropologia de Neill. Ele tem plena convicção de que os seres humanos são bons e que a maldade não é natural e sim um resultado da falta de amor.

Mas como alcançar a felicidade partindo da bondade dos humanos? Para Neill, a fórmula é *amor e liberdade*. Alcança-se a felicidade e superam-se os problemas com estes dois remédios. Isto significa romper com aquela pedagogia baseada nos castigos, sermões, repressões, e acolher os alunos com amor. Incidir sobre as emoções torna-se imprescindível, quando se quer atingir a felicidade, já que a construção pessoal e a aquisição de conhecimentos dependem de uma vida emocional equilibrada.

De acordo com Neill, Summerhill começou como escola experimental, mas passou a ser de demonstração, a partir do momento que demonstrou que esta liberdade – que implica, por um lado, em ausência de ordens e de adultos autoritários, e, por outro, em possibilidade de decidir quando se quer aprender, em reconhecimento da sexualidade e em possibilidade de autodeterminar-se – funciona. Esta é uma escola que dá às crianças a liberdade de serem elas mesmas, já que professores e alunos têm os mesmos direitos.

Em Summerhill, inicialmente, havia aproximadamente 45 alunos (25 rapazes e 20 moças) entre 5 e 16 anos divididos em 3 grupos etários: dos 5 aos 7 anos, dos 8 aos 10 anos e dos 11 aos 15 anos. Nenhum desses alunos era obrigado a freqüentar as aulas, no entanto, quando um deles não participava, os outros reclamavam, com toda a razão, dizendo que ele estava atrasando o trabalho, e poderiam expulsá-lo por atrapalhar o progresso. Os professores de Summerhill constataram que desta maneira os alunos tinham maior motivação, o que gerava maior participação, rapidez e empenho na aprendizagem. Além disso, como a vida na comunidade dependia das próprias iniciativas dos habitantes, percebia-se que o respeito entre si mesmos e os demais acabava sendo muito grande.

As aulas, com duração de quarenta minutos cada, eram dadas no período da manhã. As tardes eram inteiramente livres para todos. Durante o verão eram geralmente ocupadas com brincadeiras e jogos ao ar livre e banhos de piscina. No inverno, por sua vez, o interesse era pela patinação no gelo. Por volta das 16:30h-17h tomava-se o banho. Após este, retomavam-se os grupos para outros tipos de atividades, como esportes, yoga, carpintaria, metalurgia, oficinas de leitura, pintura e cerâmica; outros ocupavam-se com motores e rádios; e outros ainda ficavam na oficina consertando as bicicletas ou criando algo. À noite também havia atividades: palestra sobre psicologia, cinema, dança, ensaio de peças teatrais, etc.

Tudo isto ocorria em meio a muita alegria e descontração, já que os jovens podiam escolher o que mais desejavam fazer. Tudo dependia de opção: comparecia a criança que assim o desejasse.

Percebe-se que neste sistema de autogoverno, as crianças têm ampla margem de liberdade de se conduzirem. Trata-se de um sistema em que os adultos têm limitada a sua

autoridade moral e seu poder para decidir o que se deve fazer e como se deve fazê-lo. Como resultado disso, os jovens têm maior disposição de elaborar as leis que vão reger a comunidade.

No entanto, para que todos possam definir juntos estas normas e leis de convivência, necessitam de instâncias próprias para debates e discussões. Esta instituição vital em Summerhill era a assembléia semanal.

“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.” (Neill, 1976, p.41)

A assembléia era uma reunião onde todos os membros da comunidade discutiam sobre qualquer aspecto da coletividade, e onde todas as regras escolares eram votadas pela escola inteira, sendo que cada aluno e cada membro do corpo docente, inclusive o diretor, tinham o direito de um voto com o mesmo valor.

Em cada assembléia havia um presidente, nomeado pelo presidente anterior. O trabalho da secretária, que tomava nota de todos os aspectos relevantes e dos acordos que se alcançavam, por sua vez, era voluntário.

O sucesso da assembléia dependia muito da energia do presidente, já que era difícil manter a ordem entre 45 crianças vigorosas. De acordo com Neill, o corpo docente tomava parte nas discussões, no entanto, havia momentos em que ele permanecia neutro. Sua participação era a mesma das crianças: tratava-se de dar o seu voto em relação a algum acontecimento ou, também, apresentar alguma proposta.

As Assembléias iniciavam-se com a nomeação do presidente. Em seguida quem tivesse um agravo, uma acusação ou uma sugestão a fazer, poderia fazê-la e quem tivesse uma nova lei a propor, apresentava-a. Seguia-se a discussão e os debates. Ao final todos votavam.

Como já dissemos anteriormente, os adultos não podiam de maneira nenhuma impor suas opiniões, o que possibilitava que as crianças discutissem com maior liberdade sobre qualquer aspecto da coletividade. Assim, vemos que as assembléias semanais tornaram-se importantes marcos para a democratização do espaço escolar, uma vez que permitiam que todos, adultos e crianças, expressassem livremente suas emoções.

Em seu livro, Neill (1976) afirma se sentir maravilhado com o senso de justiça que as crianças possuem: o castigo geralmente tem alguma relação com a falta. Além disso, os que são culpados, jamais dão sinais de hostilidade ou desafio contra a autoridade da comunidade.

Os alunos aceitam suas punições, são leais à sua própria democracia. Não há medo nem ressentimento, pois Summerhill é uma escola em que a disciplina é imposta pelos alunos a si próprios.

Em Summerhill, além de se fazerem leis, também discutiam-se os fatos sociais da comunidade. Ao início de cada novo período escolar eram feitas as regras relativas à hora de se recolher ao leito, às questões de comportamento. Eram eleitas as comissões de esporte, as de teatro, as de baile, os fiscais da hora de recolher etc.

Por outro lado, no entanto, há aspectos da vida escolar, como arranjos dos dormitórios, definição dos cardápios, pagamento de contas, e contratação de professores, que não estavam sob regime de autonomia. Isso era planejado e definido por Neill e sua esposa.

Vemos em Summerhill que a liberdade funciona. Trata-se de uma liberdade com responsabilidade; as crianças, no contato com outras, e diante de novas situações, aprendem a se auto-regularem. Mais do que isto, aprendem a se respeitar, e a enfrentar o mundo como indivíduo.

Para Neill, não é possível a formação de seres humanos conscientes e bons através da disciplina imposta, da obediência, das recompensas e castigos. Estes levam ao medo. E este último, por sua vez, gera ódio.

O único caminho para se atingir o bem-estar das crianças e de toda a humanidade é o amor. É por isto que, em Summerhill, todos demonstram fé e confiança nas crianças, de maneira que elas sentem-se amadas e aprovadas.

Percebe-se que, nesta escola, o alvo da educação – que vem a ser o alvo da vida – é trabalhar jubilosamente e encontrar a felicidade. Ter felicidade, para Neill, é estar interessado na vida...

“Realmente, Neill não tenta educar crianças para se ajustarem bem à ordem existente mas empenha-se em educar crianças que se tornarão seres humanos felizes, homens e mulheres cuja noção de valores não seja a de ter muito mas a de ser.” (Neill, 1976, Prefácio – p.XXII)

Por fim, como bem afirmou o autor, Summerhill é um lugar onde a infelicidade das crianças é curada e, o que é mais importante, as crianças são educadas para a felicidade.

O trabalho de Célestin Freinet

Célestin Freinet nasceu em 1896, na França. Ao longo dos anos 30 e 40, suas propostas e práticas para uma educação inovadora passaram a se difundir não só pela França,

mas também pelo resto do mundo. Responsável por grandes inovações na educação do século XX, ao contrário do que se poderia imaginar, Freinet não possuía grandes títulos universitários, e pode ser considerado como um “educador do povo”, o que nos permite compreender melhor sua proposta pedagógica, que se pretendeu moderna e popular, voltando-se para a realidade escolar cotidiana, para uma educação pelo trabalho.

Analisando o contexto cultural e político da Europa entre guerras, podemos caracterizar os pressupostos da pedagogia de Freinet como sendo fortemente influenciados por dois grandes movimentos: a corrente socialista, por um lado, e o movimento da Escola Nova, por outro. O primeiro confere às propostas do educador francês um caráter social e político fundamentado em idéias marxistas, levantando críticas ao sistema capitalista e propondo uma educação popular voltada para o trabalho. Quanto às contribuições da Escola Nova, que influenciou Freinet desde o início de sua carreira como docente, podem ser encontradas principalmente nos pressupostos da livre expressão do alunado, que fundamentam as práticas e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem proposto pelo educador.

A pedagogia de Freinet propõe uma transformação da estrutura curricular da escola e do trabalho pedagógico desenvolvido. Nesse sentido, o educador francês critica a educação que busca a homogeneização, que busca a imposição de um saber desvinculado dos interesses do alunado. Em sua obra *“Pedagogia do Bom Senso”* (1996b), Freinet, a partir de idéias simples, propõe que o educador deixe de lado sua postura catedrática e aproxime-se mais de seus alunos e alunas, que valorize o trabalho, os interesses e os conhecimentos dos estudantes. Seriam estes, segundo o autor, alguns dos pressupostos para uma pedagogia moderna e inovadora: a do bom senso. Assim afirma o autor, no prólogo de sua obra (ibid.)

“Minha longa experiência dos homens simples, das crianças e dos animais persuadiu-me de que as leis da vida são gerais, naturais e válidas para todos os seres. (...) Para confirmar a nossa experiência, temos o exaltante exemplo das pessoas sensatas de todos os tempos e de todas as raças que vão sempre muito mais longe na compreensão dinâmica dos homens do que os mais sábios autores de sistemas e de manuais contemporâneos. (...) Foram alguns desses caminhos e dessas forças, foram algumas dessas evidências essenciais, que tentei detectar. Na complexidade dos temperamentos, no imbróglio de um meio em que se cruzam e se sobrepõem as pistas mais caprichosas, tentei reencontrar algumas das regras simples e eternas da vida.”
(p.1-2)

Freinet propõe o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize o conhecimento e as vivências dos alunos e alunas, que esteja de acordo com suas necessidades

e interesses, onde a interação entre os estudantes é mais importante do que a simples transmissão de conteúdos. Desta forma,

“Aplicar las técnicas Freinet significa dar la palabra al alumno, partir de él, de sus capacidades de comunicación e de cooperación. Todo ello supone considerarle no como un miembro de un solo contexto, el escolar, sino como partícipe de diferentes contextos. (...) Es entonces cuando la escuela está abierta a la vida.”(Vilaplana, 2000, p.73)

Como vemos, a livre expressão, a cooperação e a participação do alunado são tidas como fundamentais no trabalho escolar, e devem estar presentes no trabalho em sala de aula, através de atividades desenvolvidas e organizadas pelos próprios alunos e alunas. Isto requer uma nova organização do ambiente de sala de aula e do trabalho desenvolvido, na medida em que o docente passa a não mais determinar um tempo único de trabalho e uma atividade única a ser desenvolvida.

Uma das práticas importantes na pedagogia de Freinet e que nos interessa especialmente é a *Assembléia de classe*. O “jornal mural”, apresentado a seguir, é a base para sua realização, e é a partir deste material – que contém críticas, cumprimentos e solicitações das crianças, levantados ao longo da semana – que surgem os temas a serem abordados ao longo das assembléias. Vejamos o trecho abaixo:

“(...) 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 de 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, 1996a, p.73-74, 76)

Este trecho refere-se a uma assembléia de classe descrita por Célestin Freinet, a partir de suas experiências com escolas francesas da década de 1940.

A prática sistematizada das assembléias de classe visa abrir um espaço de participação dos alunos e alunas no trabalho escolar. É o momento onde todos podem discutir em busca de solucionar problemas, de propor novas atividades, e discutir a respeito do trabalho

desenvolvido. Além disso, para Freinet, é um momento importante, no qual as crianças são levadas a organizar seus conhecimentos e atividades, bem como cooperar e confiar uns nos outros.

Para o educador francês, o exame comum da vida da classe é um momento de verdadeiro desenvolvimento moral. Não há espaço, durante a assembléia, para qualquer tipo de calúnia ou má intenção, uma vez que as condições coletivas em que é realizada desmascara e ridiculariza qualquer atitude desta natureza. Referindo-se ao hábito das assembléias de classe, o autor (ibid.) coloca que:

“Após uma curta prática (...), as crianças dão prova, nessa autocrítica, de uma lealdade e, sobretudo, de uma coragem surpreendentes. O próprio coleguismo só age em pequena medida. Pode-se criticar e, apesar disso, continuar excelentes colegas, se se for leal, sincero e bom.” (p.75, 76)

A experiência da Escola da Ponte em Portugal

“Autonomia, trabalho cooperativo, projeto inovador e amplamente partilhado pela comunidade, equipe estável de professores fortemente motivados, liderança clara e persistente, competência e lucidez profissionais em doses elevadas transformaram, nas duas última décadas, a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Ponte (Vila das Aves) numa das mais extraordinárias referências de qualidade do sistema educativo, em Portugal. Durante alguns anos olhada com desconfiança pelas tutelas (e objeto de várias tentativas de asfixia), a experiência de autonomia da Escola da Ponte é hoje, genericamente, apontada como um exemplo e um paradigma de excelência.”
(Alves, 2001, p.118)

A prática de assembléias como forma de participação dos alunos e alunas nas decisões e planejamentos do cotidiano escolar também pode ser encontrada como um dos recursos utilizados pela Escola da Ponte, em Portugal, cujo trabalho já vem sendo desenvolvido há cerca de 20 anos, objetivando a formação de cidadãos e cidadãs mais participativos, justos e solidários.

A Escola da Ponte n.º 1, localizada em Vila das Aves (Concelho de Santo Tirso) na cidade de Vila Nova de Famalicão, em Portugal, é uma escola singular. Não há aulas como conhecemos ou turmas definidas e divididas segundo critérios os quais estamos acostumados. Também não se faz uso de sinais que anunciam momentos escolares específicos e nem fichas ou provas elaboradas pelos professores e professoras para avaliar o alunado. Segundo Rubem Alves, que visitou pessoalmente a Escola da Ponte em maio de 2000, o ambiente de

aprendizagem construído pela escola é de real solidariedade e democracia. Pelas características de seu projeto pedagógico pode-se dizer que a Escola da Ponte é uma comunidade educativa democrática e auto-regulada, pois todos os seus membros – professores/as, alunos/as e funcionários/as – trabalham no sentido de construir um saber coletivo sem que existam barreiras hierárquicas ou impedimentos curriculares.

Além disso, nesta escola as regras e normas que definem as relações interpessoais são construídas segundo uma necessidade coletiva partilhada por todos. Não existe, portanto, imposição de regras. Na Escola da Ponte todas as crianças são participantes de um projeto que visa a formação na cidadania. Este é um dos objetivos das *assembléias*, que já acontecem na Escola da Ponte há cerca de 20 anos. Nas *assembléias* as crianças têm a oportunidade de participar da organização interna de sua escola, discutindo problemas junto aos professores/as, e aprendem a definir e a respeitar regras, além de decidir o melhor para todos e a respeitar-se mutuamente.

O livro *“A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”* (ibid.), organizado por Rubem Alves a partir de sua visita à Escola da Ponte, nos traz uma série de crônicas que nos descreve um pouco mais a respeito do dia-a-dia da escola, e evidenciam alguns aspectos bastante significativos dessa experiência, já que estamos pensando em uma escola mais democrática, que incentiva e cria condições para a participação de seus alunos e alunas nas decisões da comunidade educativa. A seguir, selecionamos alguns dos trechos que nos trazem esses pontos de maneira evidente:

a solidariedade na comunidade educativa

“Notei (...) uma menina que escrevia e consultava um dicionário. Agachei-me para conversar com ela. ‘Você está procurando no dicionário uma palavra que você não sabe?’, perguntei.

Não, eu sei o sentido da palavra. Mas estou a escrever um texto para os miúdos e usei uma palavra que, penso, eles não conhecem. Como eles ainda não sabem a ordem alfabética e não podem consultar o dicionário, estou a escrever um pequeno dicionário ao pé da página do meu texto para que eles o compreendam.” (ibid., p.43)

“Na outra parede encontrei dois quadros de avisos. Num deles estava afixada a frase: ‘Tenho necessidade de ajuda em ...’. E, no outro, a frase: ‘Posso ajudar em...’ Qualquer criança que esteja tendo dificuldades em qualquer assunto coloca ali o assunto em que está tendo dificuldades e o seu nome. Um outro colega, vendo o pedido, vai ajudá-la. E qualquer criança que se ache em condições de ajudar em algum assunto coloca ali o assunto em que se julga competente e o seu nome. Assim, vai se formando uma rede de relações de ajuda.” (ibid., p.43-44)

a democracia e a autonomia

“A menina que me guiava apontou para um computador num canto da sala imensa: ‘É o computador do ‘Acho bom’ e o computador do ‘Acho mau’. Quando nos sentimos contentes com algo, escrevemos no ‘Acho bom’. Quando, ao contrário, nos sentimos infelizes, escrevemos no ‘Acho mau’.” (ibid., p.45)

a assembléia como espaço de resolução de conflitos

“Havia um grupo de alunos e professoras reunido à volta de uma mesa. ‘Estão a preparar a assembléia de hoje. Temos uma assembléia que se reúne semanalmente para tratar dos problemas da escola e para sugerir soluções. Aquele é o presidente’, ela me disse, apontando para um menino.” (ibid., p.46)

O que vemos aqui, de maneira resumida, é que o trabalho a que se propõe a Escola da Ponte vai além de um projeto político-pedagógico inspirado em ideais de democracia e cidadania. Na Ponte, a inspiração e a aspiração do vir a ser deu lugar à vivência de experiências democráticas que permitem a formação do futuro cidadão e cidadã. O mais importante, portanto, é o que Ademar Ferreira dos Santos (apud Alves, 2001) escreve logo nas primeiras páginas do livro:

“Mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma práxis de educação na cidadania. Essa clarificação é verdadeiramente fundamental para se poder entender o que se passa na Ponte. O sentimento profundamente arraigado no indivíduo de pertença a uma comunidade e a consciência que dele decorre dos direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós.” (p.14-15)

PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DAS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE

“Dicho con toda la pasión de un observador que ha perdido una parte de la distancia que se ha de mantener con la realidad objeto de la investigación: después de haber visto assembleas durante un año, para ser exacto durante muchos años, se me hace difícil imaginar un aula que no cuente con un instrumento de diálogo que permita alumnos y profesores considerar la vida y el trabajo que realizan conjuntamente. No puedo imaginar un proyecto de educación en valores que no piense en la participación del alumnado y del profesorado en la regulación conjunta de tantos aspectos de la vida escolar como sea posible.”
(Puig, 2001a, p.46)

A partir de agora, exploraremos um pouco mais a respeito da realização das assembleias de classe, dos procedimentos e pressupostos que devem ser levados em conta. Embora existam diversas experiências que se utilizaram deste importante recurso, conforme mostrado no capítulo anterior, optamos por trabalhar com as idéias e procedimentos descritos por Puig et al (2000), por acreditarmos que esta proposta está inserida em um contexto mais amplo e coerente de busca pela formação de indivíduos autônomos e críticos, e de uma escola que almeja concretamente a participação escolar e a democratização das relações.

Como já afirmamos anteriormente, a assembleia de classe é defendida por Puig et al (ibid.) como uma das melhores maneiras de promover a participação de todos os alunos e alunas na vida do grupo-classe. Desta forma, passemos agora a uma descrição um pouco mais detalhada a respeito dos pressupostos e do funcionamento dessas assembleias, segundo nos trazem estes autores.

De acordo com Puig et al (ibid.), uma assembleia de classe é um momento em que o docente e o alunado ganham espaço para poderem dialogar a respeito de tudo o que seja pertinente para a melhoria da convivência da turma e do desenvolvimento do trabalho escolar.

As assembleias devem ser encaradas como uma atividade habitual e necessária ao cotidiano da turma; para que isso ocorra, elas devem acontecer semanalmente, como um espaço de diálogo para a solução de conflitos que podem surgir nas relações entre os membros da classe, e para a discussão de todos os temas que sejam de interesse do grupo. Desta forma, Puig et al colocam que, nos momentos de assembleia, os papéis de professor e aluno se

transformam, para que a *participação* torne-se mais igualitária. Evidentemente, ela nunca será idêntica, uma vez que as responsabilidades do professorado e do alunado nunca serão as mesmas.

Para os autores, a prática das assembléias, enquanto espaço de diálogo e participação dos alunos e alunas, contribui para a construção de uma disciplina reconhecida por todos, e não mais imposta pelo/a professor/a. E este é um dos passos importantes para a construção de relações democráticas; segundo Puig et al (ibid.):

“Planejar com a participação dos alunos e das alunas é considerar um tema que hoje preocupa de maneira especial os educadores e as educadoras: a disciplina. (...) Esse é também um dos motivos que justificam uma proposta democrática para a escola: alcançar uma disciplina não-impositiva, uma disciplina sentida por todos como resultante de acordos. Uma disciplina, portanto, aceita e resultante de um pacto, que no fim seja reconhecida e querida por cada um. Pensemos que uma disciplina entendida dessa maneira exige uma boa dose de participação e diálogo.” (p.24)

Ao mesmo tempo que as assembléias se transformam em um espaço no qual o/a professor/a e seus alunos e alunas buscam melhorar a vida da classe, também devem ser encaradas como um espaço propício para a formação de princípios morais e a aquisição de atitudes e valores. Assim, por exemplo, a criança é levada constantemente a colocar-se no lugar dos colegas, imaginando como deve se sentir, a expressar-se de maneira respeitosa e compreender pontos de vista diferentes, a respeitar os acordos coletivos.

Para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, a imagem do que vem a ser uma assembléia pode variar muito. Contudo, para Puig et al (ibid.), é importante que a assembléia de classe seja vista pelos alunos e alunas como: (1) um momento em que todos possam falar sobre quaisquer aspectos referentes ao trabalho desenvolvido em classe e à convivência do grupo; (2) um espaço aberto para a discussão e o levantamento de soluções, acordos ou regras como forma de resolução dos conflitos que podem vir a surgir. As primeiras sessões realizadas junto às crianças têm, portanto, um papel importante para que fique claro aos alunos e alunas o verdadeiro significado de uma assembléia.

