

LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA
TELMA PILEGCI VINHA

**QUANDO A ESCOLA
É DEMOCRÁTICA**
UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DAS REGRAS
E ASSEMBLEIAS NA ESCOLA

MERCADO DE LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tognetta, Luciene Regina Paulino

Quando a escola é democrática : um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola / Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pileggi Vinha. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2007. – (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar)

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-078-8

1. Assembleias escolares. 2. Autonomia escolar. 3. Construtivismo (Educação) 4. Democracia na educação. 5. Desenvolvimento moral. 6. Professores e estudantes. 7. Regras. I. Vinha, Telma Pileggi. II. Título. III. Série.

07-3757

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Escolas democráticas : Práticas de regras e assembleias : Educação. 370.115

Conselho Editorial da Coleção

Dener Luis da Silva (UFSJ – São João del Rey)

Maria Suzana de Stéfano Menin (Unesp – Presidente Prudente)

Maria Thereza Costa Coelho de Souza (USP – São Paulo)

Sônia Maria Lastio (Unifran – Campinas)

*capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Lídia Helena Lahnz Morelli*

**ESTA OBRA CONTOU COM O APOIO DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP
PARA A SUA PUBLICAÇÃO NA 1ª EDIÇÃO**

**DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© MERCADO DE LETRAS EDIÇÕES E LIVRARIA LTDA.**

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefone: (19) 3241-7514

CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

2ª Edição

Em acordo com o novo acordo ortográfico vigente.

OUTUBRO/2011

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

*Para nossos filhos,
Laura, Gabriel e Sofia,
nossos maiores professores,
aqueles que melhor ensinam
o princípio da COM-vivência.*

AS REGRAS CONTRATUAIS: AS ASSEMBLÉIAS

Uma grande parte dos alunos de nossas escolas não experimenta o sentimento de pertencimento ao grupo de que participa. A assembleia é, ao menos, uma oportunidade de se sentir "pertencendo".

Foi visto que as regras contratuais, que devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro, ou seja, o bem-estar de todos, precisam ser discutidas e negociadas quando surgir uma necessidade, como conflitos não solucionados ou insatisfações recorrentes diante de determinados comportamentos. Esses temas são debatidos na hora da roda ou na avaliação do dia com as crianças pequenas ou por meio das assembleias de classe com as mais velhas. Assim os alunos passam a ter papel ativo no processo de elaboração das regras, deixando de ser somente aqueles que estavam destinados a obedecer. Esses procedimentos vêm ao encontro com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997) propõem. Segundo os PCNs a escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito; e também deve ser proporcionado o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral que o aluno pode viver. Dessa forma, são essenciais tanto a prática quanto a reflexão de temas referenciados no princípio da dignidade do ser humano, como a justiça, o respeito, o diálogo, a igualdade, a solidariedade.

Não ao acaso, os PCNs sugerem o tema da ética como o eixo norteador de todo o trabalho que acontece no cotidiano da escola. Assim como os conteúdos das ciências naturais, da língua materna ou dos conhecimentos matemáticos, o tema "ética"¹ é conteúdo imprescindível a ser difundido entre os alunos. Nosso problema agora é: como colocar em prática esses pressupostos tão requeridos? Novamente, a resposta para essa pergunta não pode ser ilustrada em uma palavra, haja vista todo nosso esforço neste livro para discutir os procedimentos para a construção de relações mais justas e solidárias. Se começamos, no capítulo anterior, a tratar das regras inegociáveis, passemos agora à discussão de como nossas crianças e nossos adolescentes passam a experimentar a participação efetiva nas contratações das normas necessárias à convivência social. Estaremos, portanto, falando das assembleias.

O procedimento das assembleias não é recente, já existindo há tempos em escolas que se propuseram a criar espaços democráticos de participação de todos os envolvidos no processo de educação: as assembleias traduzem-se como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos.

Um importante autor, tempos atrás, contribuiu sistematicamente para a legitimação dessas condutas democráticas: Kohlberg (1989) apresentava tais idéias no sentido de favorecer o alcance de estágios mais evoluídos de desenvolvimento moral. Esse autor sistematizou, com base na obra piagetiana, a evolução moral em estágios de desenvolvimento e encontrou, em inúmeras pesquisas realizadas interculturalmente por todo o mundo, um enorme problema: a maioria das pessoas não chega aos estágios mais elevados de desenvolvimento moral que incluem os princípios éticos (o que chamou de nível III), ficando, no

1. Dentre as distinções entre os termos moral e ética destacaremos uma em nossas Considerações Finais quando se fizer necessário um maior aprofundamento nas questões psicológicas desses conceitos. Por hora, moral e ética serão aqui tratados como sinônimos.

máximo, nos estágios que se caracterizam pela lei e pela obediência (nível II). Dessa forma, Kohlberg pensou na criação de espaços que proporcionassem a estudantes a possibilidade de passar de estágios menos evoluídos para aqueles que se traduzem com ética e respeito a si e ao outro. Para isso, pensou ele, seria necessária a implantação de sistemas democráticos de ensino, o que chamou de "comunidades justas". A primeira experiência de escola em que as regras eram elaboradas democraticamente em forma de assembleias foi realizada em 1974, na "Cambridge Cluster Shool Project". Logo em seguida, foram realizadas outras tentativas de organização de espaços democráticos. Embora todos os empenhos desse autor tivessem sido considerados pelos críticos e por ele próprio como alternativas que pouco tiveram sucesso, dadas as dificuldades exatamente na condução desses sistemas de autogestão pelos educadores, foi possível aproveitar dessas tentativas o cerne que fomenta a formação das assembleias: estas são, quando bem sistematizadas e organizadas, oportunidades de viabilizar o desenvolvimento moral dos participantes e, como diria Kohlberg, de "desobstruir" a possibilidade de que crianças e adolescentes cheguem a estágios mais evoluídos (Freitag 1997).

Puig (2000, p. 86), ao tratar sobre as escolas democráticas, considera as assembleias como "o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência". Ao discorrer sobre as funções de uma assembleia, o autor afirma que, além de ser uma reunião para dialogar, a assembleia cumpre outras funções, como, por exemplo, a de ter um papel informativo.

Tanto as pessoas adultas de maneira vertical, como os alunos e as alunas de maneira horizontal podem utilizar o espaço para apresentar tudo que consideram relevante. A assembleia também é uma reunião de análise do que se passou, é um momento a que se dedica conjuntamente a explorar o sentido do que se viveu, as causas dos

problemas que estão ocorrendo e os motivos que dificultam as atividades escolares. Em terceiro lugar, na assembleia se decide e se organiza o que se quer fazer, porém também se regula a vida na sala de aula. O resultado dessa função são os projetos de trabalho e as normas de convivência. Frequentemente, as assembleias servem de encontro com um certo caráter catártico, um espaço para se desafogar, para decidir tudo e, também, para recomeçar um pouco mais tranquilo. Finalmente, a assembleia é, simplesmente, uma possibilidade aberta que todos têm para apresentar o que desejam para a vida na sala de aula. (p. 88)

É preciso que nos atentemos ainda às quatro características da assembleia listadas por Puig. Começemos discutindo as três primeiras idéias. Como vimos, a assembleia é um espaço em que o professor pode conhecer melhor seus alunos e estes conhecem-se mutuamente; em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais. Assim, essas ações constantes contribuem para a elaboração de capacidades psicomorais necessárias ao processo de construção de valores e atitudes (*ibid.*).

Há vários tipos de assembleias: de classe, de nível ou segmento, de escola e de docentes. Todas importantes em uma escola democrática. Visando conhecer as diferenças entre elas, mencionaremos brevemente cada uma, aprofundando, em seguida, as assembleias de classe.

As assembleias de classe:

Tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como resolver conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal, em encontros de uma hora, ou quinzenal, com os mais velhos, com duração de 90 a 120 minutos. Esses momentos são inclusos no horário. São conduzidas, inicialmente, por um adulto, como o professor polivalente, o professor-

conselheiro ou orientador, e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), com a orientação do adulto.

As assembleias de nível ou segmento:

Abordam temáticas que envolvem todas as classes de determinado nível e visam regular e regulamentar a convivência, as relações interpessoais, os conflitos, o uso dos espaços e os projetos comuns. Com periodicidade mensal (também inclusas no horário), participam dessas assembleias os professores e dois representantes de cada classe, o coordenador, o orientador e o representante dos funcionários.

As assembleias de escola:

Tratando de temas que extrapolam o âmbito de cada classe, visam regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos. Com periodicidade mensal e coordenadas por algum integrante da direção, delas participam os representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (rodízio).

As assembleias docentes:

Com periodicidade mensal, objetivam "regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre os docentes e entre estes e a direção, com o projeto político-pedagógico da instituição e com os conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola" (Araújo 2004). Participam todo o corpo docente, a direção da escola, representantes da secretaria de educação ou mantenedora.

Ressalta-se que essas quatro formas de assembleias se complementam e favorecem a construção de uma nova realidade educativa, em que os sujeitos são co-responsáveis pelas decisões e ações ocorridas no espaço escolar, contribuindo para a construção de uma atmosfera sociomoral cooperativa na instituição. Segundo Araújo (2004, p. 48), "o desafio a ser encarado no espaço público é a aprendizagem de saber lidar com as diferenças e aproveitá-las como matéria-prima para o desenvolvimento pessoal e coletivo". Portanto, essas quatro formas de assembleia

são importantes para a instituição que objetiva propiciar um clima moral em que o respeito, a justiça e o diálogo sejam continuamente vivenciados. Pela opção de enfatizar principalmente as normas e o ambiente sociomoral das salas de aula, iremos aprofundar nossas análises nas assembleias de classe.

As assembleias de classe

Visando superar uma crença particularmente arraigada em educação de que as assembleias, como outros procedimentos afins, são modismos, propusemo-nos a apresentar não apenas uma perspectiva teórica que sustente a implantação das assembleias, como também os procedimentos necessários para sua implementação. Cada passo visa proporcionar ao educador o aprofundamento necessário para constituir em sua prática esse espaço democrático.

A implantação

Inicialmente é importante que seja conversado sobre o que é e como se faz uma assembleia, mobilizando os alunos para a organizarem. O mote vai variar de acordo com cada classe e com a idade do grupo.

Em uma primeira série, por exemplo, foi lida a fábula: "A assembleia dos ratinhos" (CalfacchioBuchweitz 1993). Em resumo, os ratos de uma cidade vivem tranquilos e divertem-se muito até que surge um gato e os assusta, obrigando-os a se esconderem e a ficar atentos. Impedidos de sair para procurar alimentos, os ratos convocam uma assembleia para encontrar uma solução para o problema. Na assembleia é sugerido que se amarre um guizo no rabo do gato, pois assim seria possível ouvir um som cada vez que ele estivesse se aproximando. Todos aprovam a idéia. Todavia, o impasse surge quando é perguntado quem se apresenta para amarrar o guizo no rabo do gato. Como ninguém se oferece para fazer isso, os ratinhos têm que deixar a cidade.

Ao introduzir o tema no universo das crianças, essa fábula permite – com base nas reflexões que gera a respeito do problema dos ratinhos, suas decisões e a solução que encontram – discutir qual a razão e a função de uma assembleia.

Numa classe de 2ª série, a professora solicitou aos alunos que entrevistassem os pais, perguntando se sabiam o que era uma assembleia e se já haviam participado de alguma. Em sala de aula, foi então realizada a socialização das entrevistas numa roda de conversa. Alguns exemplos de respostas trazidas pelas crianças: "assembleia é uma reunião de pessoas e funciona deste jeito: você convida os participantes e depois todos resolvem um problema em comum"; "assembleia é uma reunião que tem nos prédios e condomínios". Já com alunos mais velhos, uma sugestão para iniciar o trabalho seria checar se eles próprios sabem o que é uma assembleia, se já participaram de alguma e se já vivenciaram (em outra escola) assembleias de classe.

Independentemente do nível de escolaridade dos alunos, é válido que se discuta com eles a respeito da necessidade da assembleia, e que essa discussão seja feita por meio de exemplos de situações ocorridas em sala de aula que tenham causado prejuízo a um ou mais integrantes. Essas situações podem favorecer a reflexão sobre a necessidade de criação de um momento de avaliação, de expressão de sentimentos e de negociação das ações. Também é importante refletir sobre as formas como os conflitos são ou podem ser resolvidos, valorizando-se o diálogo como parte importante desse processo, e sobre a necessidade de um momento para que o grupo possa falar também das conquistas que obtêm. Esse cuidado é necessário para que a assembleia não seja compreendida tão somente como um espaço para discutir problemas, mas também como um espaço para parabenizar por conquistas, um momento de valorização, de reconhecimento e de discussão de projetos futuros.

Alguns exemplos de questões que podem suscitar a necessidade de uma assembleia: *Há conflitos entre nós? Se forem "problemas" de nossa turma, quem terá que resolvê-los? Como podemos fazer isso? Um momento determinado para isso é melhor do que fazê-lo em meio às aulas?*

Por que? Nós temos esse tempo? Seria necessário? Quanto tempo passamos juntos? Há progressos nas nossas relações? Quando tratamos deles?

Em seguida o professor auxilia os alunos a sistematizar a reflexão sobre o que é uma assembleia, como organizá-la etc. É importante trabalhar ainda com os alunos os sentimentos de quem é exposto. Dessa forma,

(...) o foco da mobilização inicial das assembleias deve ser o de levar o grupo a refletir sobre a importância de criar espaços dialógicos, que melhorem a convivência dentro da escola e das salas de aulas, ao mesmo tempo em que contribuam para a formação de valores sociais e pessoais mais democráticos e de uma melhor habilidade para lidar com os sentimentos e as emoções próprias e dos demais.

(Araújo 2004, p. 49)

Para o bom desenvolvimento do trabalho com as assembleias é fundamental que se respeite a periodicidade combinada, inclusive agendando-as previamente no calendário ou horário dos alunos. A rotina é necessária para criar um "espaço psicológico" garantido para as discussões. Os alunos, assim, notam a importância dada ao diálogo: se existe um momento instituído para isso, é algo a que se dá valor. Muitas vezes, alguns professores acreditam que não agendar momentos para assembleias não significa que estas deixarão de acontecer; no entanto, a experiência nos garante que, no decorrer do trabalho, encontraremos outras tantas novidades na escola (festa junina, festa de folclore, dia das crianças, feira de ciências...) que as assembleias ficarão esquecidas, pois "sempre haverá uma urgência a tratar".

