



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS PRÁTICAS MORAIS E A APRENDIZAGEM DE VALORES E REGRAS:  
EXPERIÊNCIA COM ASSEMBLEIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

**VERÔNICA NOGUEIRA VANNI**

**AS PRÁTICAS MORAIS E A APRENDIZAGEM DE VALORES E REGRAS:  
EXPERIÊNCIA COM ASSEMBLEIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

**VERÔNICA NOGUEIRA VANNI**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias.

370  
V268p

Vanni, Verônica Nogueira

As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I / Verônica Nogueira Vanni – Presidente Prudente, 2017.  
261 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,  
Presidente Prudente, SP, 2017.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Aprendizagem de valores e regras. 2. Desenvolvimento sociomoral. 3. Autonomia moral. Assembleias de classe. 4. Ensino Fundamental. I. Título.

**VERÔNICA NOGUEIRA VANNI**

**AS PRÁTICAS MORAIS E A APRENDIZAGEM DE VALORES E REGRAS:  
EXPERIÊNCIA COM ASSEMBLEIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO  
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente, 28 de março de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente – SP

---

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente –SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra de Morais  
Universidade Estadual Paulista – Unesp  
Marília – SP

## DEDICATÓRIA

A todos que me fizeram acreditar que era possível.

À minha família, que sempre me incentivou, apoiou nos momentos de estudo, com todo amor e gratidão.

Aos meus amigos, por todo apoio, paciência e companheirismo nessa jornada.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me iluminar neste caminho, orientando meus passos, com garra e coragem para seguir em frente em busca desse sonho, renovando diariamente minha fé em que tudo é possível, se cremos Nele como condutor dos nossos passos.

Aos meus pais, Vicente e Ângela, que nunca me deixaram desistir nos momentos mais difíceis por que passei, me incentivando a todo momento e fazendo o impossível para que eu chegasse aonde estou hoje.

À minha irmã, Débora, que, mesmo longe, me inspira a cada dia a lutar para alcançar meus objetivos sem deixar de aproveitar o dia e nele ver o sol, mesmo que a chuva caia.

Ao meu querido José Vitor Spadão, por me acompanhar e ser paciente durante esse processo, compreendendo toda a ausência, todos os dias de aflição e pacientemente, com palavras carinhosas e distrações fantásticas, contribuiu no alcance desta etapa tão sonhada.

À minha querida, Professora Doutora Carmen Lúcia Dias, orientadora e amiga, que, com muita sensibilidade, me proporcionou essa oportunidade, sempre me ouvindo e me orientando da melhor maneira para que, com êxito, meu sonho se tornasse realidade.

Aos colegas e amigos que fiz durante esse processo, os quais só me trazem lembranças boas e felizes. Agradeço, principalmente, às minhas grandes amigas Deborah Zaduski e Ana Siqueira, por dividirem o lanche, a casa, os filhos, a família, as experiências, os conhecimentos, os choros, as tristezas, as alegrias, os sorrisos, enfim, agradeço a vocês a amizade, os momentos lindos que passamos juntas e o amor que já é eterno, sem vocês esse caminho teria sido muito mais difícil.

À minha amiga, Janaína Marques Storti, que me inspirou nos caminhos acadêmicos. Você é meu espelho, exemplo de determinação, a quem sou grata por tudo, por todas as dicas, pelas orientações, pelas infinitas ligações segurando a onda da ansiedade comigo e mesmo não sendo da minha área, lendo todo o material, me questionando, para que eu pudesse melhorar minhas produções.

Obrigada pela eterna amizade, você, mesmo de longe, fez parte de tudo isso diariamente.

Às minhas amigas, Bruna Brasil Zonta, Larissa Milani de Oliveira e Raíssa Marjory Zonta Moreti, por toda amizade, companheirismo, compreensão nas ausências das reuniões, festas, aniversários, pela paciência em aguentar minhas longas ligações em dias apreensivos de escrita e, ainda assim, oferecerem ombro amigo, enviando, de longe ou perto, energia e força para que eu pudesse continuar firme, vibrando comigo e comemorando a cada conquista, vocês são fundamentais na minha vida.

À minha banca, Professora Doutora Alessandra de Moraes e Professor Doutor Marcos Vinicius Francisco, por terem aceito o convite para participarem desse momento e trazer tantos conhecimentos que contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores do programa de mestrado da UNOESTE e, em especial, à Professora Doutora Eliane G. Saravali, por me acolherem e compartilharem, de forma tão sensível, seus saberes, sempre prontos e disponíveis ao diálogo. Muito do que sou hoje é porque carrego um pouco de cada um de vocês, muito obrigada.

A Ina, secretária do mestrado, a Jakeline Queiroz Ortega, bibliotecária e a todos os funcionários da UNOESTE que, sem exceção, sempre foram incríveis comigo, sempre gentis, de prontidão para ajudar, deixando o ambiente sempre muito mais agradável e aconchegante de estar, o que pra mim, principalmente, por ser de outra cidade e ficando praticamente o dia todo da universidade, proporcionava uma sensação de estar “em casa”.

À Secretaria de Educação da minha cidade, por incentivar o docente a estar em constante formação, aprofundando seus conhecimentos para aprimorar cada vez mais a prática docente, me concedendo a oportunidade de frequentar o mestrado e a todos os participantes da escola que receberam a proposta da pesquisa com tanto carinho e empenho, meu muito obrigada.

A todos que, de maneira direta ou indireta, participaram deste processo, minha eterna gratidão e meu muito obrigada.

*“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente”.*

*Paulo Freire*



## RESUMO

### **As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I.**

Esta dissertação foi apresentada e defendida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador (UNOESTE). No cenário nacional observamos com frequência o crescimento dos casos de violência nas escolas, o que compromete significativamente o processo educativo. Seja verbal, física ou qualquer outro tipo de prática, a violência deve ser prevenida e combatida, pois esta é oposta ao propósito da educação. Desta forma, as respostas às situações de conflito presentes na escola retratadas nos comportamentos violentos encontrados, apontam a relevância em se trabalhar com práticas que promovam a aprendizagem de valores e regras morais e a formação ética dos alunos, pois estas compreendem a reflexão sobre valores e habilidades necessárias para a convivência em sociedade. Sob esse olhar, esta pesquisa teve por objetivo principal fundamentar e sistematizar uma experiência com uma prática moral deliberativa, as assembleias de classe, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. Fundamenta-se em autores da psicologia da moralidade e, em especial, aqueles que trazem a perspectiva da teoria cognitiva evolutiva. Realizada segundo a abordagem qualitativa descritiva, de natureza fenomenológica do tipo Estudo de Caso intrínseco. Foi desenvolvida em uma escola municipal de Ensinos Infantil e Fundamental I do interior paulista. Os procedimentos metodológicos envolveram: a coleta de dados; análise documental; entrevistas semiestruturadas com a diretora, coordenadora pedagógica do núcleo comum e uma professora do 5º ano do Ensino Fundamental I; observação de uma experiência com assembleias de classe com uma professora e seus respectivos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I; entrevista pós assembleias com 30% do total de alunos escolhidos por sorteio (amostra aleatória simples). A análise e discussão dos dados foram feitas a partir das observações da prática e por meio da interpretação do significado das respostas (escrita ou oral), apresentadas pelos pesquisados; as quais foram separadas por eixos, subeixos e categorias relacionados com os objetivos propostos por esta pesquisa. Os resultados sinalizam que embora exista ainda a necessidade de um maior aprofundamento teórico-prático para a sistematização da prática moral escolar com as assembleias de classe instituídas pela escola, as mesmas favorecem a formação de um aluno protagonista em seu processo de desenvolvimento bem como o estabelecimento de um ambiente escolar onde o clima é favorável para a aprendizagem de conteúdos, valores e regras, o que resulta em uma convivência mais democrática, em que o respeito mútuo prevalece, contribuindo, conseqüentemente, de maneira significativa no desenvolvimento da autonomia moral. Esperamos que esta pesquisa subsidie outros estudos sobre a aprendizagem de valores e regras no trabalho com práticas morais nas escolas, e amplie a reflexão destas como mecanismos de educação moral e sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem de valores e regras morais. Desenvolvimento sociomoral. Autonomia moral. Assembleias de classe. Ensino Fundamental I.