Diante disto, quais os pontos que devem ser observados para a organização de uma assembléia de classe? Que tipo de atitudes cabem ao professor e ao aluno para que esta prática obtenha êxito e alcance de fato os objetivos a que se propõe? A seguir, apresentaremos, a partir da proposta de Puig et al (ibid.), os principais pontos a serem observados para a realização das assembléias de classe.

Os pressupostos para a realização das assembleias de classe

- O Diálogo

Puig et al (ibid.) afirmam que: "*Aprender a dialogar é uma das finalidades mais importantes da aprendizagem da vida em comum e da educação moral.*" (p.147). Desta forma, podemos notar que o diálogo tem papel principal dentro dos objetivos das assembleias, constituindo-se em um meio para outros fins, mas também um fim em si mesmo. Ou seja, falar, dialogar, já é, em si, uma ação, uma maneira de "fazer", de atuar.

Segundo os autores, o diálogo facilita a elaboração de acordos e regras, a compreensão do entorno pessoal e social e, acima de tudo, é, por si só, uma forma de compromisso com relação a tudo o que é combinado a partir de uma discussão coletiva, pois "*Quem participa de maneira ativa e livre das decisões sente-se obrigado a cumprir o que foi combinado.*" (ibid., p.147).

Desta forma, se atribuímos um papel tão importante ao diálogo, convém, aqui, que nos aproximemos um pouco mais dos elementos que o caracterizam, com o objetivo de proporcionar ao docente melhores condições para aprimorar o encaminhamento de uma assembleia, possibilitando um diálogo de qualidade e incentivando as crianças à participação.

Em primeiro lugar, Puig et al consideram a *atribuição da palavra*, afirmando que, em um diálogo democrático, todos devem ter igualmente a possibilidade de falar. Ou seja, trata-se do equilíbrio entre as intervenções do/a professor/a e de seus alunos e alunas. É preciso que o docente esteja atento para que, de um lado, não monopolize a palavra e, de outro, não permita que a assembleia seja conduzida de maneira desordenada ou injusta.

Em segundo lugar, os autores levantam o que denominam *função comunicativa* da intervenção docente. Assim, quando o/a professor/a intervém em uma assembleia, ele/a o faz, basicamente, com alguma destas intenções:

Função facilitadora ou de ajuda no diálogo: referente às intervenções docentes que têm o objetivo de conduzir corretamente a assembleia, atribuindo a palavra a algum membro do grupo, resumindo uma discussão, incentivando a participação ou centrando o diálogo no tema em questão.

Função reguladora ou de controle: relativo às intervenções de advertência ou de reconhecimento para com algum membro do grupo. Também inclui as regras, normas e hábitos da escola ou da classe que são lembrados pelo/a professor/a.

Função informativa ou explicativa: refere-se a todo tipo de informações, esclarecimento de alguma dúvida e exemplos dados pelo docente ao longo de uma assembléia.

Segundo os autores, não se trata aqui de definir qual delas é a melhor. Ao contrário, é importante que o/a professor/a tenha consciência destas possibilidades, para que, diante de cada caso, sua intervenção nas assembléias seja a mais adequada possível.

Mesmo com as intervenções do docente, o que deve ficar claro é que, se estamos falando de crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, não podemos pensar que o diálogo ocorrerá de maneira tranqüila, sem quaisquer problemas ou obstáculos. Segundo Puig et al, existem algumas tendências quando pensamos nas dificuldades enfrentadas pelas crianças ao dialogar sem ajuda adulta. Vejamos.

Primeiramente, presente principalmente nas crianças menores, está a tendência em afastar-se do tema em discussão. Essa dificuldade diz respeito às intervenções feitas pelas crianças sem qualquer relação com o tema em discussão: cada uma delas procura contar casos e explicar situações pessoais e o conteúdo do debate acaba se afastando do objetivo inicial.

Quando os alunos e alunas começam a centrar-se mais no tema em discussão, começa a aparecer uma outra tendência: as crianças têm dificuldade em apropriar-se dos raciocínios de seus colegas. Segundo Puig et al (2000), "*é-lhes difícil realizar trocas autênticas, o reconhecimento de outra criança e a contraposição de opiniões.*" (p.159)

Existe uma outra dificuldade, encontrada na tendência das crianças em falar sem ter claro o objetivo a ser atingido. Quando isso acontece, as crianças consideram um tema encerrado sem que se tenha chegado a algum acordo, regra ou solução para o problema.

Uma última dificuldade apontada pelos autores diz respeito ao comprometimento com os acordos feitos pelo grupo. Estabelecer um acordo verbalmente é muito mais simples do que cumpri-lo posteriormente.

Diante destas dificuldades, Puig et al sugerem algumas intervenções, por parte do professor, que podem ajudar no desenvolvimento do diálogo, a seguir:

Temas em discussão: é mais certo de que as crianças discutirão a respeito de um tema quando este lhes é conhecido e de interesse. Este é um aspecto que deve ser observado para incentivar o diálogo coletivo, principalmente nas séries iniciais.

Objetivos da discussão: levar o aluno a conhecer o porquê de cada um dos temas a ser discutido auxilia muito no diálogo, pois orienta a intervenção das crianças e permite-lhes centrar a atenção.

Cumprimento das regras: facilitados mediante a adoção dos elementos e mecanismos de autocontrole, destacados mais adiante.

- Atitudes do/a professor/a

A assembléia de classe constitui-se como um momento de diálogo entre iguais, no qual as crianças têm a oportunidade de confrontar opiniões, de colocar-se no lugar do outro, de planejar atividades juntamente com o/a professor/a. Entretanto, ao falar em participação democrática, é importante deixarmos claro que, em momento algum, o docente deve eximir-se de suas responsabilidades enquanto educador. Ou seja, durante as assembléias, as atitudes e as intervenções do/a professor/a continuam sendo imprescindíveis: ele/a não pode apenas colocar-se na assembléia como sendo mais um do grupo.

Pensando nisso, Puig et al dedicam parte de sua obra para discorrer a respeito da importância das atitudes do/a professor/a no sentido de facilitar o diálogo entre as crianças e incentivar a participação de todos os membros do grupo. Com relação às atitudes e intervenções do docente, existem algumas características, segundo os autores, que são extremamente importantes para que o diálogo nas assembléias ocorra da melhor maneira possível.

Em primeiro lugar, Puig et al centram-se nas *qualidades pessoais* do/a educador/a, como a afetividade, o respeito, o incentivo à diversidade. O/A professor/a deve saber incentivar os diferentes pontos de vista, respeitando e valorizando as opiniões das crianças. Esta atitude dá aos alunos e alunas uma maior confiança para poderem realmente expressar o que sentem e pensam, na medida em que se percebem acolhidos pelo/a educador/a e pelo grupo.

Um segundo aspecto que não pode ser deixado de lado é o que os autores denominam *atitude de exigência*. De maneira ponderada, o/a professor/a deve saber exigir de seus alunos e alunas a participação nas assembléias, o cumprimento dos acordos firmados. As crianças precisam colaborar e participar dos diálogos, devem expressar suas opiniões a respeito dos acordos, saber explicar seu comportamento diante de uma regra não cumprida. Existe uma certa tendência, de alguns alunos e alunas, a utilizar o momento da assembléia como tribunal para os colegas que não cumprem os acordos; diante disso, o/a professor/a deve saber exigir

na medida certa a contribuição de cada membro da turma para que a assembléia não se transforme em um julgamento, mas em um momento em que todos podem aprender através do diálogo coletivo.

O último aspecto abordado por Puig et al, com relação às atitudes docentes, diz respeito ao *compromisso com os valores universalmente desejáveis*, como o respeito, a democracia, a igualdade, a justiça. O/A educador/a precisa estar atento para se posicionar em favor desses valores, sempre que as atitudes ou as falas das crianças estiver ferindo-os. Por outro lado, quando a discussão envolve um posicionamento sobre temas que não sejam vinculados aos valores universalmente desejáveis – por exemplo, as crenças religiosas, os modelos familiares –, o/a professor/a precisa tomar o cuidado de não expressar sua opinião, e, segundo a sugestão de Puig et al, permanecer neutro.

- Valores e atitudes

Logicamente, a assembléia não é apenas um espaço de diálogo disponibilizado a esmo dentro das atividades escolares. Na verdade, além dos conteúdos que serão trabalhados de forma explícita ao longo das discussões da assembléia – resolução de conflitos, desenvolvimento do trabalho escolar, entre outros assuntos – o/a professor/a tem a oportunidade de, implicitamente, atentar para a formação moral dos estudantes. Desta forma, o/a educador/a deve estar ciente de que o diálogo nas assembléias também pode ser utilizado como uma forma de ensinar e aprender valores e procedimentos.

Com o momento da assembléia, os alunos e alunas têm a oportunidade de exercitar sua capacidade de colocar-se no lugar do outro, de aprender a expressar os próprios sentimentos e opiniões, de saber identificar os problemas e comprometer-se em sua solução. Além disso, a solidariedade, o respeito, a igualdade, a amizade são valores que podem ser trabalhados a partir das assembléias.

Segundo Puig et al (2000), os *procedimentos* – diálogo, empatia, auto-regulação, entre outros – e os *valores* – respeito, solidariedade, etc. – são conteúdos que, implicitamente, são sempre trabalhados nas assembléias, através das discussões. Contudo, se o/a educador/a mostrar aos seus alunos e alunas a importância destes procedimentos e valores, é possível que os efeitos dessa formação moral sejam ampliados, levando as crianças à sua conscientização. O objetivo é auxiliar os alunos e alunas para que saibam não apenas utilizar esses procedimentos e viver os valores, mas também possam falar a respeito deles, compreender seu verdadeiro significado e importância.

Como organizar as assembléias?

Um dos objetivos das assembléias de classe é tratar de temas que sejam de importância e interesse dos alunos e alunas, relacionados ao trabalho escolar e à convivência do grupo. Seria incoerente com a proposta se estes temas fossem propostos apenas pelo/a professor/a; desta forma, é extremamente importante que haja um espaço em que os alunos e alunas possam levantar os assuntos que serão discutidos durante uma assembléia. Este espaço consiste em folhas de cartolina que devem ficar expostas na sala de aula onde todos os membros do grupo tenham acesso a qualquer momento que desejarem. Assim, as próprias crianças elaboram a pauta da próxima assembléia a partir de temas que vão surgindo ao longo da semana. Remetendo-se à sugestão dada por Célestin Freinet, Puig et al propõem que as folhas de cartolina que formam o quadro de temas sejam divididas em quatro espaços distintos:

“*Criticamos...*”: relativo às queixas, aos erros e denúncias relacionados ao grupo ou um de seus membros;

“*Felicitemos...*”: são destacadas as pessoas que, durante a semana, mereceram um reconhecimento especial;

“*Solicitamos...*”: refere-se às propostas, os desejos e os planos com relação ao grupo ou a alguma atividade que esteja sendo desenvolvida;

“*Fizemos...*”: espaço para a apresentação de alguma realização ou sucesso obtido pelo grupo ou alguns de seus membros.

O quadro de temas, que se transformará na pauta da assembléia, deve ser encarado como um primeiro momento de *participação* do grupo. Convém, aqui, ressaltar sua importância, na medida em que:

“*Propor um tema é acreditar que existe alguma questão que afeta a turma e merece a consideração de todos visando solucioná-la ou melhorá-la. (...) Somos conscientes, porém, de que não é algo fácil de realizar. Por isso, devemos assumir com seriedade a importância deste primeiro momento de participação da assembléia.*” (Puig et al, 2000, p.126)

Assim, o/a educador/a deve estar atento aos assuntos levantados pelas crianças, e não pode simplesmente ignorá-los, pois, se o assunto foi levantado pelas crianças, significa que, de alguma forma, está incomodando o grupo. Caso, ao longo de uma assembléia, não seja possível a discussão de todos os temas, é preciso que seja combinado, junto aos alunos e alunas, que os assuntos restantes serão passados para a semana seguinte.

Contudo, Puig et al colocam que nem todo o assunto é adequado para ser levado ao espaço da assembléia de classe. Sem desconsiderar as variações que podem existir de acordo com as especificidades de cada grupo, os autores destacam algumas categorias de temas que podem ser encontrados quando analisado o quadro de temas levantados pelas crianças:

Temas de trabalho escolar: relativos às atividades escolares de ensino-aprendizagem

Temas de organização das atividades: relativos às propostas de planejamento de diversas atividades desenvolvidas pelo grupo.

Temas de convivência: conjunto bastante amplo de questões, relativas às dificuldades presentes no cotidiano dos alunos em classe ou na escola, refletidos por conflitos concretos ou até por discussão de cumprimento das regras da escola.

Temas informativos: esse tipo de tema é estritamente informativo e não requer a discussão sobre um acordo ou regra. Serve apenas para informar à turma qualquer assunto relativo a quaisquer dos temas anteriores.

Em paralelo a estas categorias de temas, existem outras que, segundo Puig et al, é preferível que não sejam levadas às assembléias. Os autores destacam algumas delas:

Temas de caráter pessoal: para não se falar exclusivamente de uma pessoa em público, Puig et al sugerem que este tipo de tema seja discutido individualmente.

Temas que surgem subitamente, cuja solução não pode ser adiada até a assembléia: Em casos que exijam providências imediatas a aula deve ser interrompida, e não é conveniente esperar o momento da assembléia. Existem questões que precisam ser discutidas apenas com as pessoas envolvidas. Segundo os autores, estes momentos podem ser encarados como miniassembléias espontâneas, que buscam uma maior agilidade na solução de algum conflito.

Temas que devem ser tratados no conselho de representantes, ou em outras instâncias da comunidade escolar: Existem questões que fogem do âmbito do grupo-classe e que só devem ser levadas às assembléias depois de uma análise da questão, para que a

busca pela solução de um conflito que vai além das possibilidades da classe não cause frustração na turma.

Definidos os temas a serem discutidos, é necessário que, no momento da realização da assembléia, a disposição dos participantes no espaço permita que todos possam se ver. Organizar a classe em um grande círculo, ou semi-círculo, contribui em muito para o diálogo entre as crianças.

Para facilitar a dinâmica da assembléia e possibilitar aos alunos e alunas um melhor acompanhamento de sua realização, é interessante que os diferentes momentos que constituem a sessão sejam bem definidos, o que faz com que, mais facilmente, a prática da assembléia se transforme em uma atividade habitual e de conhecimento do grupo. Assim, para as rotinas das assembléias, Puig et al (ibid.) sugerem a definição de quatro momentos distintos.

No *início*, os temas que serão tratados ao longo da assembléia são apresentados a todos. A leitura dos temas a serem tratados é uma das formas de, brevemente, alcançar este objetivo. A *revisão da semana* vem logo em seguida, como um espaço em que são valorizados os fatos ocorridos ao longo da semana, os acordos que foram cumpridos, as falhas, os pontos em que o grupo poderia melhorar e algumas alternativas para tanto. Em seguida, chega o momento para a *discussão* dos temas levantados previamente pelos alunos e alunas. E, ao final da assembléia, é importante que se explicita um *resumo* dos acordos que foram firmados ao longo da sessão. Este último momento é de grande valia para lembrar as crianças dos compromissos assumidos, aumentando as chances de que eles se concretizem.

Antes... a preparação

É praticamente impossível prever tudo o que pode acontecer ao longo de uma assembléia. Entretanto, uma preparação prévia da sessão é sempre indispensável para seu bom desenvolvimento e aproveitamento.

Em primeiro lugar, pensemos na coordenação de uma assembléia. Puig et al sugerem que esta seja delegada aos próprios alunos e alunas, como uma forma de permitir-lhes exercer responsabilidades concretas em sala de aula. Evidentemente, o grupo de alunos que coordenará a assembléia deve mudar a cada semana, para que todos tenham a oportunidade de

participar. Segundo os autores, este grupo pode ser formado por três estudantes, cada um responsável por uma das seguintes funções:

Apresentação da ordem do dia e anotação da lista de inscritos: como vimos anteriormente, antes de dar início às discussões, é necessário que os temas levantados pelas crianças – e que serão abordados ao longo da assembleia – sejam apresentados a todos. Um dos coordenadores deve ficar responsável por apresentar esses temas à turma logo ao iniciar a sessão. Além disso, esta mesma criança pode se encarregar de anotar na lousa a lista de alunos e alunas que solicitam a palavra.

Condução das discussões: um segundo coordenador pode ficar responsável por conduzir as discussões da assembleia, concedendo a palavra aos alunos e alunas inscritos, solicitando a atenção da turma quando um dos membros estiver falando, comunicando à classe a mudança do tema em discussão.

Caderneta de acordos: um dos membros do grupo deve ficar responsável por registrar, em uma caderneta da turma, todos os temas, os acordos e as regras discutidos ao longo de uma assembleia. Desta forma, esta caderneta, que funciona como uma ata da assembleia, conterá a história das discussões da classe.

É importante deixar claro que, mesmo ao delegar aos alunos e alunas a coordenação de uma assembleia, o/a professor/a não pode se eximir de suas responsabilidades, ou seja, ele/a não pode se colocar apenas como mais um membro do grupo, mas ao contrário, segundo Puig et al (ibid.),

(...) será a principal pessoa do grupo a impulsionar o desenvolvimento, a quem corresponde intervir ajudando, esclarecendo ou explicando, apresentando procedimentos que dêem agilidade ao diálogo. Para isso, necessitará ter uma certa flexibilidade para intervir nos momentos oportunos, sem necessidade de esperar sua vez de falar.” (p.123)

Definidos os alunos e alunas que irão coordenar a assembleia, estes devem, junto do/a professor/a, dedicar alguns minutos antes da sessão para a preparação da mesma. É preciso que os temas a serem tratados sejam organizados previamente. O/A docente deve auxiliar nessa organização, buscando, juntamente com os alunos, definir quais os temas de maior prioridade à turma, quais os temas que podem ser agrupados em um único assunto e quais os objetivos da discussão de cada um dos temas: se é apenas informar a turma, ou se exige a

compromissos assumidos por cada um – e de que forma se darão os mecanismos de avaliação do cumprimento deste acordo – se por um grupo de alunos ou pelo próprio professor.

Depois... o cumprimento dos acordos

Se, após algumas assembléias, a turma perceber que os acordos firmados a partir das discussões não estão sendo, na maioria das vezes, cumpridos, é quase certo que uma sensação de fracasso e impotência tome conta do grupo. Nesse caso, a assembléia passará a ser considerada como “perda de tempo”, como uma prática que não leva a nada...

Diante desta possibilidade, Puig et al (ibid.) levantam algumas considerações. Em primeiro lugar, os autores colocam que a prática das assembléias já é, em si mesma, uma atividade com muitas virtudes educativas, um meio de formação que se dá no simples fato de reunir o grupo para dialogar a respeito do cotidiano da classe.

É evidente que chegar a acordos verbais é muito mais simples do que colocá-los em prática. Mesmo assim, existem alguns pontos que devem ser observados para que aumentemos as chances de que os acordos firmados pelo grupo sejam efetivamente cumpridos. A falta de clareza, de objetividade e o simples esquecimento das regras são alguns dos fatores que podem dificultar a concretização dos resultados obtidos em uma assembléia. Como forma de evitar essas dificuldades, Puig et al nos trazem alguns recursos que podem ajudar no sentido de facilitar o cumprimento dos acordos feitos:

Recursos para memorização: para que os alunos e alunas não se esqueçam dos acordos e regras, e, conseqüentemente, deixem de cumpri-los, os autores sugerem que os mesmos sejam registrados em um mural ou cartaz visível em sala de aula. Uma outra forma de evitar o esquecimento, é a anotação das tarefas, acordos, regras e compromissos, que os alunos e alunas podem fazer em cadernetas individuais.

Recursos para mudança de comportamento: referem-se aos acordos que envolvem a aquisição de novos comportamentos por parte do grupo ou alguns de seus membros. Consistem em alguns exercícios de auto-regulação que os próprios autores apresentam anteriormente nesta mesma obra.

Recursos para regulação imediata: estes recursos são utilizados quando surge algum problema relacionado aos acordos e regras firmados e que necessita de uma solução

imediate. Os autores sugerem que a aula seja interrompida para a discussão do problema, realizando-se na classe uma miniassembléia com as pessoas envolvidas.

Recursos para avaliação: é importante que o cumprimento dos acordos de uma assembléia sejam avaliados ao longo da semana. Em cada assembléia, deve haver um momento em que todos possam analisar quais os acordos que estão sendo cumpridos, quais não estão, o que pode ser feito para que a turma possa melhorar, etc.

CAPÍTULO IV

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Até agora, discutimos a respeito dos princípios da escola democrática, e vimos que a prática das assembleias de classe podem ser encaradas como um importante recurso na busca por uma participação ativa do alunado, o que possibilita aos estudantes uma vivência democrática, contribuindo, assim, para uma educação moral pautada em princípios vinculados à justiça, ao respeito, à solidariedade.

Vamos, a partir de agora, discutir um pouco a respeito da relação professor-aluno, e de sua importância no processo de construção da escola democrática.

A relação professor-aluno e os objetivos da educação

Para discutirmos a respeito de nossa temática – a relação professor-aluno a partir da perspectiva da escola democrática – partimos do princípio que o trabalho docente, a tarefa de educar, deve ser coerente com alguns valores vinculados ao respeito, à justiça, à solidariedade. Por este motivo, remetemo-nos inicialmente ao trabalho de Júlio Aquino (2000a), que, ao dissertar sobre as possíveis causas da indisciplina em sala de aula, aponta para a necessidade de adoção de algumas premissas éticas que devem nortear o trabalho do educador.

