



1290001142



FE

TCC/UNICAMP P27a

RICARDO FERNANDES PÁTARO

ASSEMBLÉIAS DE CLASSE

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA NA ESCOLA

2004/04/26

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS, SP

2001

RICARDO FERNANDES PÁTARO

ASSEMBLÉIAS DE CLASSE

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA NA ESCOLA

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

Prof. Dr. Sérgio Ferreira do Amaral
2º leitor

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

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

P27a Pátaro, Ricardo Fernandes.
Assembléias de classe : o processo de desenvolvimento da prática na
escola / Ricardo Fernandes 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.

02-0158-BFE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Capítulo I	
A ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	03
Capítulo II	
ASSEMBLÉIAS NA ESCOLA – ALGUMAS EXPERIÊNCIAS	14
Capítulo III	
PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DAS ASSEMBLÉIAS DE CLASSE.....	33
Capítulo IV	
O PLANO DA INVESTIGAÇÃO	46
Capítulo V	
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS ASSEMBLÉIAS NA ESCOLA.....	50
Capítulo VI	
APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	62
Capítulo VII	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
BIBLIOGRAFIA	80

INTRODUÇÃO

“Uma escola democrática está aberta à participação de todos os seus membros, respeitando, porém, o caráter simultaneamente simétrico e assimétrico das relações mantidas entre o corpo docente e o alunado. (...) A construção de um clima escolar democrático supõe estabelecer um conjunto de valores que delimitem e referenciem as práticas pedagógicas que, de acordo com esses valores, definem a vida e o trabalho escolar. Portanto, os valores e as práticas são os dois pilares de uma escola democrática.”
(Puig et al, 2000, p.28-29)

Qual o objetivo da educação e da escola?

À escola cabe, sem dúvida, a transmissão dos conteúdos acumulados historicamente, mas pensamos que este não é seu único papel, e nem o mais importante. Acreditamos que o objetivo da educação deva ser o de formar pessoas preparadas para viver democraticamente em sociedade, de uma forma solidária, crítica, autônoma e participativa.

Para que estes ideais possam ter uma chance de se tornarem realidade, entretanto, pensamos que a escola deva contemplar a diversidade dos membros da sociedade, respeitar as diferenças e preparar os indivíduos para lidar de forma democrática e dialógica com seus pares. A escola deve, também, ao nosso ver, encarar o alunado como membros ativos e participantes do processo educativo, ao mesmo tempo em que garante a posição do educador enquanto autoridade competente e profissional da educação.

Estes ideais nos quais acreditamos fazem parte dos princípios que regem uma escola mais democrática. A construção desta escola tem sido discutida, atualmente, por diversos autores – a exemplo de Puig et al (ibid.), citados acima.

No entanto, a realidade escolar brasileira reflete uma escola bastante diferente deste ideal pautado em princípios de democracia, igualdade, respeito e solidariedade. Nota-se, em grande medida, que a escola não tem significado para o alunado e, em decorrência disso, a motivação dos alunos e das alunas para as atividades escolares cotidianas é minimizada. Esta falta de clareza do sentido pessoal e social da escola – por parte não só de alunos e alunas, mas também de professores, professoras e demais profissionais da escola – pode ser considerada um fator de grande influência na perpetuação de práticas autoritárias dentro da escola.

Diante disso, surge a questão: como transformar efetivamente a realidade de nossas escolas? Como tornar relevantes para alunos e alunas as atividades desenvolvidas no interior da instituição escolar? Um dos possíveis caminhos é o da busca por propostas concretas de intervenção no cotidiano escolar. Acreditamos que é necessário pensarmos formas práticas de viabilizar a participação de alunos e alunas na organização do trabalho escolar. Em nossa opinião, esta é uma forma de propiciar que os jovens e as jovens descubram o sentido da escola, em busca da transformação desse cotidiano, seguindo na direção da democratização do ensino e da instituição educacional.

Diante da necessidade de fazer uma escola democrática, Puig et al (2000) elaboraram uma proposta de práticas pedagógicas que tem como objetivo a participação do alunado nas decisões escolares, através das chamadas *assembléias de classe*. Segundo os autores, a implantação das assembléias é apenas uma das formas de democratização da escola, mas deve ser vista como um instrumento importante, na medida em que permite que os alunos e alunas participem ativamente do planejamento das atividades, da resolução de problemas de convivência dos grupos e do trabalho diário.

Foi a partir destas colocações que pensamos na proposta da presente pesquisa. O trabalho apresentado a seguir buscou acompanhar de perto o processo de implantação das assembléias de classe em uma escola, procurando enfocar em que medida esta prática contribui para a democratização da instituição, e como é recebida por alguns dos diversos agentes escolares: alunos/as, professores/as e orientação.

A seguir, apresentaremos os pressupostos para a construção das assembléias de classe, bem como explicitaremos melhor a prática das assembléias de classe. Em seguida, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos a partir de nossa pesquisa.

CAPÍTULO I

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 que os alunos tomem 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 repercuta 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 pretende 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 assembléias 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 assembléias de classe é apenas um dos recursos que devem ser implementados, e que refere-se 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 assembléias 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 a 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 a 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 consequentemente, 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 esta em permanente construção; e as atividades como um dos elementos centrais da

aprendizagem escolar, pois são nas relações interpessoais estabelecidas durante a execução destas atividades e consequentemente o confronto de idéias e sentimentos que dela emanam, que o sujeito atribui novos significados às suas experiências e/ou do grupo ao 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 agente 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 àquelas 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 prevalecerá apenas as experiências vivenciadas pelos sujeitos dentro e fora do ambiente escolar, pois se assim fosse, Dewey acreditava que 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 consequentemente, 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 personalidades, 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 agencia de reforma social, e não de reprodução da ordem vigente.

Para isso, esta escola foi estruturada, tanto fisicamente, quanto no que diz respeito a 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, àqueles relacionados a matemática, a geologia, a física, a biologia, a química, a leitura, a arte e a 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 em que 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 existia 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 as atividades também deve ser reformulado. Neste sistema educacional pensado por Dewey e colocado em prática através da Escola Laboratório não existe 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 à estas crianças condições para que a partir de suas habilidades, seus conhecimentos e valores possam dirigir suas próprias condutas com responsabilidade social.

Para que o trabalho do professor seja correspondido com êxito pelos educandos é necessário que sua prática seja pautada com os 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.

Este filósofo e pedagogo americano, portanto, 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 escolas, 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 frequentar o curso de licenciatura de inglês, a trabalhar como professor, chegando até a diretor interino de uma escola em Gretna Green, onde começa a por em prática algumas de suas idéias pedagógicas.

Em 1917, conhece “Little Commonwealth”, uma comunidade para jovens delinquentes 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, 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 revela os pressupostos que norteavam seu trabalho e que nos permite 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 delinquentes 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 a 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. É necessário ações educativas e não meros discursos para que se consiga atingir a liberdade, e como consequência a felicidade a 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 todos, 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 frequentar 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 nas aprendizagens. 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, tinha o direito de um voto com o mesmo valor.

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

O sucesso da assembléia dependia muito da energia do presidente, já que é 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 que a 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 assembleias 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 com a sua própria democracia. Não há medo nem ressentimento, pois Summerhill é uma escola em que a disciplina é imposta a si próprios pelos alunos.

Em Summerhill, além de se fazer leis, também discute-se os fatos sociais da comunidade. Ao início de cada novo período escolar são feitas as regras relativas à hora de recolher ao leito, às questões de comportamento, são 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 estão 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 podemos ter uma boa humanidade tratando-a com disciplina imposta, obediência, recompensas e castigos. Estes levam ao medo. E este, 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 de livre expressão do alunado, que fundamentam as práticas e contribuem no 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 participe 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 assembleias. 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 constatarem, 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)

CAPÍTULO III

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 capacidades 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 disso, 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 as intervenções 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-se 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 aos 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;

“*Felicitamos...*”: 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 relembrar 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 permiti-los 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 assembléia – 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 assembléia, 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 assembléia. Desta forma, esta caderneta, que funciona como uma ata da assembléia, conterá a história das discussões da classe.

É importante deixar claro que, mesmo ao delegar aos alunos e alunas a coordenação de uma assembléia, 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 assembléia, 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 decisão de algum acordo ou regra. Todas essas definições devem ser explicitadas, a seguir, ao restante do grupo, uma vez que tornar claro quais os temas a serem discutidos e qual o objetivo de cada um deles permite que as intervenções das crianças sejam pensadas

previamente e, portanto, mais precisas. Aos poucos, com o auxílio do/a professor/a, as crianças passam a adquirir maior autonomia no desenvolvimento das atividades.

