

ASSEMBLEIAS DE CLASSE E DE SEGMENTO COM CARÁTER DELIBERATIVO: UMA EXPERIÊNCIA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL II E MÉDIO

Terezinha Ferreira da Silva Colombo¹
Carmen Lúcia Dias²
Alessandra de Moraes³

Resumo

Dentre as práticas que têm como intenção a formação moral na escola, podem ser consideradas as de deliberação, as quais visam o diálogo construtivo guiado pela razão. Teve-se como objetivo relatar uma experiência de prática deliberativa, desenvolvida por meio de assembleias, e refletir sobre seu impacto na organização da instituição educativa como um espaço democrático. Trata-se de um estudo de caso, em que a experiência descrita aconteceu em uma escola particular, com alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio. Diante do questionamento, por parte dos alunos, de uma determinada norma da escola, a equipe gestora e pedagógica propôs a realização de assembleias, as quais transcorreram em três momentos. Primeiramente realizou-se uma assembleia de segmento, com a participação de representantes de classe, na qual a problemática foi apresentada e foram formuladas as primeiras propostas. No segundo momento, que compreendeu as assembleias de salas, cada turma discutiu as proposições iniciais, levantando novas propostas. Por fim, no terceiro momento, em uma assembleia de segmento, as propostas das salas foram explicitadas pelos representantes, chegando-se àquela escolhida por voto unânime. A experiência relatada pôde ser considerada como um exercício de democracia na escola, em que se oportunizou a livre expressão, a coordenação de perspectivas, o desenvolvimento do senso de responsabilidade e da autonomia moral e intelectual. Apontou-se para a necessidade de a escola oportunizar a participação frequente nesse tipo de prática, assim como compreender que as assembleias não devem ser o único mecanismo a ser empregado na escola para o fim de se educar moralmente.

Palavras chave: Democracia na escola. Práticas deliberativas. Assembleias. Desenvolvimento Moral e Intelectual.

GENERAL CLASS AND SEGMENT MEETINGS WITH RESOLUTION NATURE: AN EXPERIENCE IN TEACHING ELEMENTARY SCHOOL LAST YEARS AND HIGH SCHOOL

Abstract

Among the practices which have moral formation at school, we can consider the resolutions which aim the constructive dialogue guided by reason. It had as objective to tell a deliberative practice experience, developed through meetings, and reflect on their impact on the organization of the educational institution as a democratic space. This is a case study, in which the described experiment took place in a private school, with students from the Elementary School Final Years and High School. Before the questioning by the students of a particular standard of the school, the pedagogical department and teaching staff proposed holding assemblies, which happened in three phases. First there was an assembly of segment, with the participation of class representatives, in which the issue was presented and the first proposals were formulated. In the second phase, which held the assembly of rooms, each group discussed the initial proposals, raising new proposals. Finally, in the third time in a assembly of segment, the proposals of the rooms were explained by representatives, coming to that chosen by unanimous vote. The reported experience could be considered as a democratic exercise at school, as it provided an opportunity to free expression,

¹Mestre e Doutoranda em Educação – UNESP, campus de Marília/SP. Diretora Pedagógica de Ensino Fundamental II e Médio do Colégio Criativo. E.mail: tfcolombo@terra.com.br

²Doutora em Educação – UNESP, campus de Marília/SP. Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente/SP. E.mail: kkaludias@gmail.com

³Doutora em Educação – UNESP, campus de Marília/SP. Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília/SP. E.mail: alemorais.shimizu@gmail.com

perspective coordination, the development of the sense of responsibility and moral and intellectual autonomy. It was pointed the need for the school to create opportunities for frequent participation in this type of practice, as well as understanding that the meetings should not be the only mechanism to be used at school for the purpose of educating morally.

Keywords: Democracy at school. Deliberative practices. Assembly. Moral and Intellectual Development.

Introdução

A construção de personalidades morais autônomas e críticas, de acordo com Araújo (2002), têm sua base em princípios democráticos da justiça, da igualdade, da equidade e da participação ativa na sociedade. A escola que possui seu projeto político-pedagógico pautado em tais princípios democráticos, certamente valoriza e oportuniza o diálogo, ou pelo menos deveria fazê-lo. Araújo (2002) propõe uma reflexão acerca das relações interpessoais vividas em muitas escolas, que estabelecem uma relação de respeito unilateral entre direção pedagógica e professores. Este tipo de convivência está a serviço de uma educação reforçadora do egocentrismo e da heteronomia moral e intelectual dos alunos. Ao contrário do apresentado, está a escola que trabalha para que a criança se liberte do egocentrismo e do respeito unilateral, por meio de uma prática num ambiente cooperativo, que requeira trocas sociais por reciprocidade, no qual o respeito é mútuo e a participação na tomada de decisões é constante. Pode-se afirmar, assim, que o educando “[...] tenderá a desenvolver sua autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos” (ARAÚJO, 2002, p. 59).

A escola é rica em possibilidades para que desde cedo as relações se estabeleçam, na promoção das relações éticas, a partir do convívio das crianças com seus pares (tão iguais) como também com seus professores (tão diferentes). Com isto, podemos caminhar de práticas autoritárias para mecanismos mais democráticos. Nesta ótica introduzimos um mecanismo de educação social, as assembleias (espaços democráticos de participação de cidadãos, favorecendo a construção de valores democráticos) que se configura em um conjunto de aprendizagens instrumentais visando o desenvolvimento de capacidades de socialização, relação e descoberta (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002).

O processo educativo (DIAS, 2001) e, mais especificamente, a construção do conhecimento são processos interativos e, portanto sociais, nos quais os agentes que deles participam estabelecem relações entre si. Nessa interação, eles transmitem e assimilam conhecimentos, trocam ideias, expressam opiniões, compartilham experiências, manifestam suas formas de ver e conceber o mundo e veiculam valores que norteiam suas vidas. E, convivendo com

os seus semelhantes o ser humano se educa e é educado; daí depreende-se a função educativa da interação humana. Assim, na construção do conhecimento é evidente o valor pedagógico da interação humana, pois este se constrói coletivamente por meio das relações professor-aluno e aluno-aluno.

Nesse contexto, pensar e refletir sobre a educação moral faz-se necessário. Conforme Piaget (1932; 1994, p. 23) toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras.

Como analisa La Taille:

[...] crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite *situa*, dá consciência de *posição* ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo. (LA TAILLE, 1994, p. 9).