## ABSTRACT

### **Moral practices and the learning of values and rules: an experience with assemblies in a public elementary school.**

This thesis was presented and defended in the Master's Program of Education of This dissertation was presented and defended in the Master's Program in Education at the University of *Oeste Paulista* – Concentration Area: Educational Institution and Educator's Training (UNOESTE). In the national scenario, we frequently observe the growth of violence situations in schools, which significantly jeopardizes the educational process. Whether it is verbal, physical, or any other kind of practice, violence must be prevented and countered, since violence is the opposite of education's purpose. Thereby, the responses to situations of conflict existing in school depicted at the violent behaviors found, point out the relevance in working with practices that promote the learning of values and moral rules and the ethical formation of students, since they include the reflection about values and skills needed to the conviviality in society. In this sense, this research had as main objective to substantiate and systematize an experience with a deliberative moral practice, the class assemblies, contributing for the development of students' moral autonomy. It is based on authors of the psychology of morality and especially those who bring the perspective of evolutionary cognitive theory. It was made accordingly with the descriptive qualitative approach, of phenomenological nature of intrinsic case study type. It was developed in a municipal school of kindergarten and elementary school located in the Sao Paulo countryside. The methodological procedures have involved: data collection, documental analysis; semi structured interviews with the director, pedagogical coordinator of the common nucleus and one teacher of the 5th year of Elementary School; observation of an experience with class assemblies made with one teacher and her respective students of the 5th grade of Elementary School; interview after the assemblies with 30% of the total number of students chosen by lot (simple random sample). Data analysis and discussion were based on observations of practice and through the meaning interpretation of answers (written or oral), presented by the respondents; which were separated by axes, sub-axes and categories related to the objectives proposed by this research. Results indicate that although there is still a need for greater theoretical-practical deepening for the systematization of school moral practice with class assemblies instituted by the school, they favor the formation of a student who is protagonist in his developmental process, as well as in the establishment of a school environment in which the climate is favorable for the learning of contents, values and rules, which results in a more democratic coexistence, where mutual respect prevails contributing in a significant way for the development of moral autonomy. Our hope is that this research will subsidize other studies about the learning of values and rules in the work with moral practices in schools, expanding the reflection of these as mechanisms of moral education and their contribution to the development of students' moral autonomy.

**Keywords:** Learning of values and moral rules. Socio-moral development. Moral autonomy. Class assemblies. Elementary School.

## LISTA DE SIGLAS

ACTs	- Admitido em Caráter Temporário
APM	- Associação de Pais e Mestres
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAPI	- Comitê Assessor de Pesquisa Institucional
CCPQ	- Coordenadoria Central de Pesquisa
CCI	- Conselho de Ciclo
CEMADI	- Centro Municipal de Atendimento e Diagnóstico
CEP	- Comitê de Ética e Pesquisa
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREAS	- Centro de Referência Especializado de Assistência Social
E.F. I	- Ensino Fundamental I
E. M.	- Escola Municipal
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RCNs	- Referenciais Curriculares Nacionais
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U.E.	- Unidade Escolar
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados BDTD.....	95
QUADRO 2 -	Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados CAPES.....	101
QUADRO 3 -	Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados GOOGLE ACADÊMICO.....	103
QUADRO 4 -	Identificação do perfil da equipe gestora e docente..	112
QUADRO 5 -	Identificação do perfil dos alunos participantes.....	114
QUADRO 6 -	Eixos e subeixos/ Entrevista com a equipe gestora participante da entrevista.....	132
QUADRO 7 -	Eixos e subeixos/ Entrevista com a professora participante da pesquisa.....	168
QUADRO 8 -	Eixos/ Entrevista com os alunos participantes da pesquisa após a realização da entrevista.....	198

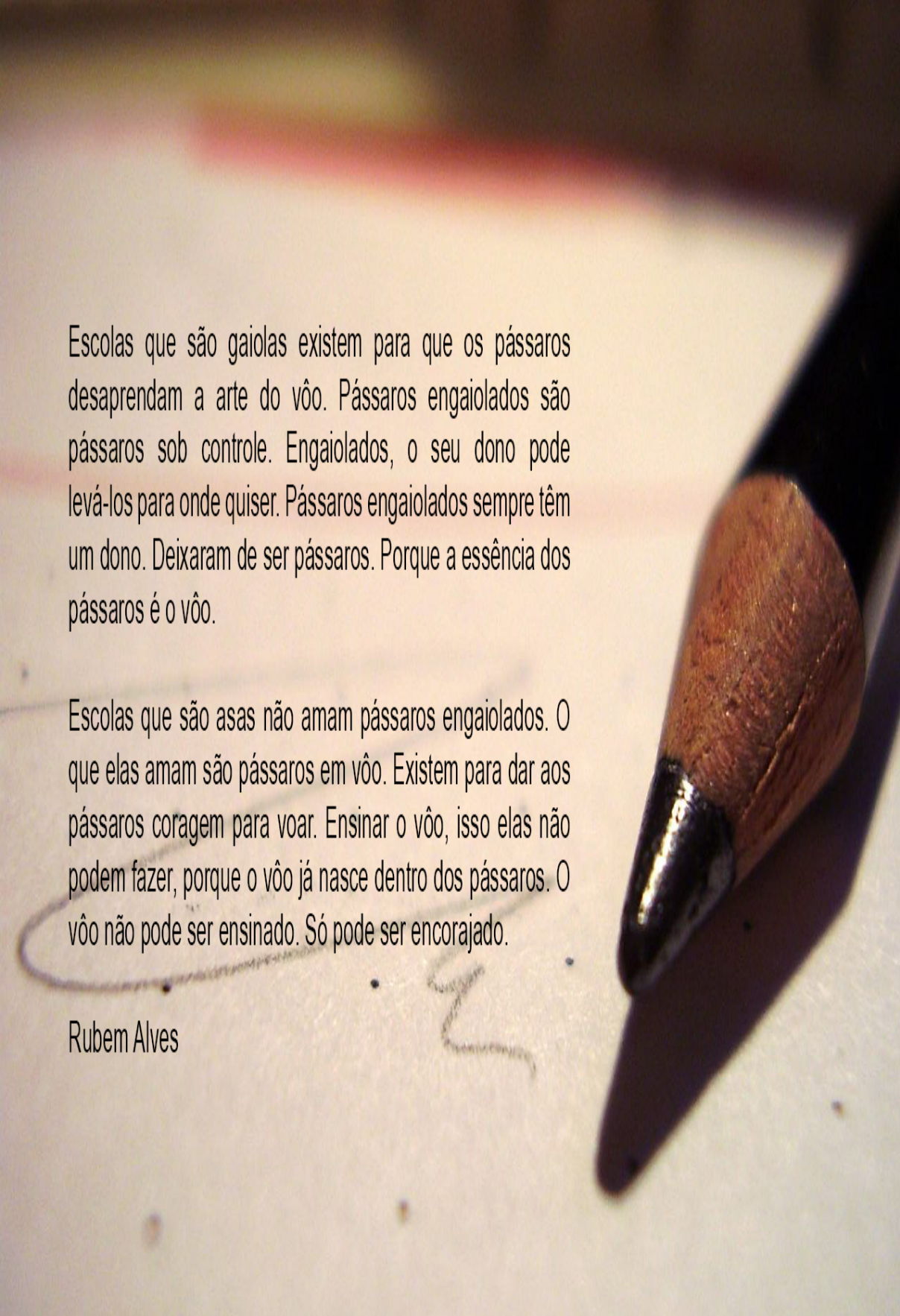
## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Envolvimento e participação da comunidade escolar nas ações e projetos desenvolvidos na instituição.....	134
TABELA 2 -	Relações interpessoais no contexto da instituição.....	136
TABELA 3 -	Estabelecimento de regras normativas e as regras de convivência na escola.....	138
TABELA 4 -	Considerações e percepções sobre gestão democrática na escola.....	140
TABELA 5 -	Parâmetros Curriculares Nacionais: O trabalho como tema transversal- Ética na escola.....	143
TABELA 6 -	Concepções sobre desenvolvimento e autonomia moral.....	145
TABELA 7 -	Considerações acerca do trabalho do professor no sentido de contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.....	147
TABELA 8 -	Ações da escola na prevenção e combate às situações de conflitos/ violência na escola.....	149
TABELA 9 -	Formação para a cidadania.....	151
TABELA 10 -	Objetivo da escola com o desenvolvimento da prática.	153
TABELA 11 -	Existência de projeto escrito com relação à instituição da prática.....	156
TABELA 12 -	Formação prévia do professor ao início do trabalho com as práticas.....	157
TABELA 13 -	Pontos positivos e/ ou negativos da prática.....	159
TABELA 14 -	Facilidades e dificuldades do professor no desenvolvimento das assembleias de classe.....	161
TABELA 15 -	Aprofundamento teórico com relação às práticas das assembleias de classe.....	162
TABELA 16 -	Feedback dos professores a partir do trabalho realizado com as práticas em sala de aula.....	164
TABELA 17 -	Outras sugestões de práticas morais para o trabalho na escola.....	165
TABELA 18 -	Compreensão da experiência.....	198
TABELA 19 -	Percepção da experiência.....	202
TABELA 20 -	Utilidade e contribuição da experiência.....	205