Infelizmente, em outros casos, observa-se, não raro, orientador/coordenador ou professor agendando assembleias somente quando têm algum(s) problema(s) para resolver com o grupo, ou seja, quando é de seu interesse que determinado problema (ou alguma infração) seja analisado pelo aluno, como, por exemplo, situações de indisciplina, desordem, conversas excessivas etc. Esse é um uso autocrático e de certa forma manipulador de um mecanismo que deveria ser usado somente

para o exercício e a aprendizagem da democracia. Retomamos os objetivos maiores das assembleias, segundo Puig (2000, pp. 24-25):

Enfrentar os problemas que, inevitavelmente, se apresentam na vida coletiva, sem refutá-los nem solucioná-los mecanicamente, mas conversando com justiça e solidariedade, são vivências que deveríamos proporcionar aos nossos alunos e alunas. A via institucional deve ensinar a resolver dificuldades, mas também deve ensinar a compartilhar os bons momentos com os companheiros, as companheiras, os professores e as professoras, assim como ensinar a aproveitar os recursos e as tradições úteis para a convivência em qualquer instituição escolar.

Com relação aos temas que são abordados nas assembleias de classe, Araújo (2004) sugere que sejam, geralmente, relacionados ao convívio escolar (temáticas que envolvem o coletivo da classe ou escola: limpeza, ruídos, organização do espaço, alimentos oferecidos na cantina, os livros da biblioteca etc.) e às relações interpessoais (temas que afetam pessoalmente os membros da instituição nas relações que mantêm entre si: assédios, brigas, *bullying*² etc.). Puig (2000) propõe que se classifiquem os temas de acordo com a sua natureza: temas de organização da sala de aula ou das atividades; temas de convivência (problemas internos do grupo, relações com outros grupos da escola); temas acadêmicos; temas informativos.

2. O *bullying* é um termo inglês utilizado para designar maltrato ou a prática de atos agressivos prolongados entre estudantes. Compreende "todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima" (Fante 2003, p. 22).

Agora vejamos: nem tudo é negociável. Não se questiona se se deve ou não estudar geografia, qual o horário das aulas ou o tempo de duração do recreio, a dispensa de determinado professor, mas discute-se, por exemplo, a forma como o momento do recreio está ocorrendo, sugerem-se atividades eletivas etc. Esse mesmo cuidado também ocorre na assembleia dos professores; por exemplo, não se discute o aumento do próprio salário. Nesse sentido,

(...) o espaço dialógico deve estar sempre assegurado, e esse é um dos papéis das assembleias na construção de valores socialmente desejáveis. Um coletivo, porém, não pode tomar decisões que extrapolem seu âmbito de responsabilidades, sob pena de gerar consequências que afetarão negativamente a vida das outras pessoas. (...) Em uma sociedade democrática existem espaços e níveis de responsabilidades que precisam ser respeitados. (Araújo 2004, pp. 57 e 65)

Com os mais velhos observam-se ainda questionamentos sobre a forma como um determinado conteúdo foi trabalhado, as atividades ou formas de avaliação (sobrecarga de tarefas de casa; dificuldades em determinada aula; como auxiliar colegas com dificuldade para aprender etc.). As temáticas surgem de acordo com a necessidade; todavia, como foi visto, não se negocia o que não é passível de ser modificado, como, por exemplo, as leis, as regras e os princípios relacionados a segurança e saúde, o que não significa que não se deva conversar sobre eles num trabalho de apropriação racional. Muitas vezes, algum tema ou solução proposto pode ferir essas leis ou princípios, não devendo, portanto, ser excluído em nome da autoridade. Visto que a relação moral implica argumentação, exercício de descentração, de coordenação de perspectivas e análise à luz dos princípios, caberá ao adulto conduzir as discussões de forma que se chegue a tais conclusões.

Também, considerando as especificidades de cada caso, não se levam para as assembleias problemas muito particulares ou que já tenham sido discutidos, analisados e acordados. Isso porque, no primei-

ro caso, isso pode fazer com que os alunos não tentem resolver seus conflitos diretamente com os envolvidos, falando antes com “quem é de direito”. Alguns acabam por levar “qualquer coisa” para a assembleia, gerando dependência e desobrigando-se de, primeiramente, tentar resolver os desentendimentos. Da mesma forma, casos particulares poderão ferir o respeito à intimidade dos envolvidos e, por conseguinte, estaremos confirmando um contraprincípio que é o desrespeito à dignidade individual.

Com relação à reapresentação de conflitos e problemas já debatidos (ou semelhantes), talvez isso também ocorra pela dificuldade de a criança generalizar uma regra ou um acordo; por ainda não conseguir compreender o “espírito das regras”, ou seja, os princípios que poderiam nortear as resoluções análogas, as crianças ainda insistem em discutir velhas problemáticas. Há também uma causa afetiva em jogo quando uma criança expressa a necessidade de revisar os problemas vividos: é como se ela precisasse resgatar um valor a si mesma, que crê não possuir. Uma espécie de baixa auto-estima ou uma busca por se fortalecer para provar a si própria que tem valor e que esse valor precisa ser respeitado. Note-se que não é o caso de acreditarmos que o respeito à sua dor ou às suas problemáticas já não tenha sido efetivado quando a ajudamos a resolver os conflitos, mas sim o fato de que ela ainda não se viu com valor. O bom senso do professor ajudará a perceber tais causas.

Em uma 2ª série havia um aluno que sistematicamente deixava de resolver no dia-a-dia os pequenos conflitos com seus colegas, levando-os para ser discutidos na assembleia da classe. Mesmo conflitos já debatidos eram novamente apresentados por ele. Diante disso, na assembleia, a professora conversou com o grupo, refletindo sobre os combinados anteriores, retomando-os e analisando com a turma as diversas situações em que aquelas regras também poderiam ser aplicadas. Refletiu também se todas as desavenças deveriam ser levadas para a assembleia; os diversos tipos de conflitos; levantou argumentos sobre a vantagem e a desvantagem de encaminhar alguns conflitos para esse espaço etc.; após essa reflexão, foi considerado que, em alguns momentos,

era preciso primeiro tentar resolver o problema sozinho. Todavia, mesmo tendo participado ativamente desse diálogo, o aluno continuou se valendo do espaço da assembleia para levar pequenos problemas ou para apresentar conflitos já discutidos, como, por exemplo, o fato de colegas não o deixarem participar de um jogo porque não havia mais vaga, ou de meninas terem-no ofendido no parque durante as brincadeiras, ou, ainda, o fato de um menino tê-lo insultado porque ele não seguia a regra da brincadeira de pegador. A professora achou importante discutir essas questões com a classe novamente, mesmo ciente de que todas envolviam situações já debatidas anteriormente, retomando o que haviam combinado, intervindo de forma que houvesse a generalização dos acordos.

Vale ressaltar que ela também realizava intervenções individuais com esse aluno, inquirindo-o sobre se aquilo que haviam combinado anteriormente poderia ajudá-lo nessas situações, refletindo sobre formas que ele poderia ter usado para resolver o conflito com os envolvidos e questionando-o se seria mesmo necessário apresentar aqueles problemas na assembleia sempre que se repetissem. Aos poucos, esse aluno foi perdendo essa "dependência" em relação ao espaço da assembleia e passou a resolver a maioria de seus conflitos com os envolvidos, retomando com eles as regras e buscando acordos. Do ponto de vista afetivo,³ vemos que o fato de a professora retomar as situações vivenciadas por essa criança, ouvi-la e muitas vezes reconhecer seus sentimentos diante dos conflitos permitiu que ela construísse aquele valor de si que julgamos faltante anteriormente quando de sua insistência em retomar os acontecimentos vividos.⁴

3. Por certo, essa distinção entre aspectos cognitivos e afetivos é apenas didática.
4. Note-se, portanto, que diferentemente de "carinho e atenção", ideias comuns quando se trata do tema da afetividade na escola, levar em conta a afetividade implica a progressiva construção do valor de si. Retomaremos essa questão ainda neste livro.

É fundamental a compreensão de que a aprendizagem de resolver os conflitos no momento em que eles ocorrem, assim como as demais necessárias para viver em uma democracia, serão construídas pelos alunos ao longo dos trabalhos desenvolvidos, não sendo, portanto, condição prévia para o desenvolvimento das assembleias. Assim, são necessários tempo, paciência, coerência e intervenções construtivas. Muitas vezes, diante das dificuldades, o professor se frustra e, às vezes, abandona um trabalho mais democrático em detrimento de outro mais autocrático, que garante mudanças de comportamento de forma mais rápida, mantendo, porém, a heteronomia.

Ainda com relação aos temas propostos nas assembleias, alguns autores consideram que não se deve permitir que entrem em pauta "temas pedagógicos", assim como problemas que saem do âmbito da classe, como: uma criança de outra sala que está sendo vítima constante de provocações; o aumento do preço do lanche na cantina; a discórdância de uma sanção aplicada pela direção a determinada classe ou a um aluno de outro nível; questionamentos sobre a validade de determinada regra existente na instituição etc. Consideramos que esses fatos estão presentes na vida desses alunos e que é importante que eles os identifiquem, discutam e reflitam sobre eles. Porém, o que fará diferença serão os encaminhamentos para a resolução. Alguns temas serão inseridos na pauta das assembleias de nível ou escola, outros serão esclarecidos e outros ainda terão apresentadas e analisadas as melhores formas de resolver ou de encaminhar as solicitações e as observações feitas aos responsáveis.

Dessa forma, ao realizar o trabalho com assembleias, alguns professores tentam evitar que seja colocado em discussão o juízo sobre as dimensões morais da escola (e até mesmo da classe), estimulando mais a apresentação de pequenos conflitos interpessoais usuais e "menos perigosos". Porém, assim como Hersh, Reimer e Paolitto (1984), consideramos que os temas morais são intrínsecos ao processo e ao conteúdo da escolarização. Questões sobre o que é certo ou justo, as medidas disciplinares da instituição, as prováveis incoerências entre o

dizer e o fazer, as obrigações dos professores com relação a seus alunos e as responsabilidades dos alunos entre si estão no núcleo de toda a classe. Contudo, se esses comportamentos morais não são reconhecidos e examinados, a discussão aberta se transforma em um simples "acontecimento", isolado da aprendizagem dos alunos. Os professores necessitam questionar-se sobre como esses temas afetam a essência da vida diária da classe. Observa-se que, com o trabalho contínuo das assembleias, numa ação verdadeiramente construtiva, os participantes, principalmente os mais velhos, começam a perceber inúmeras situações-problema ou dilemas sociomoriais reais no seu dia-a-dia, em suas vidas, nos seus relacionamentos, inclusive naqueles vivenciados na própria escola. É ilusão considerar que os alunos não questionarão o que acontece na escola (a não ser que esteja ocorrendo um "democratismo" aparente) e o professor precisa estar preparado para isso, pois é uma espécie de "caminho sem volta". Eles tornar-se-ão mais críticos e questionadores, como reflete Oliveira (1994, p. 96):

Uma criança que desde pequena esteja acostumada a discutir, refletir, emitir e justificar sua opinião, confrontando-a com a dos outros, sem medo de errar, com certeza, será um indivíduo muito mais crítico, atuante e autônomo, do que aquelas que estão acostumadas a receber as 'verdades' elaboradas vindas de fora.

A organização da pauta

Durante a semana, é construída coletivamente uma pauta com os assuntos que serão abordados nas assembleias. Qualquer pessoa da escola, aluno ou professor da classe, pode apresentar uma sugestão de temas para a pauta que será discutida posteriormente. É afixado um cartaz em lugar visível em que as sugestões são colocadas. Na primeira vez em que for conversado com os alunos sobre o que é uma assembleia será também trabalhado o significado da pauta e serão elaborados os enunciados de cada coluna que podem ser redigidos de várias maneiras, como:

SUGESTÃO DE CARTAZ PARA A PAUTA COM DIFERENTES ENUNCIADOS:

EU CRÍTICO... QUERO FALAR SOBRE... NÃO GOSTEI... QUE PENA QUE...	EU FELICITO... COISAS POSITIVAS... GOSTEI... QUE BOM QUE...
---	--

Freinet sugere a divisão do cartaz em quatro colunas intituladas: "Criticamos...", "Felicitamos...", "Solicitamos..." e "Fizemos...". A primeira serve para a apresentação de queixas, erros e denúncias; na segunda são apresentadas situações que merecem algum reconhecimento especial; na terceira são colocados os desejos, os planos e as propostas; e a quarta coluna serve para dar viabilidade às realizações ou aos sucessos obtidos por um membro do grupo, pelos pequenos grupos ou pela turma. Ao refletir sobre a utilização da expressão "eu crítico", Puig (2000, p. 127) conclui que ela parece "induzir à prática de pequenas vinganças que não eram intervenções orientadas por uma vontade construtiva. Para limitar essa tendência hiper-crítica, há alternativas como: *Pergunto ou quero falar de...*. Para o autor, o uso dessa outra expressão ajudaria a diminuir críticas inúteis. Temos discutido sobre tais palavras e acreditamos ser uma boa opção considerar que as palavras-chave sejam: "Não gostei..." ou "que pena que..." para os problemas que serão apresentados e "Gostei..." ou "que bom que..." para aquilo que será felicitado.

As explicações para essa conclusão partem do princípio de que as colocações dos alunos não podem conduzir a acusações e mesmo à troca de elogios entre amigos. Quando são convidados a falar sobre coisas de que não gostam, os alunos utilizam-se de uma mensagem que não acusa porque revela a sua interpretação: "eu não gostei". Da mesma forma, quando utilizamos expressões como "que pena", também garantimos mensagens que não acusam mas denotam o olhar e a interpretação de alguém que, de forma descritiva, aponta um problema.