Da mesma forma que se faz necessário este momento para organizar a assembléia, o/a professor/a também deve reservar um tempo para organizar-se e refletir a respeito da sessão que se dará, para que possa aproveitá-la ao máximo: planejar quais os valores e atitudes que deseja trabalhar com as crianças ao longo da sessão, pensar em dinâmicas pertinentes, etc. *“Em resumo, trata-se de chegar à assembléia com uma planificação mínima que, sem limitar ou reprimir a participação de alunos e alunas, facilite a dinâmica e ajude o grupo a tirar o máximo proveito do diálogo.”* (ibid., p.131)

Durante...

as discussões

Um dos objetivos principais da assembléia é a concretização de um espaço de participação coletiva onde a classe busca dialogar a respeito dos mais diversos assuntos, visando a solução de problemas enfrentados pelo grupo. Para que as discussões não se estendam em demasia e esse objetivo não seja desvirtuado, Puig et al sugerem a distinção de três momentos que envolvem a discussão de cada um dos temas. Segundo os autores, essas fases não necessariamente devem ser seguidas de maneira rígida, mas podem auxiliar muito na organização das discussões:

Apresentação do tema: este é um momento breve, em que o coordenador apresenta o tema à classe e esclarece as possíveis dúvidas;

Desenvolvimento da discussão: este é o momento da discussão propriamente. Deve-se ter claro o objetivo deste diálogo: se o tema exige a construção de um acordo, se trata-se de um planejamento ou de uma atividade escolar;

Definir conclusões: é o momento em que todos os acordos e as discussões necessárias foram feitos, e o objetivo foi atingido. Conforme nos colocam os autores (2000), *“O importante é que as discussões acabem no momento oportuno, com os resultados que queríamos e com a sensação de haver avançado.”* (p.138). É preciso que se deixe claro ao grupo quais as implicações do acordo que está sendo firmado – quais os 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 imediata. 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

O PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Objetivos da pesquisa

"(...) podemos dizer que uma escola democrática é uma instituição que se propõe instruir e formar alunos e alunas por meio da participação, juntamente, com professores e professoras, no transcorrer das tarefas de trabalho e convivência docente. Uma escola democrática pretende que os alunos e as alunas sejam protagonistas da própria educação e que o façam participando ou tomando parte direta em todos aqueles aspectos do processo formativo possíveis de deixar em suas mãos. (...) Uma escola democrática é uma escola que facilita a participação dos jovens e das jovens sem negar, contudo, o papel e a responsabilidade dos educadores e das educadoras. (...) uma escola democrática é, sobretudo, uma instituição que facilita em níveis acessíveis a participação do aluno, esperando que adquira a autonomia e a responsabilidade que permitem incrementar paulatinamente a amplitude de sua participação na comunidade."
(Puig et al, 2000, p.27-28)

A partir do quadro teórico apresentado neste trabalho, podemos afirmar que a prática das assembléias de classe pode contribuir significativamente no processo de construção de uma escola democrática, na medida em que elas – por se caracterizarem como um espaço garantido de diálogo e participação dos alunos e alunas na vida cotidiana da classe – podem vir a influenciar na construção de uma disciplina não mais imposta pelo(a) professor(a), nos moldes da escola autoritária, mas sim resultante de acordos, respeitada e desejada por todos; uma disciplina fundamentada na decisão autônoma de cada aluno e aluna em respeitar as normas de convivência estabelecidas democraticamente pelo grupo. (Puig et al, 2000)

Sabemos, no entanto, que esta realidade não é fácil de ser alcançada. Como já dito anteriormente, é preciso que os direitos e deveres de todos, enquanto seres humanos e cidadãos, sejam respeitados, ao mesmo tempo em que as diferenças de papéis desempenhados por professores e alunos sejam observadas. (Araújo, 2000) Não se trata, portanto, de oferecer liberdade total aos alunos e alunas, mas sim de estabelecer um equilíbrio entre seus direitos e deveres e o papel dos professores e professoras. Em nossa opinião, essa deve ser uma das preocupações da escola que realmente busca a formação moral de seus alunos e alunas, almejando, com isso, a construção de um ambiente escolar participativo e democrático.

Dessa forma, se realmente acreditamos na possibilidade de construção de relações mais humanas e democráticas no interior da escola, devemos considerar a necessidade de utilização de práticas pedagógicas que ofereçam aos alunos e alunas mecanismos de

autogoverno e autonomia. Uma das formas de intervenção pedagógica que objetivam o desenvolvimento de tais mecanismos, conforme vimos até agora, são as assembléias de classe.

Por acreditarmos nesta possibilidade de oferecer aos alunos e alunas uma formação que contemple aspectos importantes da moralidade humana como autonomia, cooperação, solidariedade, participação e democracia, desenvolvemos uma pesquisa que teve como objetivo acompanhar o processo de implementação de assembléias de classe em uma determinada escola segundo os pressupostos de Puig et al (2000).

Para a realização da presente pesquisa, acompanhamos, desde o início, o desenvolvimento da prática de assembléias junto a duas classes do Ensino Fundamental – uma de 2ª série e uma de 4ª série – em uma escola da rede privada de Campinas.

A partir deste acompanhamento, procuramos destacar de que forma o processo se desenvolveu:

- junto aos alunos e alunas;
- junto às professoras;
- e junto à escola (coordenação e orientação).

Metodologia

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

O trabalho foi realizado junto a uma escola privada de Campinas, a partir de uma turma de Segunda Série do Ensino Fundamental, com crianças de 7 a 8 anos de idade, e 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 das professoras envolvidas. 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 as próprias professoras que fossem envolvidas estivessem dispostas a implantar essa nova prática, pois seria necessário um comprometimento das mesmas no sentido de participar de reuniões e entrevistas com os pesquisadores do projeto, de possibilitar entrevistas com as crianças da turma, de abrir espaço em sala de aula para um acompanhamento semanal do trabalho.

Desta forma, a participação das professoras no desenvolvimento do projeto foi, desde o início, bastante intensa. Os pesquisadores envolvidos tiveram a oportunidade de

acompanhar as turmas ao longo de todo o processo, ponto fundamental para que o trabalho pudesse ser realizado.

O trabalho junto às professoras das turmas 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 às docentes a proposta e os métodos da prática de assembléias de classe segundo Puig et al (2000). A partir desta reunião, na qual as professoras puderam entrar em contato com a prática que teriam 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 às professoras 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, as professoras tenham 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 as professoras, 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 as docentes ao longo de todo o período, buscando levantar as suas dificuldades e preocupações com relação à nova prática, as mudanças notadas por elas e as contribuições que as assembléias vinham trazendo para o grupo e para suas relações com as turmas;
- entrevistas com a orientadora educacional, que foram realizadas em Junho/2001 e Outubro/2001, buscando levantar as mudanças notadas por esta profissional e as contribuições que as assembléias vinham trazendo para o trabalho desenvolvido e também para os grupos envolvidos;
- observações em sala de aula, realizadas em Maio, Junho e Outubro de 2001, como forma de levantar as possíveis mudanças na relação das professoras com seus alunos e alunas e, conseqüentemente, no cotidiano da sala de aula e na convivência dos grupos;

- acompanhamento semanal de todo o processo de realização das assembleias de classe, em busca de dados que demonstrassem de que forma eram conduzidas pelas professoras e de que forma o novo espaço foi sendo recebido pelos alunos e alunas;
- trabalhos realizados em classe pelos alunos e alunas a partir das atividades propostas no desenvolvimento da prática de assembleias.

CAPÍTULO V

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS ASSEMBLÉIAS NA ESCOLA

O início

“A vida em qualquer coletivo supõe a existência de normas que, de uma maneira implícita ou explícita, regulam as relações entre seus membros. (...) Frequentemente, essas regras chegam aos alunos e às alunas como algo elaborado previamente e sem que possam dizer mais nada. Trata-se, de fato, que percebam o seu sentido e que as assimilem. Essa é a vertente heterônoma inevitável do respeito às regras. Na realidade, porém, o respeito às normas e à disciplina autêntica, mesmo que tenham a sua origem na compreensão da convivência e na aceitação das regras que vêm do exterior, somente se instala plenamente quando as normas são assumidas depois de avaliadas e, se for preciso, reformuladas. Ou melhor, quando acreditam nas novas regras como resposta a alguma questão escolar relevante. É nessa vertente autônoma das normas que se apresenta o verdadeiro horizonte educativo da disciplina e o respeito às regras.”
(Puig et al, 2000, p.82)

Após a reunião inicial realizada em Maio de 2001, quando foram apresentados às professoras os pressupostos que norteariam a prática das assembléias, deu-se início ao processo de implantação das assembléias de classe nas duas salas de Ensino Fundamental.

A primeira atividade realizada com os alunos e alunas foi a sugerida no livro “Democracia e Participação Escolar” de Puig et al (2000). O objetivo de tal atividade foi o de introduzir o conceito de assembléias de classe junto às crianças. Como veremos a seguir, a proposta traz uma história a partir da qual é possível discutir com os(as) alunos(as) questões como a importância do diálogo, as formas de resolução de conflitos e problemas, as responsabilidades de cada um, além de direitos e deveres de um grupo, entre outros aspectos.

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

Há alguns dias começou o inverno; e a Maitê e o André deveriam sair de férias, porém não encontraram ninguém que os substituisse.

Apesar de muitas tentativas, ainda não encontraram a pessoa apropriada para cuidar dos animais. Assim, depois de falar muito a respeito do assunto, o André e a Maitê decidiram que não poderiam deixar os seus amigos sozinhos, sem que alguém os cuidasse; portanto, não saíram de férias. Alguns passarinhos que estavam próximos da janela da casa do André e de Maitê ouviram a sua conversa e foram rapidamente

contar tudo ao grande leão. O leão, depois de escutar os passarinhos, ficou muito preocupado com seus amigos. Os dias foram passando e Maitê e André faziam as tarefas cada vez mais lentamente e estavam cada dia mais tristes. Quando a Maitê ia ao viveiro dos pássaros para trocar a água, já não cantava com eles.