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL</b> .....	30
2.1	Considerações iniciais sobre a teoria Piagetiana .....	30
2.2	Desenvolvimento Moral: o que dizem outros autores .....	47
2.3	Espaço escolar: ambiente sociomoral e o desenvolvimento integral do aluno	56
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA</b> .....	60
3.1	As escolas democráticas e escolas transformadoras pelo mundo: uma inspiração à construção de uma sociedade mais plural .....	60
3.2	Relações democráticas no cotidiano das escolas: a contribuição das práticas morais desenvolvidas pelas escolas democráticas .....	70
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS MORAIS</b> .....	77
4.1	Conceito de assembleias de classe.....	77
4.2	Práticas morais escolares: mecanismos possíveis de educação moral na Escola .....	79
4.3	Assembleias de classe: a voz e a vez do aluno.....	86
4.4	Experiências com assembleias de classe como uma possibilidade de contribuição na educação moral das crianças: o panorama das pesquisas realizadas. ....	94
<b>5</b>	<b>MATERIAL E MÉTODO</b> .....	109
5.1	Delineamento da pesquisa .....	109
5.2	Participantes da pesquisa e local de realização .....	110
5.3	Caracterização da escola e perfil da comunidade: a realidade pesquisada ...	114
5.4	O projeto político pedagógico da escola: um caminhar de possibilidades .....	118
5.5	As práticas com as assembleias de classe na realidade pesquisada: um novo caminho a trilhar.....	121
5.6	Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	124
5.6.1	Instrumentos de coleta de dados.....	124
5.6.2	Coleta de dados e procedimentos de análise .....	125
<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	131
6.1	Resultados das entrevistas com a equipe gestora e professora participante da pesquisa .....	131

6.2	Apresentação e discussão dos resultados da entrevista com os alunos após a observação das assembleias de classe.....	197
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>209</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>215</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>227</b>
	ANEXO A.....	228
	ANEXO B.....	229
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>235</b>
	APÊNDICE A .....	236
	APÊNDICE B.....	239
	APÊNDICE C.....	242
	APÊNDICE D.....	245
	APÊNDICE E .....	248
	APÊNDICE F .....	251
	APÊNDICE G.....	254
	APÊNDICE H.....	257
	APÊNDICE I .....	261



Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves



## 1 INTRODUÇÃO

Desde o início dos meus estudos em Educação na Universidade e nos cursos que abarcavam situações relacionadas ao contexto educativo, a reflexão sobre a intensidade na qual as relações interpessoais são estabelecidas no interior dos sistemas escolares e no quanto estas interferem na qualidade do trabalho desenvolvido, sempre foi uma das questões que me inquietava e despertava intimamente grande interesse em me aprofundar. Posteriormente, ao ingressar como docente em uma escola municipal de Ensino Infantil e Fundamental I, localizada em um bairro da periferia de uma cidade de pequeno porte do interior paulista, na qual grande parte dos alunos que a frequentam nasceram no bairro e vivem em situação de vulnerabilidade social, estas questões ampliaram-se na medida em que observava o comportamento violento apresentado por muitos alunos, comportamentos estes que implicavam na grande desarmonia entre alunos, alunos e professores, alunos e demais funcionários no interior da escola.

As questões que permeavam o cenário dos conflitos explícitos e o que fazer com as situações constantes de violência era, com frequência, o foco de atenção e preocupação de toda a equipe escolar. Como parte desta equipe e diante das questões para as quais sempre busquei respostas, esta problemática gerou, ainda mais, em mim reflexões e a inquietude em proporcionar aos alunos a possibilidade de estudar em um ambiente onde a convivência fosse mais harmônica e prazerosa.

Desta maneira, junto ao grupo, compartilhávamos da mesma vontade e anseio por inovações que trouxessem como resultado a melhoria deste quadro e a culminância no propósito educacional de uma educação humanizada. Assim, iniciamos as buscas por estratégias pedagógicas e inspiradas por escolas que visualizávamos a contribuição com a transformação de vidas por meio de suas práticas, procuramos meios de colocá-las também em exercício na escola, visando, com estas ações, à melhoria do clima escolar e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico.

Dentro desta proposta, foi necessário que ao dar o primeiro passo para a instituição de novas ações, toda a equipe estivesse disposta a romper com os próprios paradigmas educacionais e tivesse a consciência de que, para obtermos êxito em nosso objetivo, teríamos muito estudo e trabalho. Assim, toda a escola

pouco a pouco compreendeu que a intenção maior era a de instituir novas práticas, e permanentemente desenvolver ações que conferissem sentido aos ideais de formar alunos que soubessem respeitar, cooperar, refletir, dialogar, serem justos, o que, conseqüentemente, acarretaria ir além do trabalho com os conteúdos escolares, ou seja, o objetivo maior era atingir a formação integral do aluno.