Alguns cuidados necessitam ser considerados ao realizar a pauta, como a importância de o cartaz estar exposto num local de fácil visualização para que todos possam acompanhar as sugestões de temas

que estão sendo apresentados: a garantia e o respeito ao anonimato da pessoa que escreveu a sugestão; o cuidado com a forma de redação, empregando uma linguagem descritiva. Com relação a esta última observação, o professor precisa estar sempre atento, auxiliando os alunos a aprenderem a utilizar uma linguagem que não avalie, evitando empregar expressões que julguem a personalidade ou a capacidade do outro, preferindo palavras que descrevam (o que viu, o que ocorreu, o que sentiu). Assim, as colocações devem ser impessoais, referindo-se a temas específicos (retomar os combinados), o que garantirá a discussão de um princípio ou virtude. Por exemplo, na situação em que "João bateu em Gustavo", o que estará em pauta é a questão da agressividade como forma de resolver conflitos, mas não se discute a personalidade de João, muito menos a punição que ele "deveria" receber. Refletindo sobre essas questões, Araújo considera que (2004, p. 62):

O objetivo de uma assembleia é discutir princípios, atitudes, e daí construir regras de regulação coletiva e as propostas de resolução dos problemas. Discutem-se as brigas na escola, a sujeira na classe, o assédio moral ou sexual, o fato de a aula estar sendo prejudicada por causa de determinados comportamentos, e não quem está cometendo tais faltas. Isso porque as regras não podem jamais ser personalizadas. Não podem ser feitas para uma pessoa ou pequeno grupo. Elas têm que ser coletivas.

É importante trabalhar com os envolvidos a questão de que não se mandam "recados" por meio das pautas, visto que não é para isso que elas são elaboradas. Um exemplo de "envio de recados" ocorre quando um aluno ou grupo faz alguma coisa e o professor imediatamente vai até o cartaz da pauta provisória e anota a ação na coluna das "críticas" para ser discutida.

Um alerta se faz necessário: os temas apresentados no cartaz durante a semana não devem ser discutidos ou comentados pelos

professores com os alunos durante as aulas, e sim no espaço da assembleia. Não raro, observam-se professores, principalmente quando a série possui várias disciplinas, que, ao lerem alguns dos temas propostos para a pauta no cartaz, tecem comentários a respeito deles durante as aulas, notadamente quando discordam do que foi escrito. Em uma 5ª série, um aluno colocou o seguinte tema na coluna "Quero falar sobre": "Não há livros na biblioteca para os adolescentes". Vários professores, quando leram a crítica, emitiram sua opinião durante as aulas dizendo que discordavam de quem colocara aquela queixa, pois havia, sim, bons livros na biblioteca, que provavelmente o aluno desconhecia seu acervo etc. Essa conduta acaba por inibir os alunos e a desestimulá-los a ser verdadeiros, a apresentar seus problemas e a colocar assuntos que realmente lhes interessam.

Vejamos um exemplo de cartaz de temas para a pauta (pode ser feito de cartolina, cartaz de pregas com tiras de cartolina para serem escritos os temas, painel de feltro com tiras para serem afixadas etc. O importante é que tanto o cartaz quanto os temas propostos sejam bem visíveis):

QUERO FALAR SOBRE....

- As brigas no futebol.
- Por que não deixam as crianças menores jogar?
- Algumas pessoas só conversam com quem é amigo.
- O problema do namoro.
- As pichações nos banheiros.
- Agressão aos colegas.
- A organização da festa de carnaval.
- Eu não tenho nenhum amigo.
- As atividades da semana cultural.
- O campeonato de truco.
- O horário das quadras de esporte.
- As atividades extracurriculares.

COISAS POSITIVAS...

- Eu felicito a professora porque ela deixa a gente inventar coisas.
- Eu felicito um menino porque o mês inteiro ele foi legal comigo.
- Eu felicito a nossa turma porque estamos conseguindo conversar mais baixo quando trabalhamos em grupo sem atrapalhar as classes que estão ao lado da nossa.
- Eu felicito um menino porque confia em mim.
- Eu felicito uma menina que brinca comigo e é legal comigo.
- Eu felicito uma menina por não ter falado nada de mal comigo essa semana.
- Eu felicito uma menina porque ela me ajuda quando não sei fazer alguma coisa.

Alguns autores sugerem a *personalização* do "eu felicito", ou seja, a colocação do(s) nome(s) da(s) pessoa(s) que está(ão) sendo felicitada(s). Consideramos que se nas "críticas" não se personaliza a pessoa, mas se descrevem as ações, os fatos e os sentimentos, é mais coerente se a mesma fala descritiva estiver presente nas "felicitações". A valorização, sem a emissão de julgamentos valorativos, também está presente ao se descreverem os acontecimentos e sentimentos "positivos" decorrentes.

É comum haver muito mais críticas do que felicitações. Percebe-se mais o que está "errado" do que aquilo que está indo bem. Os professores podem incentivar os alunos e a classe a perceber seus progressos quando comentam sobre os avanços que tiveram; quando discutem as auto-avaliações ou avaliações do grupo e quando percebem que eles mesmos notaram progressos, aprenderam algo ou superaram conflitos; quando colocam um determinado comentário que geralmente é somente feito a um outro professor ou coordenador sobre o êxito de uma atividade ou interesse demonstrado pelos alunos em sua realização etc. Eles podem anotar algumas conquistas na coluna de felicitações e/ou estimular o aluno a fazê-lo também.

É importante, quando os demais professores da classe, ou outras pessoas que não estarão presentes na assembleia, apresentarem um item na pauta, tanto felicitando quanto criticando, que comentem com

o professor coordenador ou representante aquilo que gostariam que fosse discutido, os motivos etc., fornecendo maiores dados para que o tema seja apropriadamente debatido (a não ser que queiram permanecer no anônimo) caso não estejam presentes no momento da assembleia.

Outra questão importante: quando um assunto ou acontecimento ocorrido na aula de outro professor (que não seja o educador que conduz a assembleia) é colocado em pauta pelos alunos, tanto na coluna das "críticas" como na das "felicitações", faz-se necessário que este fique ciente do que foi discutido e, se ocorrer, do acordo realizado. Em uma 2ª série, um aluno apresentou o seguinte item no cartaz de pauta: "Eu critico quem atrapalha a aula de educação física". A professora, que era a coordenadora da assembleia e não era a professora de educação física, discutiu essa questão com os alunos. A seguir, alguns excertos da ata:

COMO OS ALUNOS ATRAPALHAM A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA?

- "Quando ficam brincando com outras coisas, outros brinquedos que não são da aula."
- "Quando fazem gracinha durante a atividade e fora também, para chamar a atenção da professora e dos colegas."
- "Quando não fazem nada ou ficam enrolando durante a aula."
- "Quando ficam conversando o tempo todo."

POR QUE ISSO ACONTECE?

- "Os alunos fazem de propósito, para estragar a brincadeira."
- "Alguns fazem sem querer, porque a música está alta e não conseguem ouvir o que a professora está pedindo."
- "Porque não gostam do jogo que vai ter."
- "Alguns alunos tampam os ouvidos e ficam cantando enquanto a professora está explicando, porque não querem fazer a atividade e querem irritar a professora."
- "Porque não gostam de educação física e preferem conversar com os colegas."

O QUE COMBINAMOS?

A professora esclareceu que não é possível discutir se é permitido fazer ou não a aula; todos teriam de participar, explicando a origem dessa norma. Após a apresentação, a análise e a discussão das sugestões, ficou acordado que, com o objetivo de tentarem diversificar as atividades priorizando os diferentes gostos, os alunos conversarão com a professora de educação física explicando quais as atividades pelas quais se interessam mais, quais as que não lhes interessam e o porquê. Os alunos se comprometeram a ouvir os argumentos da professora e os objetivos que ela possui e também a mudar de atitude quando a atividade escolhida não for a que o aluno mais gosta. Ficaram também de conversar sobre a altura do som, um dos motivos que atrapalhavam ouvir os comandos dados pela professora em determinadas atividades. O representante irá convidar a professora para participar de uma assembleia em que essa conversa será realizada.

A professora que conduzia a assembleia conversou com a colega sobre o que fora discutido e combinado pelo grupo, e o diálogo na assembleia seguiu com a professora de educação física transcorreu de maneira muito produtiva para todos.

Retomando a elaboração da pauta, destaca-se que ela não deve ser organizada no início da assembleia, nem deve ser uma "surpresa" para os integrantes, o que ocorre, por exemplo, quando se faz um "sorteio" dos temas que serão debatidos. A pauta definitiva precisa ser elaborada previamente, visto que, em virtude do tempo, não dá para deixar para organizá-la nesse momento. A elaboração da pauta pode ser feita pelo professor e por dois alunos representantes numa reunião. Critérios como urgência, relevância para o grupo ou mesmo um tema cuja discussão já tenha sido adada devem ser considerados na elaboração da ordem de apresentação da pauta definitiva. Araújo (2004) sugere que haja o estabelecimento de uma hierarquia nas temáticas, por ordem de importância. Por exemplo: atitudes que ferem princípios, como a violência, temas coletivos, temas mais individuais. Os temas são classi-

ficados agrupando-se os semelhantes, e os critérios utilizados são explicados aos participantes da assembleia. Por exemplo, em uma mesma assembleia havia duas críticas que, na hora da discussão, foram agrupadas em uma só: "Eu crítico um menino que fica atrapalhando a história" e "Eu crítico as pessoas que falam e gritam quando a professora conta histórias". É importante que todos os temas propostos estejam contemplados na pauta definitiva para que todos os que colaboraram no momento de sua elaboração se sintam, de fato, participantes. Isso porque

(...) se um estudante escrever um tema na cartolina e não sentir que sua proposta está contemplada na pauta definitiva, a tendência é que ele não legitime o espaço da assembleia. Se tal fato for uma constante, em poucas semanas notar-se-á a diminuição dos temas escritos na cartolina ou até mesmo a apatia dos estudantes durante a assembleia. (Araújo 2004, p. 67)

A organização da ata

Um outro cuidado importante é garantir o registro do que ocorreu na assembleia. Assim, é feita uma ata, após cada reunião, que pode ser arquivada numa pasta destinada a isso, ou pode-se fazer um livro-ata. As atas contém: cabeçalho com data e local; cada tema constante da pauta e as regras elaboradas ou decisões tomadas; os encaminhamentos sugeridos para o enfrentamento do conflito ou para o cumprimento da regra. No final, colocam-se o nome da equipe que coordenou e a assinatura de todos (*ibid.*). A ata confere um valor ainda maior ao trabalho da assembleia, pois lhe dá um aspecto formal. A escrita é registro e, portanto, é confirmação de sua importância. Esta, por sua vez, é ainda maior quando os participantes a assinam, tornando-a, assim, um documento que atesta sua participação.

Agora, um cuidado: algumas atas são muito reducionistas porque somente reproduzem a pauta e os combinados, deixando de abordar aspectos importantes, como o processo, as questões principais, os sentimentos expressos, as reflexões desenvolvidas, alguma fala significativa etc. Esse cuidado é importante, pois, não raro, a ata é retomada inúmeras vezes quando situações análogas são vivenciadas ou quando as regras são desrespeitadas.

Pelo fato de a ata ser um registro do que aconteceu nas discussões, e também em virtude da necessidade de retomar o tema várias vezes, é importante registrar as diversas perspectivas, atitudes, os variados sentimentos e motivos apresentados. Desta forma, quando uma situação análoga ocorrer, ou mesmo quando o acordo não for cumprido, podem-se retomar os diversos pontos de vista envolvidos na situação, assim como o motivo pelo qual a regra foi feita. Os excertos extraídos de uma ata de uma classe do 2º ano do ensino fundamental, relatando que algumas alunas estavam bravas porque os meninos mexiam nos cabelos delas, auxiliam-nos a exemplificar esse aspecto:

QUERO FALAR SOBRE "AS PESSOAS QUE COLOCAM A MÃO NA GENTE SEM NOSSA PERMISSÃO"

Como isso acontece?

- "Puxando o rabo-de-cavalo."
- "Colocando a mão em nosso cabelo."

Por que isso acontece?

- "Porque o cabelo é bonito."
- "Para irritar a outra pessoa."
- "A pessoa fica com vontade de mexer no cabelo, porque ele é brilhante."
- "Para brincar."
- "Porque gosta da menina."
- "Para fazer carinho, mas sem querer machuca ou irrita."
- "Porque gosta de mexer no cabelo de outras pessoas."

O que podemos fazer em relação a essa situação?

Falar para a pessoa parar porque está deixando-a irritada, chateada e está incomodando. Quem tem vontade de mexer no cabelo da colega deve pedir primeiro, explicando que acha o cabelo bonito, que gosta de mexer no cabelo dos amigos e só mexer se a pessoa deixar.

Votação

- 14 sim
- 0 não
- 03 abstenções
- 05 faltas

Foi interessante observar a surpresa das meninas quando perceberam que havia motivos diferentes do que elas imaginavam (irritá-las) para que os meninos mexessem nos seus cabelos. Quando essa situação voltou a ocorrer, elas reagiram de outra forma, pois não viam mais como "provocação". Em situações semelhantes com outras crianças, a professora releu a ata e perguntou se elas já haviam discutido entre si o porquê de esse comportamento estar acontecendo e se já tinham dito como se sentiam com essa situação. Note-se que, se a ata fosse escrita de forma muito resumida, a própria professora teria dificuldade de lembrar todos os detalhes discutidos durante a assembleia.

Os alunos-coordenadores

Para a vivência do processo democrático, sugere-se a escolha de representantes que irão auxiliar na elaboração, na condução e no registro das assembleias. Por exemplo, no início podem ser o professor e dois estudantes-coordenadores em cada assembleia (para a coordenação e para a elaboração do relatório). Posteriormente, podem ser apenas os alunos com a supervisão do professor. Uma outra forma possível é solicitar a presença de três representantes que se dividem da seguinte forma: o primeiro é o coordenador do desenvolvimento da assembleia, o

segundo é o redator e o terceiro é aquele que irá anotar na lousa o nome dos membros que querem a palavra. É importante que haja um rodízio entre os representantes e que os alunos sejam preparados para conduzir, o que não significa que o professor se isentará da responsabilidade, como veremos posteriormente. Nas séries iniciais do ensino fundamental, é necessário que o professor-coordenador seja o relator, visto que isso facilitará as discussões, uma vez que os menores “se perdem” constantemente, dada a falta de agilidade em escrever rápido, o que obriga à interrupção das discussões para que eles possam anotar, gerando constrangimento para o relator e imbindo as discussões. Conforme o professor vai percebendo uma destreza maior, por parte dos alunos, em anotar os fatos discutidos, começa a inseri-los na função de relator.