O André já não dançava nem saltava com os macacos e as macacas quando limpava a sua jaula. Nenhum dos dois conseguia subir todos os degraus da escada para pentear as girafas. Os animais perceberam que o André e a Maitê estavam cada vez mais cansados, porque não puderam sair de férias. O grande leão, depois de pensar muito, acredita que é necessário convocar todos os animais do zoológico para uma assembléia. Por isso, fala com os passarinhos e lhes diz: 'Avisem todos os animais do zoológico que, hoje à noite, faremos uma assembléia para falar sobre o que acontece com os nossos amigos. Todos que queiram participar, que estejam, às doze, na jaula dos macacos. E, sobretudo, tentaremos não fazer barulho para não acordar a Maitê e o André'. Os passarinhos, voando de jaula em jaula, levaram a mensagem do grande leão a todos os animais.

Quando chegou a meia-noite, todos os animais começaram a sair de suas jaulas em silêncio. Às doze em ponto estavam reunidos na jaula dos macacos. Não faltava ninguém, já que todos estimavam o André e a Maitê e sabiam que era muito importante e necessário se reunirem para tentar ajudá-los." (p.176-177)

A partir da leitura deste texto, cada uma das professoras realizou um debate sobre alguns aspectos gerais da história. Neste momento, os alunos e alunas discutiram sobre qual decisão Maitê e André deveriam tomar, por qual motivo achavam que os animais do zoológico se preocupavam com eles; com que intuito o leão convocou os animais; quando e onde se reuniram; por que não faltou ninguém, etc.

Logo após a atividade de compreensão do texto, as professoras solicitaram aos alunos e alunas que se imaginassem na assembléia dos bichos e que relatassem o que afinal foi decidido durante a assembléia no zoológico. Os textos produzidos contemplam as mais variadas idéias. Como exemplo, reproduzimos alguns abaixo.

"(...) Eles fizeram uma reunião eles descidirão eles mesmos limparem as jaulas e as outras coisas. O macaco escreveu uma carta dizendo tudo aquilo que eles falaram durante a reunião.

Então eles tiraram férias em paz.

Para os animais limpar e fazer o resto não era trabalho."

(aluna da segunda série do Ensino Fundamental)

"Eu, a girafa, sugeri na reunião de falar para eles que cada um trabalhasse um dia, por exemplo: Maitê trabalhava na segunda-feira, André na terça-feira, Maitê na quarta-feira e assim por diante. E que nas sextas-feiras os dois trabalhassem juntos. Todos os animais gostaram, inclusive o leão."

(aluna da quarta série do Ensino Fundamental)

"(...) O grande leão comvoca os animais do zoológico para uma assembléia. Não faulta ninguém. Todos sabem que falarão de um tema muito importante que era sobre

o André e a Maite e conversarão sobre eles e um disse – e se nos ajudarmos o André e a Maite a cuidar de nos?”

(aluno da segunda série do Ensino Fundamental)

“Todos os animais poderiam se virar sozinhos sem a ajuda da Maite e do André. Ex. tomar banho e pentear o pelo sozinhos. Com isso eles poderiam tirar férias.”

(aluno da quarta série do Ensino Fundamental)

“(…) Todos os bichos estavam na jaula dos macacos a meia noite em ponto, na reunião o leão disse

- Vamos limpar nossas jaulas e pegar nossa comida por André e Maite.

Os animais concordaram e fizeram isso até as férias acabarem e assim André e Maite descansaram.”

(aluna da segunda série do Ensino Fundamental)

Na 4ª série, as crianças também fizeram uma lista de todas as sugestões formuladas pelos/as alunos/as da classe:

- *ajudaremos na limpeza*
- *ajudaremos uns aos outros para que os meninos possam tirar férias*
- *trabalharemos dia sim/ dia não*
- *limparemos as jaulas, cuidaremos de nossa higiene (foi feita uma história, narrada)*
- *cada um dos dois trabalhar um dia*
- *trabalharemos 2 horas a menos por dia*
- *tirar férias e deixar-nos cada um por si. Depois das férias, trabalharem em dias alternados*
- *tirarem férias assim mesmo*
- *cooperaremos mais, exigiremos menos e sujaremos menos (este aluno fez o texto como se fosse realmente uma ata, contando inclusive o número de votos de cada sugestão)*

(alunos e alunas da quarta série do Ensino Fundamental)

Dando continuidade à atividade, as professoras levaram os alunos e alunas a refletirem a respeito da atitude tomada pelos animais do zoológico para tentar resolver o problema que enfrentavam. Perguntaram às crianças se, em nosso dia-a-dia, também realizamos assembleias. Seguiu-se, então, uma discussão sobre o que é uma assembleia e qual a sua função. Como exemplos de assembleias, foram levantadas reuniões de condomínio, de trabalho – dos pais de cada criança e também das professoras da escola etc.

Posteriormente, a professora da 4ª série solicitou aos seus alunos e alunas que, pensando em situações vividas na escola, produzissem um texto a respeito da importância de se fazer uma assembleia em sala de aula. A proposta era a de transferir o tema a situações vividas no cotidiano pelo grupo-classe, tentando responder às seguintes questões:

- alguma vez tivemos que resolver algum problema?
- necessitaríamos agir assim como os animais?
- de que nos serviria?
- quando e onde poderíamos nos reunir?
- seria necessário todos estarmos presentes?”

Como resultado, os(as) alunos(as) da 4ª série produziram textos que refletiam conflitos vividos entre eles na escola (como brigas, desentendimentos entre grupos, etc.). Muitos associaram as “reuniões” a momentos em que houve necessidade de votação, como escolha do capitão do time, do representante de classe etc. Outros relataram problemas enfrentados e analisaram as possibilidades e consequências de resolvê-los com uma reunião/assembleia. Abaixo, apresentamos alguns dos textos escritos pelas crianças da 4ª série a partir desta atividade.

“Em um dia, tive um grande problema. Quando eu estava no grupo Fashion, o Paulo (...) veio me convidando para entrar no grupo Midus. Eu queria entrar, mas o problema era eu falar para as meninas do Fashion que eu queria sair e entrar no Midus. Mas nenhuma das meninas concordaram, e falaram se eu entrar no Midus (...) eles iriam me largar. Mas eu disse que eles me acham legal e não me largariam. E disse também se eu for do Midus, não deixaria de ser amiga delas. Isso aconteceu aqui no colégio. E eu faria como os animais, fazendo uma reunião. Para deixar tudo em ordem, eu sendo do grupo Midus, mas não perder a nossa amizade. Nós poderíamos nos reunir em qualquer dia depois da aula lá no pátio.”
(aluna da quarta série do Ensino Fundamental)

“Numa tarde, eu estava na escola e a orientadora veio ver as propostas dos representantes de classe, ela veio ver quem iria ser os representantes. Eu agiria como os animais fazendo uma reunião, assim concluiríamos quem seria o representante. Essa reunião poderia acontecer na nossa classe. E eu acho que seria necessário, todos estarem presentes porque nós precisaríamos de vários votos para isso.”
(aluna da quarta série do Ensino Fundamental)

“No dia 8-3-01 no campinho da escola do lado do pátio estávamos fazendo o jogo da final do nosso grupo que era Midus e jogamos contra o B.B.C. que foi 2 x 2 e o jogo foi aos penaltis antes de nós batermos se reunimos no canto do pátio e fizemos uma curta assembleia e decidimos que 5 pessoas iam bater penaltis e eram Victor, Rafael, Neto, Giuliana e Rafaela. Nos penaltis ganhamos de 3 x 0 e fomos campeões.”

"Um dia quando o meu time de futebol queria escolher o capitão, foi necessário fazer uma reunião.

Na sala de aula quando todos haviam acabado a lição nós fizemos uma reunião para a escolha do capitão, todos votaram e decidiram que Leandro seria o capitão."
(alunos da quarta série do Ensino Fundamental)

Para finalizar a atividade de introdução ao conceito de assembleias de classe, as professoras leram para os alunos e alunas a continuação da história sugerida no livro de Puig et al (2000).

"Era meia-noite e, no zoológico, reinava um silêncio absoluto. Todas as jaulas estavam vazias. Todas menos a dos macacos. Ali se encontravam todos os animais do zoológico, reunidos em assembleia, assim como o grande leão lhes havia solicitado. Quando o relógio da igreja tocou 12 horas, o grande leão levantou a pata para chamar a atenção dos seus companheiros e das suas companheiras. Todos os animais fizeram silêncio e o leão disse: 'Meus amigos, minhas amigas, quero dar-lhes as boas-vindas e agradecer por terem vindo, já que parece que todos estão preocupados com nossos amigos, o André e a Maitê. Como sabem, sou um animal com muita experiência em assembleias e vi, muitas vezes, como alguns amigos e amigas de toda a vida brigaram porque não sabiam dialogar. Para que isso não aconteça entre nós, darei alguns conselhos que deveremos manter para nos entendermos nesta assembleia. Os meus conselhos são: primeiro, todos devem participar; segundo, deveremos escutar para podermos nos entender; e terceiro, falaremos um de cada vez. Bem, esses são os meus conselhos. Existem mais, porém esses são os mais importantes. E agora sim podemos começar a nossa primeira assembleia'. A seguir, o grande leão passou a palavra aos passarinhos. Eles explicaram o problema da Maitê e do André, enquanto os demais animais os escutavam com muita atenção. Quando os passarinhos acabaram de falar, todos os animais, um por um, foram dizendo o que pensavam e o que acreditavam que poderiam fazer para ajudar os seus amigos. No final, decidiram que fariam alguns dos trabalhos da Maitê e do André, sem que eles percebessem. Para encerrar a assembleia, o grande leão falou: 'Felicitó a todos porque fomos capazes de encontrar uma solução para ajudar nossos amigos e porque dialogamos como autênticos especialistas. Dou por encerrada a assembleia'. Todos voltaram para a sua jaula sem fazer barulho. Na manhã seguinte, todos os animais começaram a trabalhar para ajudar a Maitê e o André." (p.180-181)

Após a leitura, seguiu-se uma discussão acerca das regras de assembleia citadas pelo leão. Conversaram sobre por que é necessário que nos organizemos para falar um de cada vez; qual a importância de ouvirmos com atenção o que os colegas têm a dizer etc. Cada uma das professoras discutiu com seus alunos e alunas a importância de tais regras para que seja assegurada a participação real de todos e para o bom funcionamento de uma assembleia.