Como abordado acima, vimos que a moralidade implica em regras, definidas por La Taille (1994) como formulações verbais precisas, que nos dizem de forma clara o que devemos ou não fazer, tais como não roubar, matar, agredir. Porém dada a complexidade das relações, não é possível existir regras para todas as situações. Portanto, num processo de abstração maior, devemos então pensar, refletir sobre os princípios das regras (o que está por trás destas), “*em nome do que agir e não no como agir*”. La Taille (2006) coloca que as regras indicariam o mapa, ou seja, claramente o caminho e o princípio, a bússola (que permite a orientação, mas não indica claramente o caminho). Os valores correspondem ao destino ou o fim que queremos alcançar (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 34).

Ainda das autoras, colocam que na perspectiva do desenvolvimento infantil a lógica dos conteúdos morais⁴ ocorre ao contrário:

[...] a primeira interação da criança é com o universo das regras, que é concreto; por volta dos oito anos, ela abstrai o espírito das regras entrando em contato com os princípios (começando, por exemplo, a questionar as situações de injustiça compreendida como igualdade ou ainda levando as intenções em consideração ao julgar uma situação); e, posteriormente, na adolescência, há a discussão sobre os valores (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 34).

Outro ponto importante a se ressaltar em relação à moralidade humana, é que conforme Montoya (2004), embora exista, nos estudos clássicos da moral, consenso sobre o fato de o respeito

⁴Os conteúdos morais, numa perspectiva lógica, se dividem em valores, de onde se derivam os princípios, de onde se derivam as regras (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 34).

constituir o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais, as formas de tratamento dessa relação é que podem ser diametralmente opostas.

Assim, segundo Piaget (1934/1998), enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade, Bovet mostra, ao contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva. Para Bovet (1912), duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê ordens a outro e, em, segundo, que esse outro respeite aquele de quem emanam as ordens (MONTROYA, 2004, p. 176).

Ou seja, o fato de a criança respeitar a seus pais ou professores já é suficiente para que aceitem as ordens prescritas, as quais se tornem obrigatórias. E isso é essencial para a Educação Moral, situando as relações de indivíduo a indivíduo.

Desta nova forma de relação entre respeito e a lei moral (MONTROYA, 2004), é imprescindível diferenciar as categorias que assumem o respeito na relação entre os indivíduos. Em suas pesquisas, Piaget aponta dois tipos de respeito: o respeito unilateral – implicando em uma relação de autoridade imposta pelo maior, o adulto, sobre o menor, a criança; característico da relação social chamada de relação de coação. Em outro extremo, o respeito mútuo, conquistado na convivência de uma relação entre iguais: a relação de cooperação.

Esses dois tipos de respeito ilustram a existência de duas morais: a que decorre das relações de coação moral e do respeito unilateral, levando ao sentimento do dever: heteronomia moral; e a autonomia moral, resultante do respeito mútuo e das relações de (co)operação, assinalando-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo (MONTROYA, 2004; LA TAILLE, 1992).

Portanto, e, de acordo com o que mostram as pesquisas psicogenéticas sobre a moral,

[...] a melhor forma das instituições educacionais contribuir na formação de indivíduos autônomos é pela educação moral ativa, isto é, pelo favorecimento de experiências morais não apenas de coação – que são inevitáveis nas práticas morais autoritárias -, mas também, e, sobretudo, de cooperação. É necessário que, para os participantes da escola ativa, a educação moral não constitua uma matéria especial de ensino, mas um aspecto particular da totalidade do sistema (MONTROYA, 2004, p. 177).

Cabe ressaltar que a escola ativa supõe necessariamente a colaboração no trabalho, ao contrário da escola tradicional, onde cada um trabalha para si; implica em atividade, opondo-se à

receptividade. Ou seja, um procedimento ativo especificamente moral que se inspira na noção de *self-government*⁵ (autogoverno).

E é nesta ótica que introduzimos um conceito importante que numa perspectiva de uma “escola ativa” se configura em um conjunto de aprendizagens instrumentais visando o desenvolvimento de capacidades de socialização, relação e descoberta (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002): as assembleias (espaços democráticos de participação de cidadãos, favorecendo a construção de valores democráticos). Tendo-se, portanto, o presente texto, o objetivo de apresentar uma experiência de prática de assembleias de classes e de segmento, de caráter deliberativo, em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, e refletir sobre o impacto dessa iniciativa na organização da instituição educativa como um espaço democrático.

Apresentaremos, inicialmente, a caracterização dos diferentes tipos de práticas morais, com ênfase nas práticas deliberativas, de modo a evidenciar as assembleias como um tipo de atividade que pode se situar nesse âmbito. Na sequência, explicitaremos os procedimentos metodológicos empregados, o desenvolvimento e os resultados da experiência relatada, com a discussão dos alcances, limites e perspectivas observados no exercício das práticas morais em pauta.

As práticas morais de deliberação e as assembleias

Puig (2004) apresenta as práticas morais, caracterizando-as como procedimentais ou substantivas, as quais têm em comum o fato de serem práticas de valor, mas que se diferenciam quanto à intencionalidade moral. As práticas procedimentais possibilitam a criatividade, a autonomia e a investigação moral, e podem ser divididas em dois tipos: as práticas de reflexividade e as de deliberação. As de reflexividade apresentam estratégias para o conhecimento, a avaliação e a construção de si mesmo, já as de deliberação visam o diálogo, o entendimento e a troca construtiva guiada pela razão. As práticas substantivas, por sua vez, abrem espaço para a imitação moral, voltando-se para aqueles modelos que são validados em uma determinada cultura. São tipos de práticas substantivas, as práticas de virtude, que confirmam aqueles valores que são desejáveis em um determinado meio, e as práticas normativas que incluem as ações voltadas para a transmissão de normas básicas que regem o funcionamento escolar. Para o autor, ambas as práticas – as

⁵O *self-government* é um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a favorecer que os indivíduos superem seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeterem a regras comuns, ou seja, no caso da escola – confia aos alunos a organização da disciplina escolar. Pelo *self-government*, o estudante desenvolve em classe uma solidariedade nova, o sentimento da igualdade e da justiça e a noção de sanção fundada na reciprocidade (PIAGET, 1934;1998).

procedimentais e as substantivas – podem se complementar naquelas escolas que buscam trabalhar a Educação Moral de modo sistemático.