Ressalta-se, todavia, que não se trabalha com a escolha de representantes de classe semestrais ou anuais (como ocorre em muitos grêmios estudantis), pois um dos objetivos é contribuir para a formação de pessoas que aprendam a participar da vida pública e política da sociedade. Segundo Araújo (2004, pp. 70-71):

Numa forma de transposição perversa da política partidária para o espaço escolar, mais de uma vez presenciei eleições escolares em que crianças ofereciam vantagens (e coisas materiais) a seus colegas, se lhes dessem o voto para representante de classe. Não é esse o tipo de formação que almejamos. Costumo fazer uma analogia de que nosso objetivo não é “o de formar pequenos políticos, que assumem a função de representar a sociedade, mas quando estão no exercício de suas responsabilidades, representam apenas a si mesmos e a seus próprios interesses”.

Assim, os representantes não são fixos, mas rotativos, de forma que “à coordenação e a representação do coletivo podem ser exercidas pelo maior número possível de pessoas” (*ibid.*). Há escolas em que o rodízio é quinzenal e em outras em que ele é mensal, sendo que a escolha dos representantes é feita por meio de eleição. Geralmente um

representante ou estudante-coordenador permanece e o outro é substituído. Depois, o que havia permanecido sai, e assim sucessivamente. Deve-se informar ao professor da série seguinte quais foram os alunos-coordenadores para que outros possam também assumir essa função.

Dessa forma, os alunos podem aprender de fato o processo de representar um grupo, ao mesmo tempo em que compreendem a importância da representação do coletivo em outras instâncias, contribuindo para melhor entendimento da necessidade de respeitar determinados procedimentos e regras, para o desenvolvimento da capacidade de assumir papéis diferentes e para a aprendizagem da cooperação e da cidadania.

Ressalta-se, porém, que isso não substitui o papel de coordenação do professor, que é sempre ativo, auxiliando no preparo dos representantes, intervindo quando necessário, contribuindo para o equilíbrio, mas sempre tomando cuidado para não gerar dependência, para não impedir o desenvolvimento das habilidades necessárias aos representantes ou para não assumir toda a condução do processo. O professor tem sempre responsabilidade para com a realização da assembleia, não podendo delegar todas as funções de coordenação e moderação aos estudantes e limitar-se a atuar com mais um “membro do grupo”. Ao contrário disso,

(...) 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. Com isso não queremos dizer que o mestre ou a mestra possa interromper continuamente a assembleia para dar a sua opinião, mas salientar a importância que têm as suas intervenções para o bom funcionamento da assembleia. Qualquer que seja a situação, não poderá reduzir ou limitar o seu papel como principal estimulador da participação de alunos e alunas e da eficácia das reuniões. (Puig 2000, p. 123)

Todavia, é preciso que o professor tome cuidado para evitar os discursos longos e os sermões, monopolizando a palavra ou ainda fazendo uso insuficiente dela.

A disposição do espaço físico

É importante que os participantes estejam todos no mesmo nível (não uns sentados, outros em pé etc.) e olhem um para o rosto do outro, podendo ser feito um círculo ou semicírculo.

Condução e desenvolvimento

Um aluno-coordenador apresenta a pauta definitiva, explicando os critérios da hierarquia e da classificação dos temas. O grupo é consultado para saber se todos aqueles que apresentaram algum tema no cartaz da pauta estão satisfeitos com a organização da pauta definitiva ou se algum assunto não foi contemplado. Sugere-se que as "felicitações" ocorram no final, proporcionando um clima mais positivo no encerramento.

Após a leitura dos itens da pauta definitiva, é apresentado o primeiro tema pelo coordenador. Todas as informações que existam sobre ele são então apresentadas de forma clara e compreensível. Um cuidado necessário ao apresentar um tema é esclarecer o objetivo de abordá-lo, ou seja, o que se pretende com a discussão a respeito daquele assunto: tomar uma decisão de grupo, esclarecer uma situação, solucionar um conflito, organizar uma atividade, formular um acordo, resolver um problema, ou, simplesmente, conhecer as diferentes opiniões sobre aquele tema (Puig 2000). Em seguida é perguntado se a pessoa que colocou o tema gostaria de se manifestar; todavia, ninguém é obrigado a falar – a pessoa que o sugeriu só o fará voluntariamente. Havendo ou não a explicação por parte de quem apresentou o tema, em seguida o coordenador abre o debate aos demais participantes.

Ressaltamos que esse debate é promotor do desenvolvimento. Piaget (1932/1977) considera que a crítica nasce da discussão e que esta, por sua vez, só é possível numa relação de respeito mútuo, entre

iguais. O autor afirma ainda que a cooperação não conduz o sujeito a simplesmente obedecer às regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas sim "a uma ética de solidariedade e reciprocidade". Em direção oposta do que comumente se acredita, cooperação não significa consenso ou acordo; muitas vezes a cooperação quer dizer discussão que produz a reflexão e a verificação objetiva. "Mas uma discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios" (Menin 1996, p. 52). A cooperação é fonte de valores construtivos; é a partir dela que irão aparecer os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto, e o sentimento de um bem interior.

Ao discutir conflitos, o coordenador pode se valer das seguintes orientações:

- A descrição do problema – "o que está acontecendo".
Por exemplo: *"Alunos pegam materiais emprestados durante a aula e não devolvem"*.
- Em seguida, analisa como o problema está ocorrendo – "como está acontecendo", a pessoa que fez a crítica pode se manifestar ou não.
"Estamos fazendo uma atividade e os amigos pedem materiais (lápis, borra-cha, apontador etc.) emprestados e não devolvem mais."
- Podem-se acrescentar os sentimentos da pessoa (também se ela quiser se manifestar) diante do fato – "como me sinto com o que está acontecendo".
"Ficamos chateados quando vamos usar o material em casa e não o encontramos", "A mãe da gente dá bronca porque acha que perdemos o material e ficamos tristes quando ela não acredita em nós."
- Após essas reflexões, são investigadas as prováveis causas do problema – "Por que isso está acontecendo?".
"Porque as pessoas não pensam nos amigos", "Porque não respeitamos amigos", "Porque esquecem de devolver (sem querer)."
- São propostas soluções para o problema e registradas – "Como poderemos resolver?".

"Quando pegamos algo emprestado, precisamos tomar cuidado e não esquecer de devolver, caso a gente esqueça, o dono deve pedir de volta.", "Se os dois esquecerem, quem pegou emprestado, quando perceber que está com um material que não é seu, deve lembrar de devolver."

- Cada solução apresentada é analisada no sentido de atuar nas causas do conflito, minimizando-as ou eliminando-as, e também com relação ao respeito aos princípios morais, ou seja, a solução não deve ser punitiva, nem violenta, nem humilhante... Aqui, caso tenha sido necessária, é concluída a elaboração da regra. É importante incentivar e vivenciar a idéia de que sempre existem várias soluções ou alternativas possíveis para lidar com um conflito ou problema.
- A regra (ou procedimento) é aprovada ou não pelos participantes mediante votação.

Puig (2000) propõe a intervenção não-diretiva, que, segundo ele, consiste em, basicamente: resumir o que foi dito por um aluno, reprodutindo sua idéia ou destacando algum elemento importante; elucidar, interpretar ou ajudar a explicitar os sentimentos manifestados ou implícitos; repetir algumas das perguntas apresentadas pelo grupo ou por algum de seus membros, solicitando que algum aluno a responda; esclarecer ou reafirmar as intervenções dos educandos; elaborar uma síntese buscando pontos comuns no que foi dito pelos diferentes integrantes, centrando as questões em debate e explicitando os avanços obtidos pelo grupo. O autor destaca duas questões fundamentais na fase final da discussão:

A primeira refere-se à conveniência de definir com precisão o que os acordos implicam, quer dizer, que compromissos cada um assume, o que deverá fazer para cumpri-los e em que termos todos concordam em finalizar a tarefa. A segunda questão diz respeito à previsão de certos mecanismos de avaliação do grau de cumprimento dos acordos, de como poderão ser revisitos na próxima assembleia, com a criação de alguma comissão específica de

acompanhamento, ou deixar essa tarefa em mãos de educadores ou das educadoras. (p. 139)

É comum que tanto o professor quanto o coordenador sintam dificuldades na condução das discussões, pois isso requer prática e o desenvolvimento de algumas habilidades para:

- Organizar as manifestações, como, por exemplo, pedir que sempre levantem a mão quando quiserem se manifestar e que um dos coordenadores anote a ordem de quem irá falar. É necessária habilidade para, empregando uma linguagem descritiva, saber intervir, com delicadeza, em falas que fujam à discussão ou que se refiram a casos pessoais, mas sem inibir futuras manifestações. É preciso auxiliar os integrantes a se auto-regularem de forma que um possa ouvir o outro, evitando conversas paralelas.
- Auxiliar o aluno a abandonar os exemplos pessoais e relatar o problema em termos gerais. Algumas questões podem auxiliar nessa intervenção: "Lembra-se do que combinamos? Volte para 'você'. Diga-nos de que ação você não gostou, como você se sentiu e o que aconteceu para você se sentir assim", ou: "O que aconteceu que você critica?". Não se permitam acusações: estão em discussão as ações e não as pessoas.
- Intervir com muito tato quando são levados problemas particulares ou que já foram discutidos e acordados previamente no sentido de favorecer a autonomia na resolução de conflitos interpessoais, a tomada de consciência dos objetivos, o funcionamento das assembleias e a generalização das normas e dos princípios.

Caso os problemas já tenham sido abordados em outras assembleias e não haja nada de novo a acrescentar, não discuti-los novamente. Ao adotar essa atitude, convém explicar a decisão aos alunos e às alunas, para que saibam da posição do educador ou da educadora e para que recordem o que foi dito em discussões anteriores. Nesses casos, é desejável ler os acordos feitos nas outras sessões. (Puig 2000, p. 145)

- Controlar o tempo de forma que se tente trabalhar os itens da pauta no prazo previsto. Observa-se, em geral, que nas primeiras assembleias o tempo não é suficiente. Assim, alguns itens da pauta acabam sendo abordados no início do próximo encontro. Todavia, conforme as assembleias vão ocorrendo periodicamente, o tempo de uma hora ou 90 minutos passa a ser suficiente, pois os alunos vão aprendendo a discutir, a não repetir o mesmo argumento, a expor suas idéias de forma mais objetiva, entre outros. Além disso, muitos problemas já foram debatidos e analisados pelo grupo.

Araujo (2004) considera que faz parte da cidadania saber se manifestar na hora correta, sem repetir o que outros já disseram e de maneira respeitosa para com os demais colegas. Todavia, essa aprendizagem é "objetivo" a ser alcançado com o desenvolvimento das assembleias, não "pré-requisito" para realizá-las. Assim, a aprendizagem da forma de se posicionar, respeitando a idéia do colega, a vez de o outro colocar seu ponto de vista, a maneira como se deve falar para ser compreendido, porém, sem utilizar exemplos pessoais, requer muito tempo para ser realizada pelos alunos, até efetivamente fazer parte das ações das crianças e dos jovens durante as assembleias. É necessário vivenciar inúmeras vezes essas experiências e também são necessárias intervenções por parte do professor, refletindo com a classe se a forma como estão agindo está favorecendo ou não as discussões, os motivos e o que pode ser feito para melhorar esse momento.

Por outro lado, alguns professores preocupam-se com o grande tempo gasto em uma discussão, acabando por interrompê-la, ou abordando superficialmente algumas questões. Puig (2000, p. 136) ressalta que as assembleias eficazes "não têm qualquer relação com a rapidez na abordagem dos diferentes temas da ordem do dia, mas com a profundidade dos conteúdos e com a solidez das decisões tomadas. A eficácia consiste em discutir adequadamente os temas num tempo moderado".

- Estimular, mas não impor, a participação de todos. É preciso observar aqueles que "falam muito", nem sempre dando a vez aos demais, e fazer delicadas intervenções no sentido de ouvi-los, mas ao mesmo tempo incentivar "aqueles que nunca falam". Pode-se repetir o ponto de vista do que está falando e perguntar quem mais gostaria de se manifestar sobre aquele tema; pode-se também perguntar individualmente a cada um se gostaria de dizer algo.

- Incentivar a apresentação de perspectivas diferentes para um mesmo tema, mostrando que todas as falas são bem-vindas e aceitas, valorizando-as, mesmo quando são contrárias às crenças pessoais do professor. Essa valorização ocorre, por exemplo, quando o mediador repete de forma mais resumida e descritiva a idéia apresentada e, visando incentivar a participação, pergunta: "alguém tem alguma idéia diferente?" (evitando "alguém tem uma idéia melhor?"). É importante favorecer o desenvolvimento do respeito pelo ponto de vista do outro, de forma que os alunos possam ir, aos poucos, compreendendo que ter idéias divergentes não significa estar do lado oposto, que uma pessoa não precisa sentir-se ameaçada ou agrideida porque alguém tem uma perspectiva diferente da sua.

É preciso observar se está, de fato, havendo trocas reais e autênticas, pois, não raro, constata-se que os integrantes não estão incorporando a perspectiva do outro mas apenas apontando as suas: eles repetem argumentos já apresentados ou demonstram dificuldades para reconhecer o ponto de vista do outro e, conseqüentemente, para contrapor opiniões.

- Dirigir as intervenções de forma que a discussão não se "desvie" do tema, enfocando a questão central. Essa tendência em afastar-se do tema é muito freqüente nas séries iniciais e quando se começa o trabalho com as assembleias. É comum nesses momentos o relato de exemplos particulares, e nem sempre o conteúdo desses relatos tem relação com a questão em debate.
- Garantir que as diferentes idéias e posições envolvidas no conflito apontado na pauta sejam esclarecidas antes de passar ao segundo momento de discussão do tema. Incentivar a elaboração de um resumo do que foi discutido antes de mudar de questão.

- Incentivar propostas de temas para pauta que possam ir além do interesse do professor e dos pequenos conflitos mais superficiais (não que estes não possam estar presentes também, porém, não somente ou frequentemente), envolvendo questões morais, temas mais complexos que contemplem diferentes perspectivas e alternativas, que estão também presentes nas escolas, mas talvez de forma mais velada, como problemas com *bullying*, exclusão, omissão etc.