Segundo o autor, o trabalho docente é freqüentemente resumido como *ensinar algo de alguma forma*. Isto é, existem duas grandes dimensões em jogo: a primeira, diz respeito aos conteúdos (o que se ensina) e a segunda, aos métodos utilizados (como se ensina). Aquino propõe incrementar esta “fórmula”, levando em conta um terceiro aspecto, o qual denomina de dimensão ética (para que se ensina). Assim, a equação anteriormente citada passa a ser *ensinar algo, de alguma forma, a alguém, com algum propósito*. Desta maneira, acreditamos que o autor abre espaço para que os dilemas e os fenômenos do cotidiano escolar passem a ser discutidos e repensados a partir de um novo prisma: não apenas a partir dos conteúdos e dos métodos escolares, mas também a partir desta dimensão ética, ou seja, *“aquilo que delimita o valor humano e social do trabalho escolar, porque sempre inserido em uma relação concreta.”* (ibid., p.119)

Tendo em vista estas três dimensões, procurando contribuir com a otimização do trabalho docente e com novas formas de enfrentamento dos problemas cotidianos, Aquino aponta algumas “premissas pedagógicas fundamentais”, que devem permear a prática do/a educador/a, e que acreditamos ser coerentes com os pressupostos que norteiam nossa busca pela escola democrática. São elas:

- *o conhecimento*: para o autor, deve ser visto como o objeto da ação docente e ao qual o professor deve ater-se. É fundamental, segundo Aquino, que o educador saiba centrar sua atuação, seu trabalho, essencialmente no âmbito pedagógico e em suas regras particulares de funcionamento.
- *a sala de aula*: segundo Aquino, a sala de aula é o local onde a educação escolar acontece concretamente. É um espaço privilegiado para o trabalho e do qual, portanto, nenhum aluno pode ser privado. Assim, o autor chama a atenção para a urgente necessidade de se abolirem as práticas, freqüentemente utilizadas, nas quais o aluno é mandado para fora da sala de aula.
- *o contrato pedagógico*: visto como o regulador da ação entre professores e alunos. Refere-se, segundo o autor, à proposta de que as regras de convivência sejam conhecidas, compartilhadas e negociadas por todos os envolvidos. Desta forma, a partir do momento em que todos percebem sua parcela de responsabilidade com relação às regras e condutas, é possível obter – no que diz respeito ao trabalho pedagógico – parceria, solidariedade, um projeto conjunto e contínuo. Abrimos, aqui, um parêntese, para nos remetermos à prática das assembleias de classe segundo Puig et al (2000). Afinal, a proposta destes autores é justamente levar os alunos e alunas à participação, para que, através do diálogo, professores/as e estudantes possam discutir e negociar regras de convivência para todo o grupo, em um processo onde todos se sintam co-responsáveis pelo trabalho desenvolvido.
- *a relação professor-aluno*: deve ser vista como o núcleo do trabalho pedagógico. É preciso que se tenha sempre em mente a diferença existente entre os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno, inseridos na instituição escolar. De acordo com Aquino (2000a), “*Não se pode esquecer nunca que é dever do professor ensinar, assim como é direito do aluno aprender. Isso nem sempre é claro para o aluno, (...) o que não significa que o mesmo deva acontecer conosco.*” (p.120)

Ao mesmo tempo – de acordo com nossos princípios de democratização do ambiente escolar –, complementamos as colocações de Aquino para afirmarmos que a relação

professor-aluno deve pautar-se no diálogo, na justiça, no respeito e em outros princípios democráticos.

A *relação professor-aluno* é colocada por Aquino como uma das premissas pedagógicas fundamentais, que deve ser observada para que seja desenvolvido um trabalho ético. Desta forma, de acordo com as afirmações do autor, podemos notar que a dimensão ética da tarefa de educar (para que se ensina) está, em grande parte, fundamentada na relação que o docente estabelece com seus alunos e alunas. Em decorrência disso, levantamos a possibilidade de que a relação professor-aluno, bem como as práticas e os valores sobre os quais ela se constrói, estejam relacionados aos objetivos a que se propõem a educação e a escola. Isto significa, em nossa opinião, que existem algumas práticas e atitudes adotadas por educadores/as, em sua relação com o alunado, que em nada são coerentes com os valores e princípios democráticos que aqui propomos. De que forma se dá este processo?

Pensamos que um dos objetivos principais da escola é o de formar alunos e alunas autônomos, para o exercício crítico e consciente da cidadania, para a convivência dialógica e democrática com as diferenças de crenças, idéias e valores. E, nesta perspectiva, acreditamos que o professor tem um papel fundamental para que a escola de fato alcance tais objetivos. Conforme discutido no primeiro capítulo, a escola que almeja a democracia deve pautar as relações interpessoais no difícil equilíbrio da assimetria funcional e da simetria democrática entre os diferentes agentes da instituição (Puig et al, 2000). Diante disso, é preciso que o/a professor/a saiba desempenhar a função e as responsabilidades que lhes cabe ao mesmo tempo que possa respeitar a igualdade e os direitos de seus alunos e alunas.

Assim, retirar das mãos do docente a autoridade que lhe cabe, deixando aos alunos e alunas todas as decisões e responsabilidades, não contempla as premissas da educação moral, e nem condiz com os princípios da escola democrática. Por outro lado, centralizar na figura do professor todas as decisões a serem tomadas, permitindo a construção de uma relação fundamentada nas imposições e no autoritarismo, também não pode ser vista como uma alternativa coerente.

A partir destas considerações, podemos perceber que a relação professor-aluno é um dos importantes aspectos que devem ser observados na busca pela escola democrática, pois, de certa forma, remete-nos a valores e práticas que podem ou não ser coerentes com os princípios que regem a construção deste novo ambiente escolar. É por este motivo que pensamos que a discussão a respeito da relação professor-aluno nos possibilita uma reflexão mais aprofundada a respeito dos objetivos a que se propõem a educação e a escola.

Com este intuito, vejamos um pouco mais de perto a realidade que encontramos freqüentemente em nossas escolas, as relações autoritárias que se constroem entre professores/as e alunos/as, e a lógica que rege a chamada “escola tradicional”.

Uma sala de aula...

“São 35 crianças na sala de aula de uma 1ª série. Os ‘ruins’ ocupam as fileiras à esquerda, mais distante da mesa da professora, que se encontra no canto à direita. A professora começa a escrever na lousa, em linha horizontal e letra cursiva: *na me mi mo nu mão*.”

Pede para as crianças lerem e aponta a última sílaba dizendo:

– Aqui vocês vão ler com *ão*.

As crianças ‘lêem’.

A professora escreve uma segunda linha e pede para que as crianças leiam: *na ne ni no nu não*.

As crianças repetem. A professora pede para as crianças copiarem cada linha no caderno de classe e depois no de casa.

A professora escreve na lousa:

bo	na	ma
__ né	__ da	__ la
__ la	__ dou	__ ca
__ neca	__ pa	__ pa
(...)		

e diz que ‘tem que completar’.

De frente para a lousa e de costas para as crianças, a professora pergunta:

– Se eu puser isso (aponta *bo*) aqui (na frente do *né*), como é que fica?

Uma criança fala: – boneca.

A professora pergunta, virando-se para as crianças:

– Quem falou boneca?

Ninguém responde.

A professora dirige-se ao primeiro aluno da primeira fila e pergunta:

– R., se eu colocar isso (aponta *na*) aqui (aponta o traço à frente de *da*), o que fica?

R. responde: – Nada.

A professora repete: – No de casa, vocês só copiem direitinho para fazer em casa.

Agora no de classe completa.

S1 mexe em alguma coisa em cima da carteira, vira o caderno, arranca uma folha.

Prof. para S1: – Quêê, você não fez nada? Nem o cabeçalho?

A professora passa pelas fileiras vendo os cadernos de carteira em carteira:

Prof. para S4: – Tem que fazer. Você não deixou espaço. Olha lá. Eu deixei espaço lá.

Para S5: – Esse aqui é *bo*. Tá errado, tá errado. Olha bem lá! Já copiou errado.

Para S6: – Aqui a senhora nem colocou. Fez tudo misturado. Não colocou nem fez. Tá tudo malfeito. Tem que fazer bem-feito.

Para S13: – Isso aqui tá escrito na lousa?

Para S14 e S15: – Tá indo, tá indo.

Para S16: – Fez muito perto o risco. Assim não dá.

Para S17: – Pra não fazer misturância tem que copiar só o primeiro... Vocês copiam tudo junto...

Para S8: – Tá feio! Feio, feio. Seu O parece um A. Tem que melhorar bem a letra.

Para S14: – Ai, ai. Quem falou que eu coloquei mamãe! É boné.

Para S15: – Aqui eu fiz ma com a e na com a. Olha o que você fez aí!

Para S18, 17, 23: – Ok.

Para S28: – Assim eu não gosto. Tem que fazer certinho, senão fica aquela misturância.

Para S26: – Já fez as palavrinhas? ma com o, na com o. Dá uma olhada na lousa e vê se tá igual. Você não percebe nada?

Para S20: – Parece que tá tudo com maiúscula. Eu não pus maiúscula. Apaga e faz de novo.

Para S25: – Aqui em cima devia ter o bo, o na e o ma. A senhora não colocou. Aqui tá bo, aqui tá ca, aqui tá la.”

(Smolka, 1988, p.33-34)

Ao procurar compreender a criança na fase inicial da escrita – e, portanto, analisando o processo de alfabetização infantil – Smolka (1988) presenciou, em uma das escolas onde realizou seu trabalho, o episódio que acaba de ser descrito. Nos fins da década de 80, era essa a realidade que reinava na maioria das salas de aula. Contudo, a partir do contato que mantivemos com algumas escolas durante os últimos anos, podemos afirmar que este tipo de relação que se estabelece entre o professor ou professora e as crianças em classe continua ainda bastante presente. O que caracteriza esta postura?

Um primeiro ponto importante de ser destacado, e que podemos notar já na primeira linha do texto escrito por Smolka, é a freqüente separação que se faz entre os alunos e alunas “que aprendem” e aqueles “que não conseguem acompanhar”. E o que é pior: os “ruins”, os diferentes, por não seguirem o mesmo ritmo do restante da classe, acabam sendo deixados de lado:

“Conotados em geral como ‘alunos-problema’ (um predicado do qual deveríamos nos afastar mais e mais), aqueles acometidos por algum tipo de aflição ou tormento, muitas vezes advindos de relações sociais ou familiares conturbadas ou de situações trágicas, nem sempre conseguem ver garantidos os espaços de pertencimento no cenário das trocas escolares. Além disso, a estigmatização velada passa a ser um fardo a mais, um dilema adicional a ser equacionado por esses alunos já em desvantagem.” (Aquino, 2000b, p.133)

O grande problema é que esta estigmatização pode acabar sendo incorporada pelo próprio corpo discente: o trabalho individual, a competição e o egocentrismo provavelmente se constituirão, aos poucos, como valores para essas crianças que convivem com uma postura

que exclui os diferentes e seleciona os “bons”, e que, fatalmente, culmina em ideais vinculados ao preconceito e ao individualismo.

Um segundo aspecto importante na análise do episódio anteriormente descrito é a centralização de todo o poder na figura da professora: é ela quem escreve, quem decide, quem pergunta. Mais do que isso: é ela quem possui o conhecimento do certo e do errado, da lição bem feita e da lição “que ela não gosta”. Assim, ela precisa que todas as crianças estejam trabalhando um mesmo conteúdo em um mesmo instante, para que consiga mobilizar a atenção de todos em uma única explicação. Uma vez que a figura do professor é a fonte do saber em sala de aula, não faz sentido que as crianças estejam realizando outras atividades enquanto ela procura ensinar-lhes um conteúdo importante, e as conduz pelo *melhor caminho*¹.

Diante desta postura, o que acaba restando aos alunos e alunas? Eles copiam, cumprem e obedecem ordens, submetem-se aos critérios padronizados da professora, enfim, realizam atividades que por vezes sequer compreendem, e nas quais a participação e o diálogo são deixados de lado. As crianças não são levadas à reflexão, ao questionamento, ou mesmo à compreensão do significado daquilo que “aprendem”.

Neste contexto, a única lógica que rege a conduta das crianças em sala de aula é a de não contrariar a professora, copiando fielmente o que ela passa à lousa e atendendo prontamente às suas orientações. Contudo, para que essa ordem se mantenha são necessárias estratégias que a garantam. Essa disciplina, essa obediência – muitas vezes confundida com o respeito por excelência – só são conseguidas através de métodos coercitivos, que impeçam, através do castigo e da punição, uma conversa paralela, uma distração momentânea, uma tentativa de interrupção das aulas, ou mesmo uma tarefa executada de maneira não satisfatória. Neste caso, mesmo que exista uma relação de respeito, podemos dizer que ele só se mantém a partir do momento em que existe o medo da punição.²

Assim, a criança que subitamente arranca uma folha de seu caderno – por qualquer motivo que seja – é publicamente advertida, uma vez que subverteu a ordem da classe.

¹ A imposição de *metas* – em busca do *progresso* enquanto ideal, enquanto ponto de chegada – é um aspecto bastante discutido e questionado por Michael Lewis (1999), conforme demonstra o trecho a seguir: “*A idéia do melhor caminho também ameaça deixar-nos insensíveis às diferenças individuais e nos leva a desenvolver programas únicos de intervenção para todas as crianças – o currículo padronizado do ensino ou as técnicas de educação de crianças.*” (p.112)

² Segundo Araújo (1999), existe uma diferença entre a relação de respeito (unilateral) e a obediência. O primeiro exige um mínimo de *afeto* entre aquele que respeita e aquele que é respeitado. Essa questão, mais adiante, será melhor abordada.

Igualmente, ao infeliz que responde incorretamente a uma pergunta da professora, resta apenas calar-se diante de sua expressão ameaçadora: “*Quem falou boneca?*”. Uma vez que o silêncio toma conta da turma diante deste episódio, a professora prontamente mostra ao fracassado – mesmo sem saber quem é – o seu devido lugar, e lança uma questão ao melhor aluno da classe (“*primeiro aluno da primeira fila*”), que, triunfante, acerta a resposta: “*Nada.*”. Estes são apenas alguns exemplos utilizados em sala de aula para a manutenção da ordem e do respeito. Se formos um pouco mais além, podemos incluir, neste mesmo rol, a avaliação, a tão temida *nota*, utilizada pelos professores como uma forma de ameaça às crianças.

Contudo, devemos lembrar que existe uma grande limitação nesse tipo de relação que o docente estabelece com seus alunos e alunas. Uma vez que um dos maiores pilares de sua sustentação é o medo da punição e dos castigos, podemos dizer que, se por algum motivo essa coerção passa a não existir – ou se não é mais temida por parte de quem deve respeitar –, conseqüentemente, está dado o primeiro passo para a extinção do respeito. Em outras palavras, a criança respeita o professor porque gosta minimamente dele, mas fundamentalmente porque teme as punições. Caso esta estratégia se perca – ou seja, caso a criança não tenha mais medo de reprovar, pois a progressão continuada garante que ela vá para a próxima série; ou, caso o aluno não tenha o menor receio que seus pais fiquem cientes de que ele não faz as tarefas, porque eles certamente irão defendê-lo e apoiá-lo – perde-se, também, o maior pilar que sustenta a autoridade do professor. Esta questão será melhor discutida mais adiante.

Finalizando as considerações a respeito do relato de Smolka, é importante destacar, ainda, um último aspecto: será que aquelas crianças compreendem a verdadeira importância do conteúdo que a professora tenta lhes ensinar? Será que este conteúdo tão importante – a leitura e a escrita – deve mesmo ser trabalhado como um fim em si mesmo? Não seria necessário que a criança compreendesse, também, a finalidade, o significado desse saber, ou supõe-se que ela já o saiba? Smolka (1989) parece-nos conseguir sintetizar de maneira bem clara alguns dos pontos que dizem respeito a esta questão, quando afirma que:

“Neste contexto, a escrita apresentada para as crianças e ensinada como mera habilidade motora prescinde absolutamente de sentido. Como não serve para coisa alguma – não tem utilidade, não tem sentido, não traz prazer – as crianças ensaiam fazer e falar sobre outras coisas na escola. Mas isto subverte a ordem, descontrola o sistema. Assim sendo, imobiliza-se e cala-se as crianças nos devidos lugares, e

prosegue-se a alfabetização como se nada mais ocorresse. A professora, que sabe, fala. As crianças, que não sabem, não falam.” (p.44)

A partir dos pontos que aqui levantamos, podemos perceber que a relação professor-aluno fundamentada no autoritarismo e na centralização do poder, do conhecimento nas mãos do educador acaba por contribuir para uma educação que privilegia a competição, o individualismo, a exclusão dos diferentes, a simples transmissão de conteúdos e a submissão. É evidente, portanto, que a escola que almejamos, pautada nos princípios democráticos, fica longe de ser alcançada a partir das relações autoritárias.

Assim, pensamos que a alternativa não pode ser esta. A relação professor-aluno precisa pautar-se sobre outras bases, mais concretas (e democráticas) do que as estratégias de medo e coerção, deve contribuir com uma educação que leve ao respeito e à valorização da diversidade humana, que busque a formação de sujeitos autônomos e críticos para o exercício da cidadania. De que forma isso é possível?

A seguir, apresentamos alguns aspectos que consideramos importantes para a construção de “uma outra sala de aula”.

Uma outra sala de aula...

“Na classe observada, da professora R., existia o que denominei de ‘ambiente escolar cooperativo’, ou seja, um ambiente onde encontravam-se as condições que engendravam a cooperação: o respeito mútuo, as atividades grupais que favoreciam a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e onde os alunos tinham a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente (...) a professora nunca alterava seu tom de voz com os alunos (portanto, sem gritos) (...). Quando alguém descumpria as regras (e é claro que as descumpriam, porque ninguém, em sã consciência, pode esperar que numa sala todas as crianças cumpram todas as regras!), ficava claro que a ação não era contra a figura de autoridade da professora, mas contra o grupo que as havia estabelecido, ou seja, os próprios colegas. Isso era reforçado pela professora que, quando questionava este descumprimento, não o fazia em nome pessoal, mas em nome do grupo. (...) todos os dias no final da aula, existiam dois momentos de auto-avaliação: um feito individualmente, por escrito; e outro do grupo, em que o respeito às regras era avaliado oralmente. Esses momentos de auto-avaliação não tinham o objetivo de punição ou recompensa, e sim o intuito de clarificar a importância do respeito às regras para organizar as relações sociais e o funcionamento das atividades. Com isso, diariamente o descumprimento das regras e suas conseqüências podiam se tornar observáveis tanto pelo indivíduo quanto pelo grupo.” (Araújo, 1996a, p.111-113)

Este ambiente, para muitos, pode parecer utópico. Contudo, foi observado por Ulisses Araújo (ibid.) e tornou-se o foco de sua dissertação de mestrado (Araújo, 1993). Podemos perceber que a relação que se estabelece entre a professora e os alunos é uma relação de respeito mútuo e reciprocidade: neste caso, a professora não toma apenas para si o direito de dirigir a conduta de seus alunos e alunas e, muito menos, de estabelecer as regras da classe. Ao contrário, as crianças são chamadas à participação, à tomada de decisões, ao trabalho em grupo, à construção de regras – e, conseqüentemente, ao cumprimento das mesmas.

Mas, qual seria a importância de um ambiente cooperativo para o desenvolvimento infantil?

“(...) as condições ideais para a criança libertar-se do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral para com os mais velhos dependem de relações democráticas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si crianças e adultos. Assim, se a criança conviver num ‘ambiente cooperativo’ e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitado pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos.” (Araújo, 1996b, p.111)

Assim, notamos que, falar em cooperação, implica necessariamente considerar o sentimento de respeito. Segundo Piaget (1996):

“Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros (...): são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste.” (p.3 – grifos nossos)

Contudo, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos pode emergir tanto um sentimento de *respeito unilateral* quanto um sentimento de *respeito mútuo*. Segundo Araújo (1999), o *respeito unilateral* é aquele que permeia as relações dirigidas pelas estratégias de coerção, e aparece de maneira bem clara na primeira sala de aula que apresentamos no item anterior: quem deve respeitar é o aluno, enquanto ao professor cabe impor este respeito. Já o *respeito mútuo*, como o próprio termo sugere, é recíproco, ou seja, é preciso que aconteça de maneira bidirecional: o aluno deve respeitar o professor, que, por sua vez, também deve respeitar o aluno. É importante que fique claro que o respeito mútuo não retira ou minimiza a

autoridade do professor em sala de aula; é apenas uma alternativa para que essa autoridade não seja exercida através das ameaças de castigo e punição.

Sobre esta questão, Araújo (ibid.), a partir das idéias de Piaget e Bovet, explica os fundamentos de ambos os sentimentos de respeito. Para o autor, todo o respeito tem duas bases importantes: o afeto e o medo. A diferença é qual dos dois passa a prevalecer: no respeito unilateral, o que prevalece é o medo da punição; ainda assim, um mínimo de afeto é necessário para que esse sentimento se construa – caso contrário, a relação que se estabelece é de mera *obediência*. Já no caso do respeito mútuo, o que prevalece é o afeto; o medo, por sua vez, transforma-se: não é mais o medo da punição, mas sim o medo de decair perante os olhos do indivíduo respeitado. “*O medo de decair perante os olhos de quem a gente gosta é característico do sujeito autônomo, que regula suas relações na reciprocidade e na consideração pelas outras pessoas.*” (ibid., p.35)

Diante destas considerações, fica claro que a construção do respeito mútuo entre alunos e professores, e mesmo entre alunos, não se processa de maneira simples e nem de uma hora para outra. Entretanto, para Piaget, apenas a moral da cooperação – maneira como ele denomina a moral fundamentada nas relações de respeito mútuo e reciprocidade – é que conduz ao desenvolvimento de crianças autônomas, capazes de conviver democraticamente com as diferenças:

“Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais.” (Piaget apud Araújo, 1996b, p.105)

Diante desta colocação de Piaget, podemos perceber a importância de que as relações entre professores e alunos sejam pautadas não pelo autoritarismo e pela submissão, mas pelo respeito mútuo, a reciprocidade e a democracia. A primeira sala de aula que apresentamos reflete justamente uma realidade em que o professor possui em suas mãos o poder e o conhecimento e os alunos e alunas, de maneira passiva, são levados a assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos.