Desde então, a escola caminha em busca de propor ações mais coletivas e menos individuais, procurando empregar desde a metodologia até a ação didática do professor em sala de aula, o protagonismo do aluno.

O panorama da realidade exposta nos leva ao encontro da necessidade da pesquisadora em compreender com mais detalhes questões que refletem sobre os casos de violência dentro das escolas, o que compromete significativamente o processo educativo. Para tanto, é relevante expor algumas definições com relação à violência escolar. De acordo com Abramovay (2005), a ocorrência da violência, seja verbal, física ou qualquer outro tipo de prática, deve ser prevenida e combatida, pois esta é oposta ao propósito da educação. Nas palavras da autora:

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola- lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, reconhecimento da diversidade e da herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas mesmas situações repercutem na aprendizagem e na qualidade de ensino tanto para alunos como professores [...]. (ABRAMOVAY, 2002, p.300).

Segundo Abramovay (2005, p. 3), definir o termo violência exige considerá-lo da maneira mais ampla possível e, uma vez que é um fenômeno complexo, faz-se necessária a distinção entre suas múltiplas dimensões, que, de acordo com a referida autora, seriam: a violência física, que ocorre quando o indivíduo pratica o ato contra si mesmo ou contra outro; a violência como um conjunto de restrições, a qual geralmente atinge o indivíduo no interior dos espaços institucionais, sendo caracterizada pela privação de seus próprios direitos, como as violências físicas e simbólicas. Por fim, apresenta-se a violência mais comum no dia a dia, as incivildades e micro violências.

Vinha (2016) esclarece em seus estudos sobre violência que as incivildades são propriamente as micro violências ou as pequenas agressões repetidas com frequência. Nessas ocasiões, o indivíduo comete pequenos atos

contra a ordem, transgredir regras e combinados de boas maneiras no contexto do qual faz parte.

Complementando, Dias (2013) referindo-se à Charlot (2005), coloca que diferenciar violência, transgressão e incivilidade, que se fazem presentes no universo escolar, é um trabalho complexo, requerendo, portanto, uma maior compreensão de suas dimensões

Há que se ressaltar que muitas vezes hoje essa distinção não se faz nítida, os três tipos podem ser encontrados em comportamentos cotidianos. Há casos em que a incivilidade quando ocorre de estudante(s) para estudante de forma agressiva, intencional, repetidamente e sem motivação aparente, causando sofrimento ao outro, podendo se configurar como *bullying* [...]. (DIAS, 2013, p. 4).

Para Pappa (2004), pesquisadores de vários países vêm estudando a violência escolar e o que denominam de micro violências, violência miúda, ou de fator de intimidação, são senão aspectos do que chamamos de indisciplina escolar.

Portanto, compreende-se que a violência não está somente fora dos muros da escola, ela está presente rotineiramente no cotidiano das instituições, trazendo consequências negativas para outros indivíduos, além dos envolvidos no conflito, como gestores, professores, alunos, funcionários e pais. Abramovay (2002) expõe ainda que a violência física é a mais explícita nas escolas e sua ocorrência tem diversas justificativas

A violência física é a face mais visível do fenômeno nas escolas. O confronto corporal ou armado mobiliza parte considerável das discussões, aparecendo como referência para que os informantes discursarem sobre o tema e o ampliem para incluir outros tipos de violência. Em algumas situações, justifica-se o recurso da violência física como uma forma de defesa pessoal ou como atitude de proteção aos amigos, os mais fracos, ou como resposta à ação de um sujeito mais forte. Em outras, aparece como uma atitude impensada diante de uma provocação. Independente da justificativa, a violência é uma forma de negociação que exclui o diálogo, ainda que seja impulsionada por múltiplas circunstâncias e se revista de uma conotação moral- como a defesa dos amigos. (ABRAMOVAY, 2002, p. 63).

Considerando ainda que são muitas as dificuldades e tensões que a sociedade atualmente tem enfrentado, como desigualdade, crise financeira, exclusão social, criminalidade, entre outras, dentre os mais variados problemas críticos que permeiam nosso cotidiano, a violência dentro do ambiente escolar tem obtido uma expressiva disseminação, principalmente através das mídias, fomentando as discussões sobre questões que envolvem a temática no interior da

escola, onde esta se manifesta de diferentes formas em diversas dimensões, cabendo, portanto, ser entendida não mais como uma ocorrência isolada, mas como um problema recorrente no universo escolar.

No entanto, Charlot (2002) destaca que as situações de violência dentro do ambiente escolar, não são uma questão dos tempos contemporâneos em que vivemos, mas um fenômeno que há muito se faz presente nas instituições escolares e se pode considerar novas as suas formas de manifestação que, veiculadas em grande escala pela mídia, trazem grande “angústia social”.

Complementa Tognetta (2013) em seus estudos, o fato que diante do grande número de casos envolvendo conflitos nas escolas, seja ela a violência contra a escola, na escola ou até mesmo entre os estudantes e, conseqüentemente, a repercussão delas através dos veículos de comunicação, a impressão que nos dá é que a violência aumenta a cada ano nas escolas, no entanto, a autora apoia-se nas pesquisas realizadas por Debarbieux (2006), as quais comprovam que o crescimento não foi na violência, e sim “[...] uma violência instaurada e exposta sob a forma de microviolências que nos atingem” (TOGNETTA, 2013, p. 42). A autora conduz a reflexão de que se enxerga como violência, as incivildades dos alunos, como a falta de uma boa educação, a cortesia, a gentileza, entre outros, e a indisciplina, na falta do uso do uniforme, a recusa em participar de grupos e realizar as atividades (TOGNETTA, 2013).

Vinha e Tognetta (2009) sinalizam em seus estudos sobre conflitos na escola, duas pesquisas realizadas por Biondi (2008) e Fante (2003), as quais expressam a grande presença de indisciplinas, violências ou conflitos dentro dos espaços escolares e o quanto o professor dispensa de tempo em sala de aula para tratar destas situações. Baseadas em questionários aplicados a diretores de todo o país pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, as autoras evidenciam os dados respectivos destas pesquisas indicando que:

[...] a indisciplina por parte dos alunos é apontada como problema por 64% dos diretores de escolas estaduais, 54% das municipais e 47% das instituições particulares. Fante (2003) também constatou que 47% dos professores dedicam 21% e 40% do seu dia escolar aos problemas de conflitos entre os alunos. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 531).

Os dados levantados pelas autoras nos revelam que, independentemente da situação social ou faixa etária desses educandos, a

agressividade e os conflitos se fazem presentes nas salas de aula, ou seja, em escolas públicas ou particulares, o ambiente que por essência é o da construção de conhecimento está sendo ocupado em muitos momentos por situações de conflitos, em que é necessário aos professores intervirem sistematicamente nas mesmas.

Neste sentido, Charlot (2002, p. 436) aponta, em concordância à Abramovay, em relação à importância do diálogo nestas situações, que a grande dificuldade “[...] não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-lo pela palavra e não pela violência – ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra tornar-se impossível”. Podemos, desta maneira, entender que na escola, aqui compreendida na amplitude de sua função educativa, que vai além da aprendizagem de conteúdo, tais situações podem ser consideradas como um espaço também de aprendizagem e, desta forma, receber um tratamento educativo.