Hersh; Reimer e Paolitto (1984), analisando as discussões morais, afirmam que podem surgir inúmeros empecilhos para o professor que supervisiona/coordena esses debates, como a dificuldade para entender a perspectiva dos alunos e para criar um clima adequado que promova a participação de todos. Esses autores consideram que o fundamental na tarefa do educador moral é saber que a moralidade “começa em casa”: é preciso que o próprio educador tenha legitimado para si os valores de empatia, tolerância, paciência e tantos outros necessários à condução desses espaços. Nas palavras dos autores:

qualquer um de nós que se proponha elevar o desenvolvimento moral de outra pessoa, deveria comprometer-se a assumir pessoalmente seus próprios valores e fazer um esforço constante para viver os mesmos valores morais (tais como empatia, tolerância, respeito pelos demais e honestidade), que esperamos cultivar em nossos alunos. (p. 96)

Há ainda uma questão a se tratar: algumas vezes, os problemas listados pelos alunos na pauta podem se referir a temas como organização de festas ou busca de forma de ajuda a colegas com dificuldades em alguma matéria. Puig (2000, pp. 140-141) sugere alguns procedimentos em dois momentos diferentes: no primeiro, o momento da decisão, é preciso estabelecer com clareza os objetivos a serem alcançados; formular diferentes propostas e planos; analisar as vantagens e desvantagens

de cada um; adotar a alternativa que a turma considere melhor ou elaborar uma nova alternativa que contenha os melhores aspectos das propostas prévias. Após a decisão, o próximo momento é o do planejamento das atividades, e ele pode ocorrer da seguinte forma: esclarecer as características do projeto aprovado; fazer uma lista das atividades a serem realizadas; indicar os responsáveis por cada atividade; estabelecer a maneira de realizar as diferentes atividades; fixar os termos para a execução da atividade e o dia da apresentação comum dos trabalhos que cada pessoa ou grupo deve realizar.

A resolução de conflitos e a construção de regras nas assembleias

Vimos que, em uma discussão, devem-se enfocar ações e princípios e não pessoas. Araújo (2004) cita o exemplo de um tema proposto envolvendo uma briga em que há agressão física. Nessa situação a discussão deve centrar-se nas causas e consequências da violência e nos sentimentos dos envolvidos; portanto, a regra irá apontar a postura da classe contrária a tais ações. Lembramos que as regras “combinados” precisam beneficiar a todos e têm como objetivo contribuir para a organização do ambiente de trabalho e promover a justiça e a responsabilidade por aquilo que acontece na sala de aula, incentivando o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões tomadas na classe, considerada como um grupo cooperativo.

Ao serem formuladas com base nas discussões realizadas em assembleias, as regras serão entendidas pelos alunos como *necessidades* e não como imposições dos adultos para com eles. Se parte de uma necessidade do grupo, quando formulada, a regra é tomada como responsabilidade de todos. Ora, o raciocínio é simples: sentimo-nos responsáveis por aquilo que é nosso, que nos pertence.

Alguns cuidados são necessários à formulação desses acordos coletivos. Ao elaborar uma regra, em geral, é preciso também estar atento ao enunciado para que não seja muito específico, mas claro, objetivo e abrangente, de forma que valha para momentos distintos, como, por

exemplo, "respeitar a vez de cada um falar". O autor acrescenta que as regras jamais podem ser elaboradas somente para algumas pessoas, para um grupo ou alguém em especial; elas precisam ser coletivas, daí a necessidade da abrangência. Assim, é importante que o professor auxilie em sua redação.

Todavia, principalmente com crianças menores, pode-se seguir uma outra estratégia, optando por permitir a elaboração de regras específicas; depois de um tempo, o professor refletirá com os alunos se é possível classificá-las em regras mais gerais. Assim, várias regras mais específicas, num exercício de classificação do grupo, vão sendo incluídas em poucas normas mais abrangentes, generalizando seu tratamento. Dessa forma, os alunos poderão observar que, apesar das particularidades, notando bem, muitas regras ou "infações" se referem a um mesmo princípio ou tema. Esse procedimento também auxilia os menores no cumprimento das normas, pois, em algumas situações, por serem muito abstratos, os acordos acabam por não ser cumpridos, visto que nem sempre o aluno sabe o que é esperado que seja feito para que a regra seja seguida. Um exemplo seria a regra "comportar-se na hora do recreio" ou "usar palavras boas com os outros". O mesmo raciocínio vale com relação aos princípios, como o de "respeitar as pessoas". Nem sempre os alunos sabem como vivenciá-los no dia-a-dia, nem que determinadas atitudes os ferem. É preciso auxiliá-los a analisar as situações do cotidiano buscando os princípios, num constante exercício de reflexão.

Todavia, ressalta-se que nem tudo precisa virar uma "regra", cabendo ao coordenador separar o que é sugestão (quando se conversa sobre o problema sem ser preciso fazer uma regra) do que é regra de fato. Um exemplo de sugestão ocorreu quando se discutiu a importância de não falar em português durante as aulas de alemão, ficando como sugestão que cada um procurasse prestar mais atenção a isso, lembrando também o colega quando este falasse em português durante essa aula.

Quando se discute um conflito, nem sempre o procedimento de resolução resulta em regra. Digamos que um item da pauta seja o sumiço de materiais dos alunos. Mais importante do que criar uma regra que

coíba esse comportamento é discutir as razões para não mexer nas coisas alheias. Cabe ao coordenador da assembleia conduzir as discussões sobre esse fato de forma que os alunos reflitam sobre como se sentem as pessoas que tiveram seu material "roubado". Discutidos os sentimentos, os alunos são convidados a pensar em como esse problema pode ser resolvido e é nesse momento que podem assumir para si o compromisso de não mexer no que não lhes pertence.

Um outro exemplo ocorreu em uma assembleia em que um dos problemas apresentados foi o de que as meninas brincavam de fazer bolinhas de sabão no banheiro, utilizando, para isso, todo o sabonete líquido do lavatório e deixando o chão ensaboado e molhado. Após discutirem o porquê de tal fato estar acontecendo, os alunos resolveram pedir autorização à coordenadora para colocar cartazes explicativos nos banheiros e também para fazer uma campanha nas outras classes solicitando a colaboração no sentido de manter o banheiro limpo, não desperdiçar sabonete e não deixar o chão molhado e ensaboado, evitando, assim, possíveis quedas. Vê-se, por esse exemplo, que, nas situações de conflito, é importante buscar diferentes soluções não-punitivas, não-violentas, que atuem sobre as causas, que respeitem princípios, de forma que os integrantes possam ir percebendo que o grupo desaprova determinados comportamentos e ações.

Quando for necessária uma regra norteadora, após a sua elaboração, é feita uma votação: a favor, contra, ou abstenção. É importante que sejam apresentadas as três opções, sendo fundamental que todos se manifestem. Geralmente, antes da votação é feito um resumo descrevendo o problema e apresentando brevemente uma síntese organizada das idéias que foram colocadas na discussão e a decisão tomada ou a regra que está sendo votada.

Após construírem as regras, o coordenador pede às pessoas que apresentem propostas para que o problema não volte a se repetir, ou então que ajudem o grupo, os colegas ou amigo a se conscientizarem das conseqüências de um conflito e a cumprir as normas acordadas. Um acordo significa o compromisso de todos os integrantes de cumpri-lo

assim como o de contribuir para auxiliar aqueles que ainda apresentam dificuldade em fazê-lo.

Sugere-se que as regras elaboradas sejam escritas e afixadas em local visível. Podem ser redigidas em tiras de cartolina e colocadas em um cartaz de pregas ou mural. Puig (2000, p. 167) ressalta que o trabalho não termina aí: "Posteriormente, e durante algum tempo, a regra deve ser avaliada com cuidado verificando em que momentos e a quais pessoas está sendo difícil cumpri-la".

Geralmente, nas classes em que há professores diferentes para as diversas disciplinas, o professor-conselheiro, orientador ou tutor é o responsável por conduzir as assembleias. Todavia, muitas vezes, constam-se alguns equívocos que comprometem o alcance dos objetivos desse trabalho. Um deles ocorre quando a assembleia está atrelada mais especificamente às situações vividas nas aulas desse professor ou aos problemas de relacionamento vividos nesses momentos. Os outros professores raramente apresentam itens para a pauta, fazendo-o poucas vezes, e, geralmente, na coluna das "críticas". Observa-se ainda que os demais professores do nível não são informados sobre o que aconteceu na assembleia, a pauta final, as discussões, o processo de resolução, os acordos, as atas... Assim, em suas aulas esses docentes não se valem do que foi discutido naquele momento, nem mesmo agem de forma coerente na cobrança das regras com seus alunos. Novamente a assembleia ou acaba por se restringir a determinada matéria, a do professor-conselheiro, ou a um momento com o orientador, havendo, portanto, a destituição de seu significado, tornando-se um espaço de lamentação, de compromissos não-implementados, de acordos vazios e não-cumpridos, de temas recorrentes... Quando esses fatos ocorrem, na prática, a responsabilidade pela disciplina da classe acaba por, de forma implícita, ficar principalmente a cargo desse professor (ou do orientador, num processo de transferência de autoridade).

Fazendo um parêntese, é comum perceber professores se isentando da responsabilidade de trabalhar as relações interpessoais e o desenvolvimento da moralidade com seus alunos, mesmo que transver-

salmente, quando existe na escola um professor cuja disciplina trabalha temáticas como os procedimentos da educação moral (resolução de conflitos, expressão de sentimentos, dilemas morais, narrativas morais etc.) e as assembleias. Ressalta-se que, mesmo que um profissional atue de forma mais específica com essas questões, isso não significa, de forma alguma, que os demais professores possuem menor compromisso com o desenvolvimento da qualidade das relações pessoais e com o favorecimento da apropriação dos valores e regras. Essa dimensão não pode ficar a cargo de um ou outro professor, mas estar presente na política da instituição. Conscientes da relevância desse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 1997) propõem que o compromisso com a formação ética dos alunos deve permear todas as aulas, todas as relações e todos os momentos na escola.

Em concordância com essa perspectiva, Antunéz (2002, p. 32) considera que a convivência é regulada e melhorada a partir de "práticas comprometidas de todos os professores em seu trabalho cotidiano nas salas de aula, pelo exemplo e pela conduta pessoal dos educadores, em que o respeito e a justiça sejam princípios normativos sempre presentes". Para ele, a aprendizagem de normas e princípios é um objetivo que faz parte do currículo escolar de qualquer professor: assim, todos devem ser promotores dessa aprendizagem, e não somente os "especialistas" ou um determinado professor.

Por conseguinte, é fundamental resgatar com os demais professores o sentido das assembleias e que seja introduzido um momento em que os outros docentes saibam o que aconteceram, o que foi decidido, e, juntos, de forma coerente, todos utilizem esse trabalho, não apenas para apresentar as críticas e felicitações na pauta, mas também para participar como co-responsáveis pela implementação das resoluções e dos acordos firmados, retomando-os sempre que necessário, de maneira consistente. Se as normas são mudadas espontaneamente conforme as coisas acontecem ou de acordo com cada professor, elas perdem a credibilidade. Retomamos as idéias de Macedo (1996) quando o autor explica que o caráter *compreensivo* das regras corresponde à *regularidade*.

de, ou seja, aquilo que deve ser repetido em todas as circunstâncias. Já a *regulação* corresponde ao caráter *extensivo* da regra, ou seja, ao que deve ser respeitado por todos aqueles que estão sendo submetidos a ela. O professor que pretende construir com o grupo as regras que irão organizar os trabalhos e garantir a justiça na classe precisa considerar (e respeitar) esse caráter *compreensivo* e *extensivo* das regras. Macedo (*idem*, p. 194) acrescenta ainda que “uma regra não-respeitada ou não-respeitável não é regra. É uma farsa, justamente porque não regula”.

É preciso lembrar que, para Piaget, o sentimento essencial que possibilita a aquisição das noções morais é o respeito. “A regra supõe o respeito e este implica autoridade, disciplina, referência, entrega e, sobretudo, trabalho e construção” (*idem, ibidem*). O desrespeito a qualquer indivíduo, com a quebra do acordo ou regra preestabelecido, tem que ser demonstrado de maneira firme, reafirmando a obrigatoriedade de cumpri-lo.

Todavia, o julgamento da regra e da “infração” precisa ser pautado na *equidade* e não na *igualdade* estrita. Piaget (1932/1977) considera a equidade como uma justiça mais evoluída, uma forma de “igualdade não-homogênea”, que faz com que o sujeito considere a situação particular de cada elemento envolvido (as intenções, os objetivos, as necessidades individuais, o desenvolvimento), procurando evitar cometer injustiças. Desta forma, a equidade não se restringe somente a conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias de cada um, da mesma maneira que não se aplica a todos a mesma sanção, visto que são considerados os atenuantes, tornando a igualdade mais efetiva. Em concordância com essa perspectiva, Araújo (2004, p. 12) observa que uma lei é “justa somente se reconhece que todos são considerados iguais perante ela, ao mesmo tempo em que tem em conta as possíveis diferenças relacionadas ao seu cumprimento ou à sua violação”.

Puig (2000) sugere ainda realizar uma “revisão da semana” com o objetivo de analisar em conjunto os fatos ocorridos durante esse período. Nesse momento avaliam-se as atividades e as tarefas que cada estudante realizou e são retomados os acordos assumidos pessoal ou

coletivamente na assembleia anterior, verificando até que ponto foram cumpridos, se houve falhas e como será possível melhorar na próxima semana (respeitando as considerações apresentadas ao longo deste livro sobre a exposição e o “julgamento”): “A revisão semanal é o momento da assembleia que a conecta com a anterior e traz informação significativa a respeito do progresso e da evolução do grupo” (p. 122).

Quando se conclui que a regra está sendo respeitada e vivida pelo grupo, não é mais necessário avaliá-la sistematicamente, podendo-se guardá-la em uma caixa ou pasta destinada às “regras que já se cumprem”. Esse procedimento permite que os alunos percebam que muitas regras vão sendo incorporadas em suas ações, não sendo mais necessário colocá-las em evidência, pois foram “superadas”, e também permite que a regra seja “resgatada” se houver necessidade. O autor (*idem*, p. 167) considera interessante ainda que, “no final do ano letivo, alunos e alunas possam apreciar o que construíram juntos e de que maneira isso contribuiu para estabelecer uma relação de convivência muito melhor”. Esse trabalho em que os problemas são dialogados contribui para o desenvolvimento de uma autodisciplina, sentida pelos envolvidos como resultante de uma necessidade da convivência, de acordos.