Como alternativa a esta dinâmica – a qual, como vimos, acaba por fomentar atitudes como a exclusão e o preconceito –, pensamos que as crianças devem ser levadas à reflexão, à participação nas tomadas de decisões, devem aprender a lidar e a conviver com a diversidade humana. Concordando com Piaget, acreditamos que, nesse ambiente de respeito mútuo e

reciprocidade, seja possível a formação de indivíduos autônomos e a construção de valores vinculados à democracia, à igualdade e ao respeito.

Contudo, para a construção deste “ambiente cooperativo”, pensamos ser fundamental o papel do professor. Ou seja, para que educadores/as e estudantes estabeleçam entre si uma relação de respeito mútuo, construída a partir dos ideais democráticos, não é preciso que se deixe de lado a assimetria necessária à relação professor-aluno. É o que discutiremos a seguir.

A relação professor-aluno e a autoridade docente

No início do presente capítulo, apontamos as “premissas pedagógicas fundamentais” levantadas por Aquino (2000a): o conhecimento, a sala de aula, o contrato pedagógico e a relação professor-aluno (cf. p.48). Ao discutir a respeito desta última, vimos que o autor nos chama a atenção para a diferença nos papéis desempenhados por professores e alunos. Igualmente, como já levantamos anteriormente, Puig et al (2000) discutem a respeito da assimetria existente entre o corpo docente e o discente. Assim, podemos afirmar que, na sala de aula, quem detém a autoridade é o professor. Mas como fazer para que essa autoridade seja exercida segundo os princípios de igualdade e de equidade da democracia (Araújo, 2000), ou segundo o equilíbrio necessário entre a assimetria funcional e a simetria democrática?

Conforme nos mostra Araújo (ibid.), esta autoridade “natural” do papel docente acaba muitas vezes sendo utilizada por professores e professoras para justificar atitudes autoritárias e injustas. É preciso, portanto, que a autoridade do professor não seja um entrave para a concretização de relações democráticas, as quais pretendemos ver inseridas na escola. Isto significa, mais uma vez, que as diferentes condições quanto aos papéis desempenhados por professores/as e alunos/as em uma escola não excluem a possibilidade de que a relação professor-aluno seja coerente com o princípio democrático da igualdade; conforme nos trazem Puig et al (2000):

“Em uma escola, o alunado e o professorado não têm as mesmas responsabilidades e nem estão em igualdade de condições quanto a conhecimentos e experiência, mas podem conversar de igual para igual, podem respeitar e entender um ao outro e podem, finalmente, participar na organização e na realização de todo tipo de iniciativas.” (p.23)

Esta questão nos aponta para a necessidade de discutirmos um pouco mais de perto o conceito de autoridade. Afinal, como exercer a autoridade sem incorrer na injustiça?

Discutindo a respeito do termo, Araújo (1999) distingue, em primeiro lugar, dois tipos de autoridade: a *autoridade autoritária* e a *autoridade por competência*. Segundo o autor, a *autoridade autoritária* legitima-se pela hierarquização nas relações sociais e sustenta-se através do domínio, do uso da força e da violência. Afirma Araújo (ibid.): “(...) o autoritário é arrogante, violento, impositivo, dominador e se relaciona com a pessoa que age buscando domínio, que se sente no direito, por sua superioridade hierárquica, de cobrar obediência dos subordinados.” (p.41)

Em contrapartida, a *autoridade por competência* é constituída através da influência e/ou prestígio que a pessoa que detém a autoridade – e, portanto, certa competência em determinado assunto –, demonstra para com seus subordinados. Neste caso, Araújo coloca que o que sustenta a autoridade não é mais o uso da força, da dominação, e sim a admiração que um certo grupo de pessoas sente para com a figura da autoridade.

Em segundo lugar, Araújo coloca que uma pessoa apenas constitui-se enquanto autoridade em uma relação, na medida em que um certo grupo de pessoas a admira. Ou seja, é preciso que a figura da autoridade constitua-se enquanto imagem de superioridade que seja reconhecida pelos demais; este reconhecimento se dá através do sentimento de admiração, o qual, por sua vez, está relacionado ao sentimento de respeito, já abordado anteriormente. Assim:

“Para respeitarmos alguém é necessária uma identificação com essa pessoa, via admiração. Se a relação é de respeito unilateral, baseada prioritariamente no temor, ou se é de respeito mútuo, baseada prioritariamente no amor, a admiração pelo outro é que garantirá que eu o respeite.” (ibid., p.35)

A partir destas colocações, Araújo considera que a constituição da autoridade está mediada pelos sentimentos de respeito e de admiração construídos na relação. Isto significa que, caso a figura da autoridade esteja fundamentada exclusivamente na hierarquia social ou institucionalizada pela sociedade, a relação provavelmente será permeada pelo respeito unilateral e pelo uso da força como forma de garantir a obediência. Isto é o que acontece nas relações sustentadas pela *autoridade autoritária*.

Por outro lado, caso a autoridade constitua-se a partir do prestígio e da competência, é possível que a relação seja baseada no respeito mútuo, sem que as punições, a violência e a força sejam necessárias para sustentá-la. Estamos, então, falando da constituição da *autoridade por competência*.

Pensemos, agora, no âmbito escolar, e na assimetria funcional que sustenta a relação professor-aluno, na qual o professor ou professora é dotado de uma superioridade hierárquica socialmente reconhecida. Existem docentes que, diante deste fato, sentem-se no direito de cobrar, de seus alunos e alunas, a obediência e, desta forma, acabam constituindo-se como autoridades autoritárias. O respeito que existe, neste caso, entre educador e educandos é essencialmente unilateral. Se, porventura, o educador perder o amor e a admiração do alunado – os quais são as bases de todo o sentimento de respeito – deslegitima-se a autoridade existente. Caso isso aconteça, a autoridade docente não se constitui, e os educandos podem manifestar desde a indisciplina até a apatia.

Mas, felizmente, existem outros caminhos. Diante da superioridade hierárquica atribuída pela sociedade, alguns professores e professoras preferem atuar sobre outras bases, obtendo o respeito e a admiração do alunado a partir do prestígio e da competência. Neste caso, se o educador consegue construir uma relação com seus educandos que seja fundamentada no respeito mútuo, está constituída a autoridade por competência – a qual não necessita garantir-se através do uso da força, da violência e da imposição de idéias e valores. Desta forma,

“Esse professor ou professora consegue estabelecer relações baseadas no diálogo, na confiança e nutrir uma afetividade que permite que os conflitos cotidianos da escola sejam solucionados de maneira democrática. A admiração que lhe é devotada pelos estudantes faz com que o medo presente na relação não seja o da punição, que passa a não fazer mais sentido, e sim na perda do respeito pela pessoa de quem gostam.”
(*ibid.*, p.42-43)

São estas as bases da relação professor-aluno que buscamos em uma escola democrática. Entendemos que o/a professor/a deve deixar de ser o “centro da sala de aula”, que detém o poder e o conhecimento, que impõe seus valores ao alunado, que lhes cobra a obediência e a submissão. Ao contrário, a relação entre o docente e seus alunos e alunas em sala de aula deve ser permeada pela reciprocidade, pela cooperação, pelo diálogo e pela afetividade; deve refletir o prazer do trabalho pedagógico e, enfim, ser coerente com os princípios da democracia, da solidariedade e da justiça, sem que se perca a assimetria necessária à relação.

Apresentamos, até agora, alguns aspectos que consideramos importantes na compreensão da dinâmica da relação professor-aluno, e quais os fatores que devem ser

levados em conta na busca por relações interpessoais coerentes com os princípios que norteiam a construção da escola democrática.

Vimos que a relação professor-aluno é um dos pontos que devem ser observados no desenvolvimento ético do trabalho docente, e que as práticas e os valores que sustentam esta relação também carregam em si mesmos os objetivos a que se propõem a escola e a educação. Diante desta perspectiva, acreditamos que a construção da escola democrática só será possível a partir de propostas concretas e formas de intervenção que objetivem a reestruturação do ambiente escolar como um todo, através de métodos e práticas que se pautem nos mesmos princípios democráticos que procuramos levar até a escola. Vejamos, agora, no que se refere às relações interpessoais – e, especificamente, à relação professor-aluno – quais seriam estas propostas.

Propostas de intervenção para a democratização da escola e das relações interpessoais: as assembléias de classe

“A escola proposta não pode mais se limitar ao papel de transmissora dos conteúdos científicos e culturais acumulados pela humanidade. Ela deve se tornar mais interessante para os alunos e alunas que a freqüentam e os conteúdos precisam estar mais contextualizados em seu cotidiano e nas suas necessidades. Seu papel passa a ser mais amplo e pressupõe trabalhos que explorem e considerem a complexidade e a diversidade dos interesses da sociedade e de seus membros, com o objetivo não só de reprodução dos saberes acumulados mas também de transformação da realidade.”
(Araújo, 1999, p.43)

Com o objetivo de transformar a realidade atual da maioria das escolas públicas brasileiras, Araújo (2000) propõe uma nova forma de pensar a escola e a educação, e discute a respeito da democratização do espaço escolar.

Na busca por estas transformações, o autor levanta alguns aspectos cuja reestruturação/ressignificação podem auxiliar na construção da escola democrática. São eles: os conteúdos escolares, a metodologia das aulas, os valores, as relações interpessoais, a auto-estima, o auto-conhecimento e a gestão escolar. Segundo Araújo, estes aspectos não podem ser considerados de maneira fragmentada, pois, na dinâmica da realidade escolar, se inter-relacionam; porém, a partir de cada um deles, o autor acredita ser possível pensar formas mais concretas de intervenção na democratização dos processos educativos, que efetivamente considerem a complexidade das relações presentes no cotidiano escolar.

Diante disso, Araújo propõe que os conteúdos escolares e a metodologia das aulas sejam transformadas, para que o processo de ensino-aprendizagem torne-se mais significativo, interessante e, conseqüentemente, mais prazeroso aos alunos e alunas. Ao mesmo tempo, o trabalho com o auto-conhecimento, a auto-estima e os valores podem auxiliar na busca por uma formação que leve os estudantes não à competitividade, ao individualismo, mas à cooperação, ao diálogo, à consciência dos sentimentos e emoções presentes nas relações interpessoais, ao respeito à diversidade de idéias e pontos de vista.

Especificamente no que diz respeito às relações interpessoais, o autor afirma que, em uma escola democrática, que tem em vista a construção de personalidades autônomas, não deve haver espaço para o autoritarismo; ao contrário, é preciso que se busque a construção de um “ambiente cooperativo”, onde o respeito unilateral, o egocentrismo e a submissão dêem lugar ao respeito mútuo, à cooperação e à reciprocidade.

Assim, Araújo afirma que a reestruturação das relações interpessoais, em busca da democratização, é um dos aspectos que devem ser levados em conta na construção de uma escola que procura formar os indivíduos para a cidadania – para a participação ativa e consciente da vida política e pública – que, ao mesmo tempo, saibam lidar com a diversidade do ser humano e conviver dialógica e democraticamente com as diferenças de crenças e valores.

Neste sentido, para que as relações interpessoais do cotidiano escolar sejam pautadas nos princípios democráticos, como forma de intervenção concreta na escola, o autor propõe a implementação da “assembleia escolar” e de “assembleias de classe” – a partir do referencial de Puig et al (2000), conforme já apresentamos nos capítulos anteriores . Estes dois espaços, segundo Araújo, objetivam democratizar as relações interpessoais e os processos de tomada de decisões tanto no que diz respeito ao cotidiano da sala de aula quanto ao cotidiano geral da escola.

Os pressupostos da prática de assembleias de classe, que apresentamos ao longo dos capítulos anteriores, nos ajudam a compreender de que forma a participação do alunado nas decisões da vida escolar podem contribuir para que as relações estabelecidas entre os agentes escolares sejam fundamentadas em valores e princípios como a democracia, o diálogo, a cooperação e o respeito.

É com base nestas afirmações que pensamos que as assembleias de classe podem contribuir para que a relação professor-aluno seja fundamentada em outras bases que não o autoritarismo, ou seja, no respeito mútuo, por um lado, e na autoridade do professor, por outro. A instituição desta prática pode, assim, ser uma alternativa para que a relação entre o

educador e seus educandos torne-se coerente com os princípios democráticos que buscamos ver presentes na escola.

CAPÍTULO V

O PLANO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Em contraposição a atitudes autoritárias, que conduzem o alunado à submissão e à obediência e levam a relação professor-aluno a caracterizar-se pelo respeito unilateral, acreditamos que o docente deva possibilitar, em sua prática e em sua relação com o corpo discente, um espaço para o diálogo e a cooperação, permitindo a construção de uma relação professor-aluno que seja pautada no respeito mútuo e nos princípios da democracia e da justiça. Isso tudo, sem que o professor seja destituído de sua autoridade, necessária para o desempenho de suas funções dentro da instituição escolar.

Permitir que os alunos e alunas participem ativamente das decisões da vida escolar é a proposta de Puig et al (2000), ao apresentarem a prática das assembleias de classe. Como vimos anteriormente, o momento das assembleias é aberto para que todos, professores/as e alunos/as, possam dialogar a respeito de tudo o que lhes interessa, que esteja relacionado à convivência da turma e aos trabalhos desenvolvidos. Também é um espaço destinado ao planejamento das atividades, à sugestão de novos trabalhos e estratégias, e também à busca coletiva de soluções para os possíveis conflitos do cotidiano. Conforme nos traz Araújo (2000), que pauta seu trabalho na prática das assembleias segundo a proposta de Puig et al:

“O espaço das assembleias 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 para a cidadania.” (p.103)

Desta forma, a partir do quadro teórico que apresentamos, pudemos verificar que as assembleias de classe devem ser vistas como um dos instrumentos possíveis para a democratização do espaço escolar, e que contribui na educação moral dos estudantes. Ao mesmo tempo, procuramos demonstrar que a construção de uma escola democrática passa também por uma urgente transformação na relação professor-aluno, na medida em que a realidade que encontramos, na maioria dos casos, são relações pautadas no autoritarismo e na submissão.

De acordo com os princípios que aqui colocamos, pensamos que, em um ambiente escolar democrático, as relações autoritárias devem ser superadas, abrindo-se espaço para o respeito mútuo, a cooperação e a reciprocidade. O docente deve, então, deixar de ser a figura central da sala de aula, que detém em suas mãos todo o poder e o conhecimento, e deve estabelecer novas formas, mais democráticas, de se relacionar com seus alunos e alunas e com o conhecimento. Nesse sentido, acreditamos que a prática das *assembléias de classe* pode contribuir para que a *relação professor-aluno* torne-se mais coerente com os princípios da escola democrática.

Para que isso ocorra, ou seja, para que tenhamos de fato a democratização da relação professor-aluno, vemos como um dos pontos fundamentais que esta seja pautada na participação escolar do alunado, e, conseqüentemente, na busca pelo espaço de diálogo. Um educador que se relacione de maneira autoritária com seus alunos e alunas dificilmente será capaz de abrir espaço para o diálogo em sua relação com os educandos, uma vez que as relações autoritárias são sustentadas pela submissão e pela obediência – e não na reflexão e na participação – daqueles que não se constituem enquanto autoridade.

Conforme nos trazem Puig et al (2000), abrir espaço para a participação escolar dos alunos e alunas significa, entre outros aspectos, abrir um espaço para o diálogo. Segundo os autores, através do diálogo, as crianças são levadas a refletir a respeito dos temas discutidos, a planejar novas estratégias e buscar soluções aos conflitos, a compreender o ponto de vista dos colegas, a aceitar e comprometer-se com os acordos firmados. Em decorrência da instituição deste espaço, pensamos que as crianças ganham, também, a possibilidade de expressar seus sentimentos e suas preocupações com relação à convivência do grupo e às atividades desenvolvidas e, inclusive, percebem que podem contribuir no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.

É nesse sentido que enxergamos justamente como um dos objetivos da assembléia de classe – enquanto forma de participação do alunado – o de instituir-se enquanto espaço de diálogo, onde as crianças possam levantar problemas, sugestões, colocar seus próprios sentimentos e preocupações, buscar coletivamente soluções para os conflitos. Desta forma, podemos dizer que a implementação das assembléias de classe já é, por si só, uma forma de democratização da relação professor-aluno.

Ao mesmo tempo, é importante que a abertura à participação dos alunos e alunas na vida escolar não destitua o/a professor/a de suas responsabilidades e de seu papel enquanto educador/a. Ou seja, a escola democrática deve possibilitar espaços para a participação do alunado, mas a autoridade do docente deve permanecer, uma vez que é condição fundamental

para garantir a assimetria necessária à relação professor-aluno. Além disso, como nos apontam Puig et al (ibid.), é imprescindível a contribuição do adulto no processo de desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Nos dizem os autores (ibid.):

“A tarefa das pessoas adultas é levar a cabo as atividades juntamente com os jovens e as crianças, já que, provavelmente, não seriam capazes de realizá-las sozinhos. No tema que nos ocupa, trata-se de ver que uma participação completamente autônoma de alunos e alunas é um objetivo a longo prazo e que para alcançá-lo é preciso um processo de aprendizagem em que é essencial a contribuição da pessoa adulta.”
(p.32)

No caso da prática de assembléias de classe, pensamos que, em certa medida, cabe ao docente saber conduzir e encaminhar as discussões de uma assembléia, possibilitando aos seus alunos e alunas estabelecerem um diálogo de qualidade e incentivando as crianças à participação.

Assim, em nosso caso, quando pensamos que a prática das assembléias de classe podem trazer contribuições no sentido de democratizar a relação professor-aluno, estamos nos referindo aos aspectos que nos possibilitem refletir em que medida o espaço das assembléias permite que o docente dê voz a seus alunos e alunas, incentive o diálogo e a discussão coletiva, em busca de soluções refletidas e que sejam cumpridas por todos.

Objetivos da Pesquisa

Tendo como ponto de partida os pressupostos que aqui apresentamos, desenvolvemos um trabalho que, a partir da implantação das assembléias em um grupo-classe, procurou focalizar a relação entre o docente e seus alunos e alunas. Assim, o objetivo central da presente pesquisa é o de acompanhar a relação professor-aluno ao longo do processo de implantação das assembléias de classe. Nesse sentido, fomos em busca de dados que nos auxiliassem na compreensão de nossa temática, de modo que procuramos nos atentar às seguintes questões:

- 1) De que forma o espaço das assembléias de classe permitiu que houvesse uma democratização da relação professor-aluno, no sentido de:
 - abrir espaço aos alunos e alunas para a expressão de sentimentos, levantamento de preocupações e sugestões quanto ao trabalho desenvolvido;
 - incentivar o diálogo;

- transformar a busca por soluções através do diálogo em uma prática importante para os alunos e alunas.
- 2) Em que medida a prática sistematizada das assembleias trouxe mudanças na relação entre a professora e as crianças que puderam ser percebidas no cotidiano de sala de aula e na convivência do grupo?
 - 3) Quais as dificuldades encontradas pela professora no desenvolvimento dessa nova prática junto a seus alunos e alunas?

Acreditamos que a análise dos aspectos que aqui levantamos nos possibilitará ampliar um pouco mais a discussão a respeito da democratização da escola e da conseqüente necessidade de transformações na relação professor-aluno.

Metodologia

Para realização da presente pesquisa, foi preciso acompanhar, desde o início, o processo de implantação e o desenvolvimento da prática de assembleias de classe.

O trabalho foi realizado junto a uma escola da rede privada de Campinas – SP, a partir de uma turma de Quarta Série do Ensino Fundamental, com crianças de 9 a 10 anos de idade.

É importante destacarmos aqui a necessidade de disponibilidade e interesse da professora envolvida. A proposta de trabalho foi apresentada à orientação e à coordenação da escola, para que fossem em busca das turmas mais indicadas para a realização da pesquisa, mas era preciso também que a própria professora que fosse envolvida estivesse disposta a implantar essa nova prática, pois seria necessário um comprometimento da mesma no sentido de participar de reuniões e entrevistas com os pesquisadores do projeto e também de abrir espaço em sala de aula para um acompanhamento semanal do trabalho.

Desta forma, a participação da professora no desenvolvimento do projeto foi, desde o início, bastante intensa. Os pesquisadores envolvidos tiveram a oportunidade de acompanhar a turma ao longo de todo o processo, ponto fundamental para que o trabalho pudesse ser realizado.

O trabalho junto à professora da turma iniciou-se em Maio de 2001, quando foi marcada uma reunião inicial, com a participação do Prof. Ulisses Araújo e dos pesquisadores envolvidos no projeto, com o objetivo de apresentar à docente a proposta e os métodos da

prática de assembléias de classe segundo Puig et al (2000). A partir desta reunião, na qual a professora pôde entrar em contato com a prática que teria de implantar, deu-se início à realização das assembléias junto às crianças. Ao longo do processo, foi realizada mais uma reunião, ao final de Junho de 2001, com o objetivo de trocar e discutir experiências, além de possibilitar à professora um espaço para levantamento das possíveis dúvidas a respeito da prática desenvolvida.

A coleta de dados foi encerrada no mês de Outubro de 2001, embora, ao final deste período, a professora tenha prosseguido com a realização das assembléias junto aos seus alunos e alunas, inclusive por solicitação das próprias crianças.

A partir do trabalho desenvolvido, tivemos como forma de coleta de dados para a realização da presente pesquisa os seguintes instrumentos:

- entrevistas com a professora, que foram realizadas no início (Maio/2001) e ao final do processo (Outubro/2001), além das conversas que pudemos ter a partir do contato que mantivemos com a docente ao longo de todo o período, buscando levantar as suas dificuldades e preocupações com relação à nova prática, as mudanças notadas por ela e as contribuições que as assembléias vinham trazendo para o grupo e para sua relação com a turma;
- observações em sala de aula, realizadas em Maio, Junho e Outubro de 2001, como forma de levantar as possíveis mudanças na relação da professora com seus alunos e alunas e, conseqüentemente, no cotidiano da sala de aula e na convivência do grupo;
- acompanhamento semanal de todo o processo de realização das assembléias de classe, em busca de dados que demonstrassem de que forma eram conduzidas pela professora e de que forma o novo espaço foi sendo recebido pelos alunos e alunas.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Antes de darmos início ao trabalho com assembléias de classe, realizamos algumas observações junto à classe que participou do projeto. Além disso, entrevistamos a professora, em busca de relatar suas impressões a respeito da turma e suas expectativas com relação ao trabalho. A seguir, apontaremos algumas características do grupo-classe que puderam ser observadas a partir dos dados levantados no início do processo.