Vinha (2013) destaca que, segundo a teoria construtivista piagetiana, mesmo que possam ser as situações de conflitos em sala de aula momentos desgastantes, devem ser vistos como um momento favorável e necessário ao trabalho do professor junto aos seus alunos na aprendizagem de valores e regras.

Outro estudo sobre a violência nas escolas é o realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) por meio do Instituto Data Popular (2013) com 1.400 professores da rede estadual do Estado de São Paulo. Este teve em seu propósito compreender, diante do olhar do docente, suas condições de atuação no ambiente de trabalho, bem como a segurança, tanto no bairro da instituição como na própria escola.

Os resultados sinalizam que, para os professores, violência na escola se refere a agressões, falta de respeito e de educação entre os alunos, considerando como a principal prática de violência escolar a agressão verbal (62%), seguida de outras, como: violência física (43%); falta de educação/ respeito/valores (33%); problemas familiares/ postura dos pais (20%); violência/ agressão em geral (17%); *bullying* (12%); mau comportamento dos alunos/ conflito entre alunos (11%); drogas e/ ou álcool (7%); falta de condições de trabalho/ valorização do professor (6%); indisciplina/ falta de regras/ problemas de autoridade (4%) e com 3% os problemas sociais, as políticas públicas/ políticas educacionais inadequadas e discriminação/ preconceito. De acordo com os dados apontados pelos docentes, dentre as situações de agressões comuns nas escolas, mais comumente

presenciam as seguintes situações de violência na escola: alunos brigando (72%); ser xingado por algum aluno (62%); presenciar alunos se ameaçando (57%); são ameaçados por algum aluno (35%); ter algum bem pessoal danificado por algum aluno (35%); ser roubado ou furtado (24%).

Os resultados da pesquisa demonstram ainda o quanto os participantes, embora reconheçam a violência dentro do ambiente escolar, atribuem ao outro ou às questões sociais e familiares a responsabilidade pelo quadro apresentado pelas escolas. A maioria destes profissionais (95%) colocam que os alunos são os principais autores da violência escolar, porém tanto os alunos (83%) quanto os professores (44%) são também vítimas dela, ressaltando que 57% destes professores considera as escolas em que exercem suas atividades um ambiente violento, percentual este (63%) maior nas escolas de bairros periféricos. Para os docentes participantes (74%), a falta de educação/ de respeito/ valores são os principais motivos que geram a violência na escola, seguidos pela educação proveniente do ambiente familiar (49%) e a desestruturação da mesma (47%). Os outros fatores também contribuem para a manifestação da violência nas instituições escolares: as drogas, o baixo nível social, o desinteresse dos alunos, a ausência de participação da comunidade na escola, dentre outros. Como sugestão para a solução deste grave quadro na educação, colocam os debates sobre o tema (28%), profissionais de suporte pedagógico (18%), investimento em cultura e lazer (16%) e policiamento nas áreas ao redor da escola (15%). Como já mencionado, quando questionados sobre os responsáveis na resolução do problema da violência dentro da escola, 35% dos professores atribuíram como uma tarefa da família, 19% disseram ser este um papel a ser exercido pelo Estado e 25% acreditam que a escola pode solucionar o problema da violência no ambiente escolar, delegando especificamente a responsabilidade por tal função, neste total: 17% para a equipe gestora; 4% para o professor; 2% para a coordenação e 2% para o orientador profissional. Por fim, os professores também colocam a sociedade (8%) e a polícia (5%) como colaboradores na redução da violência escolar (APEOESP, 2013).

Ainda neste contexto, Abramovay (2003) explicita que, em relação às situações de violência na escola, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO vem produzindo avaliações, pesquisas e diagnósticos que servem como base para as discussões sobre a temática e a elaboração de políticas públicas para a mesma, ressaltando que:

[...] Tal iniciativa está referenciada na construção de uma Cultura da Paz, que busca a prevenção e resolução não-violenta de conflitos, a partir dos seguintes princípios: tolerância, solidariedade, compartilhamento em base cotidiana, pluralismo de ideias, diálogo, negociação, mediação, respeito aos direitos humanos e combate às desigualdades e exclusões sociais. (ABRAMOVAY, 2003, p. 186).

A autora destaca um interessante estudo feito pela UNESCO, o qual tinha em seu objetivo analisar as ações por intermédio de diferentes estratégias e o direcionamento realizado por diversas instituições escolares no intuito da redução dos índices de indisciplina nelas presentes, bem como com este trabalho desenvolvido de maneira assertiva resgatar a autoestima do jovem. Estas escolas, localizadas em diferentes estados do país foram selecionadas a partir de consultas nas Secretarias Estaduais de Educação e também, eventualmente, em sindicatos e organizações não governamentais que atuam ativamente em conjunto com estas escolas.

Foram selecionadas na pesquisa intitulada *Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas*, 14 escolas que assistem, principalmente, jovens de 15 a 24 anos que atendiam os seguintes critérios:

- localização em bairros/ comunidade com índices elevados de violência;
  - localização no município da capital ou da sua região metropolitana;
  - enfrentamento de situações de violência (interna e externa) por meio de iniciativas bem-sucedidas: projetos, experiências, atividades regulares, etc.
- (ABRAMOVAY, 2003, p. 191).

A pesquisa demonstrou em seus resultados que ampliar o olhar pedagógico e adotar diversas estratégias que promovam uma maior parceria entre todos os agentes escolares, que inclua a comunidade e principalmente que dê visibilidade ao aluno, estimulando sua participação, tornando-o consciente e protagonista de sua própria aprendizagem e pertencente ao ambiente escolar, traz muitos benefícios tanto ao aluno quanto a escola. Assim, podemos refletir que, apesar de as escolas apresentarem em seu interior múltiplos problemas cotidianos somados às situações de violência, as mesmas têm conseguido expressivamente modificar e transformar positivamente sua realidade.

Desta forma, observa-se que as respostas às situações de conflitos presentes na escola mediante comportamentos violentos apontam para a relevância em se trabalhar com práticas que promovam formação ética dos alunos, pois estas compreendem a reflexão sobre valores e habilidades necessárias para a convivência

em sociedade. No entanto, fazer do ambiente escolar um espaço que contribua e transforme práticas tradicionais em ações potencializadoras no intuito da formação do indivíduo pleno, intelectual e social, é ainda um grande desafio.

Um dos maiores desafios no sentido de preparar as novas gerações para extirpar a violência é, no campo da educação, ensinar a viver como pessoas. Nossa época reclama claramente uma urgência maior: ensinar e aprender a viver em sociedade. Essa tarefa exige uma revolução sócio-psicológica e pedagógica que ainda está por se realizar. O horizonte educativo deve ser o de promover a autonomia do aluno, não só nos aspectos cognitivos, mas também em seu desenvolvimento moral e social. (MORENO, 2001, p. 94).

Entende-se, assim, a urgência em se promover a autonomia moral dos alunos, trabalhar com o resgate de valores éticos por meio de práticas pedagógicas de educação moral que possibilitem o uso do respeito e do diálogo como caminho para a resolução de conflitos, no intuito de construir um ambiente de convivência pacífica e harmoniosa, fortalecendo, desta maneira, as boas relações e possibilitando assim a construção de um clima escolar positivo e, conseqüentemente, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, como reforça o Parâmetro Curricular Nacional sobre o tema transversal Ética (1997):

Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma 'vida boa'. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los. (BRASIL, 1997, p. 55).