No presente estudo, relatamos um exemplo de prática procedimental, do tipo deliberativo, por tal motivo nos voltaremos à sua caracterização mais pormenorizada.

Segundo Puig (2004), as práticas de deliberação se refletem como práticas morais, tendo-se como pressuposto que as questões relativas às melhores formas de se viver podem ser esclarecidas por intermédio de argumentos racionais. Quanto aos processos morais contemplados na ideia de deliberação, de acordo com Puig (2004), esta é uma atividade do pensamento em que são utilizados argumentos a fim de se esclarecer e entender circunstâncias controvertidas. A prática de natureza deliberativa é um método para se posicionar racionalmente diante de questões morais, articular e exercitar juízos imparciais, com base no diálogo, de modo a favorecer a reflexão ética e a busca daquilo que seja justo em circunstâncias concretas. Discutir e analisar uma problemática utilizando-se desse tipo de recurso permite o intercâmbio de pontos de vista, por meio do qual se pode compreender melhor a questão levantada, e com um processo que se volta para o esclarecimento.

Puig (2004) destaca que deliberação presume o diálogo, e este como um princípio pode ser traduzido em habilidades e procedimentos, ao alcance da atividade docente, por meio de práticas escolares de deliberação. Para isso é necessário: dialogar de modo correto, expressando uma disposição respeitosa, positiva e construtiva, que auxilie no esclarecimento da problemática abordada; cumprir condições formais, como o fornecimento de informações pertinentes e bem preparadas e de modo organizado; construir sobre o tema discutido, de modo a se voltar para o intercâmbio de opiniões e argumentos, apresentar a disposição para a escuta e consideração, comprometer-se com a expressão das próprias opiniões, quando for o caso, e se dispor a buscar alternativas para os interlocutores, outorgá-las e pô-las em prática.

Ainda de acordo com o autor Puig (2004) podem ser consideradas como importantes práticas escolares de deliberação: assembleias de classe, resolução de conflitos e mediação escolar, sessões de debate, consideração de questões curriculares e vitais, discussões de dilemas, dramatizações e exercícios de compreensão crítica. Apesar de diversas, tais práticas contemplam características comuns, a saber:

- têm como sujeito/protagonista o grupo;
- os esforços se voltam à consideração de uma questão significativa e, muitas vezes, controvertida;
- as atenções devem se dirigir para a consideração do tema versado e ao debate entre diferentes pontos de vista;

- dizem respeito, principalmente, a um processo que deverá favorecer a construção de conhecimentos e mudanças de opiniões e atitudes.

Como um local fundamental para o exercício de práticas morais de deliberação as assembleias se caracterizam 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”. (PUIG, 2000, p. 86).

As assembleias escolares são caracterizadas por Argüís (2002) como

[...] um espaço de educação moral, porque nelas introjetam-se valores como o respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça, e exercem-se capacidades psicomorais, como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a auto-regulação. De certo modo, pode-se dizer que as assembleias são um espaço de aprendizagem da democracia, de motivação para o aluno e de educação em valores (ARGÜÍS, 2002, p. 28).

Ainda, de acordo com Argüís (2002), as assembleias determinam um momento em que há a instituição do diálogo organizado, objetivando promover através destas, um elemento essencial em uma escola democrática: a educação em valores. Durante as assembleias os protagonistas do processo educativo têm a palavra para resolverem situações emergentes deste espaço, reforçando a eficácia escolar.

Tognetta e Vinha (2011) apontam que o espaço oportunizado pelas assembleias, permite ao professor e alunos conhecerem-se mutuamente, e as regras advindas deste serem elaboradas e reelaboradas quando necessário; os conflitos são discutidos e soluções são propostas, num constante exercício de democracia nas quais o valor principal é o respeito mútuo.

Argüís (2002) menciona algumas funções das assembleias, sendo elas: a de *informar*, com o objetivo de utilizar este espaço para dar a conhecer tudo aquilo que considerem relevantes e que diga respeito à vida da coletividade; o papel de analisar o que ocorreu, o sentido do que foi vivido, as causas dos problemas ou as dificuldades que permeiam as tarefas escolares, conflitos de convivência da turma, derivando-se daí os projetos de trabalho e as diretrizes de convivência que passarão a direcionar depois daquele momento, o grupo-classe.

Portanto, sua implantação solicita a transformação das relações interpessoais, ao mesmo tempo em que intervêm na construção psicológica e moral de seus agentes (PUIG, 2000). Uma descrição fundamental colocada por Argüís (2002) sobre tal implantação é a função que a coletividade passa a exercer sobre o ambiente sociomoral do grupo, atuando como meio de

regulação das relações e sobre o que passa a ser acordado entre os alunos, após as discussões e os resultados das assembleias.

De outra perspectiva, o espaço aberto ao diálogo promovido pelas assembleias, caracteriza e institucionaliza o trabalho com a temática relevante dos valores na escola (LA TAILLE, 2006). Falar amplia a compreensão mútua entre os participantes e a própria compreensão do significado que pode ter a escola para cada um.

Em uma escola democrática podem ocorrer vários tipos de assembleias: de classe, de nível ou segmento, de escola e de docentes. Destacaremos as assembleias de classe e as de segmento. Sendo que as primeiras

Tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como [a possibilidade de] 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 (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 62-63).

Puig *et al.* (2000) descreve a assembleia de nível ou segmento como sendo composta por dois representantes de cada classe de determinado nível ou segmento (turno), com a intenção de organizar ações e discutir projetos comuns. É realizada mensalmente ou bimestralmente, com a participação do coordenador, orientador, professores, e representante dos funcionários.

Portanto, as assembleias são uma oportunidade para que as pessoas nela envolvidas se sintam pertencentes ao grupo e responsáveis por este; promove o respeito mútuo, quando se praticam a autorregulação e a cooperação (DE VRIES; ZAN, 1997).

Dadas as suas especificidades, as assembleias podem ocorrer na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Queremos destacar que nas assembleias as regras deverão ser discutidas, (re) construídas, porém nem tudo precisa resultar em uma ‘regra’, cabendo ao coordenador separar o que é sugestão (quando se conversa sobre o problema sem necessidade de se fazer uma regra). Por outro lado, alguns temas (mais particulares) nem sempre serão resolvidos em assembleias, porém podem oportunamente ser elaborados como propostas a serem desenvolvidas como uma temática do coletivo. Também, alertamos que nem tudo é passível de ser modificado, como exemplo leis, regras relacionadas à segurança e a saúde, o que não se impede conversar sobre, num trabalho de apropriação racional (TOGNETTA; VINHA, 2011). Complementando, “[...] um coletivo, porém não pode tomar decisões que extrapolem seu âmbito de responsabilidades [...] em uma sociedade

democrática existem espaços e níveis de responsabilidades que precisam ser respeitados”. (ARAÚJO, 2004, p. 57 - 65).