O encerramento da assembleia

No final da assembleia são reservados pelo menos dez minutos para as felicitações. O coordenador/representante pode ler individualmente cada item da pauta e novamente perguntar se seu autor gostaria de explicar as razões que o levaram àquela proposição. Em seguida, questionar se mais alguém gostaria de se manifestar.

Alguns autores sugerem que se empreguem “palmas” após cada felicitação. As palmas têm um valor: o reconhecimento das ações. Então, para sermos coerentes com a forma como apresentamos as “críticas” (afinal, não “vamos” nesse momento), podemos fazer essa valorização também de maneira descritiva: “Vejam que essa semana nós tivemos alguns avanços, nós conseguimos falar sem agredir...”.

Ao encerrar as assembleias, é importante que seja feita uma breve síntese do que foi discutido e que se organizem as ações a serem tomadas para executar os encaminhamentos dados, como, por exemplo, montar uma comissão para verificar determinada solicitação ou formar a equipe que irá escrever os cartazes.

Na realização da ata, sugere-se que sejam destacados os itens da pauta que foram discutidos, as propostas de trabalho, as regras aprovadas, os encaminhamentos e as soluções acordadas. Pode-se ainda afixar um cartaz:

TEMA	ACORDO	ENCAMINHAMENTO

No entanto, é preciso cautela com a forma como será redigida a "escrita" dos cartazes (pauta, encerramento etc.) e as atas, pois, como já dissemos anteriormente, a palavra escrita torna pública uma ação pela formalização, havendo, assim, o perigo de expor o aluno. Se este está com problemas, ver-se exposto publicamente na certa lhe acarretará mais problemas. A exposição não se dá somente com a menção do nome do aluno. Conhecemos casos de alunos que chegaram a sair dos colégios em que estudavam por se sentirem expostos em decorrência das assembleias. Embora seus nomes não constassem nos cartazes, a maneira de redigir o problema bastou para que todos soubessem de "quem" se estava falando. Assim, o cuidado precisa ser redobrado ao orientar a transcrição tanto da pauta, quanto da ata e dos cartazes, eliminando-se as impressões que podem se referir a um aluno ou a um grupo deles.

O mesmo cuidado deve estar presente na apresentação e na condução dos diálogos durante as assembleias. Esse espaço não deve se transformar na "hora da delação" ou da "acusação". Jamais se deve incentivar a "fofoca" ou a delação entre os alunos. A privacidade da criança é algo construído com muito custo. La Taille (1998) explica que

o "falar-de-si" é necessário e benéfico para o desenvolvimento e para a "saúde mental", mas faz uma ressalva dizendo que também é necessário ter privacidade e o que chamou de "áreas secretas". Segundo o autor, "uma provável consequência da heteronomia moral da criança será a dificuldade de ela conceber que tem direito de ter segredos, direito de não falar-de-si a determinadas pessoas etc." (p. 57). Dessa forma, é importante que os adultos permitam que as crianças tenham segredos, evitando as invasões indevidas.

Um outro aspecto que merece consideração é que o aluno preocupado com sua imagem pessoal, com aquilo que os outros irão pensar dele, assim como qualquer ser humano. Há o medo de ser humilhado, de sentir vergonha, de decair aos próprios olhos e perante o grupo. Sim, pois o outro é, a rigor, um exímio ârbitro de nossas ações. Assim, é natural que ele se mostre inclinado a esconder certos fatos e pensamentos para garantir a aprovação desse mesmo grupo ao qual se sente pertencente. A descoberta do direito de ter segredos, de revelar ou não pensamentos e ações é fundamental para um desenvolvimento equilibrado. Portanto, quando possível, é importante evitar invasões e questionamentos que levem o aluno a confissões não-desejáveis individualmente ou em grupo. É preciso refletir no quanto pode ser constrangedor para uma criança, por exemplo, fazer determinadas revelações ou contar fatos desagradáveis para todos, mesmo que estes pareçam banais aos olhos do adulto que, muitas vezes, movido pela crença de que tais ações poderão resultar em arrependimento por parte de quem age mal, humilha e expõe a intimidade de quem está ainda por construir sua identidade.

Todavia, apesar de muitas vezes a criança ou adolescente que age mal não revelar seu arrependimento, ele pode sentir-se culpado, já que a culpa, assim como a vergonha, é um sentimento sobre o qual não temos domínio; um sentimento cuja construção é do sujeito e não proveniente de ensinamentos ou situações vexatórias que mais causam indignação ou revolta.

Tais ações do professor retratam, a rigor, uma virtude importantíssima para alcançar o respeito às pessoas: a discrição. E, ainda mais importante: essa mesma virtude da discrição pode tornar firme o propósito de que a dignidade de cada um seja preservada e respeitada. É, portanto, tarefa dos educadores, adultos que já construíram o que La Taille (1998) chama de "fronteira da intimidade", favorecer que seus alunos sintam-se respeitados e assim possam também respeitar os outros. Nas palavras do autor:

É de Jean-Paul Sartre a famosa expressão: "o inferno são os outros". Entre as várias interpretações dessa frase lapidar, certamente podemos incluir a tirânica presença do olhar alheio sobre nós. Se, adultos, podemos nos defender, é porque construímos o que chamei de fronteira da intimidade.

A criança também deve construir a sua, e para tal deve ser poupada de constantes exposições e *interrogatórios*. Precisa, como escreveu Hannah Arendt, "de um abrigo seguro para crescer". E, naturalmente, precisa aprender a respeitar os limites da intimidade dos outros. (pp. 142-143)

Algumas considerações importantes

Assembléias não são "mágicas" ou panacéias que resolverão todos os problemas. É preciso cautela com falsas expectativas de que o objetivo destas seja a eliminação dos problemas. São, na verdade, mais uma possibilidade de resolução de conflitos e uma oportunidade para que crianças e adolescentes se sintam pertencentes a grupo e responsáveis por este. É verdade, portanto, que, se são uma das possibilidades, haverá outras estratégias a serem realizadas decorrentes de um ambiente cooperativo. Trataremos desse olhar mais abrangente no capítulo final.

Ao mesmo tempo, apesar de as assembléias serem destinadas ao debate, limitar-se a isso não é o seu objetivo principal. Puig (2000, p. 135) ressalta que, realmente, uma das finalidades essenciais da assembléia é a solução de problemas e também o fato de ser possível, por meio dela, chegar a acordos sobre as questões que interessam ao grupo; na verdade, trata-se de um instrumento "duplamente eficaz", pois, além das soluções para os temas em debate, as assembléias, sobretudo, transmitem "valores como a participação, a cooperação, o diálogo e a autonomia".

Desta forma, além de proporcionar que se chegue a acordos, é fundamental que a assembléia trabalhe no sentido de colocá-los em ação, viabilizando seu cumprimento. Para esse autor, "tão importante como participar do debate é implicar-se na implementação prática dos acordos ou dos projetos que foram decididos". Dar voz aos alunos é de extrema importância, porém também é preciso "colocar em suas mãos a realização de tarefas que sejam realmente possíveis fazer. Consegue-se essa participação tanto com palavras quanto com ações" (p. 34). Assim, quando acordos e ações não forem cumpridos, devem-se analisar cuidadosamente os motivos que dificultam sua aplicação e ponderar sobre o auxílio necessário para que se cumpram.

Como já lembramos anteriormente, alguns temas colocados em pauta não são "resolvíveis" em assembléias, como, por exemplo, "eu não tenho amigos"; "algumas pessoas ficam me zoando porque sou gordo"; "meus amigos ficam me dando ordens e querem que eu obedeça o tempo todo"; "nunca me chamam para jogar". Isso porque, por um lado, trata-se de questões particulares que, tomadas em discussão no grupo, expõem ainda mais aquele que já demonstra ter problemas a ponto de abrir sua intimidade aos outros; por outro lado, somente as assembléias não dão conta desse tipo de situação, dada sua complexidade. Nesses casos, para que haja transformações efetivas, e não somente mudanças aparentes e temporárias, é necessário um conjunto de ações que promovam o

desenvolvimento socioafetivo e que permitam à própria pessoa com problemas se autoconhecer e se dar valor.

Geralmente, diante dessas situações, o professor, ingenuamente, conversa sobre o tema, explicando verbalmente o problema, levantando questões que promovam a reflexão dos alunos naquele momento, julgando que isso será suficiente para resolver o conflito; na verdade, esse tipo de atitude pode até promover mudanças efêmeras e pontuais, decorrentes da obediência heterônoma que visa tão-somente agradar ao professor. Outras vezes, dependendo da situação, são empregados mecanismos de controle, como punições, fiscalização do grupo e delações, que também podem conter comportamentos em curto prazo, mas que não promovem transformações estruturais efetivas, que possibilitem a manifestação dos sentimentos, o conhecimento de si e do outro, a ordenação de perspectivas, a resolução de conflitos com estratégias mais efetivas e respeitosas, a generalização dos princípios morais.

Isso não significa que tais temas não possam ser apresentados na assembléia, que os sentimentos neles envolvidos não possam ser analisados, que não se possa refletir sobre eles. Na verdade, quando os alunos revelam necessidade de ter problemas individuais resolvidos pelo grupo, o que estão buscando é o auto-reconhecimento. Por isso, desprezar tais colocações gerará, a rigor, maior problema a uma auto-estima já tão diminuída. Todas essas ações comentadas são, então, formas de considerar e reconhecer o sofrimento de quem se expõe. Pode-se investigar se outros também passam pela mesma situação, o que sentem, e planejar algumas futuras ações, em outros momentos, para trabalhar essas questões, como, por exemplo, a elaboração de propostas envolvendo atividades sobre a expressão dos sentimentos e a resolução de conflitos, discussão de dilemas morais, auto-reflexão, narrativas morais etc. É fato que, como professores, precisamos pensar em ações cotidianas para que as crianças e os adolescentes possam falar de si e, portanto, daquilo que os aflige, daquilo que os faz sofrer. Mas são momentos muito mais

íntimos do que as assembléias, já que estas são voltadas a discussões coletivas. No entanto, além de merecerem um momento oportuno para discussão, as colocações que se referem a problemas individuais carecem também de um atendimento individualizado. Em outras palavras, é preciso que o professor disponha de um tempo efetivo para que, descritivamente, possa valorizar os sentimentos da criança ou adolescente e, numa conversa particular, procurar junto deles uma solução para o problema. É importante frisar mais uma vez que o fato de não levar à discussão os problemas particulares não significa não ajudar aquele que sofre a ter seus sentimentos reconhecidos e a buscar alternativas para a solução de seus conflitos.

Em outros casos, quando, por exemplo, são citadas agressões como problemas a serem resolvidos, é preciso que se atente para não postergar a solução para a próxima assembléia, visto que, em algumas ocasiões, o tempo destinado pode ser curto para a resolução de toda a pauta. Há um sofrimento envolvido no ato da agressão e é preciso considerá-lo. Vimos anteriormente que a organização da pauta requer um olhar atento para hierarquizar o que é prioridade.

Outra questão importante a abordar: é necessário que o professor esteja atento às próprias reações ao participar das assembléias, pois, não raro, quando o ponto de vista de um aluno é considerado "errado" ou contrário às crenças do educador, essa reprovação fica evidente pela sua expressão facial e pelo tom de voz empregado. Em decorrência dessa concepção, observam-se ainda, nessas situações, algumas induções que visam fazer com que o aluno mude seu ponto de vista. Essas induções ocorrem quando, por exemplo, o educador questiona mais vezes esse aluno do que os outros, fazendo-lhe inúmeras contra-argumentações (o que o leva a mudar algumas vezes sua fala, na tentativa de dizer o que o professor quer ouvir e, portanto, de "acertar") e dando sutis porém perceptíveis sinais de aprovação quando ele "corrige o que disse", emitindo um ponto de vista considerado "mais adequado". O contrário

também ocorre quando o educador abre um sorriso e balança a cabeça em sinal de aprovação quando o aluno diz algo que lhe agrada.

Outras vezes há um grande empenho do professor para que os alunos "elaborem" determinada norma que ele julga a melhor para aquela situação. Uma professora ouviu de um colega de trabalho que, em sua classe, depois que implantaram uma regra para diminuir o barulho, ficou mais fácil trabalhar em grupo. A regra consistia em que a pessoa que estivesse incomodada com o tom alto das vozes dos colegas deveria apagar a luz da sala. Diante desse "sinal", os demais perceberiam que tinham que baixar a voz. Animada, a educadora colocou o tema na pauta e fez várias induções para que o grupo "chegasse" na mesma regra. Dessa maneira, pelo fato de achar que havia uma única "melhor solução", direcionava-os no sentido de fazer com que essa "boa solução" aparecesse. Ora, se o professor eventualmente tem uma idéia que julga auxiliar na resolução de um problema, visto que o grupo não está conseguindo fazê-lo (o que não era o caso), pode apresentá-la questionando se tal idéia é justa, se alguém teria uma outra etc. O importante é que não sejam feitas sugestões veladas, simulando ser essa uma solução advinda do grupo, dando-lhe, assim, legitimidade.

Antes de iniciar um trabalho com as assembleias, o professor deve refletir sobre seus reais objetivos: elas pretendem somente resolver conflitos e elaborar normas ou visam também favorecer de fato a autonomia com procedimentos verdadeiramente democráticos? No caso da primeira opção, a ênfase está no produto (na resolução em si) e, portanto, os cuidados descritos não se fazem necessários; já na segunda, o enfoque maior está no processo, visto que essa vivência é que promoverá o desenvolvimento (todavia, não se pode negligenciar o produto também).

Uma professora que desenvolvia um trabalho pedagógico em que a cooperação e o respeito mútuo eram constantemente vivenciados evidenciava que o objetivo das assembleias ia além de simplesmente resolver os problemas emergentes. Ela queria estimular a vivência democrática, a identificação dos próprios problemas e a reflexão sobre

eles, o sentimento de responsabilidade nas decisões, a cooperação, o falar e o ouvir, a compreensão das consequências de um problema vivido pelo outro, a expressão dos sentimentos e opiniões de forma respeitosa, a argumentação, o lidar com idéias divergentes, a ordenação dos diferentes pontos de vista, o diálogo, a colaboração entre os membros de um grupo, a ajuda mútua, o discernimento de quais situações eram problemáticas e o comprometimento com sua melhora, a proposição de soluções justas e respeitadas, a análise de cada proposta, e, enfim, a busca de uma solução que partisse dos próprios envolvidos e que tivesse relação com a causa do problema e o respeito com os acordos firmados.