Em seguida, as professoras sugeriram uma discussão sobre os conceitos envolvidos na realização de uma assembleia. Sendo assim, as crianças conversaram sobre o que é dialogar e qual a sua importância, o que é e qual a função de uma pauta e uma ata etc.

Depois de trabalhados os elementos básicos de uma assembléia, as professoras sugeriram às crianças que comesçassem a fazê-las em classe, uma vez por semana, para discutir os problemas da turma em conjunto. De início, todos os alunos e alunas receberam bem a idéia e, entusiasmados, começaram a discutir e preparar, junto às professoras, os implementos e materiais necessários para a realização das assembléias. Assim, definiram como necessidades básicas para a realização de uma assembléia a existência de uma pauta (cartaz com os dizeres “Eu critico”/“Eu felicito” na 4ª série e “Eu gostei”/“Eu não gostei” na 2ª série) e de um livro-ata, que consistia em um caderno, onde seriam redigidos todos os assuntos discutidos, as normas estabelecidas para cada um deles e onde todos os participantes da assembléia deveriam colocar suas assinaturas.

Para finalizar a discussão, as professoras esclareceram a forma como deveriam ser escritas as críticas e as felicitações na pauta. Os temas deveriam conter problemas de relacionamento e convivência que incomodavam os alunos e alunas da turma. Problemas com outras classes e decisões que dependiam de outras instâncias da escola não poderiam entrar na pauta, e os temas que envolvessem professores e/ou pessoas ausentes à assembléia poderiam ser encaminhados à discussão na presença das pessoas relacionadas ao assunto.

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. Já para o espaço das felicitações ficou aberta a possibilidade de personificação.

Cada uma das classes combinou os horários mais apropriados para escrever na pauta. Por exemplo, em uma das classes, ficou combinado que os alunos e alunas não escreveriam na pauta em momentos de explicação e prova.

Em uma das turmas, as próprias crianças sugeriram que os assuntos fossem priorizados na hora da discussão em assembléia. Contudo, ficou combinado, em ambas as classes, que a cada assembléia seriam escolhidas duas crianças que ajudariam na organização e priorização da pauta e também anotariam as decisões tomadas durante a assembléia no “livro-ata”.

Finalmente, como a primeira assembléia seria realizada na semana seguinte, era preciso que os alunos e alunas comesçassem a formular a pauta. Foram as próprias crianças que organizaram os cartazes de “Eu critico”/“Eu felicito” na 4ª série, enquanto que na 2ª série esta função foi desempenhada pela professora. Eufóricos, vários alunos utilizaram-se do

espaço da pauta logo nos primeiros momentos em que foi colocada no painel da classe: sinal de entusiasmo para com a nova prática que se iniciava.

A realização das assembleias

Ao longo do desenvolvimento das assembleias de classe, cada uma das turmas elaborou estratégias, normas e procedimentos que procuraram adaptar as idéias de Puig à dinâmica da realidade de cada sala de aula. Por exemplo, na 4ª série, a partir da terceira assembleia, além das crianças que ajudavam na priorização dos assuntos escritos na pauta – os secretários – havia também mais um aluno ou aluna eleito para coordenar as sessões de assembleia, em lugar da professora. 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 e priorização dos assuntos.

Em ambas as séries, as professoras elaboraram, com o auxílio dos alunos, um livro-ata, no qual os secretários anotavam as regras combinadas em cada assembleia e o restante dos alunos e alunas da classe assinavam.

A cada semana, o cartaz dividido em duas partes: “Eu critico”/“Eu felicito” na 4ª série e “Eu gostei”/“Eu não gostei” na 2ª série, era colocado no mural da classe. Em “Eu critico/Eu não gostei...”, 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/Eu não gostei...”, 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.

Reproduzimos, na página seguinte, uma pauta e uma ata de cada uma das salas que desenvolveram a prática de assembleias de classe ao longo do ano.

Eu não gostei ...

1. Que nossa retina ^{de trabalho} não tem nada compartilhado por muita conversa nos grupos.
2. De atraso nos trabalhos por causa de usar tantas cores.
3. ~~tinhas coloridas~~
- 4.
5. Que um menino e uma menina ^{se} brincando na aula de Ciências.
6. Que os meninos me encheram. Quando?
7. Que ~~offf~~ proibiram a caneta shairera! (*)
8. Que ~~...~~ amiga nunca nota! (*)
9. Que ~~deixou~~ maliciosa para a caneta de chris. Vários outros a discutis? (*)
10. ~~É ocha injusta não poder trazer caneta de chris no dia de brinquedo~~
- 11.
12. Que uma menina não usou a caneta de chris.

Eu gostei ...

1. De cantar na hora do lanche!
2. De jogar bola com minhas ami-
gas em Educação física.
3. Que os meninos que um dia os meninos ficaram???
4. De ajuda para a campanha do material escolar.
5. Eu gostei de fazer um trabalho de Ciências.
- 6.

Ata da 2ª série

Ata da Assembleia Estud
Secretário: Stela

Eu não gostei. 21/11/2003

1) Não trazer as cartilhas para a
sua 2ª. de classe na mesa da
professora e na final da dia pega.
23/11/2003

2) Quando alguém ficar atrasado e
por brincadeira copiar na recreio
eu em caso de for coisa de
levar copiar da cadeira de um
amigo

Amortuas

- | | |
|--------------------------|------------------------------------|
| 1. Ana S.tein | 13. Katia G. O. |
| 2. Luigorta | 14. Luigorta 23 |
| 3. Luigorta | 15. Luigorta |
| 4. Brechner | 16. Brechner |
| 5. Cora | 17. Maria Paula |
| 6. Luigorta | 18. Luigorta 20/11/2003 |
| 7. Luigorta | 19. Luigorta |
| 8. gabriel | 20. Priscila |
| 9. Luigorta | 21. Sofia |
| 10. José | 22. Stela |
| 11. Luigorta | 23. Luigorta |
| 12. Juliana S. 23.11.24. | 24. Luigorta |

Pauta da 4ª série

Eu felicito...	Eu critico...
1. A professora porque é muito legal (Victor)	1. As pessoas que fazem barulho na aula*
2. Eu felicito a professora porque ela é muito legal	2. Alunos que ficam atrapalhando a aula
3. Eu felicito a professora porque ela é muito legal	3. Alunos que ficam atrapalhando a aula
4. Midus, pois são D+ (Rafael)	4. Alunos que ficam atrapalhando a aula
5. OS MIDUS PQ SÃO D+ (Rafael)	5. Alunos que ficam atrapalhando a aula
6. Eu felicito a professora porque ela é muito legal	6. Alunos que ficam atrapalhando a aula
7. A lina pela ideia do Good Love	7. Alunos que ficam atrapalhando a aula
8. Aos todos que respeitam regras combinadas em assembleia	8. Alunos que ficam atrapalhando a aula
9. O Bom desempenho da Mariana na prova de matemática	9. Alunos que ficam atrapalhando a aula
10. a dona, pela boa aparência na F. Juliana luciana.	10. Alunos que ficam atrapalhando a aula
	11. Alunos que ficam atrapalhando a aula
	12. Alunos que ficam atrapalhando a aula
	13. Alunos que ficam atrapalhando a aula

Tamanho original: 66cm x 50cm

A partir da quinta assembleia da 4ª série, a professora passou a utilizar, como pauta das assembleias, folhas de caderno com linhas – e não mais cartazes (segundo ela, a pedido das próprias crianças). Contudo, por solicitação da própria turma, 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, um lugar de maior destaque.

Ata da 4ª série

Ata da 4ª reunião - assembleia - 4ºE

1- O comportamento das crianças na aula de matemática - Susana
 13/06/01
 Não para dar um toque nas pessoas

2- Pessoas que ficam cantando no meio da aula - Beatriz
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

3- Pessoas que ficam gritando na aula de matemática - Rafaela
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

4- O comportamento das pessoas que não deixam entrar na pista - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

5- Pessoas que não põem a mão na obra - Mariana
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

6- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

7- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

8- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

9- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

10- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

11- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

12- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

13- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

14- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

15- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

16- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

17- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

18- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

19- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

20- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

21- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

22- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

23- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

24- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

25- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

26- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

27- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

28- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

29- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

30- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

31- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

32- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

33- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

34- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

35- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

36- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

37- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

38- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

39- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

40- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

41- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

42- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

43- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

44- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

45- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

46- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

47- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

48- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

49- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

50- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

51- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

52- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

53- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

54- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

55- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

56- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

57- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

58- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

59- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

60- Pessoas que não dão o exemplo - J.P.
 19/06/01
 2ª votação
 2ª votação

Tamanho original de cada folha: 28cm x 21cm

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 início 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.

Ao início de cada assembleia, as crianças da 2ª série sentavam-se ao chão em um grande círculo e a 4ª série 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.