Importante assinalar que as assembleias não sejam apenas momentos de resolução de conflitos (visando o produto final) e sim, também, de favorecer a autonomia com procedimentos verdadeiramente democráticos, focalizando o processo, a vivência que promoverá o desenvolvimento da autonomia (TOGNETTA; VINHA, 2011). Ainda, nos momentos de discussão do grupo para a resolução de conflitos como algo que vai além da mera resolução de um problema, cabe observar que na busca de alternativas para os temas deve se levar em consideração possíveis diferenças de crenças, valores e aspirações dos participantes, e, como na fala de Araújo “ com isso, nem sempre o objetivo é de se obter consenso ou acordo, e sim o de explicitar as diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas e, mesmo assim, levar as pessoas a conviver num mesmo espaço coletivo.” (ARAÚJO, 2004, p. 24).

Outro ponto que se faz menção é que as regras, formuladas com base nas discussões em assembleias, devem ser entendidas pelos alunos como *necessidades* e não como imposição dos adultos a estes. Como necessidade do grupo, a regra é tomada como responsabilidade de todos, sentem-se assim responsáveis por aquilo que os pertence (TOGNETTA; VINHA, 2011). Complementando, Macedo (1996), coloca que o caráter compreensivo (a regulação, aquilo que deve ser repetido em todas as circunstâncias) e extensivo das regras (ao que deve ser respeitado por todos aqueles submetidos a ela) precisam ser considerados [e respeitados] pelo professor e seu grupo de alunos quando da construção das regras que organizarão os trabalhos, garantindo assim, a justiça na classe. Ainda que, para Piaget (1932/1994), a regra supõe o respeito, que é o sentimento essencial que possibilita a aquisição de noções morais, e, este [o respeito] implica autoridade, disciplina, referência, entrega e, sobretudo, trabalho e construção. E, o desrespeito a qualquer indivíduo deve ser apontado com firmeza, reafirmando a obrigatoriedade de cumpri-lo.

Quanto ao julgamento da regra e da infração deve se pautar na equidade (e não na igualdade estrita), apontada por Piaget (1932/1994) como uma justiça mais evoluída, de forma ‘não homogênea’ considerando a situação particular de cada pessoa envolvida (as intenções, os objetivos, as necessidades individuais, o desenvolvimento). Assim, evita-se cometer injustiças. Portanto, a lei não se restringe igual para todos e a sanção não se aplicando a todos da mesma maneira, considerando-se os atenuantes, assim a igualdade mais efetiva. Colocado por Araújo, 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.” (ARAÚJO, 2004, p. 12).

As colocações acima nos levam ao conceito de justiça distributiva ou igualitária, que implica no sentimento de igualdade, ao contrário da justiça retributiva, que contempla a sanção, que deve seguir inevitavelmente todo delito (o que observamos em crianças de até 8 anos aproximadamente). Ligadas às noções de justiça, temos também as sanções expiatórias (ligadas à coação, regras de autoridade, punição e recondução a obediência) quando a qualidade do castigo não condiz com a do delito, presentes nas crianças até por volta dos 7 anos; as sanções por reciprocidade (ligadas à cooperação e regras de igualdade), como por exemplo, excluir alguém de um grupo porque mentiu e esta é incompatível com a confiança mútua, presentes nas crianças a geralmente partir dos 8/9 anos em média (LA TAILLE, 1992). Neste tipo de sanção existe uma relação funcional ou lógica com o ato a ser sancionado e a coerção é menor. Ela coloca o infrator a par da natureza e das consequências de sua violação, mostrando a ruptura de solidariedade que seu ato causou, propiciando a este a coordenação de diferentes pontos de vista e a colocar-se no lugar do outro, percebendo o ponto de vista daquele que sofreu o efeito da sua ação. (TOGNETTA; VINHA, 2011).

Importante ressaltar que para o desenvolvimento da personalidade moral, o educador deve recorrer mais à reciprocidade do que à autoridade, “que favorece mais do que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior [...]” (PIAGET, 1948/1973, p.79). E, “uma pessoa disciplinada não é aquela que é treinada para obedecer, mas sim aquela que compreende as razões de se comportar de um modo ou de outro.” (TOGNETTA; VINHA, 2011, p.131).

Podemos dizer, portanto, que a justiça é uma noção moral, a mais racional de todas, que é construída, paulatinamente, acompanhando o desenvolvimento da moralidade.

Considerando que

[...] as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferindo na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral de nossas crianças, torna-se imperativa essa discussão sobre como construí-las na escola, em um ambiente sociomoral que seja favorável à sua construção e à legitimação dos princípios construtivistas de educação (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 12).

Para a sua efetivação em um ambiente sociomoral, é que propomos as assembleias de classe como um espaço democrático de participação/discussão, favorecendo a construção de valores democráticos dos participantes.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida em uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso Intrínseco (GAMBOA, 2003; ANDRÉ, 2008; GIL, 2012). A experiência aconteceu em uma escola particular de Educação Básica, mais especificamente em uma das unidades que abrange o Ensino Fundamental (E.F.) – 6º ao 9º ano e Ensino Médio (E.M.), com 574 alunos.

A abordagem qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos.” (GAMBOA, 2003, p. 394).

Para Gil (2012, p. 58) o Estudo de Caso é empregado com muita frequência pelos pesquisadores sociais, com diferentes propostas, dentre elas: “[...] descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”.

Na abordagem qualitativa, o delineamento de Estudo de Caso se qualifica como um estudo que busca características importantes do tema a ser pesquisado “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Sustenta-se esse tipo de Estudo de Caso como intrínseco, que de acordo com Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p.19), é “[...] quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular”. Para a nossa pesquisa é de interesse conhecer de forma particular uma determinada prática moral realizada na instituição pesquisada, para sua compreensão e análise teórico-prática.