Buscando dar significado ao conceito de incorporação de valores éticos, faz-se necessário clarificar o conceito de Ética, tema que a escola necessita priorizar e intensificar em seu trabalho para promover a convivência democrática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre temas transversais trazem como definição de Ética:

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: como devo agir perante os outros? Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e que sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. (BRASIL, 1997, p. 26).



Coautor dos Parâmetros Curriculares Nacionais e estudioso das questões relacionadas ao desenvolvimento da moralidade na criança, La Taille (2010) complementa a definição de Ética

Costumeiramente, emprega-se a palavra 'ética' como sinônima de moral, ou seja, para se referir a um conjunto de deveres [...] vamos diferenciar a forma do conteúdo, isto é, o 'plano ético' (forma) da 'ética' (conteúdo). O plano ético refere-se ao significado e valor da vida. A pergunta que lhe confere é 'que vida eu quero viver?' Trata-se do clássico tema filosófico da 'felicidade', da busca de uma vida significativa, de uma vida que vale a pena ser vivida. (LA TAILLE, 2010, p. 15).

A escola é uma instituição privilegiada para trabalhar o tema ética e valores, uma vez que pode elaborar estratégias e utilizar-se de recursos de contribuição expressiva na abordagem de assuntos complexos com todos os envolvidos no contexto da escola.

[...] é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E, naturalmente, a escola também [...] participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação. (BRASIL, 1997, p. 51).

Nesta perspectiva, a equipe escolar da instituição pesquisada, diante do objetivo de propiciar ao aluno um ambiente mais harmônico, procura, periodicamente, organizar o seu trabalho, instituindo ações com a intenção de atingir o objetivo de construir junto aos alunos uma cultura de reflexão para a resolução pacífica dos conflitos existentes, trabalhando com práticas morais no intuito de contribuir com a formação ética do aluno e, conseqüente, formar um cidadão crítico e autônomo.

Tendo como princípio para a formação do educando o enfoque nos princípios e fins educacionais elaborados pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB (1996, p.7), a qual dispõe que a educação “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, uma das propostas organizadas pela escola foram

as assembleias de classe, com o objetivo não só de diminuir a problemática da violência escolar, mas também de promover espaço de discussão e participação dos alunos nas propostas e decisões das ações da escola, contribuindo também desta maneira com os princípios educativos acima expostos. Inseridas na rotina escolar, um dos objetivos principais das assembleias implantadas era 'dar voz e vez aos alunos', estimulando o desenvolvimento do hábito do diálogo em momentos de decisões pedagógicas e resolução de conflitos cotidianos na escola a partir deles mesmos, buscando envolver os alunos de maneira significativa no compromisso com a mudança, em procurar fazer da escola um ambiente democrático.

A intenção inicial da escola era que os alunos e a comunidade percebessem que, além dos docentes e gestores, eles também pertenciam à escola; que eram fundamentais no seu processo de evolução, assim como no da própria escola e, para isso, era fundamental que participassem ativamente da tomada de decisões, tarefas e responsabilidades presentes no cotidiano escolar.

Uma vez que a instituição, na qual foi realizada a pesquisa, como já mencionado, é uma escola que funciona em período integral, faz-se necessário explicitar que todos os alunos permanecem na unidade por cerca de dez horas e trinta minutos. Sendo assim, a prática com as assembleias de classe foi instituída nos dois períodos, tanto nas oficinas curriculares<sup>1</sup> quanto no núcleo comum<sup>2</sup> por consideração da equipe pedagógica de que os alunos, ao frequentarem as aulas oferecidas pelas oficinas curriculares convivem com grupos mistos, ou seja, não estão como nas aulas do núcleo comum reunidos com os colegas do mesmo ano, mas sim com crianças de outros anos, portanto, os conflitos e as situações relevantes a serem colocadas em pauta para diálogo e deliberações posteriores emergem de maneiras diferentes nos dois contextos. A questão em relação ao desenvolvimento das assembleias de classe será posteriormente desenvolvida na 'Caracterização da Escola' descrita na seção 'Material e Método' desta pesquisa.

Em referência ao que explicita ainda a LDB em seu texto quando versa o trabalho com o aluno, sobre a indispensável formação do desenvolvimento não só cognitivo do educando, mas também social e moral, num processo de ensino que

---

<sup>1</sup> Oficinas curriculares- Elaboradas e oferecidas ao educando de acordo com a proposta da escola com a finalidade de desenvolver no aluno competências e habilidades fundamentais ao seu desenvolvimento integral e são proporcionadas paralelamente às disciplinas que compõe o currículo formal da unidade.

<sup>2</sup> Núcleo comum- Período em que são ministradas as disciplinas que compõe o currículo básico da escola.

culmine no desenvolvimento de sua “[...] capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” bem como a promoção do “[...] fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. (BRASIL, [2005], p. 17). Assim, com o processo instituído, ocorreu uma pergunta inicial: as práticas com as assembleias de classe que têm sido promovidas pela escola como possibilidades de contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral do aluno, apresentam uma sistematização teórico-prática?

Em relação à autonomia moral, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam a mesma como uma capacidade desenvolvida pelo educando e esta ocorre a partir de uma prática coerente com essa intenção. O documento ainda coloca que:

A autonomia refere-se à capacidade de saber fazer escolhas e de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. (BRASIL, 1998, p. 89- 90).

Assim, entende-se a autonomia em seu sentido mais amplo e completo, ressaltando a necessidade de reflexão de que para uma escola conseguir formar cidadãos autônomos é preciso que ela contemple, em seu planejamento, ações com a finalidade de atingir tal objetivo. No entanto, não basta às escolas somente constar o intuito desta formação na proposta pedagógica. Faz-se necessário que as instituições coloquem em ação propostas pautando-se numa didática que realmente promova o desenvolvimento da autonomia no trabalho com a educação moral. Esta ideia já aparece em Piaget (1930/1998), ao sinalizar o trabalho desenvolvido por uma escola ativa:

A ‘escola ativa’ baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea. ‘Atividade’ se opõe, assim, a receptividade. A educação moral ativa supõe, conseqüentemente, que a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitua um meio próprio para tais experiências. (PIAGET, 1930/1998, p. 42).

Ainda o autor (1998, p. 44) coloca que, para o aluno alcançar o entendimento “[...] da disciplina, da solidariedade, da responsabilidade, a escola

‘ativa’ se esforça em colocar a criança numa situação tal que experimente diretamente essas realidades espirituais e descubra por si mesma, pouco a pouco, suas leis constitutivas”.

Podemos, desta forma, compreender que, uma escola ativa tem um papel fundamental de renovar o olhar da escola diante do ensino, não sendo admitida a adoção de procedimentos de transmissão de conhecimentos com atitudes autoritárias e tradicionais.

A escola ativa norteia-se sistematicamente em práticas que compreendem a reflexão do aluno com vistas à percepção e, conseqüentemente, uma postura crítica do educando diante do mundo que o cerca e, frente a situações de conflito, a procura por soluções baseadas no respeito a si mesmo e no respeito mútuo, tendo uma postura pautada em aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociais.

Desta forma, o interesse em compreender melhor o que permeia o processo de construção da autonomia moral na criança tornou-se, além de uma necessidade à minha prática, enquanto professora, de aprofundar-me nos princípios teóricos que norteiam o trabalho que desenvolvo; um desejo de contribuir com este grupo e com a comunidade escolar da qual faço parte.