Capítulo VI

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Passaremos agora à descrição de alguns aspectos do desenvolvimento da prática de assembleias que permitem verificar como se desenvolveu este processo junto aos alunos e alunas, junto às professoras, e junto à escola (orientação educacional): sujeitos da presente pesquisa.

Junto aos alunos e alunas

“Embora as assembleias sejam um período de tempo destinado ao debate sobre diversos aspectos da vida escolar, o simples debate não é o seu objetivo principal. Uma das finalidades primordiais da assembleia é a solução de problemas ou poder-se chegar a acordos sobre questões propostas pelo grupo. As assembleias devem, portanto, ser um instrumento duplamente eficaz: trazendo solução para os temas em debate e, sobretudo, transmitindo valores como a participação, a cooperação, o diálogo e a autonomia. Em outras palavras, servem para criar um envolvimento democrático na vida escolar.”
(Puig et al, 2000, p.135)

Como já dito, Puig et al (2000) levantam dois pontos fundamentais para que as assembleias de classe obtenham êxito junto aos alunos e alunas. Primeiro, é preciso que as sessões sejam vistas como um espaço em que todos possam falar sobre quaisquer aspectos referentes ao trabalho desenvolvido em classe e à convivência do grupo. Em segundo lugar, o momento de realização das assembleias deve ser totalmente aberto para discussão e levantamento de soluções, acordos ou regras como forma de resolução dos conflitos que podem vir a surgir entre os/as alunos/as.

Com relação à possibilidade de discussão de temas do interesse do alunado, temos alguns dados que demonstram de que forma isso se tornou possível.

Na discussão abaixo, levantada em assembleia, os alunos e alunas da 4ª série do Ensino Fundamental conversam sobre o trabalho dos ajudantes de classe. 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.

Crítico 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 sugeriu que fossem selecionados quatro ajudantes por dia, para que a distribuição dos cadernos fosse mais rápida e os ajudantes não precisassem ficar distribuindo/recolhendo pilhas enormes de cadernos e livros. 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, e que, na maioria das vezes, os livros e cadernos eram derrubados sem querer... A professora se manifestou dizendo que, se as crianças comesçassem 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, continuarem 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.

(Assembléia da 4ª série – 20 de junho de 2001)

A partir da discussão narrada acima, podemos verificar como o espaço das assembleias de classe pode vir a contribuir na discussão e levantamento de acordos e soluções para problemas e conflitos vividos em sala de aula. Além disso, é preciso ressaltar que o assunto foi levantado pelas próprias crianças, e diz respeito a um determinado aspecto do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Em contrapartida, podemos afirmar que existiram casos em que os temas levantados pelos alunos e alunas não foram levados em conta ou não receberam a devida importância durante as discussões. Apresentamos, abaixo, alguns trechos retirados dos relatos das assembleias que acompanhamos.

Não gostei que riram porque eu caí da cadeira.

Professora: Essa é uma situação rápida. Tem regra? É correto eu dar risada? Vocês concordam que esse item não tem uma regra?

Aluno: É só falar que não gostou.

Aluna: Se você não gostaria que fizessem com você, também não deve fazer com os outros.

Professora: Não tem uma regra. Vamos passar porque não é uma coisa que acontece sempre.

(Apesar de muitas crianças terem expressado o desejo de falar, não teve rodada.)

Não gostei que fuçaram no meu caderno para ver meu nome inteiro.

Professora: não tem regra para isso. Apenas não se deve mexer nas coisas dos outros sem autorização. Todos concordam com isso? Não é uma regra que a gente pode tirar. (Não houve discussão do assunto.)

(Assembléia da 2ª série – 17 de maio de 2001)

A partir dos trechos citados acima, notamos que a professora da 2ª série ainda tem uma certa dificuldade em deixar que seus alunos e alunas manifestem-se livremente sobre o assunto colocado em pauta. Nas intervenções descritas, a professora ainda ocupa uma posição central com relação às decisões do que deve ser discutido ou não e, conseqüentemente, define sozinha os assuntos que podem dar origem a uma regra ou não.

Devemos considerar, no entanto, que se trata apenas do início do processo. Ao longo do trabalho de implantação da prática de assembléias de classe as professoras tiveram a oportunidade de melhor desenvolver suas posturas, deixando o espaço cada vez mais aberto à participação das crianças, como veremos mais adiante.

Com relação à possibilidade de acordos e regras coletivas, percebemos que, ao longo do processo, as assembléias constituíram-se como um instrumento rico para que os alunos e alunas passassem a buscar formas de resolver seus conflitos através do diálogo. No exemplo abaixo, a professora da 2ª série utilizou-se do espaço de assembléia para discutir com as crianças sobre um problema do cotidiano da classe. O problema originou-se quando uma menina da turma comprou um estojo de canetinhas coloridas de “cheiro”. A partir daí, outras/os colegas viram e também compraram. As crianças começaram a usar as canetinhas para copiar as atividades no caderno, anotar as tarefas na agenda, e isso começou a atrapalhar o trabalho em sala de aula. Os/as alunos/as que não tinham as canetinhas começaram a pedir emprestado, e a turma ficava apenas trocando o material, o que atrasava as atividades e o trabalho desenvolvido durante as aulas.

Eu não gostei do atraso nos trabalhos por causa de usar tantas canetinhas coloridas.

A professora inicia dizendo que isso está realmente atrapalhando o trabalho da classe e que precisam combinar uma regra para o uso das canetinhas. De imediato, as crianças começam a dar inúmeras sugestões de como organizar o uso das canetinhas em sala de aula.

Bete: Por que a gente não traz as canetinhas só na segunda e na sexta-feira, o dia do brinquedo?

Bernardo: Podemos combinar de escrever apenas uma coisa no caderno com as canetinhas: o título e a agenda por exemplo.

Bete: Acho que as crianças poderiam deixar as canetinhas aqui na escola, e a professora distribuiria só na hora da agenda.

Professora: Será que sou eu quem tem que controlar isso? Acho que não é tarefa minha. Mas podemos combinar de usar as canetinhas só na agenda, por exemplo.

Lu: A gente pode copiar as tarefas aqui e deixar para enfeitar só em casa. Assim não atrasa o trabalho na classe.

Professora: (...) Acho melhor, pois na hora da aula, todas as crianças começam a usar muito as canetinhas; quem não tem pede emprestado, e aí fica a maior confusão. O trabalho acaba ficando sempre atrasado.

As negociações seguiam com várias possibilidades de acordo até que uma das alunas sugeriu que não fosse permitido o uso das canetinhas em classe. Isso gerou um certo atrito entre uma parte da turma que não queria abrir mão do uso das canetinhas e uma outra parte que, apesar de possuí-las, deixaria de usá-las para não ocasionar o atraso no trabalho de sala. Por fim, a professora colocou na lousa todas as opções para que as crianças pudessem votar e o resultado foi o seguinte:

1. Não trazer as canetinhas – 14 votos
2. Deixar na mochila para usar só no dia do brinquedo, chuva ou lanche – 5 votos
3. Usar só na agenda e apenas uma cor – 01 voto
4. Usar uma cor na agenda e no caderno – 00 votos

Alguns alunos e alunas sugeriram também, após a decisão de não trazer as canetinhas para a escola, que quem desobedecesse a regra teria que conversar com a professora, deixar a caneta em sua mesa e só poderia pegá-la no fim do dia. Colocada em votação, esta sugestão também foi escolhida como regra da classe.

(Assembléia da 2ª série– 27 de setembro de 2001)

Neste episódio, podemos perceber como as assembléias possibilitaram que alunos, alunas e professora buscassem, juntos, formas de resolver seus conflitos através do diálogo. Porém, nota-se ainda presente a idéia de que a resolução dos problemas da turma deve passar, necessariamente, pelas mãos da professora quando as crianças estabelecem uma sanção para os casos de desobediência à regra combinada: deixar a caneta na mesa da professora e só pegar ao final do dia. É importante ressaltar que este tipo de postura torna-se incoerente com os ideais de autonomia, democracia e participação os quais a prática de assembléias de classe almejam alcançar. O espaço da assembléia não pode se constituir, portanto, em um momento de busca por formas de punição, mas sim em um espaço de diálogo e compromisso onde se estabelece uma relação entre aquilo sobre o qual se dialoga, discute e reflete durante a assembléia, e a disponibilidade para o compromisso no cumprimento de acordos estabelecidos coletivamente.

A partir deste exemplo, contudo, podemos perceber de que forma a professora da 2ª série foi aperfeiçoando sua postura com relação aos exemplos do início do processo que citamos anteriormente. O assunto das “canetinhas” permaneceu em discussão durante três

assembléias seguidas – na primeira ele foi levantado pela professora e nas demais pelos alunos e alunas da classe. Ao permitir que as crianças discutissem mais de uma vez o mesmo assunto, a professora abriu espaço para o diálogo coletivo incentivando os alunos e alunas a resolverem democraticamente os problemas vividos no cotidiano escolar. A regra tirada ao longo da última assembléia, inclusive, foi diferente da estabelecida nas duas primeiras, demonstrando que o espaço de diálogo dirigido pela professora permitiu que as discussões das crianças tomassem novos rumos e contemplassem novos interesses.

Assim, podemos verificar que, ao longo do processo de implantação das assembléias, as professoras tiveram a oportunidade de modificar sua postura com relação às intervenções que realizavam junto ao grupo e às formas de condução das sessões. Esse processo de transformação, como vimos, influenciou na participação dos alunos e alunas, uma vez que o espaço das assembléias foi ganhando mais importância, na medida em que o alunado percebia os assuntos de seu interesse sendo contemplados.