Para a análise e discussão dos dados obtidos o procedimento utilizado foi de natureza qualitativa, percorrendo-se as etapas apresentadas por Gil (2012) com base em Miles e Huberman (1994), a saber: a redução, que consiste na seleção, focalização, simplificação, abstração e transformação dos dados registrados e recolhidos no campo de pesquisa para a organização preliminar do material; a apresentação, que trata da sistematização dos dados para sua descrição e interpretação analítica no referente às semelhanças, diferenças e inter-relações presentes no material; e a elaboração da conclusão, que solicita uma revisão no que tange ao significado dos dados e seu cotejamento à luz do referencial teórico utilizado.

O ponto inicial

Por iniciativa exclusivamente dos alunos, um requerimento foi apresentado à Direção da referida Instituição de Ensino, juntamente com duzentas e cinquenta assinaturas de alunos do 6º ao 9º ano (o que equivale a 80,7% do total de alunos desses períodos), solicitando: “*Suspensão das*

aulas no período matutino na Semana dos Jogos Desportivos Interclasses”, os quais ocorreriam no mês de outubro de 2014. O requerimento apresentava, ainda, as seguintes justificativas:

- 1) O comparecimento nos jogos por parte dos discentes ficaria comprometido, tendo em vista ter que revisar, no período da tarde, os conteúdos ministrados pelos professores no período da manhã.
- 2) Muitos pais ou responsáveis impediriam a participação de seus filhos nos jogos em razão da manutenção das aulas.
- 3) De acordo com as Diretrizes curriculares definidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como, o que é definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Constituição da República Federativa do Brasil, o esporte é elemento relevante da formação educacional das crianças e adolescentes.
- 4) O lema do colégio “matéria dada, matéria estudada, hoje”, não seria cumprido pelos discentes, tendo em vista que no período da tarde ocorreriam os jogos.

O requerimento foi encerrado com a seguinte frase: “Solicitamos Vossa compreensão para alteração das aulas, nos colocando à disposição para democraticamente debater o tema em questão”.

A entrega do documento em questão foi feita por duas alunas representantes à Diretora Pedagógica, na segunda quinzena de maio de 2014. Em seguida, o pedido foi compartilhado com a equipe gestora e pedagógica da instituição, a qual ponderou sobre o pedido dos alunos e suas implicações, uma vez que se atendesse à proposta de discussão dos termos do requerimento, deveria estar preparada para possíveis mudanças na organização dos jogos interclasses, o que incorreria na alteração do calendário escolar do ano letivo de 2014. A equipe julgou muito interessante a iniciativa dos alunos e se dispôs a ouvi-los em assembleias de classe e de segmento.

A primeira assembleia ocorreu no dia 29 de maio, com dois representantes de cada sala, envolvendo além dos alunos do 6º ao 9º anos os das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, tendo em vista, que a 3ª série e o cursinho, às vésperas dos vestibulares, já participariam dos referidos jogos apenas no período da tarde.

O desenvolvimento das assembleias

Serão expostas, a seguir, como as assembleias transcorreram em seus momentos específicos, caracterizando-as em assembleias de segmento e de classe, nas quais os participantes

discutiram pontos de vista, apresentaram propostas resultando em deliberações, que demonstram procedimentos que visam a construção de um ambiente mais democrático.

Primeiro momento

Tipo de assembleia: segmento

Participantes: dois representantes de cada turma dos 6º aos 9º anos, e das 1ª a 2ª séries do Ensino Médio, totalizando 36 alunos; e o psicólogo da instituição; a diretora; a coordenadora pedagógica e o orientador educacional.

Principais pontos e propostas levantados e discutidos:

- manter o formato dos jogos (aulas de manhã e jogos à tarde) tal como proposto inicialmente pela instituição;
- aulas das 7h20 às 10h da manhã, e após jogos para todas as turmas, exceto para a 3ª série e cursinho, que terão aulas até às 13h20;
- sem aula durante os jogos tal como ocorria nos anos anteriores, com reposição aos sábados.

Deliberações:

- os representantes deveriam levar essas propostas às assembleias de suas respectivas salas para que fossem analisadas, discutidas e votadas;
- nessas assembleias deveriam ser pensadas, também, em alternativas para minimizar o barulho decorrente dos jogos enquanto os alunos do 3º ano e cursinho tivessem aulas.

Algumas falas ilustrativas:

Após a explicação dos motivos da assembleia pelo psicólogo mediador travou-se um diálogo entre os participantes:

Seria bom fazer um estudo com os professores e ver quem está atrasado para trocar aulas com aqueles professores que estão com o conteúdo mais adiantado. (Aluna representante de uma 2ª série)

Poderia marcar um plantão, ou melhor, aula para repor os conteúdos perdidos. (Aluno representante de um 9º ano)

Nós estamos preocupados com os conteúdos, acho que poderíamos ter algumas aulas de matemática, por exemplo. (Aluna representante de uma 2ª série)

Sim eu concordo. (Aluna representante de uma 2ª série)

Acho que ninguém prestaria atenção nas aulas, pois estaríamos envolvidos com os jogos. Ainda mais se perdermos. (Aluna representante de um 8º ano)

Exemplos de falas com relação à minimização do barulho se tivessem jogos de manhã:

Vamos manter a entrada pelo portão lateral, evitando assim o barulho, e as salas da 3ª série e do cursinho poderiam ser colocadas num bloco mais distante do ginásio. (Aluna representante de um 8º ano)

Os representantes podem ajudar a manter a ordem. (Aluno representante de um 9º ano)

Em relação ao barulho o que deve acontecer é a colaboração. Não terão pessoas para fiscalizar, cada um será o seu próprio fiscal. (Aluno representante de uma 1ª série)

Todos devem cooperar e prestar atenção, é coisa de cada um. (Aluno representante de um 9º ano)

Segundo momento

Tipo de assembleia: classe

Participantes: (cada turma separadamente): alunos dos três 6º anos; alunos dos três 7º anos; dos três 8º anos; dos três 9º anos; das duas 1º séries E.M.; das três 2º séries E.M.; professor de Filosofia; psicólogo e diretora.