- O grupo-classe

A professora afirmava que a turma da Quarta Série era dividida em grupos rivais (cada um tinha nome, líderes, regras), e que as disputas entre as famosas “panelinhas” ficavam evidentes no olhar trocado pelas crianças em sala de aula. Segundo ela, existiam duas grandes lideranças, e esta era uma rivalidade que fora sendo construída neste grupo ao longo dos outros anos. Este era um dos fatores que acarretavam muitos conflitos no grupo e que, inclusive, acabava influenciando no trabalho em sala de aula.

Os alunos e alunas da turma valorizavam muito o poder aquisitivo dos colegas. Para que uma criança possuísse um “status” perante a classe, era preciso que ela fosse rica, que tivesse viajado para o exterior, que usasse roupas de marca, etc. A professora apontava para uma forte tendência da turma em excluir os alunos e alunas que não se encaixassem nesse perfil, e a formação dos grupos parecia contribuir com este tipo de atitude, uma vez que existiam regras, provas e condições para que determinado colega fosse aceito no grupo e respeitado pelos demais.

Esta forma “cruel” de uma parcela da classe lidar com as diferenças acabava culminando em um conflito que preocupava bastante a professora da turma. No início do ano, havia entrado na classe um aluno novo, Thiago³, que, segundo a professora, não tinha sido muito bem aceito pelo restante do grupo. Ele era alvo de infinitas “brincadeiras” por parte dos colegas, ao mesmo tempo que passava grande parte do tempo provocando as crianças ao seu redor: esbarrando em mochilas e carteiras, ameaçando com a tesoura, discutindo e gritando

em sala de aula. Nos trabalhos em grupo, ele não só era deixado de lado, como também se recusava a fazer parte de qualquer grupo; na aula de informática, em que os alunos e alunas trabalhavam em duplas, ele sentava-se sempre sozinho, e seu relacionamento com as demais crianças da classe limitava-se à troca de provocações, discussões, quando não agressões verbais e até físicas.

A partir das observações realizadas em sala de aula no início do processo, pudemos perceber que, durante o trabalho em classe, a professora era freqüentemente requisitada para resolver alguma briga entre os alunos e alunas. Praticamente todos os conflitos entre as crianças acabavam sendo levados para a professora, que se via obrigada a parar a aula e resolver o problema, às vezes conversando com os envolvidos, às vezes pedindo que parassem a discussão, às vezes chamando a atenção de toda a turma pela bagunça. A seguir, podemos acompanhar alguns dos episódios que presenciamos em sala de aula em Maio de 2001, e que refletem tal realidade:

Denise: Tia, pode chupar bala na classe?

Professora: Não! É uma regra que já está combinada há bastante tempo. Se estiver com bala ou chiclete na boca tem que jogar no lixo.

Denise, alto, para que a professora perceba: Viu, Thiago?!

Professora: Thiago, você está com bala na boca?! Pode jogar! Você já sabe que não pode ficar com bala na classe!

Thiago: Não estou, professora!

Professora: Ah, não? Então você vai até o banheiro, vai beber uma água e aí você volta.

Thiago: Mas eu não estou com bala na boca!!

Professora: Você está com um chiclete?? Se você não vai cuspir vai fazer o quê? Engolir?

Thiago: Eu não estou com nada! A Denise é que me viu mexendo a boca e achou que eu estava com a bala na boca! Eles ficam pegando no meu pé, olha só!!!

Professora, já impaciente com Thiago: Tá bom. Então eu vou acreditar em você. Depois a gente conversa sobre isso...

Lá da frente da classe, a professora mostra às crianças um trabalho de um aluno do ano retrasado. Uma criança pede que ela erga o trabalho e mostre de novo:

Paula: Professora, não consigo enxergar daqui com o cabeção do Thiago na minha frente!

A professora ergue e continua a explicação.

Paula, gritando: Tia, olha o Thiago!! Ele falou para mim: “Cabeção é o seu ***!!!!!!” (a classe inteira fica em silêncio. A professora suspira, com um ar impaciente, e lança um olhar reprovando Thiago)

Thiago, gritando indignado: Ela me xingou de cabeção!!!!

³ Para preservarmos a identidade dos sujeitos envolvidos nos relatos e nas observações feitas optamos pela utilização de nomes fictícios.

Professora: Thiago, ela não te xingou! Ela estava só falando que com a sua cabeça na frente ela não conseguia enxergar! Qual o problema??

Thiago, ainda gritando: Olha, tia, ela fica me xingando!!!!

Professora, desolada: Depois a gente conversa, Thiago...

Thiago brinca com tesoura, ameaçando os colegas com a ponta; estes, começam a chamar a atenção da professora para que repreenda Thiago. A professora vê a brincadeira, se irrita, toma a tesoura do aluno e guarda no armário da classe.

Thiago: Não tem problema, não é nem minha mesmo...

Algum outro aluno comenta: O Thiago se apossa de tudo o que encontra pelo chão. Ele vê um material no chão e já pega para ele...

A professora, terminando uma atividade, pede aos ajudantes para entregarem o caderno de outra disciplina. A classe inteira rapidamente dispersa, os alunos levantam, conversam. Em meio a essa “desordem”, Denise vai até a lousa com um giz; Thiago ao vê-la, dá-lhe um empurrão. A professora, vendo, chama a atenção de Thiago.

Thiago: Ela fica escrevendo meu nome na lousa!!

A professora volta-se para Denise.

Denise, indignada, para a professora: Imagina! Eu não estava escrevendo o nome dele na lousa.

A professora ignora. Logo em seguida, Thiago dá um tapa na cabeça de Denise. Ela reclama para a professora, ao mesmo tempo que começa a perseguir Thiago para devolver o tapa. A professora chama a atenção de Thiago, mas as brigas não cessam. A professora se irrita e manda os dois se sentarem.

Thiago vira a ponta da tesoura aberta na direção de Beto. Beto levanta-se e vai até a professora

Beto: Tia, o Thiago está apontando a tesoura para mim.

Professora, iniciando a explicação de uma atividade: Thiago, guarda um pouquinho esta tesoura!

Thiago e Bianca brigam por causa de uma caneta. A professora intervém e pede a eles que guardem. A briga não acaba e as crianças começam a discutir, atrapalhando a explicação da professora. Alguns minutos depois, a professora pede aos dois para saírem da classe com ela, para que ela tenha uma conversa com ambos. Eles, em princípio, começam a inventar desculpas, acusando um ao outro, mas acabam saindo com a professora. Alguns segundos depois, entram os três novamente na classe; e a briga acaba.

Todos os episódios que aqui citamos referem-se aos desentendimentos entre Thiago e os demais alunos e alunas da classe. Mas o que realmente queremos explicitar, a partir destes relatos, são justamente as formas com as quais as crianças resolviam seus conflitos: sempre levando o caso à professora, a qual, por vezes irritada, interrompia a aula para dar alguma

bronca, separar uma briga, ou simplesmente procurar dar fim às discussões: “*depois a gente conversa...*”.

- A realização das assembleias

Conforme apresentamos anteriormente, a prática de assembleias de classe realizada ao longo do ano junto à turma observada fundamentou-se nos pressupostos de Puig et al (2000). Contudo, para um melhor entendimento do processo e dos dados que apresentaremos, convém destacarmos alguns pontos que dizem respeito aos procedimentos adotados pela classe de Quarta Série, que procuraram adaptar as idéias destes autores à dinâmica da realidade desta sala de aula.

A cada semana, era colocado, no mural da classe, um cartaz em branco, dividido em duas partes: “Eu critico...” e “Eu felicito...”. Em “Eu critico...”, as crianças e a professora levantavam assuntos que diziam respeito aos problemas de relacionamento e à convivência entre os membros do grupo, com o intuito de levar, para as assembleias, os temas que vinham incomodando a classe e que poderiam ser resolvidos através do diálogo, da busca por acordos e regras. Em “Eu felicito...”, as crianças e a professora podiam felicitar tudo e todos que haviam, por algum motivo especial, se destacado ao longo da semana. Ao colocar uma crítica ou felicitação nos cartazes, era comum que cada uma das crianças se identificasse (assinando seu nome ao final da linha) para que, durante as assembleias, a discussão dos temas fosse iniciada com as colocações do próprio autor. Contudo, esta prática não era obrigatória, e houve vários temas que foram levantados (e discutidos) de forma anônima.

Desde o início, ficou combinado que as críticas da pauta estariam limitadas às *atitudes* – e não às pessoas – de forma que não era permitido o uso de nomes para a explicitação de algum conflito/problema. Da mesma maneira, os temas que contivessem palavrões ou outros “termos impróprios” seriam eliminados das discussões.

A partir da assembleia de 20/06, a professora passou a utilizar, como pauta das assembleias, folhas com linhas – e não mais cartazes (segundo ela, a pedido das próprias crianças). Contudo, após o acordo realizado nas discussões de 28/08, voltou-se a utilizar os cartazes em branco, não mais no mural da classe (onde era comum a colocação de vários trabalhos das crianças), mas na parede à frente da sala de aula, ao lado da lousa.

Antes do início de cada assembleia, os assuntos colocados em pauta eram numerados segundo sua prioridade. A cada semana, duas crianças eram sorteadas para, juntamente com a

professora, organizarem os assuntos pela sua importância, de forma que os temas mais urgentes fossem discutidos logo no início da sessão.

A ata das assembleias foi redigida, desde o princípio do processo, pelos próprios alunos e alunas, sorteados a cada semana. Algumas vezes, a professora auxiliava na redação dos acordos, para que a regra tirada fosse explicitada de maneira clara e sucinta. Ao final de cada sessão, todas as crianças que haviam participado da assembleia assinavam a ata, em concordância com os assuntos e os acordos discutidos.

A partir da terceira assembleia (06/06), a professora passou a delegar a coordenação das sessões para os próprios alunos e alunas. Desta forma, a cada semana, o/a coordenador/a da assembleia passou a ser sorteado, dentre os alunos e alunas interessados, assim como o/a secretário/a responsável pela ata.

Ao início de cada assembleia, a classe dispunha as carteiras em um grande “U”. À frente, posicionavam-se o/a coordenador/a e o/a secretário/a da sessão, ao lado da mesa da professora. E, assim, dava-se início às discussões das críticas da pauta: cada tema era lido pelo coordenador para o grupo-classe, que, através de colocações e sugestões, procurava a melhor regra ou acordo que pudesse solucionar os problemas levantados. Ao final, eram lidas as felicitações, seguidas – cada uma delas – de aplausos de todo o grupo e, por vezes, de algum comentário que complementasse as colocações.

- Os resultados

Ao longo do ano, acompanhamos semanalmente a realização das assembleias de classe na turma de Quarta Série, e pudemos perceber que a nova prática, enquanto espaço de participação do alunado, trouxe várias mudanças no que diz respeito à relação entre a professora e seus alunos e alunas.

Desta forma, procurando responder a cada uma das questões que levantamos na apresentação dos objetivos da presente pesquisa e tomando como base a implementação das assembleias de classe enquanto espaço de participação das crianças, passaremos a discutir a respeito dos seguintes aspectos: a democratização da relação professor-aluno; as transformações observadas no cotidiano de sala de aula e na convivência do grupo; e as dificuldades encontradas pela professora ao longo do processo.

1) Democratização da relação professor-aluno a partir do diálogo

“(...) acreditamos que a participação democrática permite uma gama de experiências básicas aos estudantes para a sua educação moral. Enfrentar os problemas que, inevitavelmente, se apresentam na vida coletiva, sem refutá-los nem solucioná-los mecanicamente, mas conversando com justiça e solidariedade, são vivências que deveríamos proporcionar aos nossos alunos e alunas.”
(Puig et al, 2000, p.24)

Nossa pesquisa buscou acompanhar a implantação da prática de assembléias de classe, focalizando especificamente aspectos referentes à relação professor-aluno, a partir da seguinte questão:

De que forma o espaço das assembléias de classe permitiu que houvesse uma democratização da relação professor-aluno, no sentido de:

- abrir espaço aos alunos e alunas para a expressão de sentimentos, levantamento de preocupações e sugestões quanto ao trabalho desenvolvido;
- incentivar o diálogo;
- transformar a busca por soluções através do diálogo em uma prática importante para os alunos e alunas.

Desta forma, fomos em busca de dados que nos mostrassem em que medida as assembléias de classe – enquanto espaço de participação do alunado –contribuíam para que a professora passasse a ouvir mais as crianças e a incentivar a discussão coletiva enquanto meio para solucionar os conflitos do cotidiano.

Tendo em vista esta questão, através do acompanhamento semanal das assembléias realizadas e das constantes discussões que tivemos com a professora ao longo de nossa pesquisa, pudemos levantar os seguintes pontos:

a) As assembléias abriram espaço para que as crianças pudessem se manifestar e falar sobre seus sentimentos e preocupações e, como conseqüência, a professora passou a conhecer melhor seus alunos e alunas.

Como um primeiro ponto relacionado à democratização da relação professor-aluno, pudemos observar que as discussões realizadas em assembléia, muitas vezes, refletiam a expressão de sentimentos e preocupações dos alunos e alunas. Desta forma, as crianças – enquanto sujeitos e enquanto grupo – encontraram, nas assembléias, a garantia de um espaço em que podiam se expressar, colocar seu ponto de vista para os colegas e para a professora.

Em uma assembléia realizada ao final de Junho, uma das alunas, que havia entrado na escola em meados de Maio, demonstrou sua satisfação para com a turma ao felicitar suas colegas de classe por terem-na recebido bem quando chegara (Sexta assembléia – 27/06). Da mesma forma, Thiago, outro aluno novo na classe e que, ao contrário, fora rejeitado por todos, já na primeira assembléia pôde colocar para o grupo a sua dificuldade em ser aceito pelos demais colegas, desde que mudara de escola. A questão surgiu a partir da crítica a uma brincadeira inventada entre os alunos e alunas e que estava se tornando desagradável para algumas pessoas da turma. A seguir, apresentamos o relato da discussão desse tema:

Critico “essa coisa de vírus”: (...) “Essa coisa de vírus” é uma brincadeira em que uma criança encosta na outra e diz que está passando um vírus de Fulano, e assim, uma vai passando para outra. (...)

Os alunos diziam que isso magoava as pessoas e que quem fazia as brincadeiras só percebia esse incômodo quando o vírus era ele próprio. “*A gente faz sem pensar*” disse um aluno; “*todo mundo brincava e era uma provocação, ninguém imaginava que pudesse estar magoando alguém...*”

Até que uma criança disse (de início citando o nome, mas depois a professora interferiu, dizendo que os nomes não eram permitidos e nem necessários) que essa brincadeira de vírus começou como uma vingança contra um aluno novo que tinha entrado na turma e fazia umas brincadeiras sem graça, tentando chamar a atenção de todo mundo. Disse que a turma, como não agüentava mais esse aluno tentando chamar a atenção, inventou essa brincadeira como vingança, onde o vírus era ele. E foi daí que tudo começou, e a brincadeira foi se alastrando, até que esse colega começou a passar o vírus também e a brincadeira se espalhou com vírus de outros colegas...

Quando chegou a vez desse aluno se manifestar, ele fez um discurso que chamou a atenção de todos. *Disse que na sua outra escola, ele tinha muitos amigos e que quando chegou a esta classe, percebeu que as crianças faziam muitas brincadeiras; assim, para fazer novas amizades, começou a fazer brincadeiras também, mas não sabia que essa maneira de chamar a atenção fosse incômoda para os colegas. Logo, quando começaram a fazer com ele a brincadeira do vírus, ele também começou a participar, e passava o vírus de volta. Foi uma forma de “dar o troco” e também participar das brincadeiras; na verdade ele só queria fazer amigos. (...)*

(Primeira assembléia – 23/05)

Conforme a própria professora nos afirmou em seguida, esta tinha sido a primeira oportunidade de Thiago para expressar seu ponto de vista e seus sentimentos com relação ao tratamento que vinha recebendo da classe.

Um segundo exemplo demonstra que a assembléia também pode se transformar em uma maneira através da qual o/a professor/a passa a conhecer melhor sua turma de alunos e alunas. Com esse recurso, acreditamos que o/a educador/a pode se relacionar melhor com as crianças e, inclusive, desenvolver um trabalho pedagógico e uma educação em valores pautados nos interesses e na realidade do grupo-classe. Vejamos.

Já na entrevista realizada no início do processo, a professora afirmou-nos que percebia que a classe era dividida em grupos rivais; mesmo assim pensamos que, quando uma das crianças coloca esse fato em assembléia, a professora ganha a possibilidade de trabalhar abertamente com a situação, que deixa de ser velada:

Critico alunos que começam brigas e falam que os outros que começaram: O problema levantado foi que alguns alunos começam a provocar outros e o que foi provocado acaba levando a culpa, por revidar. Durante a discussão deste assunto, *um dos alunos disse que a classe era dividida em dois grupos, que eram rivais. A professora, sobre esse fato, disse que ela supunha que isso pudesse acontecer, mas que agora havia ficado claro para todos.* Disse que ela não achava saudável a existência de grupos rivais em uma classe tão pequena, mas, neste momento, não levou a discussão adiante.
(...)

(Segunda assembléia – 30/05)

No caso deste episódio que aqui citamos, verificamos que a professora, no momento, optou por não aprofundar a discussão a respeito da rivalidade existente entre os alunos e alunas da turma. Contudo, a partir de discussões que tivemos com ela durante o processo, podemos afirmar que este dado tornou-se relevante, e passou a ser levado em conta na elaboração e planejamento de novos projetos que foram desenvolvidos ao longo do ano, nos quais buscou-se discutir e refletir sobre a importância da cooperação, da solidariedade, do respeito às diferenças. Ao final do ano, por exemplo, a turma foi levada a desenvolver um material a respeito dos Direitos da Criança, baseado nos dez princípios elaborados pela Unicef.

Um terceiro ponto que podemos levantar, ainda a respeito da assembléia enquanto espaço de expressão dos alunos e alunas, diz respeito à participação crescente das crianças. O acompanhamento semanal que realizamos demonstra que, ao longo do processo, um maior número de alunos e alunas passou a tomar a palavra, a levantar críticas e felicitações. A própria professora afirma, na entrevista que realizamos em Outubro de 2001, que até mesmo as crianças mais tímidas passaram, no decorrer do ano, a se manifestar em assembléia, pois perceberam que tinham direito à voz. Isto era bastante perceptível na observação dos cartazes

– a pauta das assembléias –, onde algumas crianças, que nunca se pronunciavam no início, passaram a escrever críticas e felicitações. “*Este é o primeiro espaço que elas têm de se manifestar!*”, comentou a professora.

Este dado torna-se ainda mais significativo quando a professora complementa que até mesmo alguns pais de crianças mais reservadas em sala de aula afirmam que seus/suas filhos/as, a partir das assembléias de classe, parecem estar argumentando e questionando mais a respeito de todos os assuntos que discutem em casa.

Assim, podemos perceber que as assembléias de classe demonstraram resultados bastante significativos no que diz respeito à instituição de um espaço em que as crianças pudessem se manifestar, colocar seus sentimentos, emoções e preocupações. Acreditamos que esta seja uma primeira forma de democratização da relação professor-aluno, na medida em que o docente passa a dar voz ao alunado, permitindo que os estudantes aprendam a expressar seus próprios pontos de vista e, conseqüentemente, a colocar-se no lugar do outro e a respeitar a opinião alheia.

b) O espaço das assembléias permitiu que as crianças fizessem reivindicações e levantassem propostas a partir dos interesses do grupo.

É evidente que a participação escolar do alunado passa também pela possibilidade de os alunos e alunas poderem opinar a respeito da organização do trabalho desenvolvido em sala de aula, e acreditamos que isso só se torna possível a partir do momento em que a relação professor-aluno deixa de lado seu caráter autoritário. Ou seja, ao abrir um espaço de diálogo e de manifestação do alunado, através das assembléias, a professora permite que as crianças também participem ativamente da organização do trabalho desenvolvido e do próprio espaço de sala de aula, de acordo com os interesses do próprio grupo, e não mais a partir apenas do ponto de vista do educador.

Pudemos observar que, em alguns momentos, o grupo de alunos que acompanhamos ao longo do processo utilizou o espaço das assembléias de classe como forma de encontrar soluções que viessem em benefício do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Um dos exemplos que podemos citar foi levantado pelas crianças em Junho de 2001, e dizia respeito às condições dos livros disponíveis na biblioteca de classe da turma:

Critico os livros da biblioteca de classe porque são ruins: Uma criança se manifestou dizendo que a maioria dos livros da biblioteca de classe é ruim e muito simples para

ler. Uma aluna sugeriu que fossem escolhidos livros melhores para a biblioteca e um outro colega concordou, dizendo que os livros estão velhos e alguns até rasgados. Uma criança sugeriu que cada um poderia comprar ou doar um livro para a biblioteca de classe, e que isso ajudaria porque diversificaria e atualizaria a biblioteca. Um aluno sugeriu que houvesse também uma gibiteca. A professora tomou a palavra e teve de se justificar. Disse que no início do ano as quartas séries passam uma lista de livros para os alunos, para renovar as bibliotecas de classe, mas que neste ano este processo tinha sofrido um atraso, e tinha sido deixado para o segundo semestre. Disse que ela, enquanto professora, não tinha autorização para repassar a lista aos pais, mas que ela se comprometeria a conversar com a orientação/coordenação para agilizar o processo e a confecção da lista, que ainda não tinha saído.
(Quinta assembléia – 20/06)

Podemos perceber que, com o espaço das assembléias de classe, as crianças tiveram a possibilidade de sugerir melhorias de seu interesse, as quais talvez não fossem percebidas pela própria professora.