Perseguindo tais objetivos, ela confirmava, convicta:

(...) não quero viver algo de fachada, apenas para fingir que sou democrática e resolver os problemas da forma que quero, que acho melhor. Isso é fácil, mas acho que não preciso mais disso, pois percebo que há coisas muito maiores envolvidas nesse processo do que a simples resolução de um problema, valendo a pena vivê-lo de fato. É claro que isto exige maior autocontrole de minha parte durante as assembleias para não induzir ou evidenciar minha preferência por uma alternativa; muitas vezes "escorrego".

Observemos que a fala dessa professora evidencia um crescimento proporcionado por essas ações também ao professor: "aprender escorregando". Essa idéia de auto-regulação está presente quando DeVries e Zan (1997, p. 130) afirmam que "o objetivo geral de envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de regras em suas salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação".

Considerando os momentos de discussão em grupo para a resolução de conflitos como algo que vai além da mera resolução de um problema, Araújo (2004) esclarece que o tipo de assembleia que pretendemos realizar é aquele que promova a democracia participativa, que incentive a co-participação do grupo na busca de alternativas para os

temas, ressaltando as possíveis diferenças de valores, crenças e desejos dos participantes. Em suas palavras: "com isso, nem sempre o objetivo é de se obter consenso ou acordo, e sim o de explicitar as diferenças, defender posturas e idéias muitas vezes opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo" (p. 24).

Esses procedimentos são mais coerentes com a construção da autonomia do que o enfoque na simples resolução do conflito. O educador que pretende favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral, da cooperação e do respeito mútuo tem esses objetivos como parâmetros para suas intervenções, passando a focalizar mais o processo e não tanto o resultado final. Situações de proposições de temas e resoluções unilaterais e de manipulação dos "acordos" são muito comuns na escola autocrática (inclusive nas "pseudodemocráticas"). Outras vezes, os adultos, querendo ajudar, tomam os problemas para si, buscando formas de resolvê-los, apresentando as soluções sem antes colocá-las às pessoas envolvidas para que estas possam analisá-las ou mesmo buscar meios de superar seus conflitos por si mesmas, impedindo-as, dessa forma, de aprender com os conflitos.

O exemplo do esquecimento dos livros

Certa vez uma professora trouxe o problema de crianças de pré-escola que se esqueciam de levar o livro que teria que ser devolvido à biblioteca no prazo combinado e perguntou-nos o que *ela* poderia fazer. Refletimos com essa educadora que o conflito "não lhe pertencia" e que, portanto, não cabia a ela resolvê-lo, sendo importante que as próprias crianças pensassem sobre o problema; conversamos, ainda, sobre alguns aspectos que ela poderia considerar nesse processo. Ao retornar à classe, durante a roda inicial, visto que se tratava de uma classe de educação infantil, a professora descreveu o problema para o grupo e, como era de esperar, dadas as características do seu desenvolvimento, as crianças começaram a propor castigos para quem esquecesse o livro. A professora, então, começou a conversar propondo questões que as

levassem a refletir o *porquê* de alguns alunos não trazerem o livro (a principal causa era o esquecimento). Depois disso, explicou que não estavam reunidos para pensar em formas de punir quem não devolvesse o livro no prazo, mas sim para refletir juntos sobre o que poderiam fazer para que aquilo não mais acontecesse, para ajudar as crianças que se esqueciam de levar o livro a se lembrarem de fazê-lo. Notamos que houve aqui a mudança do enfoque do resultado para o processo, pois a ênfase não está na punição, mas na busca de alternativas que atuem nas causas e não nas consequências.

Após a apresentação e a análise de algumas propostas sugeridas, as crianças decidiram que, na véspera do dia de entregar o livro, anotariam nas agendas um bilhete para si próprias lembrando-as de trazê-lo. Combinaram ainda que, assim que se recordassem do compromisso, em casa, colocariam o livro próximo à mochila para que não o esquecessem ao sair para a escola.

Entretanto, mesmo assim algumas crianças continuavam se esquecendo de trazer o livro para devolvê-lo à biblioteca. Foi feita, então, uma nova discussão sobre esse problema, na qual analisaram outras formas de ajudar aquelas crianças a lembrar do compromisso. Ficou decidido que, na véspera da data marcada para a devolução do livro, o ajudante do dia lembraria os colegas de que deveriam trazê-lo consigo no dia seguinte; aqueles que achassem que ainda corriam o risco de se esquecer disso colocariam, no final da aula, auxiliados pelo ajudante, um grande laço de fita vermelha amarrado na mochila; assim, quando, no dia seguinte, fossem pegar o material para vir à escola, quando vissem o laço, certamente se lembrariam de pegar o livro.

Nesse exemplo evidencia-se a busca, por parte dos integrantes do conflito, por resoluções não usuais porém eficazes, pois atuam na causa que gerou o conflito (o esquecimento, a organização dos materiais). Não tirar as crianças do conflito não significa aceitar quaisquer resoluções apresentadas por elas, que, em geral, são parciais ou punitivas e não atuam nas causas, servindo tão-somente para "quitar o débito". Outras

vezes parecem considerar que sempre é preciso uma atitude compensatória ou o emprego de alguma sanção, mesmo que estas não atuem nas causas do conflito. Para haver a mudança de fato no comportamento de uma pessoa é necessária, primeiramente, a tomada de consciência do erro, e esta, embora não possa ser imposta exteriormente, pode ocorrer, algumas vezes, por meio da constatação das conseqüências dos atos e também da reflexão e da análise das perspectivas e dos sentimentos envolvidos. Nem sempre o emprego de uma sanção é necessário.

Um exemplo dessa situação em que os educadores não se satisfazem com a tomada de consciência por parte das crianças e creem que, apesar dela, é ainda necessária uma sanção ocorreu em uma escola em que dois garotos foram até o almoxarifado e pegaram, sem autorização, os materiais utilizados nas aulas de educação física para brincar, deixando-os espalhados. Esses materiais foram encontrados e guardados pela zeladora, que levou o fato para a direção da escola. A diretora conversou com ambos sobre a necessidade dessa regra e analisaram juntos os possíveis danos e perdas que poderiam ocorrer aos materiais. Os garotos disseram que não tinham "visto por esse lado" e que pretendiam, a partir daquela conversa, utilizar os materiais de acordo com as normas. Porém, mesmo eles demonstrando que haviam percebido que haviam errado e compreendido a necessidade de seguir a norma, a diretora colocou que ambos tinham desobedecido a uma regra da escola e questionou-os sobre o que poderiam fazer com relação a isso. Os alunos propuseram que poderiam varrer o pátio da escola por uma semana e assim foi feito.

Incentivar os alunos a refletir sobre os problemas, investigando as causas e apresentando propostas, não significa permitir que as crianças, em assembléia na classe, escolham qual sanção deve ser ministrada ao(s) colega(s) que brigou(aram) ou desrespeitou(aram) as regras. Mesmo que sejam propostas alternativas de castigos, deve-se ouvi-las, o que não significa que serão acatadas. "Uma sociedade democrática não aceita, por razões óbvias, que seus cidadãos façam justiça com as próprias mãos" (Araújo 2004, p. 57). Permitir que os

alunos escolham as sanções é uma prática que comumente se observa em algumas escolas, o que demonstra uma compreensão reducionista da teoria construtivista. Dadas as características de seu desenvolvimento, os alunos ainda não possuem condições de decidir qual sanção é mais adequada, sendo muitas vezes injustos ou excessivamente rigorosos. Isso cabe ao professor. Discutem-se, por exemplo, o ato de agressão, a expressão de sentimentos e formas não-violentas de resolução, o respeito, mas não o que fazer com quem agride ou age mal.

Ao elaborar uma regra, também não se estabelece ao mesmo tempo por antecipação a sanção que poderia corresponder ao desrespeito a ela (exemplo: "quem não se comportar na fila não irá ao parque"). Isso porque, ao combinar uma sanção para determinada regra, transmite-se a mensagem de que ela pode vir a ser desrespeitada, tanto assim que já está sendo previsto o que acontecerá com o infrator. Ao estabelecer a regra e o "pagamento" no caso de infração, as crianças e os adolescentes aprendem que ela pode ser desrespeitada, contanto que se pague o preço. Estabelece-se uma relação "custo-benefício", pois a pessoa passa a calcular em termos do preço que vai pagar pelo não-cumprimento da norma, quitando, assim, o "débito".

É comum encontrarmos, em escolas, regimentos que, visando "regular a convivência", de forma ineficiente e sem valor pedagógico, determinam as sanções para algumas condutas tipificadas ou classificadas por grau de gravidade. Em determinada escola, encontramos certa vez um impresso (note-se que era produzido em gráfica e, portanto, em grande quantidade para uso de todos os professores) para "controlar as ocorrências", ou seja, os comportamentos determinados pela escola como inadequados. Tais atos poderiam ser classificados em "pouco grave", "grave" e "muito grave". Provavelmente, tais condutas, quando denunciadas pelo professor nesse impresso, devem ter sanções distintas para o que for grave, pouco grave ou gravíssimo. Tal fato parece desconsiderar que as circunstâncias que atuam em cada caso são determinantes e nem sempre são fáceis de prever ou de caracterizar

(egüidade). Um ato de agressividade, por exemplo, que não pode ser ignorado pela escola, pode ter sido motivado por diversas razões, como a tentativa de vitimizar alguém, delender-se de uma situação de *bullying*, uma atitude resultante de um momento de raiva, vingança etc. Visando à aprendizagem e não à simples contenção, cada uma dessas situações necessita de intervenções diferentes.

Antunéz (2002, pp. 32-33) alerta-nos sobre essa questão, afirmando que

(...) para regular a convivência, convém estabelecer, de antemão, quais procedimentos de atuação e processos terão continuidade quando necessário, e não só as decisões que serão tomadas. Por exemplo, diante do comportamento de uma pessoa, membro da comunidade escolar, que apresenta uma conduta reiterada que se torna prejudicial para si mesma, para os demais ou para os elementos físicos da escola, seria necessário prever que passos seguir nessa situação, quem intervém em primeira instância, quem intervém depois, se for o caso, e não que solução precisa dará cada um deles. Será necessário condicioná-lo totalmente às circunstâncias.

Não raro, encontram-se alguns alunos que demonstram um sentimento "excessivamente *justiciero* e entendem que a assembléia deve servir para que cada pessoa preste contas de seus comportamentos diante do grupo" (Puig 2000, p. 153). Em vez de intervir, modificando essa atitude, trazendo delicadamente os objetivos da assembléia, alguns professores incentivam ou permitem esse comportamento quando lhes é conveniente. Esse comportamento também aparece durante as aulas ou em momentos de interação entre os pares (recreio, saída etc.). Não raro, observamos situações em que alguns integrantes sentiam-se expostos, avaliados, julgados, diminuídos e acusados pelos colegas. Resaltamos que os integrantes não estão na posição de juizes e precisam desenvolver o cuidado com a exposição do outro (e de si) e o respeito e

a descrição com aquilo que foi conversado durante a assembléia. Essas conversas jamais devem ser usadas contra outrem.

Em uma 3ª série um aluno saiu da assembléia dizendo que estava muito chateado. Quando questionamos o porquê dessa chateação, ele explicou que, durante a discussão de uma "crítica", uma menina que achava que a crítica havia sido feita para ela começara a se justificar; os outros alunos, então, haviam passado a acusá-la e o professor não conseguira "controlar a situação". Assim a assembléia transformara-se em um "juízo de pessoas" e não em um local para as discussões de fatos.

Em qualquer situação, a dignidade de cada um precisa ser preservada e respeitada. Uma das principais características das assembléias é que são consideradas *legislativas* e não *judiciárias*. O papel de "juiz" quando há uma infração caberá ao professor ou especialista, refletindo sobre qual intervenção é mais adequada, porém nunca durante as assembléias.

Infelizmente, alguns professores atuam no sentido de instigar a escolha de sanções por parte dos alunos. Por que será? Uma das explicações é que isso é, de certa forma, cómodo para o professor, pois a responsabilidade por tomar atitudes difíceis, por "ser ruim" é compar-tilhada. Afinal, não foi ele o rigoroso - foram os próprios alunos. Quantas vezes o educador justifica, diante de uma regra injusta ou de uma punição iníqua, que foram as crianças que quiseram assim, que foram elas que elaboraram aquela regra ou que propuseram tal castigo. Essa atitude resvala numa espécie de "democratismo" cujo poder decisório apenas é passado ao grupo quando lhe é conveniente. Inúmeras outras decisões que os alunos teriam condições de tomar e que lhes dizem respeito não são permitidas, como alguns conteúdos que serão estudados durante as aulas, a forma de fazê-lo, os mecanismos de avaliação e tantas outras oportunidades que os alunos teriam para exercer a democracia. Assim, crianças ficam de castigo após a aula, vários dias sem recreio, fazem dez vezes a tabuada, copiam uma frase inúmeras vezes, ficam em pé no fundo da classe, são excluídas de determinados grupos em nome do "combinado". Afinal, foram elas mesmas que

decidiram em assembleia", alegam os professores ao serem questionados... Arendt (1978, pp. 230-231) alerta-nos a respeito da tirania do grupo. Segundo a autora, "ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. (...) A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinqüência juvenil, e freqüentemente é uma mistura de ambos".

O "democratismo conveniente" também é largamente utilizado em diversas relações e instituições, em que apenas são compartilhadas as decisões "negativas". O poder de decisão é delegado geralmente quando é de interesse da autoridade. Em uma rede municipal os diretores das unidades escolares foram escolhidos pela equipe da Secretaria de Educação, pois as funções eram comissionadas. Entretanto, enfrentando dificuldades financeiras, a prefeitura precisou restringir o número de funcionários e pediu para que diminuísse o número de diretores. Assim, quatro teriam que deixar essa função e retornar à docência. Para resolver essa situação, a equipe da Secretaria solicitou que os professores da rede escolhessem, pelo voto, quais diretores eles gostariam que saíssem. Essa situação é análoga às relatadas em classe, pois a "assembleia" apenas foi feita quando se tratava de uma decisão parcial, difícil, ruim. Para o ingresso desses profissionais, os professores não foram consultados, entretanto, para a retirada de alguns, sim.