Um terceiro aspecto que diz respeito à forma como se desenvolveu o processo de implementação das assembléias de classe junto aos alunos e alunas refere-se aos problemas de convivência dos grupos. Podemos afirmar, a partir do nosso acompanhamento, que as assembléias contribuíram significativamente no sentido de atenuar os desentendimentos entre as crianças inseridas no grupo-classe.

O exemplo mais significativo aconteceu na 4ª série do Ensino Fundamental. No começo do ano, vindo de outra escola, Léo entrou na classe, mas não foi muito bem aceito pela turma. Os desentendimentos entre ele e as outras crianças eram frequentes, Léo dificilmente conseguia desenvolver algum trabalho em grupo, estava sempre isolado e sentava-se sozinho na classe. Já na primeira assembléia, Léo teve a oportunidade de manifestar suas impressões e sentimentos a respeito da situação que vivia, demonstrando que o fato lhe incomodava. Vejamos a seguir:

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 a 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 era 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. (...)*
(Assembléia da 4ª série – 23 de maio de 2001)

Este mesmo aluno voltou a ter inúmeros problemas de convivência com a classe. Entretanto, na semana do dia 13 de junho de 2001, ou seja, menos de um mês após a primeira assembléia, relatada acima, sua relação com os colegas melhorou e ele até foi convidado a participar de um dos “grupos” da classe. Este fato fica bastante evidente quando a professora, na assembléia do dia 20 de Junho, felicitou a atitude de dois alunos da classe por convidarem Léo a participar do grupo quando ele ficou sozinho.

A partir deste dado, podemos verificar que as assembléias se transformaram em um instrumento bastante relevante para a resolução dos problemas de convivência dos grupos que tiveram contato com esta prática. Ao longo do processo, diversos desentendimentos entre as crianças foram sendo amenizados através das discussões e acordos levantados em assembléia, na medida em que o espaço de manifestação e diálogo foi sendo garantido. Este dado é confirmado pelas próprias professoras: na entrevista que realizamos em Outubro com a professora da 4ª série, ela nos afirmou que o grupo estava bem mais tranqüilo, ela já não tinha que resolver os conflitos dos alunos e alunas, que passaram a se auto-regular.

Por tudo o que demonstramos até agora, podemos afirmar que as assembléias se transformaram em um espaço importante aos alunos e alunas que tiveram a oportunidade de vivenciar o processo. Entretanto, esse interesse não se manifestou de maneira homogênea. No início, vários alunos e alunas demonstraram desinteresse e descrédito para com o trabalho de assembléias. Segundo as professoras, as crianças que apresentaram esse tipo de comportamento eram vistas pela turma como “desinteressadas” de tudo. Durante as votações para a decisão de regras nas assembléias, essas crianças freqüentemente se abstinham e sequer

consideravam com seriedade a possibilidade de se utilizarem do espaço das assembleias para se expressarem.

Várias são as falas que demonstram o que colocamos acima. As atitudes destes alunos e alunas; suas posturas demonstravam que a prática de assembleias de classe era um momento inútil, que não resolvia nenhum problema. Além de não se preocuparem em votar nas regras e normas estabelecidas durante as assembleias, procuravam se abster da maioria das colocações, alegando, em sua maioria, ou que os assuntos não lhe diziam respeito, ou que não iriam resolver nada mesmo. O posicionamento de tais alunos e alunas era sempre individual, demonstrando que, para eles, o grupo e as outras pessoas não tinham muito a ver com suas atitudes. *“Por que é que eu não posso falar ‘cala a boca’ na escola se eu falo o tempo inteiro na minha casa, com meus irmãos?”*; *“Não vou colocar nenhuma crítica na pauta porque sei que não vai resolver mesmo.”*; *“Se alguma pessoa irritar, é lógico que a outra vai revidar.”*; *“Não vou me manifestar, não tenho nada a dizer sobre isso porque não é uma coisa que me incomoda, que tem acontecido comigo.”* são algumas das falas destes alunos/as que demonstram a dificuldade em entender e legitimar as decisões tomadas em assembleia como normas da classe; em colocar-se no lugar das outras pessoas e também o descaso para com a prática de assembleias. Além destas falas, várias foram as situações em que estes alunos/as se manifestaram negativamente durante as assembleias.

Entretanto, ao longo do processo de desenvolvimento da prática de assembleias de classe ambas as professoras comentaram que aos poucos os/as alunos/as mais tímidos, menos participativos começaram a se manifestar ao longo das assembleias. Durante as assembleias que acompanhamos pudemos perceber que ao longo do processo os alunos sentiam-se cada vez mais à vontade e incentivados à participação.

Essa possibilidade de argumentação e diálogo foi percebida pela professora da 4ª série que comentou sobre a mudança de postura de um de seus alunos que, no começo do ano, estava acostumado a se pronunciar em classe sem se importar se havia outros colegas falando. Sua mãe disse que este aluno comentou com ela que é preciso ouvir primeiro para depois falar. E a própria professora disse que agora, depois do trabalho, esta criança já está começando a se incomodar quando várias crianças se pronunciam ao mesmo tempo. *“Ele pede silêncio, procura falar quando não tem outros colegas falando e aguarda sua vez.”*

A professora da 2ª série, por sua vez, comentou que as crianças estão usando o recurso da votação democrática para a resolução de problemas em vários outros momentos do cotidiano escolar. Segundo a professora, *“As crianças começaram a resolver seus problemas sem levar para a assembleia. E isso é muito bom.”* O que indica um aumento real na

autonomia de seus alunos e alunas a ponto de não precisarem mais levar determinados problemas para serem discutidos em assembléia.

Diante destes dados, verificamos que o momento das assembléias, apesar de ser encarado por alguns alunos e alunas como uma prática “inútil”, provocou grandes transformações na postura das crianças, que desenvolveram, com as assembléias, a capacidade de argumentação, de resolução de conflitos e a autonomia.

Em geral, pudemos perceber, ao longo do processo de implantação de assembléias de classe nas duas turmas do Ensino Fundamental, que as crianças compreenderam facilmente a proposta de realização das assembléias. Os objetivos básicos da prática em questão (diálogo e regras) foram satisfatoriamente atingidos. A rotina era seguida sem necessidade de muita interferência das professoras: escreviam na pauta, sentavam em roda, discutiam sem falar os nomes, faziam sugestões e procuravam regras.

As crianças de cada uma das classes passaram a ver os acordos como coletivos e, mesmo que, em alguns casos, as regras não estivessem sendo cumpridas, o grupo se lembrava de sua existência e se cobrava mutuamente.

Junto às professoras

“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. Não se trata, pois, de limitar o nível de participação dos/das jovens, mas de ampliar a sua eficácia formativa, graças à colaboração das educadoras e dos educadores.”
(Puig et al, 2000, p.32)

Ao discorrerem sobre a possibilidade de democratização do ambiente escolar, Puig et al (2000) remetem-se à diferença de status e interesses existentes entre os agentes de instituições como a família, os hospitais e as escolas. Como já descrito neste trabalho, segundo os autores, apesar dos papéis desempenhados pelos agentes de tais instituições não serem iguais, não podemos nos esquecer de que todos, enquanto cidadãos e cidadãs pertencentes a uma sociedade democrática, possuem direitos e deveres uns para com os outros.

É a partir disso que Puig ressalta a importância e necessidade da busca pelo equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática. Segundo o autor, a assimetria funcional caracteriza-se pela diferença de posições, interesses e funções desempenhadas pelos agentes de instituições como a escola e a família. A simetria democrática, por sua vez, refere-se à igualdade que deve ser respeitada na interação entre os diferentes agentes.

Com relação à observação do equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática na participação escolar dos alunos e alunas, podemos dizer que o trabalho que desenvolvemos com as assembleias de classe contribuiu para que as professoras estabelecessem relações com seus alunos e alunas mais coerentes com os princípios da escola democrática. Ou seja, ao mesmo tempo em que, ao longo das assembleias, procuravam assegurar suas responsabilidades enquanto docentes, souberam possibilitar a participação de seus alunos e alunas, principalmente no que diz respeito à resolução de conflitos do cotidiano.

A partir das entrevistas realizadas com as professoras envolvidas, podemos identificar alguns dados que demonstram de que forma isso se tornou possível.