Uma segunda discussão levantada em assembléia dizia respeito ao trabalho dos ajudantes do dia. A cada dia, duas crianças – um menino e uma menina – eram responsáveis por auxiliar a professora nas tarefas realizadas dentro ou fora da sala de aula. Esta era uma prática adotada por todas as turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola, mas as crianças começaram a perceber que, para o trabalho daquela turma, os dois ajudantes estavam sendo insuficientes. A discussão surgiu a partir da crítica de uma das crianças que dizia que os ajudantes de classe estavam derrubando muitos cadernos e prejudicando o material dos colegas.

Critico os ajudantes porque derrubam os livros: O aluno que colocou o tema na pauta disse que essa atitude era ruim porque fazia com que os livros estragassem. Outro aluno completou dizendo que depois, com o livro e o caderno amassados, eram repreendidos pela professora. Um aluno sugeriu que os ajudantes pegassem um pouquinho de cada vez, para não ter o perigo de ficar derrubando os livros, e que tomassem mais cuidado ao recolhê-los. Outro aluno disse que às vezes os ajudantes faziam as tarefas de má vontade, e sugeriu que quem não quisesse ser ajudante, era melhor dizer para não fazer as coisas mal feitas.

Uma criança disse que estava sendo muito trabalho para os ajudantes, e sugeriu que fossem selecionados quatro ajudantes por dia, para que a distribuição dos cadernos fosse mais rápida e estes não precisassem ficar distribuindo/recolhendo pilhas enormes de cadernos e livros. Vários colegas concordaram.

(...) A professora se manifestou dizendo que, se as crianças comessem a pegar tudo em pilhas grandes só para ir mais rápido, era melhor que fossem mesmo 4 ajudantes por dia. As crianças gostaram da idéia, mas a professora sugeriu uma outra opção: ao invés de serem 4 ajudantes por dia, continuar com 2, que fariam todas as tarefas solicitadas. Apenas, na hora de distribuir e recolher os cadernos, os 2 ajudantes “oficiais” escolheriam um secretário cada um, para auxiliá-los.

(Quinta Assembléia – 20/06)

Assim, vemos que o espaço de diálogo e de manifestação dos alunos e alunas, proporcionado pelas assembleias de classe, pode ir além da expressão de sentimentos, emoções e preocupações por parte das crianças. A partir da prática das assembleias, o docente pode passar a dividir responsabilidades com o alunado, na medida em que as crianças ganham a possibilidade de participar da organização do trabalho desenvolvido e do próprio espaço de sala de aula, tornando-se co-responsáveis por eles.

c) As discussões em assembleia permitiram que a professora incentivasse os alunos e alunas a refletirem a respeito dos conflitos levantados e a buscarem soluções pautadas no diálogo.

Ao mesmo tempo em que as assembleias de classe podem se transformar em um espaço de manifestação e participação dos alunos e alunas, esta prática também pode ser utilizada pelo/a educador como forma de incentivar os estudantes ao diálogo e à reflexão na busca de soluções aos conflitos.

Acreditamos que a implementação das assembleias de classe já é, por si só, uma forma de incentivo dos educandos ao diálogo, uma vez que o professor, ao adotar essa prática, leva até seus alunos e alunas a possibilidade de discutir coletivamente os assuntos de interesse da turma. Contudo, os dados que levantamos a partir de nossa pesquisa nos mostram que, além disso, o/a professor/a pode contribuir ainda mais para a qualidade deste diálogo e da participação de seus estudantes, na medida em que realiza intervenções que levem o alunado à reflexão e à busca por formas mais democráticas de resolução dos problemas. Verificamos que, por diversas vezes, a professora incentivou seus alunos e alunas a discutirem soluções que fugissem das punições e dos castigos – os quais são frequentemente utilizados por professores autoritários como forma de garantir sua autoridade diante do alunado.

Ao mesmo tempo, o/a educador/a pode e deve buscar dividir com seus alunos e alunas a responsabilidade de solucionar algum conflito, uma vez que as assembleias devem ser vistas como um espaço de discussões em busca de acordos coletivos, e não por regras impostas pelo/a professor/a.

É neste sentido que consideramos pertinente discutir a democratização da relação professor-aluno a partir da análise das intervenções realizadas pela docente ao longo das assembleias e que incentivaram os alunos e alunas a levantarem soluções para seus próprios conflitos através do diálogo.

Na entrevista final que realizamos com a professora da classe, a possibilidade de dividir com o grupo a responsabilidade na resolução dos conflitos que ocorriam em sala de aula foi citada como um importante ponto positivo do trabalho realizado ao longo do ano com as assembléias de classe. Nas palavras da própria professora:

“Achei importante, principalmente com esta classe, ter tido a chance de dividir a responsabilidade; jogar para o grupo a responsabilidade de resolver os problemas... Eu não deixo de conduzir e também não fico sozinha tentando resolver tudo.”

Assim, no exemplo a seguir – que diz respeito a um conflito existente entre duas crianças da classe – podemos perceber de que forma a professora, ao invés de centralizar as decisões e as regras, divide com o grupo a responsabilidade de resolver um problema que está incomodando toda a turma:

Critico pessoas que arrancam a folha, escrevem palavrões e colocam na cara dos outros: Tratava-se da reclamação de uma criança diante da atitude de outra, em especial. O aluno que colocou na pauta disse que a pessoa fazia isso para provocar porque não gostava do colega e não queria falar o palavrão alto. A menina “acusada” se pronunciou, dizendo que a pessoa que fazia isso não era por nada, mas porque “certas pessoas” irritavam primeiro. Uma criança da classe disse que, para resolver o problema, devia-se tirar as duas crianças da classe. Um outro aluno disse que esse assunto deveria ser tirado da pauta porque era um problema pessoal, e deveria ser resolvido com a professora. *A professora interrompeu, dizendo que realmente parecia se tratar de um assunto pessoal, mas que as pessoas envolvidas estavam precisando da ajuda da classe para resolverem o problema; a própria professora não poderia resolver sozinha.*

O aluno que colocou o assunto no cartaz disse que houve muitas vezes em que ele não estava fazendo nada e que a outra pessoa fazia isso sem nenhuma razão. Algumas crianças da classe concordaram, dizendo que em algumas situações esta atitude era tomada por pura provocação por uma menina da turma. Como sugestão levantada por uma criança e votada por todo o grupo, ficou resolvido que isso não iria mais acontecer em classe.

(Terceira assembléia – 06/06)

Da mesma forma que o exemplo citado acima, a próxima discussão que apresentaremos a seguir trouxe importantes mudanças na convivência do grupo. O trecho abaixo demonstra, mais uma vez, de que forma a professora buscava conduzir as discussões para que o próprio grupo chegasse a uma regra coletiva no intuito de solucionar o conflito em sala de aula:

Critico pessoas que xingam os outros sem motivo: A criança que assinou a pauta disse que as pessoas faziam isso porque simplesmente não gostavam da outra e, se você xingasse ela de volta, ela contava para a professora como se fosse sua culpa. A professora questionou a classe se a atitude de ofender alguém era adequada, mesmo se você não gostasse da pessoa. Uma outra criança disse que havia horas em que isso realmente acontecia, mas havia horas em que a pessoa inventava que tinha sido culpa da outra... Uma criança sugeriu que a pessoa lesada contasse para a professora ao invés de xingar de volta. *A professora passou a solicitar da classe qual deveria ser a atitude do grupo com relação ao comportamento da pessoa que ficava xingando.* Um aluno sugeriu tirar a pessoa da classe. *A professora insistiu que o problema tinha que ser resolvido pelo grupo (e não por ela), pois ela, enquanto professora, não queria interferir neste tipo de situação. Como fazer para não permitir que o colega fosse prejudicado?* Mandar bilhete para o pai, sugeriu outra criança. *A professora disse novamente que não estava disposta a tomar atitude por ela mesma nesse tipo de situação.* “Se não for você, tem que ser na porrada, professora!” *A professora disse mais uma vez: “Se existe uma atitude que está prejudicando um colega de vocês, vocês, como grupo, devem estar decidindo algumas coisas juntos. Estou jogando para vocês a responsabilidade de resolver esta situação de injustiça que acontece aqui!!”.* Alguns alunos sugeriram: a gente pode se afastar da pessoa e ignorar. *A professora disse mais uma vez: “Vocês, enquanto grupo, vendo uma situação injusta como essa... o que o grupo pode estar fazendo para evitar esse tipo de situação??”* “Falando para você”, insistiu uma criança.

Beto: “Professora, não tem jeito. A única forma é proteger a pessoa que está sendo injustiçada...”

Júlio: “É! Temos que defender essa pessoa!”

Lucas: “Mas a gente vai parar a aula só para defender ele?”

Professora: “Qual o problema? A gente já tem que parar tantas vezes por causa da confusão que isso traz!” (...)

A sugestão de proteger/defender o colega foi votada. E ficou decidido que, a partir de então, os alunos e alunas da classe estariam comprometidos a defender os colegas injustiçados.

(Quarta assembléia – 13/06)

Podemos perceber que, ao longo do diálogo, a professora busca insistentemente que o grupo procure uma solução para lidar com a situação recorrente a respeito do colega que vem sendo injustiçado. Entretanto, podemos ainda notar, na postura da professora, uma certa dificuldade em sair do papel central nas decisões dos desentendimentos da turma. Ou seja, quando uma criança pergunta a respeito de “parar a aula para defender o colega”, a professora prossegue: “Qual o problema?”, dando a impressão de que a decisão do conflito deve continuar recebendo a intervenção docente. Diante deste fato, levantamos a hipótese de que, com mais tempo de trabalho, a professora poderia melhorar sua postura diante do grupo, percebendo e levando as crianças a perceberem, cada vez mais, a importância de se dividir as responsabilidades e de permitir e incentivar que os próprios alunos e alunas passem, de maneira autônoma, a buscar soluções democráticas e justas diante dos conflitos.

À parte estas colocações que aqui fazemos, a partir do acordo firmado durante esta assembléia, a professora comentou que os conflitos entre Thiago e os demais alunos e alunas da classe diminuíram sensivelmente. Na semana seguinte, este aluno foi convidado a fazer parte de um dos grupinhos existentes na classe, e as mudanças foram sentidas inclusive no desenvolvimento do trabalho em sala de aula⁴. Este fato nos mostra a importância dos acordos coletivos – possibilitados pelas assembléias –, em oposição às regras impostas. Pensamos que, à medida em que as crianças participam das discussões e têm a possibilidade de chegar a um acordo votado pela classe, os alunos e alunas sentem-se mais comprometidos a cumprirem as regras, que não são frutos de uma imposição da figura de autoridade, mas o resultado de uma discussão coletiva acordada por todo o grupo. Portanto, desrespeitar a regra significa desrespeitar o próprio grupo.

Como vemos, as discussões suscitadas pelas assembléias de classe podem se transformar em um importante recurso no processo de educação moral dos estudantes, desde que o/a docente saiba conduzir e aproveitar os espaços de diálogo e enfatizar sua importância junto aos estudantes. Isto nos permite afirmar que, ao abrir o espaço de participação ao alunado, de forma que a relação professor-aluno se torne mais democrática, o educador tem a possibilidade de desenvolver um trabalho com o grupo a partir de valores pautados na cooperação, na solidariedade, o que pode levar, inclusive, a uma transformação na própria relação entre as crianças.

Pensamos que uma outra forma de incentivar os alunos e alunas ao diálogo é levar as crianças a perceberem alternativas de solução dos conflitos, para não haver necessidade de punição. A partir do trabalho com assembléias de classe, pudemos perceber que, por diversas vezes, a professora teve a possibilidade de conduzir as discussões de forma que os próprios estudantes percebessem que o espaço de diálogo e os acordos coletivos poderiam se transformar em uma maneira democrática de resolver os problemas – trazendo, inclusive, maiores resultados ao grupo como um todo do que os famosos “contar para a professora”, “levar para a orientação”, “tirar fora da classe”. A seguir, citamos alguns exemplos em que a professora buscou questionar os alunos e alunas, no sentido de demonstrar ao grupo que o espaço do diálogo poderia suscitar um comprometimento bem maior dos membros da classe do que simplesmente uma intervenção externa para resolver os conflitos:

Critico essa coisa de vírus: (...)

⁴ Este ponto será melhor discutido adiante.

Como forma de resolver o problema, a professora pediu sugestões, e logo de primeira, os alunos falaram que não tinha outro jeito senão parar com a brincadeira. Até que um aluno se manifestou: “acho que tem que parar, mas se as pessoas continuarem a fazer, a gente vai voltar a participar.” A professora então perguntou se assim a brincadeira pararia realmente ou não. Outro aluno levantou que, então, quem continuasse, deveria ser punido, deveria ser levado para a orientação. *A professora perguntou à classe: “Qual o mecanismo que vocês, enquanto classe, têm, se isso voltar a acontecer??”* Várias crianças se manifestaram, até que uma delas disse: “Se voltar a acontecer, a gente volta a colocar na pauta.” Outros colegas concordaram, e a professora pôs em votação: todos aprovaram a idéia.

(Primeira Assembléia – 23/05)

(Primeira assembléia – 23/05)

Em um dos assuntos discutidos, houve um momento em que um aluno propôs a seguinte solução: “se isso acontecer, leva a pessoa para a orientadora”. Neste momento, a professora, não interferiu, e deixou que o grupo trabalhasse com a opinião deste aluno, até que um outro colega disse: “acho que por causa disso, não precisa ir para a orientadora; a orientadora não tem nada a ver... Se voltar a acontecer, a gente volta a colocar na pauta da assembléia!”. Foi aí que a professora se colocou, utilizando a fala desse aluno, e mostrando à turma que *existem outras formas de resolver o problema para que as pessoas não tenham simplesmente que ir para a orientadora.*

Critico pessoas que chutam as mochilas: Ao discutirem em busca de uma solução para tal, um aluno se manifestou, dizendo:

Lia: Mas professora, precisa de uma punição, senão não vai acontecer nada!!

Professora: será que precisa punição???

Júlio: Tem gente que faz de propósito!!

Professora: acho que não é o caso de punir, mas já que vocês estão tão indignados, vou deixar a decisão para o grupo.

Carlos: Acho que a decisão deve ser da pessoa pedir licença para que o outro tire, ao invés de ficar chutando.

Lia: E para a pessoa que faz, não vai acontecer nada? Até quando vamos ficar discutindo sobre isso?

Professora: Até as pessoas se conscientizarem! Vamos fazer o quê? Punir, prender?

Será que é por aí? *Se continuar acontecendo, voltaremos a colocar na pauta!*

(Sétima assembléia – 28/08)

Assim, vimos que, sempre que possível, a professora procurou orientar seus alunos e alunas e buscou incentivar o diálogo entre eles, mostrando alternativas para as punições que fossem mais democráticas e justas – mesmo que, em alguns casos, a docente tenha apresentado certa dificuldade em sair de seu papel central nas tomadas de decisão.

d) O espaço de diálogo tornou-se importante para os alunos e alunas da turma.

Pensando ainda na democratização da relação professor-aluno, pudemos verificar, ao longo de nosso trabalho, que o espaço de diálogo tornou-se tão importante para o grupo que as crianças passaram a solicitá-lo e a requerer sua garantia.

Acreditamos que, à medida em que o alunado percebe que o/a educador/a abre um espaço para a participação, e que o diálogo pode ser uma forma de lidar com os problemas e os conflitos que surgem na turma, as assembléias de classe vão se tornando importantes, e cabe ao docente dar continuidade a este processo, sem deixar de lado este momento – mesmo no caso da pauta estar vazia, mesmo que os conflitos entre os membros do grupo sejam amenizados.

Na última entrevista que realizamos junto à professora da classe, ela nos afirmou que os alunos e alunas solicitavam a colocação de um novo cartaz (pauta) logo que uma sessão terminava e que, durante a semana, lembravam-na sempre do dia da assembléia. Esta cobrança constante pelo espaço de participação foi inclusive, segundo a professora, um dos motivos pelos quais ela deu continuidade ao trabalho até o final do ano, mesmo sem nosso acompanhamento.

Após o término das férias de Julho, a professora comentou que ficou um pouco preocupada com a volta das assembléias de classe. Ao longo das primeiras semanas de Agosto, devido a alguns imprevistos no trabalho com a classe, não foi possível a realização das assembléias, que acabaram retornando apenas ao final do mês. Contudo, a pauta para este dia estava com poucos assuntos – apenas três críticas, das quais duas haviam sido colocadas momentos antes da sessão ocorrer. Pensando que não haveria temas para as discussões, no intuito de não deixar que o espaço de participação dos alunos e alunas fosse deixado de lado, a professora havia preparado uma atividade de auto-avaliação, para que, mesmo sem as críticas da pauta, as crianças pudessem ter garantido seu espaço de diálogo coletivo.

Não foi preciso desenvolver esta atividade junto aos alunos e alunas, mas a professora utilizou os primeiros minutos da assembléia para conversar com a classe a respeito dos motivos pelos quais as crianças acreditavam que a pauta estava quase vazia. O trecho nos mostra como foi a discussão que se deu:

A professora começou a assembléia questionando as crianças sobre o motivo da pauta estar quase vazia.

Professora: Queria perguntar se está tudo bem com a classe, com as relações, a ponto de não precisarmos usar mais o espaço do cartaz.

Fábio: Acho que precisa, sim. Temos problemas, sim!

Matheus: *Esta semana pode ser que não tenha acontecido nada, mas precisamos do cartaz para se acontecer alguma coisa a gente ter onde escrever!!*

Paula: Precisamos do cartaz, sim!

Professora: Ontem eu conversei com um aluno, que veio reclamar de algumas coisas que estão acontecendo na classe, com os colegas. E eu disse a ele que existia um espaço aberto onde ele poderia estar colocando este tipo de assunto para ser discutido com a classe. Aí ele me disse que não pôs porque esqueceu...

Júlio: *Sabe o que eu acho, professora? Acho que tem que colocar um cartaz maior!!*

Professora: A idéia das folhas de caderno foi por causa das linhas. Lembra, que vocês pediram linhas?

Beto: Por que é que então a gente não faz linhas no cartaz? Fica melhor do que esta folha!!

Laura: Mas aí a gente vai ficar gastando muito cartaz, porque tem poucas coisas escritas na pauta!!

Júlio: *Mas, professora, sabe o que eu acho? Acho que a gente esquece mesmo. Mesmo quando alguém reclama de alguma coisa nem você se toca de falar para pôr no cartaz!!*

Professora: Tá legal! Bem lembrado! Eu vou prestar mais atenção nisso das próximas vezes. Mas, para vocês, faz diferença ser cartaz ou folha?

Júlio: Faz, sim! O cartaz é melhor!!

Beto: A gente vê só os desenhos coloridos no mural e acaba não enxergando o cartaz lá, escondido...

Professora: Entendi... Então vocês acham que o cartaz chama mais atenção?!

Laura: Mas, professora, acho que é desperdício colocar cartaz!! A gente usa tão pouco!!

Leandro: Ah, mas se não usar tudo, a gente corta e continua usando o mesmo para a outra semana!!

Professora: vou dar uma sugestão: Por que a gente não coloca um cartaz fixo no fundo da classe (ao invés do mural) e prega a folha com linhas. Fica bom porque fica melhor para visualizar e também não gastamos muita cartolina!

Beto: *Mas aí vai ter que chamar bastante atenção!!*

Professora: Vamos fazer uma votação, então? Quem acha que continua a folha, e a gente melhora, colocando um cartaz para chamar a atenção? Quem acha melhor colocar cartaz? (as crianças, mesmo com a sugestão da professora, optam pelo cartaz)

Júlio: Professora, acho que no fundo vai ficar ruim!! Não vai dar prá ver, vai ficar difícil...

Professora: Independente de ser cartaz ou folha, vai ficar no fundo de qualquer jeito, porque estamos sem espaço para deixar no mural.

Júlio: *Por que a gente não coloca ali na parte da frente, onde está o lixo?*

Beto: É! Ali na frente é melhor!!

Professora: Então está bem! A partir desta semana nós deixaremos de colocar folhas e voltaremos a colocar o cartaz, só que ali na frente!

(Sétima Assembléia – 28/08)

A partir deste relato, podemos perceber que a realização das assembleias para o grupo tornou-se uma prática importante, que não podia mais ser dispensada e que, além disso, necessitava um maior destaque. Ao solicitarem a colocação dos cartazes na frente da sala de aula, os alunos e alunas demonstraram a importância da visibilidade do espaço de participação

e, inclusive, cobraram da professora que ela mesma passasse a incentivar mais o grupo para que os temas fossem levantados.

2) Transformações no cotidiano de sala de aula e na convivência do grupo

“Nenhuma escola pode esquecer a organização das relações interpessoais e da convivência. No nosso caso, trata-se de ver que essa é uma tarefa que recai às pessoas adultas que guiam a vida escolar, porém em parte deve ser também de responsabilidade das jovens e dos jovens. Quer dizer, eles devem ter, nas suas mãos, a possibilidade de regular a sua vida em comum. Tal como nos indica Piaget, é preciso que os jovens e as jovens tenham experiências reais de convivência e que possam responsabilizar-se de conduzir-se por eles mesmos.”
(Puig et al, 2000, p.38)

Pensamos que a democratização da relação professor-aluno pode refletir no cotidiano de sala de aula, e que o espaço de participação do alunado pode contribuir para a convivência do grupo, tirando da figura do professor toda a responsabilidade de resolver os conflitos e os problemas de relacionamento entre as crianças. Nesse sentido, fomos em busca de dados que pudessem nos responder à seguinte questão:

Em que medida a prática sistematizada das assembléias trouxe mudanças na relação entre a professora e as crianças que puderam ser percebidas no cotidiano de sala de aula e na convivência do grupo?