Principais pontos e propostas levantados e discutidos:

- os representantes apresentaram em cada sala as discussões, deliberações e propostas da assembleia de segmento;
- as salas discutiram as propostas, sendo que cada uma decidiu por voto aberto por uma proposta;
- houve ainda o caso de um 8º ano em que foi apresentada e discutida uma nova proposta, a saber: se havia uma proposta de que deveria ter aula até às 10h, em todos os dias dos jogos, poder-se-ia então ter aula apenas nos dois primeiros dias dos jogos (segunda e terça), para o cumprimento dessa carga horária, mas nos demais dias não haveria.
- foram discutidas alternativas para minimizar o barulho decorrente dos jogos enquanto os alunos do 3º ano e cursinho tivessem aulas, sendo levantadas as seguintes: fitas de isolamento para que os alunos se lembrassem de que os 3º anos estavam em aula, e também para preservar o bloco em que as aulas estivessem ocorrendo; possibilidades de sanções coletivas no caso daquelas turmas que não respeitassem o combinado, por exemplo, perderia ponto a equipe da qual um integrante fizesse barulho; cada um deveria ter a consciência e o compromisso de cumprir o combinado de não fazer barulho.

Deliberações: (deliberações das turmas por voto aberto):

- aulas das 7h20 às 10h da manhã, e após jogos para todas as turmas, exceto para o 3º ano e cursinho, que terão aulas até às 13h20; (maioria das salas)
- ter somente jogos e pensar em reposição;
- ter aula apenas nos dois primeiros dias dos jogos (segunda e terça), das 7h20 às 12h40, totalizando nesses 12 aulas, o que compensaria as aulas que não ocorreriam nos demais dias dos jogos.
- apresentar na assembleia de segmento as alternativas levantadas em cada sala para minimizar o barulho.

Algumas falas ilustrativas

Eu acho bom ter aulas também, dá pra gente jogar à tarde, só não dá para ter tarefas. (Aluno de um 6. ano)

A professora de inglês está com a matéria atrasada é melhor a gente ter as aulas pra não ficar mais atrasada ainda. (Aluna de um 6. ano)

Eu gostaria de dar uma ideia fora dessas que foram apresentadas: a gente não teria aulas nenhum dia dessa semana, mas na outra semana poderia colocar uma aula a mais todos os dias. (Aluna de um 7. ano)

Essa história de reposição é muito ruim porque não é todo mundo que pode - eu tenho inglês, não posso sair tarde da escola. (Aluno de um 7. ano)

Prestar atenção nas aulas de manhã, antes dos jogos, até daria, mas a gente não teria tarefas e o conteúdo é mais fácil de ser esquecido. Não faria aula dada, aula estudada. (Aluno de um 8. ano)

Seriam doze aulas, três por dia, e se tivéssemos seis aulas nos dias 13 e 14/10 (2. e 3. feira) e nos dias 16 e 17/10 (5. e 6. feira) só jogos, daria para repormos as aulas, não poderia ser assim? (Aluno de um 8. ano) (essa ideia foi a mais votada na assembleia de segmento e aquela que foi executada)

Eu acho que a escola deveria ter feito como nos anos anteriores- sempre foi assim- não gostei, a gente espera o ano inteiro pra depois ter pouco. A aula tem todos os dias e os professores não estão atrasados com os conteúdos. (Aluna de um 9. ano)

Eu penso que essa proposta da escola com aulas cedo e jogos à tarde, não foi boa. Sei que muitos faltam nos jogos, mas já era comum acontecer uma semana inteira de jogos, e quem vem pra escola saiu prejudicado. (Aluno de uma 1. série E.M)

Eu acho que as aulas até às 10h não é o ideal, mas é a opção menos ruim pois não teremos que repor aulas e alguns professores poderão adiantar os conteúdos. (Aluna de uma 1. série E M)

Estamos no quarto bimestre, acho que se suspendermos as aulas para termos somente jogos vamos ter prejuízos. (Aluna de uma 1. série EM)

Acho que não podemos perder tempo, temos que ter aulas- igual ao terceiro e cursinho.
(Aluna de uma 2. série E.M)

Não concordo, uma semana não fará diferença. (Aluna de uma 2. série E M)

Se a maioria concordar, podemos ter três aulas, acho a melhor saída. (Aluno de uma 2. série E.M)

Sobre a questão do barulho:

É preciso a colaboração, respeitar o lugar que se pode ficar. (Aluno de um 6º ano A)

Cada um terá que se cuidar, os funcionários não ficarão no pátio para ver quem não está cumprindo. (Aluno do 6º ano A)

A equipe que descumprir e trazer o tambor de manhã poderá perder ponto. (Aluna de um 6º ano A).

Os representantes de sala ajudam a olhar os que fazem barulho cedo. (Aluna de um 7º ano)

Foi falado que existem fitas iguais àquelas que se coloca no gramado pra gente não pisar, vamos colocá-las no prédio do cursinho. (Aluno de um 7º ano)

Acho que se tirar pontos da equipe que não cumprir vai ser melhor. (Aluno de um 7º ano)

Professora: Vocês concordam em tirar pontos da equipe?

Eu não concordo, vai ficar ruim para todo mundo. (Aluno de um 7. ano)

Todos querem os jogos, vamos ficar dentro da quadra, torcer para os times. É só proibir de sair para o pátio. (Aluna de um 7. ano)

Prof. Você acha que proibir seria a melhor solução?.

Bom, seria ruim porque não daria para vir na cantina. (Aluna de um 7. ano)

Outra ideia seria todos obedecerem os limites, mas não sei se isso acontecerá. É melhor ter uma pessoa olhando o pátio. (Aluna de um 7. ano)

Vou trazer meu tambor no período da tarde, temos que pensar em quem terá aulas e que prestarão vestibular. (Aluno de um 9. ano)

Tem aqueles cones de isolamento que pode ser colocado, mas o barulho da quadra não tem jeito. (Aluno de uma 2. Série E M)

Terceiro momento

Tipo de assembleia: Segmento

Participantes: dois representantes de cada turma dos 6º aos 9º anos, e das 1ª a 2ª séries, totalizando 34 alunos, uma vez que dois faltaram, mas suas respectivas salas foram representadas; o psicólogo da instituição; a diretora; a coordenadora pedagógica e o orientador educacional;

Principais pontos e propostas levantados e discutidos:

- cada dupla de representante apresentou as discussões e deliberações das assembleias de suas respectivas salas;
- após a apresentação das diferentes propostas (relatadas acima na exposição das assembleias de sala), as mesmas foram colocadas na lousa para a votação dos presentes.

Deliberações:

- deliberação por voto aberto:

- eleita por unanimidade a nova proposta de um dos 8º anos: ter aula apenas nos dois primeiros dias dos jogos (segunda e terça), das 7h20 às 12h40, totalizando nesses 12 aulas, o que compensaria as aulas que não ocorreriam nos demais dias dos jogos.