Outra consideração importante: muitas vezes, utiliza-se esse procedimento aparentemente democrático como forma de legitimação de práticas ainda autocráticas, ou seja, o espaço das assembleias é utilizado principalmente para legitimar regras que atendam às necessidades dos professores, que, não raro, são autoritárias e unilaterais. As atas apresentadas a seguir, transcritas integralmente, ilustram essa idéia.

Na primeira, os temas da pauta foram apresentados pela professora, e, diante de falas heterônomas das crianças, mas que vão ao encontro dos interesses dessa autoridade, não aparece intervenção alguma por parte dela (notem-se os grifos).

REGISTROS DE ASSEMBLÉIAS - 1º ANO - 11/08

Início: 13 h e 30 min.

Final: 13 h e 55 min.

Número de pessoas: 25

Pauta:

Crítica: Crítico quem não presta atenção nas aulas.

Felicitação: Felício quem está conseguindo controlar as conversas durante os trabalhos.

Discussão da crítica:

A professora esclareceu ao grupo o motivo de ter feito essa crítica: a necessidade de atenção do grupo.

Comentários:

- "Se não tiver atenção não aprende";
- "Atrapalha o próprio trabalho e das outras pessoas também";
- "Se não prestar atenção na letra cursiva, quando crescer vai escrever tudo errado".

O grupo foi convidado a pensar sobre o que fazer para melhorar essa situação.

Combinados:

Não conversar nem brincar durante as explicações, mas prestar atenção.

Aberta a votação, 24 pessoas concordaram com a combinação elaborada pelo grupo. Três alunos se abstiveram.

Foi lida a felicitação e o grupo ficou satisfeito com os(as) colegas.

Não havendo nada mais a tratar, a assembleia foi encerrada.

Por certo, as questões que os professores consideraram importantes devem estar presentes: todavia, a assembleia deve ser uma caixa de ressonância das angústias do grupo, "dos seus interesses, das suas

patixões, dos seus desejos e das suas vontades: enfim da vida” (Puig 2000, p.131) e não apenas dos desconfortos do professor.

Na próxima ata dessa mesma classe evidencia-se como as “críticas” dos alunos referem-se àquilo que a professora valoriza (novamente, notem-se os grifos).

ASSEMBLÉIA – 08/09

Início: 13 h e 40 min. Final: 14 h e 10 min.
28 pessoas presentes.

Críticas:

- 1- Eu critico quem sai da classe sem avisar.
- 2- Eu critico quem passeia pela classe durante as aulas.

Discussão da crítica 1:

O aluno que colocou a crítica foi convidado a explicá-la.

A aluna explicou que, quando alguém sai da classe sem avisar, ele perde as coisas legais que acontecem na aula e os que ficam têm que ficar esperando o amigo voltar e perde-se muito tempo.

Alguns alunos comentaram:

- “Às vezes, a pessoa vai ao banheiro, vai ao ambulatório e demora para voltar”;
- “Se a criança demora em voltar para a classe a professora fica preocupada”;
- “Se faz um caminho diferente para voltar para classe e se machuca, aquilo que a pessoa pensou que ia ser legal foi chato”;
- “Se sair da classe ou do parque tem que avisar a professora”.

Foi feita uma reflexão com o grupo sobre a importância de avisar um adulto quando sair da classe ou do parque.

Sugestões de regra para ajudar a resolver o problema:

“Não sair das aulas, nem das recreações, sem avisar os professores”.

Aberta a votação, a regra foi aprovada com 22 votos a favor, duas abstenções, um aluno não concordou e também não soube argumentar o porquê. Falaram dois alunos.

Discussão da crítica 2:

A autora da crítica comentou que quando o amigo passeia na classe atrapalha os outros colegas.

Outros comentários:

“Tem criança que passeia na classe e fica jogando papel no lixo fazendo de cesta de basquete e atrapalha quem está copiando da lousa”;

“Tem pessoa que vai no banquinho da professora e atrapalha a aula”.

Sugestões de regras:

- 1) Não passear pela classe durante as aulas.

Aberta a votação, 22 pessoas concordaram com a regra, um aluno não concordou e não soube explicar o porquê e dois alunos se abstiveram.

A assembleia foi encerrada às 14 h e 10 min.

A problemática apresentada pelas crianças não deixa de ser relevante: de fato, as constantes saídas dos alunos podem estar atrapalhando os colegas; no entanto, notemos que o problema não é essencialmente este e sim o fato de isso “atrapalhar e preocupar” a professora.

Na terceira ata dessa classe finalmente aparece um único tema que é de interesse das próprias crianças: “Quem pega adesivos e cartas sem pedir e sem avisar o(a) dono(a) e não devolve mais”. Todavia, esse assunto não é explorado, nem tampouco aparece a “discussão” desse item na ata. Essa “negligência” já não ocorre no tema proposto pela professora (“felicitações”), que é amplamente exposto e registrado. Se tal atitude for usual, provavelmente os alunos acabarão deslegitimando o espaço da assembleia. Tal fato pode ser percebido pela diminuição dos temas apresentados e também pela apatia do grupo durante as discussões.

ASSEMBLÉIA – 15/09

Início: 13h e 30 min.

Final: 14h e 05 min.

Pauta:

- 1) Eleição dos representantes para a Assembléia de Curso.
- 2) Levantamento da pauta para a assembléia: felicitações e críticas.

A professora iniciou a assembléia explicando a pauta do dia.

Os alunos interessados em ser representantes candidataram-se.

Antes da votação, a professora convidou o grupo a analisar cada candidato, observando sua postura e sua participação nas Assembléias de Classe. Procurou-se oferecer aos alunos uma possibilidade de tomada de consciência a respeito da representatividade do colega a ser votado.

Os alunos mais votados (um menino e uma menina).

Seis votos para a menina e seis votos para o menino.

Levantamento da crítica:

Alguns alunos comentaram a crítica, explicando situações relativas à crítica citada abaixo:

"Quem pega adesivos e cartas sem pedir e sem avisar o(a) dono(a) e não devolve mais".

Isto está acontecendo nos horários de entrada e de saída

Levantamento da felicitação:

Felicitemos os produtos da cantina, porque são gostosos e alguns têm vitaminas e proteínas, fazendo bem para a nossa saúde.

Discussão:

O levantamento da felicitação possibilitou ao grupo uma oportunidade de reflexão sobre os produtos da cantina, sua qualidade, a relação produto/verdade/preço, os cuidados higiênicos com o próprio lanche comprado.

Cuidados com os materiais levados à cantina, parceria entre amigos em relação ao lanche e respeito no momento da cantina.

A professora esclareceu ao grupo o compromisso e a preocupação da escola com a qualidade do produto vendido na cantina, informando a presença de um profissional – nutricionista – responsável pelo cuidado alimentar da cantina. A classe mostrou-se satisfeita com a reflexão.

Esgotados os assuntos a serem discutidos, a assembléia foi encerrada.

Todavia, alguém poderia dizer que as críticas, mesmo sendo sobre temas do interesse do professor, foram propostas pelas crianças, portanto são também do interesse delas... Diante dessa questão, podemos refletir: Por que muitas crianças, quando completam a coluna "eu crítico..."; sempre apontam infrações de normas importantes para o professor? Por que "felicitam" comportamentos que o agradam? Por que raramente são propostos como temas conflitos individuais ou ocorridos entre elas?

Um dos dados encontrados na pesquisa sobre regras na escola realizada por Menin (1996) contribui para compreendermos melhor por que isso ocorre. Nesse estudo, a autora também investigou os principais conteúdos das críticas e dos elogios entre as crianças de pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental, durante as aulas. Menin constatou que um dos fatos geradores de críticas que as crianças fazem entre si é o atraso na feitura da lição: "os alunos competem sobre quem acaba primeiro e gozam dos retardatários ou os criticam" (p. 79). A existência de regras individualistas na classe, como: "cada um faz o seu", "não é para ajudar a fazer a lição", "o material é de uso individual", "não conversar", "obedecer à professora" etc., faz com que as crianças também critiquem umas às outras por conversar na sala, pedir materiais emprestados, sair da classe sem avisar etc. Observa-se, portanto, que, da mesma forma que criticam heteronomamente, julgando os colegas por aquilo que é visto como negativo pela autoridade da classe, o contrário também ocorre, ou seja, as crianças elogiam-se entre si quando o comportamento é valorizado pelo adulto, ou seja, "as crianças também imitam a professora ao se avaliarem positivamente" (p. 80). Percebe-se,

assim, que os pequenos imitam os professores em seus julgamentos sobre o que é certo e errado (e isso revela a necessidade de analisar o que o "olhar do educador" contempla, o que ele valoriza).

Esse comportamento estará presente em inúmeros momentos da vida da criança, não apenas na escola. O relato de uma mãe, apresentado a seguir, parece indicar que, na escola de seu filho de oito anos, o espaço das assembleias estava sendo utilizado principalmente como forma de controle do comportamento dos alunos e para o atendimento das necessidades do professor.

Ontem decidimos arrumar os brinquedos aqui em casa e, vendo a dificuldade das crianças em organizarem o trabalho, propus que estabelecessemos metas. Meu filho sugeriu, então, que fizéssemos uma assembleia. Achei bárbaro! Pedi que ele explicasse como faríamos e ele me explicou como eram feitas as assembleias na classe dele. Percebi que todos os exemplos que ele dava de assuntos em pauta eram comportamentais: "a gente discute que não pode falar muito na aula, não pode fazer bagunça, não pode deixar de fazer lição, não pode copiar do colega etc. E tem que falar a verdade. Se não fez (cumprir) tem que dizer que não fez". Eu coloquei que existem outros temas que poderiam ser discutidos numa assembleia. Que ele, por exemplo, poderia colocar em pauta sua opinião sobre a tarefa (que ele detesta) e propor mudanças. E ele afirmou que não, que as discussões eram de coisas que tem que obedecer ou tudo que não pode e repetiu a lista acima.

O exemplo acima contribui para ilustrar o fato de que o "estilo de vida e pensamento" introduzido pelo líder influencia as relações entre as crianças. Em pesquisas com grupos autocráticos e democráticos, Lewin considerou que, na autocracia, em vez de uma atitude cooperativa, prevalecia uma atitude hostil e extremamente pessoal. "Isto se destacou notavelmente pela proporção de sentimento grupal de 'nós', em oposição ao sentimento de 'eu'. As afirmações 'centradas no nós' ocorriam duas vezes mais na democracia que na autocracia, enquanto, na autocracia, muito mais afirmações 'centravam-se no eu' que na democracia" (2002 a, p. 6).

De modo geral, creio que existem muitas provas de que a diferença de comportamento em situações autocráticas, democráticas e de *laissez-faire* não provém de diferenças individuais. Tive poucas experiências tão impressionantes quanto a de ver mudar a expressão nos rostos das crianças durante o primeiro dia de autocracia. O grupo cordial, aberto, cooperativo e cheio de vida tornou-se, ao cabo de apenas meia hora, uma reunião apática, sem iniciativa. (2002 a, p. 2)

É preciso que o educador analise verdadeiramente seus reais objetivos ao implantar esse trabalho e não o faça por obediência heterônoma a uma autoridade da escola, por imposição ou simples modismo... Quando o educador não acredita naquilo que estará realizando e não deseja vivenciar os princípios que respaldam seu trabalho, as mudanças ocorridas, quando há, são apenas de "fachada", parciais e superficiais. As assembleias só são válidas no sentido de favorecer a coordenação de perspectivas, a cooperação, a construção de valores, ou seja, o desenvolvimento da autonomia, se os procedimentos refletirem verdadeiramente o processo democrático e o respeito aos valores morais.

Alguns professores desistem desse trabalho, alegando que com "determinada turma" não é possível realizá-lo, já que os alunos são egocêntricos, indisciplinados, não conseguem ouvir uns aos outros ou não têm "maturidade moral". Diante de tais disparates, Lewin, em alguns de seus trabalhos, discute a influência das atmosferas ou grupos democráticos e autocráticos criados experimentalmente por R. Lippitt e R.K. White (1939). Ele ressalta a influência do ambiente sociomoral em que o indivíduo está inserido e chega a uma conclusão muito importante: a de que a autocracia é imposta ao indivíduo, mas que a democracia não se impõe, visto que ele precisa aprendê-la. Recorreremos à citação literal, em que o autor analisa as consequências da mudança de integrantes de um tipo de ambiente para outro:

Quanto à mudança de um padrão cultural para outro, os experimetros indicam que a autoocracia pode ser "imposta a uma pessoa". Isto significa que o indivíduo poderia "aprender" autoocracia adaptando-se a uma situação que lhe fosse imposta de fora. A democracia não pode ser imposta a uma pessoa; tem de ser aprendida por um processo de participação voluntária e responsável. Passar da autoocracia para a democracia é um processo que leva mais tempo que a mudança na direção oposta. (2002b, p. 2)

Tal autor considera errôneo acreditar que as pessoas seguem um padrão democrático em sua vida num grupo social quando deixadas entregues a si próprias. Mesmo vivendo em uma sociedade democrática, faz-se necessário algum tipo de "aprendizagem" que somente irá ocorrer se o indivíduo vivenciar de fato esse processo.

Para garantir um ambiente favorável à construção da autonomia é necessário que se faça uma profunda reflexão sobre a organização da escola e o tipo das relações sociais existentes no ambiente educacional, se cooperativas ou autoritárias. Todavia, apenas essas atitudes não bastarão se não forem acompanhadas da participação efetiva, autêntica e democrática dos alunos na tomada de decisões da instituição educacional da qual eles fazem parte, sendo este o modo pelo qual irão, paulatinamente, adquirindo responsabilidade sobre suas condutas na escola. Delval e Enesco (1994, p. 188) recordam-nos de que "nas organizações autoritárias a ordem mantém-se enquanto a autoridade está presente, porém, quando ela desaparece, os indivíduos não sabem comportar-se e pode chegar a produzir-se a detrocada da organização".

Tais autores ainda garantem que a implantação de uma assembleia - e, com ela, a promoção de formas mais democráticas de discussão e respeito às normas - não deveria ser interpretada como uma concessão aos alunos ou às novas gerações. Em suas palavras: "novamente, os dados empíricos nos mostram que em escolas regidas pelo autoritarismo as transgressões às normas e as condutas desviadas são mais graves e frequentes que em escolas que praticam uma adesão racional às normas" (*idem*, p. 189).