E, nessa perspectiva, por meio das experiências realizadas nessa escola com as assembleias de classe e com o objetivo geral de contribuir no aprimoramento dessa iniciativa, esta pesquisa se propôs a fundamentar e sistematizar o trabalho realizado buscando o seu aperfeiçoamento. Teve como objetivos específicos: a partir da perspectiva dos participantes, verificar as concepções da diretora, da coordenadora pedagógica do núcleo comum e da professora da escola acerca do desenvolvimento da autonomia moral e das práticas com as assembleias de classe; descrever e analisar uma experiência de aprendizagem de valores e regras na prática com as assembleias de classe em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental I e verificar a concepção dos alunos acerca da prática e sua participação durante o desenvolvimento das assembleias.

As assembleias se configuram em espaços democráticos de participação de cidadãos, favorecendo a construção de valores democráticos. Ou seja, elas se traduzem “[...] como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que dela participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos”. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 60).

Esta pesquisa, portanto, aborda a temática do trabalho com as práticas morais de uma escola, desenvolvidas e direcionadas à aprendizagem de valores e regras, a princípio vindo como uma possibilidade na diminuição do quadro de violência exposto na unidade escolar, o que, posteriormente, ao longo do ano, demonstrou ter alcançado dimensões mais amplas, que serviram como um fio condutor a uma postura e atitude mais autônoma dos alunos.

A trajetória desta dissertação foi organizada em quatro capítulos teóricos. O primeiro apresenta a introdução. O segundo contém os estudos sobre o desenvolvimento moral, o qual apresenta a fundamentação teórica de Jean Piaget e de outros autores como Buxarrais, Kohlberg e Puig e também reflete sobre o espaço escolar como ambiente sociomoral na contribuição para o desenvolvimento integral do aluno.

No capítulo três, encontra-se traçado o histórico da educação democrática desde sua origem até os dias de hoje, a construção do sujeito e a aprendizagem de regras e valores. Buscamos explicitar o percurso das escolas democráticas no mundo e no Brasil e descrever a pesquisa realizada sobre as Escolas Transformadoras refletindo sua relevância na inspiração de outras escolas que buscam práticas inovadoras em prol de uma educação mais humanizada e que enxerga o aluno como protagonista na elaboração de seu conhecimento.

Já o capítulo 4, é composto pela definição do conceito da prática moral explorada na pesquisa, ou seja, as assembleias de classe, e de maneira pormenorizada discutir o trabalho com as práticas morais. Neste ponto, buscamos definir a tipologia de tais práticas bem como suas implicações no interior da escola. Aprofundamos, ainda, o estudo da prática moral escolar com as assembleias de classe e, por fim, o uso destas como mecanismo de educação moral utilizado na realidade pesquisada. Apresentamos também na fundamentação teórica do trabalho, o panorama das pesquisas que abrangem a prática de assembleias de classe como uma possibilidade de contribuição na educação moral da criança.

A partir do capítulo 5, serão descritos o material e o método, o delineamento da pesquisa, os participantes e o local de realização da mesma, o procedimento de coleta de dados e a apresentação, análise e discussão dos dados, à luz da fundamentação teórica adotada.

A seguir serão sinalizadas as considerações finais elaboradas ao longo desde estudo, nas quais serão apontados os limites e as possibilidades da prática

com as assembleias de classe na escola e a reflexão da mesma como um recurso possível para a aprendizagem de regras e valores e sua possibilidade de contribuição no desenvolvimento da autonomia moral do aluno.

Destarte, esperamos que nossos objetivos sejam atendidos, uma vez que buscamos a reflexão de que por meio de uma educação pautada em práticas que promovam a aprendizagem de regras e valores, é possível potencializar a capacidade dos alunos em construir-se como cidadãos com uma maior capacidade de reflexão, compreensão da realidade e posicionamento crítico.

A seguir, apresentaremos a Fundamentação Teórica do Estudo.



## CAPÍTULO 2

### CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

Neste capítulo, apresentaremos algumas considerações iniciais sobre a teoria Piagetiana, os estudos realizados para o aprofundamento dos conhecimentos acerca da moralidade segundo a perspectiva de Jean Piaget e de outros estudiosos que, a partir deste, dedicaram-se às pesquisas sobre moralidade humana, tratando de questões que permeiam o desenvolvimento moral.

#### 2.1 Considerações iniciais sobre a teoria Piagetiana

Quando buscamos nos aprofundar sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, valer-se inicialmente dos estudos piagetianos sobre os aspectos que abarcam a evolução intelectual da criança torna-se fundamental, uma vez que Jean Piaget (1896-1980) empenhou sua trajetória de vida e estudo a compreender o processo de construção de conhecimento realizado pelo homem, particularmente o processo pelo qual a criança perpassa.

Freitas (2002), expõe em sua pesquisa sobre a Teoria moral de Piaget que se pode compreender o quanto as ideias do filósofo Immanuel Kant (1724-1804) influenciaram e nortearam os estudos do autor, considerando dessa maneira que nestes, ao procurar delinear o percurso que leva o indivíduo da anomia ao alcance da sua autonomia moral, tanto a teoria sobre a moral como sua teoria sobre o conhecimento elaborada por Piaget podem ser entendida como um “Kantismo evolutivo”. A autora coloca que “Para Kant, todo ser humano é capaz de agir eticamente; para Piaget, todo ser humano pode tornar-se capaz de ação moral, graças às trocas que estabelece com o meio”. (FREITAS, 2002, p. 307).

A autora destaca que Kant remete às questões da problemática moral como essenciais e Piaget, seguindo seu caminho, dedicara-se a desenvolver estudos para explicar como o homem pode atingir o conhecimento e, assim, ser capaz de agir de maneira ética (FREITAS, 2002).

Nesta perspectiva de pensamento, Piaget preocupava-se em aclarar questões epistemológicas/ filosóficas por meio de suas investigações realizadas na



prática, a partir de experiências sustentadas pelo método clínico crítico. Esses estudos buscavam, sobretudo, responder as perguntas: Como o indivíduo constrói o conhecimento? Como o homem evolui seu conhecimento, passando de um nível mais elementar a um nível mais complexo? Quais são os papéis desempenhados pelo indivíduo no ato do conhecimento?

Piaget, a partir de seus estudos, expõe que a construção do conhecimento verifica-se mediante a ação do indivíduo sobre o meio no qual está inserido. Entretanto, para que confira significado às experiências, acontecimentos e objetos resultando neste conhecimento, é necessário que estejam inseridos em uma estrutura. Destarte, faz-se necessária na elaboração desta capacidade para conhecer a interação entre o organismo e o meio (CHIAROTTINO, 1988).

O autor Wadsworth (1997) destaca que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é uma adaptação, assim como o desenvolvimento biológico. Nas palavras do autor “Assim como nós nos adaptamos biologicamente ao meio, também nos adaptamos intelectualmente”. (WADSWORTH, 1997, p.161).

Desta forma, o sujeito se organiza e reorganiza para que possa adaptar-se ao meio e modificá-lo para adaptar-se melhor, conseqüentemente expandindo esta inteligência, num processo de mais ou menos complexidade dependendo do meio onde está inserido. Ainda do autor:

Piaget se convenceu de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico que ajudam a *organizar* o ambiente. Convenceu-se também de que a mente e o corpo não funcionam independentemente um do outro e que a atividade mental submete-se às mesmas leis que ordinariamente governam a atividade biológica. (WADSWORTH, 1997, p.15).