Discussões e considerações

Após o exposto, é possível atribuir à experiência relatada um exemplo de prática deliberativa, sendo, no entanto, necessário analisá-la e discuti-la de modo a evidenciar seus alcances, limites e perspectivas.

Retomando o desenvolvimento da experiência relatada, verifica-se que o ponto inicial se deu pelo questionamento, por parte dos alunos, de uma determinada norma em busca de adequações da mesma às suas necessidades e àquilo que julgavam mais coerente. Ou seja, partiu da necessidade de se questionar e, possivelmente, reformular uma norma, procurando-se refletir sobre os princípios que a fundamentavam. Tal questionamento foi apresentado formalmente, por meio de requerimento, com argumentos que os justificavam, e assinatura de grande parte dos alunos. Destacando-se que a iniciativa partiu dos alunos do Ensino Fundamental II.

Os alunos indagavam qual era o sentido de ter aulas durante o período de jogos interclasses na escola, uma vez que, sob o ponto de vista deles, uma atividade – as aulas – entrava em conflito com a realização da outra atividade – os jogos.

Diante dessa situação, ao invés de tomar uma medida arbitrária e unilateral, a equipe gestora e pedagógica ouviu e considerou o questionamento dos alunos, e deu como encaminhamento a busca de uma solução que incluísse suas considerações; ciente de que essa iniciativa poderia ser geradora de mudanças na organização do calendário escolar, assim como na cultura da escola, pois significaria a abertura à uma nova prática, que implicaria em uma maneira diferenciada de tomada de decisão com relação às normas e naquele ambiente.

Deu-se início, então, a uma prática moral de deliberação, na qual normas podem ser discutidas, reelaboradas, e dentro de uma proposta habermiana as normas corretas são aquelas que

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

Partindo-se desse pressuposto, o processo se deu tal como Puig (2004) descreve ao explicitar a natureza das práticas deliberativas: diante de uma situação de conflito e/ou desequilíbrio, em que se faz necessário construir novas respostas com relação ao já estabelecido, o

pensamento moral se volta para duas direções que se complementam. A do juízo moral, em que se faz necessário aplicar o julgamento racional da forma mais imparcial, universal, correta e justa possível. E a da compreensão da realidade, diante da situação concreta que se apresenta, na qual é preciso mensurar as minúcias da situação, a complexidade das variáveis envolvidas, e a previsão das possíveis soluções que podem ser dadas para a resolução do problema apresentado e respectivas consequências.

Percebe-se, com base na descrição dos diversos momentos que abarcaram a experiência em pauta, que a situação de conflito e/ou desequilíbrio se apresentou mediante a insatisfação dos alunos com relação ao até então posto, e o movimento de questionamento e solicitação de mudanças. Com a disposição da equipe gestora e pedagógica em aceitar a possibilidade de mudanças, seja no estabelecido como nas práticas institucionais, fomentou-se um espaço para que houvesse, por parte da comunidade escolar envolvida, o julgamento da situação – da forma mais imparcial possível – e sua compreensão com base nas diversas variáveis que a abarcavam. Uma logicidade para que isso ocorresse foi necessária. Partiu-se da apresentação da problemática em uma primeira assembleia de segmento, que reuniu os representantes de todas as turmas implicadas, ou seja, que participariam dos jogos interclasses. Nesta, as primeiras propostas foram formuladas, assim como as consequências que a mudança poderia trazer e respectivas alternativas que deveriam ser elaboradas, em especial a questão do barulho que poderia atrapalhar os alunos que estariam tendo aula no período de jogos e sua minimização. No segundo momento, que compreendeu as assembleias de salas, os representantes levaram as propostas iniciais e problemáticas levantadas. Em um exercício de pensamento – com julgamento e compreensão da situação – cada turma discutiu o apresentado e levantou novas propostas, tanto para a reelaboração da norma como para as consequências decorrentes. Compareceu inclusive, nesse momento, diferentes modos de aplicação da justiça, em que para a questão do barulho transitou-se entre sanções por reciprocidade e sanções expiatórias, estas presentes, sobretudo, nas turmas de menor idade. No entanto, com a mediação da equipe gestora e pedagógica, e dos próprios pares buscou-se soluções por reciprocidade. Por fim, no terceiro momento, na assembleia de segmento, as propostas das salas foram explicitadas pelos representantes, chegando-se a uma pelo voto e de forma consensual.

Desse modo, como principais alcances decorrentes do emprego desse tipo de recurso para discutir e analisar um problema, por meio do diálogo, pode-se destacar a possibilidade e incentivo à livre expressão dos alunos, a exteriorização do próprio ponto de vista, a percepção de que é ouvido e considerado, seja pelos pares como pelos diferentes membros da comunidade escolar, em especial professores e gestores. Com a possibilidade de expressão e troca, favoreceu-se a diferenciação e

coordenação de pontos de vista, e a consideração e tomada de novas perspectivas. A partir daí, foi possível sintetizar, esclarecer, reunir e organizar as várias contribuições em cada sala e entre as salas. Vê-se que uma tarefa cognitiva e moral foi realizada, uma vez que foi preciso um esforço dos participantes em coordenar as diferentes possibilidades e implicações das propostas e escolhas, sejam relacionadas ao calendário escolar, ao estudo, ao ambiente da escola, como às relações interpessoais. Assim, nas discussões, o tema em foco foi tratado, as propostas apresentadas, esclarecidas, discutidas, reformuladas e compartilhadas. O assunto foi debatido chegando-se a um resultado, não obstante tendo-se consciência de que o processo, e o que ele possibilita em termos de desenvolvimento, supera o resultado em si. Pode-se afirmar, assim, que houve a participação da comunidade escolar para se tratar do assunto em pauta. Para isso, foi imprescindível uma intervenção adequada da equipe gestora e dos professores que possibilitasse o desenvolvimento desse processo de maneira democrática. Ressaltando-se que na atuação da equipe, o papel assumido foi o de mediadores e facilitadores para a participação democrática dos alunos nas assembleias, não como figuras de autoridades.

Como alcance em termos de desenvolvimento pode-se destacar, ainda, que a oportunidade dada para o diálogo, favoreceu a descentração e a evolução da autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, da capacidade de escolha e reflexão, e do senso de responsabilidade, já que ao se ponderar sobre as propostas e escolhê-las de modo livre e consciente, cada sujeito e o grupo se responsabilizou pela decisão tomada perante a comunidade. Também como alcance pode-se afirmar que essa experiência significa uma prática social de elaboração de regras, em que ao se buscar a formulação de um procedimento voltou-se para os princípios que os sustentaria. “Nas assembleias as pessoas, inspiradas por princípios, elaboram as regras que melhor os traduzem na prática.” (LA TAILLE, 2009, p. 268).