Na primeira entrevista realizada com a professora da 4ª série em 09 de maio de 2001, ela disse que passava muitos momentos de aperto diante das atitudes das crianças. A professora afirmava perder muito tempo resolvendo conflitos dos alunos. *“Tudo os alunos querem votar. Cada um tem uma opinião diferente e todos querem ser contemplados falando ao mesmo tempo.”*

A partir do trabalho com assembleias de classe, a mesma professora afirmou, em entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2001, ter percebido mudanças significativas na postura dos alunos frente à resolução de conflitos. Como primeiro ponto positivo do trabalho, a professora citou a possibilidade de dividir a responsabilidade com os alunos. *“Achei importante, principalmente com essa classe, ter a chance de dividir a responsabilidade com eles; jogar para o grupo essa responsabilidade de resolver os problemas... Eu não deixo de conduzir e também não fico sozinha tentando resolver tudo.”*

Segundo a professora da 4ª série, muitos comportamentos que foram criticados ao longo das assembleias pararam de acontecer, ou, quando aconteciam, as próprias crianças tratavam de chamar a atenção do colega para a regra estabelecida. Ela cita como exemplo: balançar na cadeira, chutar as mochilas, mandar o amigo calar a boca, e outras agressões verbais. Além disso, a professora disse que as crianças passaram a escutar mais os colegas, e estão sempre atentos às regras. *“Eles vêem os acordos como uma coisa coletiva!”*

Um outro ponto levantado, tanto pela professora da 4ª série quanto pela professora da 2ª série, diz respeito às crianças tímidas da classe, que passaram a participar mais, pois

perceberam que, durante as assembléias, têm direito garantido à voz. Isso era perceptível na verificação das colocações feitas pelas crianças no cartaz de críticas e felicitações e ao longo das discussões em assembléia. Alguns alunos e alunas que nunca participavam passaram a escrever nos cartazes e a se pronunciar durante as assembléias. Em fala das próprias professoras: *“Este é o primeiro espaço que elas têm de se manifestar!”* (professora da 4ª série); *“Quando os interesses das crianças eram tocados elas falavam, mesmo as mais tímidas.”* (professora da 2ª série)

Ambas as professoras afirmaram ainda que, mesmo ao final de nosso trabalho, elas prosseguirão com as assembléias, pois perceberam que os alunos solicitam o espaço. Elas dizem que as crianças estão sempre pedindo para colocar uma nova pauta, e as lembram do dia da assembléia. *“Acho legal continuar, principalmente porque tem alguns alunos que acham que a assembléia não ajuda em nada! Mas as mudanças são evidentes!”* (professora da 4ª série); *“Quero fazer também uma avaliação das assembléias no fim do ano. Acho importante saber o que as crianças consideraram positivo e negativo nas assembléias.”* (professora da 2ª série).

Muitos pais, segundo a professora da 4ª série, responderam positivamente à experiência de assembléias de classe realizada com sua turma. A professora coloca que recebeu vários elogios pelo trabalho e durante as reuniões de pais, muitas foram as famílias que apontaram para o fato de que seus filhos e filhas estão argumentando mais, dialogando, inclusive os alunos considerados mais tímidos! *“E não foi só um caso ou outro, foram muitas mães que comentaram!”*

Para a professora da 2ª série, ao longo do processo de desenvolvimento da prática de assembléias de classe, ficou nítido o amadurecimento das meninas com relação às colocações, levantamento de hipóteses, sugestões, regras e manifestação de seus sentimentos, além de posturas como a de cobrar o compromisso com as regras estabelecidas dos colegas da turma, chamar a atenção para o que já tinha sido combinado em assembléia, etc. A professora comentou que algumas meninas chegaram até a dissolver os grupos de amizade, renovando os amigos. Entretanto, a mesma professora ressaltou que, entre os meninos, que são mais imaturos, esse crescimento se deu de maneira menos perceptível, embora também tenham passado a se manifestar de maneira mais intensa nas assembléias.

Com as assembléias, a professora da 2ª série disse que passou a falar de igual para igual com as crianças. *“Acho que o vínculo afetivo entre mim e meus alunos foi reforçado devido a essa proximidade de diálogo, discussão e resolução de problemas possibilitado pelos momentos de assembléia”*. Disse também que a prática de assembléias ajudou o grupo a

colocar-se no lugar dos colegas e a pensar e perceber os diferentes pontos de vista existentes entre eles.

A partir destes dados, vemos que as professoras envolvidas no processo perceberam grandes mudanças em sua relação com o grupo de alunos e alunas e entre eles mesmos. Percebemos que a prática das assembléias auxiliou no trabalho das docentes junto à classe – na medida em que levou as crianças a resolverem seus próprios conflitos –, na participação das crianças – as quais mesmo as mais tímidas passaram a se manifestar – e até mesmo no vínculo afetivo entre a professora e seu grupo.

As entrevistas que realizamos com as professoras buscaram levantar também, algumas dificuldades encontradas durante o processo de implantação da prática de assembléias.

A professora da 4ª série levantou, como primeiro ponto negativo, que o trabalho deveria estar envolvendo também outros professores que têm contato com a classe, para que eles também soubessem que estão sendo realizadas assembléias com os alunos e alunas. Isso ajudaria, segundo a professora, para que os outros professores também fossem coerentes ao relembrarem regras, ao permitirem (e conduzirem para) que os/as próprios/as alunos/as buscassem resolver seus problemas e os conflitos do grupo.

Ainda quanto a esta questão, ela apontou para a necessidade de um trabalho coerente, para que as assembléias e o seu discurso enquanto professora não sejam diferentes das atitudes de outras instâncias da escola (coordenação, orientação e demais professores).

Neste ponto, concordamos com a professora, e nos remetemos novamente ao trabalho de Puig et al (2000), que coloca a prática das assembléias de classe apenas como um dos instrumentos disponíveis na abertura de participação ao alunado e conseqüente democratização do espaço escolar

Um outro ponto negativo citado pela professora diz respeito ao retorno das férias. Ela afirmou que deveria ter retomado com o grupo as regras já estabelecidas no primeiro semestre, para que o trabalho não fosse cortado. *“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 relembrar...”*

Com relação ao trabalho junto à turma, a professora afirmou que uma das principais dificuldades diz respeito às votações, quando o tema envolvia o comportamento de colegas, e as regras recaíam sempre em sanções. A professora disse que sempre trabalhou com alunos sem propor advertências ou 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 era, então, a de conduzir para que os alunos não apelassem para as sanções, pois tudo era motivo de “mandar para a O.E.”, “tirar fora da sala”, “levar advertência, etc.” Segundo a professora, este comportamento já estava instituído nessas crianças, para os alunos, parecia uma atitude natural, e eles não conseguiam ver outras maneiras de resolver os problemas.

Pensamos que esta dificuldade da professora teria sido superada com mais tempo de trabalho com as assembléias. Não podemos nos esquecer de que o processo iniciou-se em Maio e nosso acompanhamento se deu até o mês de Outubro – 4 meses, se considerarmos as férias de Julho.

A professora da 2ª série afirmou ter tido dificuldades em vários aspectos da organização das assembléias, como por exemplo, a disposição dos alunos em roda sentados no chão. Segundo a professora, o fato das crianças sentarem-se ao chão gerava uma grande inquietação na classe. Com o passar das assembléias, principalmente nas últimas, a professora afirmou que a consciência da participação aumentou, diminuindo, conseqüentemente, a inquietação dos alunos. Isso mostra que, de fato, à medida em que o processo avançava, as crianças passaram a participar mais das assembléias.

Outra dificuldade encontrada pela professora da 2ª série foi a de trabalhar os conceitos do voto e da abstenção. Para ela, isso foi muito difícil. *“Trabalhar este conceito com crianças pequenas foi complicado, por eles não entenderem a diferença entre a abstenção e o voto em branco. Para eles, quando não votavam estavam votando em branco.”*

Além disso, a professora da 2ª série disse que, no início, houve uma certa dificuldade das crianças em colocarem as informações completas na pauta. *“Colocavam muitos ‘Eu não gostei que um menino me atrapalhou’, ou ainda, ‘Que alguém me encheu’ E isso não dava para entender. Eu tinha que ficar perguntando ‘quando’, ‘como foi’, ‘por quê?’ ‘Dá para entender essa frase gente?’”*

Entretanto, com o tempo, as crianças foram conseguindo superar estas dificuldades e, com o auxílio da professora, já nas últimas sessões, pudemos notar uma maior desenvoltura para com os procedimentos das assembléias de classe. Além do mais, não podemos nos esquecer de que se trata, neste caso, de uma turma de 2ª série, com crianças entre 8 e 9 anos; se compararmos com o processo da 4ª série, veremos que para as crianças mais velhas problemas como este eram bem mais amenos.

A preocupação com o conteúdo escolar existiu desde o início do trabalho. Porém, ambas as professoras que participaram da experiência de prática de assembléias de classe disseram, ao final do trabalho, não terem tido nenhum problema com relação ao conteúdo escolar, aspecto que, em grande parte, se deve ao apoio da escola ao trabalho desenvolvido, fato que discutiremos com mais detalhes adiante.

Junto à escola

“Partimos da responsabilidade da escola, como uma instituição sociocultural, de fixar o seu projeto educativo e de determinar seus projetos curriculares, do ciclo e da área. Esses projetos serão os guias e a base em que se assentará o trabalho de cada educador e também serão a referência que concretizará as possibilidades de participação do alunado.”
(Puig et al, 2000, p.90)

A partir das entrevistas realizadas com a orientação da escola envolvida no trabalho, podemos identificar alguns dados que demonstram de que forma esta instância da instituição encarou o processo de desenvolvimento das assembléias de classe.

Em entrevista realizada no dia 05 de julho de 2001 – as assembléias iniciaram-se dias 17 e 23 de maio de 2001 na 2ª e 4ª série respectivamente –, a orientadora educacional da escola disse estar muito satisfeita com o trabalho de assembléias de classe. *“O trabalho está sendo bom demais!”*

Segundo ela, a realização das assembléias – com pouco mais de um mês de trabalho – estava ajudando na “abertura” das crianças para discutir seus problemas. Para a orientadora, aspectos como a auto-avaliação, as discussões e as críticas feitas pelas crianças foram instigadas e desenvolvidas com a prática das assembléias de classe.

Como exemplo de problemas resolvidos a partir do trabalho com assembléias, a orientadora destaca o “cala a boca”, discutido nas assembléias da 4ª série. Conforme nos disse, este problema era praticamente diário nos corredores da escola; *“As crianças falavam para tudo e por qualquer coisa. Agora, esse comportamento mudou!”* Além disso, os alunos e alunas pararam de levar reclamações incessantes para a orientação – isso é visto pela orientadora como uma evidência de que os/as alunos/as começaram a resolver seus próprios problemas.