Um primeiro dado relevante a respeito desta questão está relacionado justamente aos conflitos que puderam ser resolvidos a partir das discussões, dos acordos e regras que foram feitos em assembléia.

Ao final do processo, em Outubro, a professora afirmou que muitos dos comportamentos que foram criticados ao longo das assembléias haviam parado de acontecer na classe, ou, quando aconteciam, as próprias crianças tratavam de chamar a atenção do colega para a regra ou acordo estabelecido. Quanto a essa cobrança, segundo a professora, as crianças passaram a escutar mais os colegas, e ficavam sempre atentos às regras. *“Eles vêem os acordos como uma coisa coletiva!”*

Acreditamos que, a partir do momento em que as crianças perceberam que a responsabilidade de solucionar os problemas e cumprir as regras estabelecidas não era mais apenas da professora, o grupo passou a ver os acordos como coletivos, e o compromisso de cada um dos membros da classe possibilitou a solução de vários conflitos, inclusive daqueles levantados pela própria professora. Vejamos, a seguir, alguns dos exemplos:

a) Falar “cala a boca”

Critico pessoas que mandam calar a boca: Foi levantado que essa não era uma atitude legal, que magoava as pessoas. Alguns alunos disseram que era utilizado como forma de provocação. Outros disseram que era uma forma de se livrar de provocações. A sugestão levantada foi utilizar outros termos (licença, por favor, etc.). Alguns fizeram a observação de que é difícil se controlar quando você está com raiva, mas, na votação, a maioria aprovou a proposta. Uma das alunas disse que “cala a boca” não era ofensa e nem palavrão, que era natural e que por isso ela não via motivo para ser criticado. A professora disse que talvez ela não se incomodasse com o fato, mas que se os colegas estavam levantando a questão era porque estava incomodando o grupo. Algumas crianças apoiaram a professora e voltaram a dizer que isso era falta de respeito. (...)

(Primeira assembléia – 23/05)

Critico pessoas que falam “cala a boca”: voltou para a pauta. Contudo, a discussão foi bem breve. Alguns alunos diziam que isso não estava acontecendo realmente, que era provocação de alguém que não tinha nada para colocar; e a própria professora disse que esse assunto já tinha sido discutido na aula anterior, e que, portanto, já tinha regra. A regra foi lembrada e os alunos concordaram em deixá-la da mesma maneira: não falar “cala a boca”.

(Segunda assembléia – 30/05)

Este tema foi discutido apenas por duas vezes, nas duas primeiras assembléias realizadas junto à turma. Depois disso, a professora afirmou que esse tipo de agressão verbal – que era bastante “natural” entre os alunos e alunas – deixou de ser freqüente, e que a própria orientadora educacional havia comentado que nunca mais ouviu as crianças dizendo “cala a boca” no corredor, fato que, até então, era muito comum.

b) Bater com cadernos na cabeça

Critico pessoas que batem com livro na nossa cabeça: (...) O problema ocorria quando os ajudantes iam recolher o caderno, que alguns alunos batiam na cabeça do outro com o material recolhido. (...) A regra tirada foi a de entregar os cadernos ao ajudante com educação, para que a brincadeira parasse.

(Segunda assembléia – 30/05)

Segundo a professora, esta era uma outra atitude que os alunos e alunas tinham com freqüência. Enquanto entregavam ou recolhiam os cadernos e livros, os ajudantes de classe aproveitavam para bater com o material na cabeça de algum colega – por brincadeira ou por provocação – e isso acabava trazendo muitos desentendimentos, perdendo-se muito tempo durante a aula. Contudo, o tema foi discutido apenas uma vez em assembléia, e a professora comenta que não teve mais problemas com isso em sua classe.

c) Ordem na fila

Critico pessoas que não fazem fila na hora da entrada para classe: Foi a professora quem levantou o tema. Ela criticou o fato de alguns alunos e alunas fazerem bagunça na hora da fila e lembrou as crianças que a fila é uma regra da escola e que não está sendo cumprida por algumas pessoas da sala. Ficou decidido que os alunos deveriam fazer a fila direito e que cada criança deveria cuidar de si.
(Primeira Assembléia – 23/05)

Este foi um tema levantado pela própria professora, que preferiu utilizar o espaço de diálogo coletivo ao invés de tentar resolver o problema tomando uma atitude por si só, ou castigando as crianças. Como pudemos verificar, a discussão e o acordo firmado trouxeram resultados satisfatórios, pois, na assembléia seguinte (30/05), a própria professora felicitou os alunos e alunas da turma por não estarem mais causando problemas na hora de organizar a fila.

Diante destes dados, vemos que a prática de assembléias de classe, à medida em que possibilitou que a relação professor-aluno passasse a ser pautada no diálogo e na democracia, acabou por repercutir na convivência do grupo e no trabalho em sala de aula.

Além dos pontos que já apresentamos, temos ainda outros dados que dizem respeito à convivência e ao trabalho desenvolvido em sala de aula, e que foram levantados a partir das três observações que realizamos em classe, nos meses de Maio, Junho e Outubro.

Conforme apresentamos no início deste capítulo, a convivência do grupo-classe era fortemente marcada pelo desentendimento entre os alunos e alunas, que recorriam freqüentemente à professora na busca da solução dos problemas – basta voltarmos aos episódios relatados a partir das observações de Maio de 2001. Após um mês de trabalho com

as assembleias de classe, ao final de Junho de 2001 nas observações que realizamos em sala de aula, várias mudanças podiam ser percebidas.

A primeira delas diz respeito justamente aos desentendimentos freqüentes entre as crianças. Pudemos observar que, em Junho de 2001, os alunos e alunas não interrompiam mais as aulas como no início do processo. Não houve nenhum registro de conflito entre os membros da classe que tenha interrompido o trabalho em sala de aula, e a própria professora afirmou que a turma estava bem mais tranqüila, que as crianças estavam lidando melhor com os desentendimentos – os quais, quando existiam, estavam sendo relevados ou resolvidos pelo próprio grupo, sem a necessidade de intervenção da professora. As mudanças foram tão perceptíveis que, na assembleia do dia 27 de Junho, havia uma felicitação colocada pela orientadora educacional, a respeito da diminuição dos conflitos na classe da Quarta Série.

Para ilustrarmos as transformações que estamos querendo demonstrar, recorreremos a um momento que, no início do processo, trouxe bastante confusão à turma: a divisão da classe em grupos de trabalho. Em Maio, tivemos a oportunidade de presenciar a dificuldade dos alunos e alunas em formar grupos de trabalho, para a realização de uma atividade de Ciências, sem que houvesse maiores conflitos. Assim, em 16 de Maio, esta foi a realidade que observamos:

A professora propõe um trabalho a ser realizado em grupo e decide que as próprias crianças podem escolher com quem vão ficar, mas serão decididas, por sorteio, seis pessoas que escolherão os integrantes do grupo. Ela escreve na lousa G1 .. G6 e sorteia a primeira criança; esta, com o grupo já formado, indica o nome de mais 3 alunos que farão parte de seu grupo. Assim se sucede com os grupos 2, 4 e 5. Os grupos 3 e 6, que ainda não tinham decidido um número de crianças suficiente, tinham deixado o último integrante em aberto, para decidirem depois. E assim, sobram duas crianças a serem escolhidas: Thiago e Márcia. Nenhuma das crianças quer que Thiago faça parte do grupo e, em alguns segundos, todas elas correm para cima de Márcia, para convencê-la a fazer parte de seu grupo. Assim, cada um dos dois grupos restantes quer escolher Márcia, para que Thiago não sobre para eles. (...)

Por fim, Thiago “sobra” para ficar no grupo 3, que só tem meninas. Ele se recusa a todo custo fazer grupo só com meninas. A professora tenta convencê-lo, mas ele, irritado, não aceita de jeito nenhum. E diz à professora:

Thiago: Não quero fazer parte de um grupo só de meninas! Além do mais, as pessoas reclamam de mim, e eu não vou fazer parte de um grupo assim!!!!

A professora tenta explicar que o trabalho será feito em sala de aula, que ninguém terá de freqüentar a casa do outro, e que ela não entende o motivo de Thiago. Ele, porém, continua insistindo, dizendo que vai fazer sozinho e não aceita entrar no grupo. A professora resolve então, que Thiago *fará* parte do grupo, e diz a ele:

Professora: Vou te colocar neste grupo e você vai fazer uma experiência. Se não der certo, eu deixo você fazer sozinho. Tudo bem?

Thiago: Não! Não quero fazer em grupo, quero fazer sozinho.

Professora: Então fica combinado assim. No dia do trabalho você se senta com as meninas. Daí a gente vê no que dá.
(Relato – 16 de Maio)

Em 23 de Maio deu-se início ao trabalho com assembléias de classe. No mês seguinte, ao final de Junho, tivemos, mais uma vez, a possibilidade de presenciar uma nova definição de grupos de trabalho pelos alunos e alunas da classe. A partir do que observamos em sala de aula, apresentamos, a seguir, como se deu esse processo:

Definição de grupos de trabalho, em 27 de junho (1 mês de assembléias):

A professora pede às crianças que se dividam em grupos de 4 integrantes, da forma como quiserem. Depois da classe dividida, sobram duas crianças fora dos grupos: Thiago e André. A professora chama a atenção da classe, dizendo que existem ainda dois colegas a serem integrados, e pergunta à turma se ninguém estaria disposto a convidá-los para fazer parte dos grupos. Prontamente, enquanto André é chamado por uma turma de meninos, 3 grupos chamam por Thiago, que tem a opção de escolher em qual dos grupos prefere trabalhar.

Desta forma, como vemos, o trabalho em sala de aula estava, em Junho de 2001, bem mais tranqüilo, sem a necessidade de uma grande intervenção da professora na resolução dos conflitos.

Apesar de todos estes resultados, com relação à convivência do grupo, a partir da segunda metade do processo – mais precisamente em Setembro de 2001 – os conflitos entre Thiago e o restante da classe recomeçaram, e passaram a ser cada vez mais alarmantes. Este fato ficou bastante evidente nas discussões da assembléia do dia 04/09, a segunda assembléia realizada após a volta das férias de Julho.

Critico pessoas que provocam e depois que são xingadas reclamam, choram e batem.

Assim que este tema é anunciado, há uma grande confusão na classe. Todos começam a fazer referência aos atos de Thiago, e uma criança explica um exemplo: alguém mexe no material do outro e esse outro fica irritado e começa a xingar a classe inteira e a bater [pelo jeito este foi mais ou menos o episódio que ocorreu no dia anterior]

Professora: Bom, mas aí nós temos vários problemas. Com que direito alguém mexe nas coisas dos outros??

Matheus: Com nenhum, mas com que direito a pessoa xinga a classe inteira?

Professora: Vocês não estão me respondendo.

Beto: Mas essa pessoa também mexe no nosso material.

Professora: ninguém pode abrir a minha bolsa sem a minha permissão. O que vocês podem fazer para resolver esta situação? (...)

Professora, em meio à confusão: Ou vocês param de acusar sem se transformarem em vítima sempre ou eu encerro a pauta aqui! Estamos falando de atitudes!! Será que é só essa pessoa que faz isso na classe?

Denise: Se essa pessoa não estivesse aqui, nada disso aconteceria!

Professora: É mesmo?? Eu não vou permitir esse massacre!! Vocês estão usando nosso espaço de reunião para acusar os colegas. Vamos falar das atitudes!! O que vocês sugerem para a situação: a pessoa provoca e o outro xinga. O que fazer?

Fábio: Se alguém pegar o material, a gente deve conversar com essa pessoa! Não é para dar porrada!!!

Júlio: (...) Se essa pessoa tivesse sido legal com a gente desde o começo do ano, nós também seríamos legais com ele!

Matheus: E agora já é tarde prá gente continuar tentando!

Beto: A gente já tentou durante todo esse tempo!

Lucas: Ele não admite que ele faz coisas que a gente não gosta! Não tem como ser amigo dessa pessoa!!!

(...)

(Oitava Assembléia – 04/09)

Neste dia, a professora teve uma conversa bastante séria com a turma, e ficou combinado que a classe continuaria tentando acolher a(s) criança(s) excluída(s), mesmo que esse processo fosse complicado, mesmo que se tratasse de uma pessoa difícil.

As dificuldades da turma permaneceram presentes ainda nas semanas seguintes, e, ao longo das assembléias posteriores, vários dos comentários das crianças se remetiam aos desentendimentos com Thiago. Entretanto, depois dessa assembléia (04/09), a professora comentou que a turma passou a relevar um pouco os comportamentos agressivos de Thiago, que, por sua vez, também procurou afastar-se das provocações dos colegas. Na última assembléia que acompanhamos, inclusive, a professora felicitou o comportamento de Thiago, por estar *“brincando de maneira mais adequada com seus colegas”* (Décima Primeira Assembléia – 02/10).

Além disso, nas observações realizadas no mês de Outubro, não presenciamos, mais uma vez, nenhum desentendimento entre as crianças, e em nenhum momento foi preciso que a professora interrompesse a aula por causa de algum conflito no grupo, alguma discussão ou agressão. Com relação a Thiago, inclusive, pudemos acompanhar o seguinte episódio:

Quando entrei na sala, as crianças estavam em grupos, enquanto a professora explicava um exercício de Português. Havia sete grupos com três ou quatro alunos, mas Thiago estava sentado em uma carteira sozinho. Assim que terminou a explicação, a professora disse a Thiago que, se ele quisesse, já poderia voltar para algum grupo – na verdade, conforme uma regra da classe, ele tinha sido separado dos demais por estar conversando muito. Três crianças que estavam trabalhando juntas prontamente chamaram pelo Thiago, e perguntaram à professora se ele poderia voltar a

fazer parte daquele grupo, ao qual a professora respondeu: “Se for para trabalhar direitinho, tudo bem”. E assim foi feito.

(Relato – 22 de Outubro)

O que nos chama a atenção a respeito dos desentendimentos entre Thiago e o restante da turma, é que os conflitos voltaram a acontecer justamente após um longo período em que as assembléias de classe não puderam ser realizadas. A própria professora comentou, na última entrevista, que percebeu que o retorno das férias foi um pouco complicado. Ela afirmou que, no mínimo, deveria ter retomado com o grupo as regras já estabelecidas no primeiro semestre, para que o trabalho não fosse interrompido. *“Não ter revisto as regras depois das férias fez falta, e alguns problemas começaram a se repetir. Talvez se eu tivesse feito um cartaz com as regras teria ajudado os alunos a lembrar...”*

Ainda sobre as dificuldades de convivência presentes no grupo, pensamos que o trabalho com as assembléias de classe, realizado por um curto período de tempo e de maneira isolada, talvez não tenha sido suficiente. Na verdade, Puig et al (2000) colocam a prática das assembléias de classe apenas como um dos recursos possíveis em busca da participação escolar do alunado e da escola democrática. Isto significa que, quando nos referimos à educação em valores, à formação moral dos estudantes, no contexto de uma escola democrática, devemos ter em mente que existem uma série de aspectos que precisam ser trabalhados de forma integrada, para que se possa, realmente, realizar um trabalho coerente com os princípios de democracia, igualdade, cooperação, solidariedade e justiça. Conforme explicitado no quadro teórico deste trabalho, os autores levantam quatro tipos de intervenções que deve-se ter em vista em uma escola que almeje a participação do alunado: as intervenções centradas nos sujeitos, em pequenos grupos, no grupo-classe e na escola, como um todo. Temos que levar em conta que a prática de assembléias de classe é apontada por Puig et al apenas como uma das formas de intervenção junto ao grupo-classe, e acreditamos que um trabalho que tenha como objetivo a democratização do espaço escolar, deve estar atento aos quatro tipos de intervenção levantados pelos autores – o que, evidentemente, não ocorreu ao longo da presente pesquisa.

Em nossa opinião, essas dificuldades de convivência apresentadas pelo grupo com o qual trabalhamos demonstraram justamente uma necessidade de ampliação do trabalho também para outras vias de participação do alunado e de democratização da escola, através de outros recursos e formas de intervenção. A própria professora aponta, inclusive, que uma das dificuldades no desenvolvimento do trabalho junto ao grupo de alunos e alunas foi o não envolvimento de outros professores no processo, o que acabou fazendo com que seu discurso,

muitas vezes, fosse diferente das atitudes tomadas por outros educadores que mantinham contato com a classe. Este assunto será melhor discutido adiante.

3) Dificuldades encontradas pela professora no trabalho com assembléias de classe

No intuito de acompanhar a relação professor-aluno ao longo do processo de implantação das assembléias de classe, a terceira questão que levantamos para a realização de nossa pesquisa foi:

Quais as dificuldades encontradas pela professora no desenvolvimento dessa nova prática junto a seus alunos e alunas?

Na entrevista que realizamos junto à professora ao final do processo, algumas das dificuldades encontradas no trabalho com assembléias, e que dizem respeito à relação professor-aluno, foram citadas pela docente. A seguir, abordaremos cada uma delas.

a) O apelo às punições

Apresentamos, abaixo, vários trechos retirados dos relatos das assembléias que acompanhamos, e que dizem respeito a algumas sugestões levantadas pelas crianças como forma de resolver os problemas discutidos:

Até que um aluno se manifestou: “acho que tem que parar, mas se as pessoas continuarem a fazer, a gente vai voltar a participar.” A professora então perguntou se assim a brincadeira pararia realmente ou não. Outro aluno levantou que, então, quem continuasse, *deveria ser punido, deveria ser levado para a orientadora.*
(Primeira Assembléia – 23/05)

As crianças levantaram que este assunto vinha incomodando muito, e as pessoas continuavam falando, como se nada estivesse acontecendo. Um aluno sugeriu que, se isso acontecesse, *a solução seria falar com a professora.* (...) um colega se pronunciou, dizendo que depois de três vezes na ata, muita gente ainda continuava quebrando a regra e não estava resolvendo: todo mundo votava mas não cumpria aquilo que havia sido votado!! “Não adianta pôr na ata, disse uma criança, *não vai apanhar, não vai nada. Ai não resolve!*”
(Terceira Assembléia – 06/06)

Uma criança sugeriu que, cada vez que um ajudante derrubasse o caderno, *ele deveria ser punido, ficando uma vez sem ser ajudante*. Mas, outro colega disse que nem sempre era de propósito, que, na maioria das vezes, os livros e cadernos eram derrubados sem querer...

(Quinta Assembléia – 20/06)

Um aluno sugere que, como existe uma certa rivalidade entre meninos e meninas na classe, *os meninos que conversam sejam colocados em um grupo de meninas, e vice-versa*. A professora diz que não, pois aí começaria a castigar a pessoa com uma atitude que não teria sentido.

(Sétima Assembléia – 28/08)

Lia: Mas professora, *precisa de uma punição, senão não vai acontecer nada!!*

Professora: *será que precisa punição???*

Júlio: *Tem gente que faz de propósito!!*

Professora: *acho que não é o caso de punir, mas já que vocês estão tão indignados, vou deixar a decisão para o grupo. (...)*

Lia: *E a pessoa que faz, não vai acontecer nada? Até quando vamos ficar discutindo sobre isso?*

(Sétima Assembléia – 28/08)

Professora: (...) *Qual a sua sugestão?*

Beto: *Falar para a orientadora e levar a pessoa para conversar com ela.*

(Oitava Assembléia – 04/09)

Como podemos perceber, a partir dos trechos que apresentamos até agora, freqüentemente as crianças recorriam às punições como forma de resolver os conflitos que surgiam na classe.

Na entrevista que realizamos com a professora em Outubro de 2001, ela afirmou que uma de suas principais dificuldades no desenvolvimento do trabalho com assembléias junto aos alunos e alunas dizia respeito aos acordos, quando o tema discutido envolvia o comportamento de colegas, e as regras recaíam sempre em sanções. A professora comentou que, mesmo em outras escolas, sempre trabalhou com os alunos e alunas sem propor as advertências ou os castigos para a resolução de conflitos. *“Eu, pessoalmente, tive muita dificuldade de lidar com isso, porque nunca trabalhei assim; não consegui tirar este comportamento deles.”*

A maior dificuldade foi, então, a de conduzir o diálogo de forma que os alunos e alunas não apelassem para as sanções, pois, para tudo o que era discutido, as crianças pediam para “mandar para a orientadora”, “tirar fora da sala”, “levar advertência”, etc. Segundo a professora, este comportamento já estava instituído nas crianças da classe; para os alunos,

soava como uma atitude natural, e eles pareciam não ver outras maneiras de resolver os problemas.

Ao longo do trabalho que acompanhamos, pudemos perceber que, sempre que podia, a professora apresentava alternativas às crianças na resolução de conflitos, para que não fosse preciso punição. Assim, como já demonstramos anteriormente, diversas foram as ocasiões, ao longo das discussões em assembléia, que a professora teve a oportunidade de levar seus alunos e alunas à reflexão para que estes chegassem, coletivamente, a uma regra que não necessariamente envolvia uma punição para a pessoa que não cumprisse.

Pensamos, contudo, que é possível que o tempo efetivo do trabalho com assembléias de classe tenha sido curto para trazer maiores resultados ao grupo como um todo. Não podemos nos esquecer também, de que o período que acompanhamos – de Maio a Outubro de 2001 – compreendeu as férias do mês de Julho, durante as quais o processo foi interrompido.

b) A necessidade de “dar o troco”

Com relação ao desenvolvimento das assembléias de classe, esta foi mais uma das dificuldades levantadas pela professora. Segundo ela, por diversas vezes, ao longo das assembléias, os alunos e alunas insistiam que não era possível resolver uma provocação sem revidar. Durante a última assembléia realizada ao longo do processo que acompanhamos, podemos perceber que a professora, por duas vezes, procurou discutir e refletir com as crianças a respeito desta atitude, que, para alguns alunos e alunas, parecia ser inquestionável:

Critico não valer as mesmas regras da nossa sala para outras aulas: (...)

Matheus: Professora, tem uma coisa: quando acontece alguma briga, acho que a gente tem que revidar, prá gente não levar e ficar quieto!