Desse modo, é possível afirmar, com base em Puig (2004), que por meio dessa experiência foram atingidos objetivos que são pertinentes às práticas de deliberação, os quais procuram um melhor entendimento dos problemas abordados e a formação de capacidades procedimentais, compreendidas como habilidades de relacionamento dirigidas para um debate construtivo, presentes nos processos dialógicos, e atitudinais, no sentido de valorização positiva do diálogo e hábito de colocá-lo em ação. Com relação aos valores que tais práticas incorporam, dentre os múltiplos que podem ser considerados, destacam-se os de renunciar aos próprios interesses e convicções, reconhecer e considerar diferentes pontos de vista, comprometer-se com a verdade e com a busca de acordos justos e mutuamente compreendidos.

No entanto, tal como adverte Puig (2004), para que tais intentos sejam alcançados, é necessário que a escola oportunize a participação frequente nesse tipo de prática, a qual pode ocorrer em momentos específicos ou permeando outras atividades no decorrer de todo o período escolar. E é nesse ponto, sobretudo, que se pode apontar para a principal limitação da experiência relatada. Apesar de ter havido um momento de participação e de tomada de decisão coletiva, esse ficou circunscrito a uma situação específica, não incidindo sobre outros temas, assuntos, e/ou momentos da instituição. Ou seja, não obstante esse seja um início, ainda não faz (de modo efetivo) parte da cultura dessa escola a realização de assembleias para tomadas de decisão coletivas.

Isso ficou visível durante as próprias assembleias em que se percebeu o receio da equipe gestora e pedagógica em mediá-las e a escassa participação dos alunos de menor idade, pela falta de exercício desse tipo de prática moral. Observou-se que nas assembleias de classe os alunos das turmas de menor idade se colocavam mais do que nas de segmento, quando tinham que argumentar com estudantes de anos mais avançados.

Além disso, como limitação, está o fato de que a prática de assembleias não é o único mecanismo que deve ser empregado na escola para o fim de se educar moralmente. Tal como explicitado por Puig (2004), as práticas morais, sejam as procedimentais ou substantivas, devem ser utilizadas de modo complementar. Nesse mesmo sentido, La Taille (2009) destaca que a escola não deve se silenciar com relação à Educação Moral, e diversificadas devem e podem ser as formas de desenvolvê-la: em aulas de Filosofia, em disciplinas específicas, como um tema transversal, pela participação e envolvimento dos alunos em assembleias e, especialmente, prezando-se pela qualidade do convívio escolar. Contudo, o presente texto, teve por objetivo apresentar uma experiência de prática procedimental de caráter deliberativo, as assembleias de classes e de segmento, não necessariamente alcançando outros procedimentos que, possivelmente, sejam desenvolvidos na instituição objeto desta investigação.

Como perspectivas da iniciativa relatada, pode-se indicar que nessa instituição há o espaço para a tomada de decisões coletivas. A experiência relatada testifica isso uma vez que ao se buscar a solução a uma problemática com o uso de assembleias, indica-se um movimento importante nessa direção e, segundo La Taille (2009), a assembleia é um dos principais recursos para se caminhar para a construção de um ambiente democrático.

De acordo com Puig (2004), a escola inserida em uma sociedade plural e democrática, que tenha como aspiração moral o uso da razão para se argumentar sobre o justo, o correto e a melhor forma de se conviver, inegavelmente será convidada a empregar práticas de deliberação. Tais práticas favorecem o preparo para a vida adulta e a adoção de maneiras de convivência adaptadas às

possibilidades dos alunos, e em coerência com as aspirações éticas da sociedade. No entanto, esse espaço precisa ser constantemente cultivado, e o ambiente deve ser cooperativo, com a presença do respeito mútuo e a participação coletiva na tomada de decisões, caminhando no sentido do uso de mecanismos mais democráticos em detrimento dos autoritários.

Ainda com relação às perspectivas, em termos de implicações dos procedimentos adotados, a equipe gestora percebeu que os alunos estão mais críticos, aproximam-se mais para sanar dúvidas, questionamentos e resolver problemas. Além disso, logo após o desenvolvimento das assembleias uma turma de alunos manifestou o interesse em fundar um grêmio na escola, o que foi prontamente incentivado pela equipe gestora. Foram realizadas diversas reuniões e os alunos estão se movimentando na busca de estratégias para a sensibilização dos demais alunos e informações daquilo que seja necessária para sua formalização.

Por fim, pode-se afirmar, com base em La Taille (2009), que esse foi um exemplo de democracia na escola, e indica-se que a instituição em foco está aceitando o convite de transformar seu ambiente em um espaço mais democrático. Isso nos remete também a pensar em trabalhos de natureza preventiva em relação à violência escolar, com vistas a se constituir uma cultura de paz. No entanto para verdadeiramente aceitá-lo muito trabalho ainda será necessário, em termos de reflexões, autoavaliações, mudanças e formação da equipe gestora e pedagógica.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

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

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

ARGÜÍS, R. *et al.* **Tutoria: com a palavra, o aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C.T. (Org.). **Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 1997. p. 130.

DIAS, C. L. **Avaliação da capacitação pedagógica do docente de ensino superior através de uma escala de atitudes**. Marília, 2001. 262f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de mesquita Filho.

ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. As assembleias no ensino fundamental. In: ARGÜÍS, R. *et al.* **Tutoria: com a palavra, o aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAMBOA, S. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LA TAILLE, I. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, I.; OLIVEIRA, M.K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. Autoridade e limite. **Jornal da Escola da Vila**. São Paulo, n. 2, 1994.

_____. **Moral e ética**: dimensões sociais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 175-205.

MONTOYA, A.O. D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004, p.157-186.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1973. (Original publicado em 1948).

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

_____. Observações psicológicas sobre o *self-government*. In: PARRAT S, TRYPHON A. (Org.). **Jean Piaget**: sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1998. p. 113-129. (Original publicado em 1934).

PUIG, J. M. *et al.* **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. Tradução de Maria C. de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *et al.* **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Moderna, 2004.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

Recebido em: 25.01.2015

Aceito em: 05.10.2015