Assim, vemos que a implantação das assembléias repercutiu para além do âmbito da sala de aula, influenciando inclusive na relação entre alunos e orientação educacional.

Um outro ponto ressaltado pela orientadora diz respeito a um movimento pós-recreio de “fofocas” entre as meninas, que, a cada dia, excluía uma de suas amigas.

“O segredo é uma coisa muito forte. Quando o segredo de uma criança é espalhado para as outras, elas se sentem lesadas e reclamam para mim. Praticamente, todos os dias eu ouvia reclamações e tinha que tentar ajudá-las na resolução destes problemas ocasionados pelas fofocas.”

Contudo, segundo a orientadora, com o desenvolvimento da prática de assembléias, esse movimento diminuiu sensivelmente.

A orientadora ressaltou como essencial a oportunidade que o trabalho com assembléias trouxe aos alunos e alunas de se colocarem diante de seus conflitos, dialogarem, e os resolverem juntos. *“É um preparo para a vida.”* Este dado ressalta ainda mais a importância das assembléias na formação moral dos alunos e alunas, na medida em que permite ao alunado desenvolver a capacidade de diálogo e resolução de conflitos – fato que, inclusive, já foi discutido anteriormente.

Com relação à ampliação do trabalho de assembléias para outras séries, a orientadora educacional afirmou, também em entrevista no dia 30 de outubro de 2001, que *“Somente o trabalho com assembléias de classe não é suficiente.”* A partir disso, é importante dizer que, embora a prática de assembléias de classe tenha contribuído, como vimos até agora, para a concretização de várias mudanças no interior da sala de aula, se pensarmos em mudanças mais amplas e que levem à construção de uma escola verdadeiramente democrática, é preciso que exista um envolvimento maior de todas as instâncias escolares.

Como nos traz Puig et al (2000), ao falar a respeito da democratização do espaço escolar e da participação do alunado, há quatro níveis de intervenções pedagógicas que podem ser realizadas dentro da escola. São eles: sujeitos, pequenos grupos, grupo-classe e escola. Essas intervenções devem ser realizadas em conjunto, envolvendo todos os profissionais da instituição, para que se consiga, de fato, a construção de uma escola democrática.

Com relação às assembléias de classe, podemos afirmar que se trata apenas de um tipo de intervenção centrada no grupo-classe e que, acreditamos, por si só, não traz mudanças suficientes para a transformação do cotidiano escolar em busca de uma escola democrática.

Segundo a própria orientadora nos disse,

“É preciso que o professor esteja muito bem preparado para conduzir uma assembléia; deve ler o livro de Puig, conhecer a teoria e contar com um bom apoio para iniciar o trabalho com assembléias. (...) Para implantar a assembléia na escola inteira precisamos de um bom suporte.”

Consideramos que, em nosso trabalho, o interesse e disponibilidade das professoras envolvidas, colaborou em muito para o desenvolvimento da prática. Contudo, houve pouca contribuição de outros profissionais da escola, mesmo porque as intervenções realizadas a partir de nosso trabalho não foram suficientes para alcançar outras instâncias da instituição.

Porém, como já dito, consideramos necessário, para a efetiva construção da escola democrática, que todos os agentes da instituição escolar estejam envolvidos no processo – o que inclui professores/as, alunos/as, funcionários/as e também direção, coordenação e orientação.

Capítulo VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma escola democrática deverá basear-se em um conjunto de valores que tenham vínculos com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Ao mesmo tempo, uma escola democrática se apoiará também em valores como a cooperação e a solidariedade, o espírito de grupo e a tolerância. Finalmente, uma terceira linha de valores estará constituída por valores procedimentais, como o diálogo e a auto-regulação. (...)”

Uma escola democrática supõe colocar em prática um conjunto de atividades que impulsionem a participação. As práticas de participação que tornam possível aos alunos e às alunas tomar parte ativa e significativa na vida da escola, quer dizer, nas questões relativas ao trabalho escolar, à convivência e à integração.”
(Puig et al, 2000, p.30-31)

O presente trabalho procurou acompanhar o processo de implantação de assembléias de classe junto a duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Campinas. As crianças, com idade entre 7/8 anos e 9/10 anos, faziam parte de duas classes, uma de 2ª e outra de 4ª série do Ensino Fundamental.

Acompanhamos todo o processo de implantação de assembléias que se realizou ao longo dos meses de maio a outubro de 2001. Como objetivos, procuramos destacar de que forma o processo de implantação de assembléias de classe se desenvolveu: junto aos alunos e alunas, junto às professoras e junto à escola (orientação educacional). Com isso, pretendíamos compor um quadro descritivo e de análise do processo vivido pela escola como um todo.

Além de observações em sala de aula durante as assembléias, utilizamo-nos também de entrevistas com as professoras de cada uma das classes e com a orientadora educacional da escola.

A partir do acompanhamento realizado, pudemos perceber que as assembléias de classe podem contribuir muito na democratização do espaço escolar de sala de aula quando nos remetemos à possibilidade de discussão de temas do interesse do alunado. O espaço de assembléia, como ficou demonstrado, foi encarado por alunos, alunas e professoras como um momento em que todos podiam falar sobre todos os aspectos referentes ao trabalho desenvolvido em classe e à convivência do grupo como um todo. Ao longo do processo, ficou evidente que este não é um objetivo fácil de ser alcançado. Fez-se necessário, portanto, que as professoras envolvidas aprendessem que o espaço de assembléia não se restringe apenas ao

ato de falar sobre assuntos que aconteceram, mas também de estabelecer novas formas de intervir – claras e aceitáveis pelo grupo-classe como um todo. Fez-se necessário que as professoras aprendessem que o ato de levar os alunos e as alunas à participação não é deixar prevalecer suas opiniões. Participar, como nos colocam Puig et al (2000) é envolver o alunado na vida escolar através da palavra e da ação cooperativa; é dialogar, planejar, reformular e executar projetos coletivos.

Assim, podemos dizer que as professoras envolvidas neste trabalho souberam fazer as adequações necessárias para que as assembléias pudessem se transformar em um espaço aberto para discussão e levantamento de soluções, acordos ou regras como forma de resolução de conflitos.

Dessa forma, vimos que a prática de assembléias permitiu que as docentes dividissem com suas turmas as responsabilidades, principalmente no que diz respeito à resolução de conflitos.

Um outro ponto que pudemos perceber está relacionado à necessidade de um trabalho mais amplo do que somente a prática de assembléias de classe. Se o objetivo é democratizar o espaço escolar como um todo, ficou claro, a partir deste trabalho, que são necessárias outras formas de intervenção e o envolvimento de todos os profissionais da instituição. Como Puig et al (2000) nos trazem,

“(...) a intervenção educativa deve ser múltipla, diferencial e simultânea. Quer dizer, deve realizar-se em diversos níveis educativos: os sujeitos, os pequenos grupos, o grupo-classe e a instituição escolar em conjunto. Em cada um se deve intervir de maneira diferente, de acordo com a sua natureza e com as suas possibilidades. E, finalmente, poderíamos dizer que essas intervenções costumam produzir entrelaçamentos entre elas.” (Puig et al, 2000, p.41)

Além disso, pensamos que o processo de democratização da escola não se dá a curto prazo. Nossa pesquisa demonstrou que o tempo de implantação da prática foi curto para alcançar determinadas mudanças no grupo de crianças e na escola, como um todo. Acreditamos que, para uma real transformação no cotidiano escolar; para que alunos/as, professores/as, funcionários/as vivam uma participação completamente autônoma, é preciso um processo de aprendizagem que somente se concretizará em um trabalho a longo prazo.

Isto demonstra uma necessidade de continuidade do processo que analisamos, e nos leva a pensar que, caso o trabalho acompanhado fosse desenvolvido em um período maior, obteríamos resultados mais significativos.

Pensamos, entretanto, que a presente pesquisa contribuiu para a reflexão e compreensão da dinâmica escolar, na medida em que pudemos acompanhar uma prática que trouxe importantes contribuições para a democratização da escola. Estamos em busca de uma escola mais democrática, aberta à diversidade e que se preocupa com a formação de indivíduos autônomos e críticos. Esta realidade, difícil de ser alcançada, ainda precisa ser melhor compreendida, para que possamos caminhar cada vez mais no sentido de elaborar práticas concretas de intervenção no cotidiano escolar em busca de inserir nessa dinâmica, valores e prática coerentes com os princípios da democracia, cidadania e justiça.

Esperamos que as discussões apresentadas pela nossa pesquisa possam ser tomadas pelos diversos profissionais da área de educação interessados na construção de uma escola democrática, como um referencial para a implantação das assembleias de classe na escola, segundo a proposta de Puig et al (2000).

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, Papirus.
- ARAÚJO, Ulisses F. (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.
- FREINET, Célestin (1996a). *Para uma escola do povo*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____ (1996b). *Pedagogia do bom senso*. 5 ed. São Paulo, Martins Fontes.
- NEILL, Alexander S. (1976). *Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática da educação*. São Paulo, IBRASA; Rio de Janeiro, FENAME.
- PUIG, Josep et al (2000). *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo, Moderna.
- PUIG, Josep (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.
- VILAPLANA, Enric (2000). La escuela cooperativa. *Cuadernos de pedagogía – Especial 25 Años*. Capítulo 5: Pedagogías del Siglo XX, p.72-75.