Professora: Estou pedindo a vocês que, antes de alguém chegar e bater, conversar! Eu entendo que você vai querer revidar, por isso que nosso combinado é pensar e conversar antes de bater! Acho que as pessoas têm todo o direito de se defender. Mas antes de começar, é isso que eu estou falando! Vamos conversar!! Essa pessoa que vocês dizem que começa com as brigas, ela precisa entender que é preciso conversar!! Estou colocando isso para que essa pessoa repense suas atitudes!

(Décima Primeira Assembléia – 02/10)

Critico pessoas que xingam sem motivo: (...) Um dos alunos da turma diz que não há outro jeito de resolver, senão revidar a provocação. “Isto está proibido”, diz a professora. “*Mas professora, como fazer então? Não revidar?? Até parece que se alguém te provoca você vai querer ficar quieto!!!*” (...)

Professora: O que estou tentando dizer é que vocês não precisam revidar uma provocação com a violência, com a força! Vocês podem argumentar! Quando uma

pessoa deixa de argumentar e passa a utilizar a força, ela está mostrando que os argumentos da outra pessoa são melhores, e, como não consegue ver uma outra forma mais inteligente de resolver a situação, acaba partindo para a briga. Quem não sabe argumentar usa da força! Estou dizendo que podemos argumentar até o fim, sem revidar uma violência com outra.

Um aluno comenta: *Se uma pessoa matou a outra, ela merece a mesma coisa...*

(Décima Primeira Assembléia – 02/10)

Assim, vemos que a professora procurou trabalhar a importância de se dialogar e argumentar ao invés de se “partir para a briga”, mas as próprias crianças continuavam defendendo este tipo de comportamento como sendo a única saída para as provocações.

No início do processo, na entrevista que realizamos com a professora a respeito das características da turma e de suas expectativas com relação ao trabalho que seria desenvolvido, ela nos afirmou que a classe era dividida em grupos rivais, que freqüentemente se desentendiam. Esta rivalidade, segundo a professora, já era proveniente de outros anos, e era comum que os membros pertencentes a grupos diferentes trocassem provocações, não apenas no espaço de sala de aula, mas até mesmo fora da escola. A partir de um relato de um dos alunos, realizado em assembléia, pudemos perceber que, para estas crianças, qualquer episódio que envolvesse uma briga entre os grupos, por mais irrelevante e injusto que fosse, podia ser transformado em um conflito maior:

O problema levantado foi que alguns alunos começavam a provocar outros e o que foi provocado acabava levando a culpa. *Durante a discussão deste assunto, um dos alunos disse que a classe era dividida em dois grupos, rivais. A professora, sobre esse fato, disse que ela supunha que isso pudesse acontecer, mas que agora havia ficado claro para todos (...)*

Os alunos reclamaram que um grupo começava a provocar o outro e, se a briga começava apenas com um aluno, o grupo inteiro passava a apoiá-lo, mesmo em casos em que o grupo inteiro sabia que ele não estava com a razão.

(Segunda Assembléia – 30/05)

A partir deste relato, queremos demonstrar que esta atitude de vingança esteve sempre bastante presente nas crianças da turma que acompanhamos. Desta forma, levantamos, mais uma vez, a possibilidade de que o tempo de trabalho com as assembléias tenha sido insuficiente para que as crianças refletissem melhor a respeito deste tipo de conduta, que privilegia a competição entre os grupos e acaba por justificar as atitudes de violência e injustiça. Mesmo que a professora, ao longo das discussões realizadas em assembléia, tenha procurado trabalhar valores pautados na solidariedade e na cooperação, pensamos que o

tempo tenha sido curto para que provocasse grandes mudanças, e a própria professora comenta que não foi possível conseguir um resultado satisfatório nesse sentido.

O tempo de trabalho também parece ter sido insuficiente para que a própria professora passasse a ter maior segurança no trabalho com os alunos e alunas. Pensamos que, com o desenvolvimento da prática, a professora provavelmente melhoraria sua postura diante das situações, sabendo explorar melhor o diálogo com as crianças e conseguindo uma educação em valores que levasse o grupo a uma maior reflexão.

Além disso, acreditamos que, neste caso, o trabalho deveria ser ampliado para além da realização das assembleias de classe. Para que fosse possível levar as crianças a refletirem e questionarem valores tão instituídos como os que aqui demonstramos, pensamos que seriam necessárias outras formas de intervenção, outros métodos de educação em valores⁵. Tais recursos, em conjunto com o processo de realização das assembleias, poderiam proporcionar maior êxito na busca pela formação moral pautada na democracia, na justiça e na solidariedade.

c) O envolvimento de outros professores

Em Outubro, na entrevista que realizamos com a professora, ela comentou que achava importante que também os/as outros/as professores/as que tinham contato com a classe estivessem a par do trabalho com assembleias. Em sua opinião, isso provavelmente ajudaria, pois esses docentes passariam também a lembrar regras da turma, a permitir e contribuir para que os próprios alunos buscassem resolver seus problemas e os conflitos entre os membros do grupo-classe. Assim, segundo a professora, a implantação da prática de assembleias de classe necessita de um trabalho coerente, que envolva todos os educadores e educadoras que lidam com a turma de crianças, para que os pressupostos das assembleias e também o discurso do docente da classe não sejam diferentes das atitudes tomadas por outras instâncias e profissionais da escola.

A este respeito, já ao final de Junho, a professora comentou, ao término da última assembleia do mês (27/06), que percebia que os alunos e alunas, em sala de aula, estavam bem mais tranqüilos, que os desentendimentos tinham sido bastante amenizados. Segundo ela, as crianças não mais transformavam as pequenas provocações e desentendimentos em

⁵ O livro *“Ética e Valores: métodos para um ensino transversal”* de Josep Puig (Casa do Psicólogo, 1998) traz diversas propostas de atividades e recursos metodológicos que podem ser utilizados na busca de um trabalho voltado para a educação moral dos estudantes.

motivos para interrupção das aulas e do trabalho desenvolvido. Em contrapartida, a professora começou a perceber que, em outros espaços, junto a outros professores – Música, Educação Artística, Informática e Educação Física – os problemas que não mais aconteciam em sua aula estavam aparecendo às vezes de maneira até mais preocupante.

Principalmente ao longo do mês de Setembro, vários foram os casos que a professora nos relatou que se referiam a grandes conflitos entre os alunos e alunas da turma: crianças que batiam nas outras durante a aula de Música, alunos que agrediam verbalmente os colegas no Laboratório de Informática, crianças que discutiam com o professor de Educação Física. A professora comentou que a violência verbal e até física – as quais passaram a ser muito pouco frequentes ao longo de suas aulas – começaram a surgir nos desentendimentos e conflitos que aconteciam entre as crianças em outros espaços de convivência, onde o grupo permanecia com outros/as educadores/as.

A situação tornou-se tão incômoda para a professora, que, na última assembléia que acompanhamos, ela resolveu dialogar com as crianças a respeito deste problema. A intenção foi a de questionar os alunos e alunas a respeito da validade das regras acordadas em assembléia também em outros espaços de aula, junto a outros professores e professoras. A discussão foi bastante intensa, como veremos a seguir:

Critico não valer as mesmas regras da nossa sala para outras aulas: Este tema foi levantado pela professora. Ela disse que percebia que estava faltando respeito no grupo, pois todas as vezes que a aula era fora da classe estava acontecendo um problema. Ela perguntou às crianças se as regras combinadas nas assembléias estavam valendo para a vida ou estavam limitadas a serem cumpridas na classe. (...) e citou o exemplo da última aula de Educação Física, em que um aluno havia discutido com o professor. Uma criança retrucou:

Luiz: Mas, professora, Educação Física não tem nada a ver, porque é por causa do professor.

Professora: Tem a ver sim, pois está envolvendo este grupo. O que está acontecendo é que não estamos conseguindo levar as regras e o respeito que acordamos aqui para as outras aulas. Independente das pessoas envolvidas, por que é que não estamos conseguindo estabelecer um clima de bem-estar como na nossa sala? Aqui, estamos resolvendo tudo no diálogo, não voa cadeira, como me relataram que aconteceu na aula de Música... (...)

Júlio: Sabe o que eu acho? Acontece que *alguns professores são mais liberais, não é como aqui...*

Beto: A gente vê que o professor deixa mais livre e aí começamos a fazer besteiras...

Priscila: Acabamos transformando uma aula legal em bagunça...

Júlio: Mas professora, tudo bem que algumas vezes nós desrespeitamos os professores, *mas eles também desrespeitam a gente!*

Professora: Será, então, que depende de um adulto responsável para que o grupo ande bem?

Beto: Mas também *tem adulto que tem que se comportar*, assim como a gente!!

Professora: E as regras que combinamos aqui? Será que vocês não conseguiram entender o respeito às regras?

Júlio: Acho que não é só esse o problema. Tudo bem que temos regras, mas *o professor tem que ter muito mais calma do que a gente*.

Priscila: E também, *nunca partimos para a violência por nada*. Sempre tem que ter alguma provocação!

Professora: Mas será que não existe outra forma de resolver? (...) O que eu estou tentando mostrar para vocês é que não adianta a gente fazer assembléia se as regras que combinamos aqui não são levadas também para outros espaços.

Júlio: *É que aqui você cobra mais da gente, lembra as regras*. Em outras aulas, não tem isso; aí as pessoas ficam mais livres e começam a fazer bobagens...

Professora: Quando vocês dizem livre, significa sem fazer nada?

Júlio: Não, é que a aula é mais legal, a gente pode mascar chiclete, pode escolher o instrumento que a gente vai tocar, pode levantar, pode sentar na mesa de quem a gente quiser. É diferente daqui!

Professora: Mas eu acho que vocês já têm idade para não precisar de um adulto dizendo sim ou não. Vocês ficam livres mas vocês não conseguem aproveitar esse momento com respeito!

Beto: Mas tem *professores que também faltam com respeito com a gente*.

(...) [Após algum tempo de discussão a regra tirada é: cumprir as regras acordadas em assembléia também nas outras aulas]

Professora: Vamos tentar? Vamos tentar envolver os outros professores, eu vou conversar com eles também. Se isso não funcionar, nós vamos trazer de novo para a assembléia, vamos trazer os outros professores para conversarmos, ok?

(Décima Primeira Assembléia – 02/10)

Um dos pontos que podemos verificar a partir do relato da discussão realizada é, primeiramente, que parece haver uma diferença – percebida pelas crianças – entre a relação que a professora da turma estabelece com seus alunos e alunas e a relação que os outros professores envolvidos têm com o mesmo grupo. Pensamos que muitos são os aspectos que influenciam no tipo de relação professor-aluno construído, mas acreditamos que o espaço de diálogo e de participação do alunado que a professora da turma possibilitou, através do trabalho com assembléias, contribuiu para que os alunos e alunas percebessem que, ao mesmo tempo em que ela parecia “cobrar” mais a turma com relação às regras estabelecidas, também conseguia favorecer e estabelecer um clima tranquilo de aula, uma convivência pautada no respeito e no diálogo.

Independentemente desta hipótese que levantamos, concordamos com a professora a respeito da necessidade de um envolvimento dos outros docentes no processo de democratização da escola, de abertura à participação do alunado. Conforme já abordamos ao longo dos primeiros capítulos da presente pesquisa, acreditamos que a construção da escola democrática requer um trabalho de intervenção que envolva diferentes aspectos e diferentes

níveis da organização escolar: individual, pequenos grupos, grupo-classe e escola, como um todo (Puig et al, 2000). Desta forma, devemos, mais uma vez, encarar as assembleias de classe apenas como um dos recursos disponíveis na busca pela participação do alunado, por uma educação moral pautada em valores vinculados à democracia, justiça, solidariedade e igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da presente pesquisa, procuramos demonstrar de que forma a implantação das assembleias de classe pode contribuir para que a relação professor-aluno seja fundamentada em princípios democráticos, incentivando os alunos e alunas ao diálogo e à busca por acordos coletivos, trazendo mudanças inclusive para a convivência do grupo e para o trabalho em sala de aula.

Para atingir nossos objetivos, acompanhamos desde o início, ao longo de um período que compreendeu os meses de Maio a Outubro de 2001, o processo de realização de assembleias de classe junto a um grupo de crianças na faixa etária de 9 a 10 anos de idade, da Quarta Série do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Campinas. Além disso, realizamos entrevistas com a professora da classe, e observações em sala de aula no início, na metade e ao final do processo.

A partir do acompanhamento realizado, pudemos perceber que as assembleias de classe podem contribuir muito para a democratização da relação professor-aluno, na medida em que, ao instituir-se enquanto espaço de participação do alunado, a prática das assembleias permite que os estudantes expressem seus sentimentos e preocupações, participem da organização do trabalho desenvolvido em sala de aula, sejam incentivados ao diálogo e à busca autônoma por soluções democráticas aos seus próprios conflitos. Isso tudo, sem que o docente seja destituído de suas responsabilidades enquanto educador e figura da autoridade, uma vez que este desempenha, ao longo das discussões, um papel fundamental através das intervenções que realiza no sentido de levar as crianças à reflexão, contribuindo para a qualidade do diálogo e da participação dos alunos e alunas.

Com nossa pesquisa, verificamos também que as assembleias de classe proporcionaram importantes mudanças na convivência do grupo e no trabalho desenvolvido em sala de aula. Constatamos que os desentendimentos entre as crianças foram sensivelmente amenizados, e que vários dos conflitos discutidos em assembleia deixaram de acontecer. Isso ocorreu, em grande parte, devido à própria democratização da relação entre a professora e as crianças: à medida em que a docente deixou de centralizar o poder de decisão e a responsabilidade de solucionar os problemas e desentendimentos da turma, o grupo passou a perceber que os acordos coletivos eram uma maneira bastante interessante – e eficiente – de

se resolver os próprios conflitos, pois os alunos e alunas sentiam-se mais comprometidos com as regras que eles próprios, através do diálogo entre todos, ajudavam a propor. E isto certamente não ocorreria caso a solução para todos os problemas fosse imposta pela professora, a partir de seu julgamento e de acordo com seus próprios interesses.

Por fim, levantamos algumas das dificuldades encontradas pela professora ao longo do processo, a qual nos afirmou que não conseguiu obter um trabalho satisfatório junto aos seus alunos e alunas no sentido de fazer com que o grupo, na resolução de conflitos, deixasse de lado o uso das punições e a necessidade de revidar uma provocação. Segundo a professora, os princípios em que se pautam tais atitudes – como o individualismo, a competição, o “levar vantagem em tudo” – pareciam bastante naturalizados para seu grupo de crianças. Levantamos como hipótese para esta questão, o curto período de tempo em que o trabalho com as assembléias foi desenvolvido, durante o qual não foi possível obter maiores resultados. Além disso, apontamos para a necessidade da utilização de outros recursos e outras formas de intervenção para que a busca por uma formação moral pautada em valores democráticos seja de fato concretizada. Uma outra dificuldade levantada pela professora foi o não envolvimento de outros profissionais e instâncias da escola, o que fez com que, por diversas vezes, suas atitudes enquanto professora da classe passassem a ser diferentes das atitudes adotadas pelos outros educadores que mantinham contato com o grupo – e isto, certamente, foi notado pelos alunos e alunas. Esta questão nos levou a refletir a respeito da necessidade de um trabalho amplo e coerente na busca pela democratização do espaço escolar. Isto significa que apenas a democratização da relação professor-aluno, que apenas a instituição das assembléias de classe, não são por si só suficientes para a construção de uma verdadeira escola democrática, que objetive a formação moral dos estudantes para a participação ativa e consciente na vida pública, e para que, fundamentados na democracia e no diálogo, possam conviver com a diversidade de idéias e opiniões.

Desta forma, pensamos que os resultados levantados e discutidos pela presente pesquisa, ao mesmo tempo apontam para a necessidade de um trabalho mais amplo e integrado, e também confirmam nossa hipótese a respeito da importância das assembléias de classe no sentido de contribuir para a democratização da relação professor-aluno.

Assim, acreditamos que a construção de uma escola democrática, que busque, através do diálogo e da participação escolar do alunado, uma educação moral pautada em valores relacionados à igualdade, justiça, cooperação, respeito, não é uma tarefa simples de ser realizada. Conforme Araújo (2000), necessita-se de um trabalho que envolva outros elementos da escola: conteúdos, metodologia, valores, relações interpessoais. A relação professor-aluno

é apenas um dos pontos que precisam caminhar em direção à democracia para que tenhamos, de fato, a escola democrática. Ao mesmo tempo, as assembleias de classe devem ser vistas como um dos recursos possíveis, dentre vários outros que devem ser trabalhados paralelamente, na busca da participação do alunado, pela democratização do espaço e das relações presentes na escola.

Diante disso, pensamos que é preciso darmos continuidade aos nossos estudos para que, cada vez mais, possamos compreender melhor a dinâmica de nossas escolas, do dia-a-dia do trabalho pedagógico e das relações que se constroem entre os agentes da instituição. A partir desta realidade, poderemos discutir e elaborar propostas concretas e coerentes de intervenção, que possam ser levadas à complexidade do cotidiano escolar e que de fato contribuam no sentido de transformar a realidade da educação em nosso país. Afinal – nunca é demais lembrarmos –, estamos em busca de um ensino de qualidade, de uma escola democrática, aberta à diversidade de nossa sociedade, e de uma educação que busque formar indivíduos autônomos para o exercício da cidadania, para a convivência dialógica e democrática com as diferenças de idéias, opiniões e crenças. De fato, esta não é uma tarefa fácil.

Gostaríamos, ainda, de fazer uma última consideração a respeito do processo de desenvolvimento da presente pesquisa. O acompanhamento que realizamos nos leva a pensar que o cotidiano escolar, que a dinâmica das relações e do trabalho desenvolvido pelos agentes da escola não podem ser tomados como previsíveis, ou mesmo lineares. Nossos resultados demonstram que o processo que acompanhamos, isto é, a contribuição trazida pela prática de assembleias de classe à democratização da escola e da relação professor-aluno, não caminhou em uma linha crescente, com pontos determinados de partida e chegada. Ao contrário, à medida que acompanhávamos o trabalho que foi sendo desenvolvido, podíamos perceber a infinidade de variantes que influenciavam nesta dinâmica, e, desta forma, nossa pesquisa pôde levantar dados bem mais significativos do que se o acompanhamento fosse realizado apenas de maneira pontual, no início e no final do processo.

É neste sentido que levantamos a necessidade de que sempre, em nossas pesquisas, tenhamos em vista a complexidade do todo com o qual lidamos. A dinâmica escolar é muito mais do que resultados positivos e negativos com relação a determinados pressupostos; o cotidiano é muito mais rico do que pretendem os estudos que buscam apenas confirmar hipóteses, e as pesquisas relacionadas à educação e aos processos e práticas escolares devem

sempre ter em vista as incertezas, os imprevistos, por mais previsíveis e lógicas que pareçam as conclusões.

Dessa forma, pensamos que os resultados obtidos a partir da presente pesquisa também contribuíram para que fizéssemos reflexões a respeito da complexidade do cotidiano escolar. Estas considerações, que a princípio soam “perigosas” – na medida em que questionam todas as nossas certezas –, podem nos auxiliar muito na verdadeira compreensão da realidade, uma vez que nos ajudam a perceber, por exemplo, que as pesquisas em educação são muito mais do que uma visão parcial dos fatos a qual busca, de forma pretensiosa, refutar ou confirmar hipóteses previamente definidas.

É diante desta perspectiva, e a partir dos dados que pudemos levantar com a presente pesquisa, que pretendemos prosseguir em nossos estudos, à procura de compreender melhor o difícil processo de democratização da escola, no intuito de levantar propostas concretas e viáveis para a efetiva transformação da realidade da educação no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, Papyrus.

AQUINO, Julio (1996). *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. 2 ed. São Paulo, Summus.

_____ (2000a). A indisciplina e o professor: desentranhando equívocos e mal-entendidos. In: *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo, Summus, p.101-122

_____ (2000b). Sobre os “diferentes” na escola: do desalento à inclusão conseqüente. In: *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo, Summus, p.123-134.

ARAÚJO, Ulisses F. (1993). *Um estudo da relação entre o ‘ambiente cooperativo’ e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado, FE/UNICAMP.

_____ (1996a). Moralidade e Indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. (org.) *Indisciplina na escola*. 3 ed. São Paulo, Summus, p.103-115.

_____ (1996b). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 105-135.

_____ (1999). Respeito e Autoridade na Escola. In: AQUINO, J. (org.) *Autoridade e autonomia na escola*. São Paulo, Summus, p.31-48.

_____ (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, p.91-107, jul./dez.

BRUGUERA, Josepa G. (2000). Expresión libre. *Cuadernos de pedagogía – Especial 25 Años*. Capítulo 5: Pedagogías del Siglo XX, p.76-77; 83-93

FREINET, Célestin (1996a). *Para uma escola do povo*. São Paulo, Martins Fontes.

_____ (1996b). *Pedagogia do bom senso*. 5 ed. São Paulo, Martins Fontes.

LEWIS, Michael (1999). O progresso e a metáfora do desenvolvimento. *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo, Moderna. Cap. 5, p.105-118.

- NEILL, Alexander S. (1976). *Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. São Paulo, IBRASA; Rio de Janeiro, FENAME.
- PIAGET, Jean (1996). Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.1-36.
- PUIG, Josep et al (2000). *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo, Moderna.
- PUIG, Josep (1998) *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- _____ (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, p.55-69, jul./dez.
- _____ (2001a). *La tarea de educar – relatos sobre el día a día de una escuela*. Madrid, Celeste.
- _____ (2001b). Neill y las pedagogías antiautoritarias. In: TRILLA, J. (Coord.) y otros. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, p.151-176.
- SMOLKA, Ana Luiza B. (1988). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Coleção passando a limpo. São Paulo, Cortez; Campinas, Editora da Unicamp.
- _____ (1989). O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. *Cadernos Cedes*, nº 23. São Paulo, Cedes, p.39-47.
- VILAPLANA, Enric (2000). La escuela cooperativa. *Cuadernos de pedagogía – Especial 25 Años*. Capítulo 5: Pedagogías del Siglo XX, p.72-75.