Neste sentido, alguns conceitos são fundamentais para compreender as contribuições da Epistemologia Genética a respeito do desenvolvimento cognitivo. Piaget faz referência a processos indispensáveis para explicar como o indivíduo aprende e constrói seu conhecimento em sua relação com o meio, utilizando termos como ‘esquemas mentais’ ou ‘estruturas’ para denominar as ações do sujeito, as quais dão significação ao objeto do conhecimento. O autor expõe que “Um esquema é a estrutura ou organização das ações, que se generalizam no momento da repetição da ação, em situações semelhantes ou análogas”. (PIAGET, 1974, p.15).

A adaptação, que envolve os processos de assimilação e acomodação, permite a troca do organismo com o meio (CHIAROTTINO, 1988). Assim, a assimilação é o primeiro processo que ocorre no momento em que o indivíduo recebe o estímulo. Reforça essa ideia Wadsworth, quando coloca que a assimilação “[...] é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes”. (WADSWORTH, 1997, p.19). O segundo processo, a acomodação, pode ser explicado por uma modificação do esquema que já existe ou a criação de um novo, ou seja, é neste processo que se permite à criança sua adaptação ao meio em que vive. Na clarificação do conceito, Assis expõe:

Ao adaptar-se a um objeto novo, a criança aplica sobre ele seus esquemas de ação (olhar, sugar, pegar, balançar, etc.) e assimila este objeto a um ou vários destes esquemas. Muitas vezes, entretanto, o objeto, ao ser assimilado, impõe resistência ao sujeito, de maneira que os esquemas de que ele dispõe não são suficientes para assimilá-lo. Ocorre, então, a acomodação, ou seja, a modificação do esquema, em decorrência da resistência que o objeto oferece a ser assimilado. (ASSIS, 2013, p. 56).

Desta forma, estes dois processos são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. No entanto, para que haja uma interação efetiva do sujeito ao meio, Piaget (1964/ 1999) descreve um mecanismo de ação fundamental: a equilibração. Nas palavras do autor (1964/1999, p. 14), o processo de equilibração é

[...] uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.

Complementa a ideia apresentada por Piaget, o autor Wadsworth (1997, p. 22), explicando que: “Equilíbrio é um estado de balanço entre assimilação e acomodação [...]. Equilibração é processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. Este é um processo auto-regulador, cujos instrumentos são assimilação e acomodação”. Além disso, Piaget destaca no processo de equilibração, os desequilíbrios. Estes, segundo o autor, são necessários para que o sujeito busque reequilibrar-se avançando, assim, no processo de construção do seu próprio conhecimento.

(...) numa perspectiva de equilibração, deve procurar-se nos desequilíbrios uma das fontes de progresso no desenvolvimento de conhecimentos, pois só os desequilíbrios obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado atual e procurar seja o que for em direções novas. (PIAGET, 1977, p. 23).

O autor destaca que o aspecto construtivo da equilibração, qualificada majorante (termo usado no sentido de um aumento qualitativo devido à equilibração, de uma 'melhoria' ou 'aperfeiçoamento' das estruturas), ocorre porque o processo de equilibração não consiste em uma simples volta ao ponto de partida, mas conduz, em geral, a um estado melhor do que o inicial. O mecanismo autorregulador é construtivo, traz progressos e engendra novidades. De acordo com Castro,

[...] é no decurso de uma atividade do S (física, mental ou complexa, abrangendo ambas) que surge um problema. O próprio fato dessa atividade ser 'perturbável' indica a necessidade de seu aperfeiçoamento, de que seja completada ou compensada. A reequilibração da atividade exige, pois uma ultrapassagem da situação anterior, uma abertura a novas possibilidades. Esta orientação para a melhoria, a construção de novidades é que caracteriza a 'equilibração majorante'. (CASTRO, 1986, p. 22).

Além da equilibração, fator necessário e essencial para ilustrar como ocorre esse processo progressivamente, Piaget explicita ainda outros fatores distintos que estão inseridos no desenvolvimento intelectual: a maturação, as experiências física e lógico- matemáticas e a interação social. Portanto, a equilibração é necessária para conciliar a contribuição destes outros fatores de desenvolvimento mental (PIAGET; INHELDER, 1974). Todas estes desempenhando papéis complementares e essenciais para que ocorra este desenvolvimento como veremos a seguir.

Guimarães (2007) com base nos estudos de Piaget, salienta que para o surgimento de certas condutas no indivíduo, é necessária a maturação do mesmo, ressaltando que esta possui natureza hereditária e se desenvolve internamente, possuindo limitação de suas funções, tendo sua utilidade na abertura de possibilidades. De acordo com Piaget e Inhelder,

[...] a maturação consiste, essencialmente, em abrir possibilidades novas e constitui, portanto, condição necessária do aparecimento de certas condutas, mas sem fornecer as condições suficientes, pois continua a ser igualmente indispensável que as possibilidades assim abertas se realizem e, para isso, que a maturação seja acrescentada de um exercício funcional e de um *mínimo* de experiência. (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 132).

Ainda os autores (1974, p. 133) destacam que o papel do exercício e da experiência alcançada na realização da ação é também um fator de extrema

relevância neste processo de desenvolvimento, uma vez que este possui dois tipos de experiências fundamentais na formação das estruturas lógico- matemáticas que são: “[...] a) A experiência física, que consiste em agir sobre os objetos para deles abstrair as propriedades [...] b) A experiência lógico matemática, que consiste em agir sobre os objetos, mas para conhecer o resultado da coordenação das ações”. Em outras palavras, corrobora Guimarães (2007) que as experiências físico e lógico- matemáticas podem assim ser compreendidas respectivamente:

[...] como toda a experiência que resulta das ações realizadas materialmente; a experiência lógico- matemática, por sua vez, é construída através das coordenações das ações que os indivíduos realizam sobre os objetos, criando e introduzindo relações entre eles e essas ações. (GUIMARÃES, 2007, p. 16)

Já as interações sociais reportam-se às interações do indivíduo com o meio social a começar da família, perpassando pelas relações escolares, demais grupos sociais até as transmissões vindas dos diversos ambientes sociais, sendo necessário que a criança assimile essas transmissões e faça, a partir dessas suas próprias construções, considerando as interações entre adultos e crianças e sobretudo as interações das crianças entre si como fundamentais para “[...] o progresso da ação e pensamento e ainda tornam-se necessárias para se alcançar o nível real de cooperação e desenvolvimento da vida afetiva”. (GUIMARÃES, 2007, p. 17).

Corroborando, Piaget (1935/ 2010) destaca que, além da importância das interações entre adultos e crianças, é igualmente fundamental a cooperação entre as crianças tanto para o seu desenvolvimento cognitivo quanto moral, uma vez que:

Do ponto de vista intelectual, é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios da conduta, e não só a uma submissão exterior. (PIAGET, 1935/ 2010, p. 163).

Desta maneira, a partir destes conceitos básicos pode-se melhor compreender o desenvolvimento da cognição, como um processo em espiral, que parte de estruturas simples às mais complexas, ocorrendo ao longo de toda a vida, modificando e expandindo suas estruturas cognitivas (mentais/ intelectuais)

constantemente, de acordo com as experiências de aprendizagem vividas, ou seja, para Piaget e Inhelder (1974), a criança, desde o início da vida, dedica-se a organizar suas estruturas cognitivas para que lhe propiciem uma adaptação satisfatória ao contexto em que vive. Dado que a construção do conhecimento ocorre em decorrência da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e o meio ao qual está inserido, a equilibração ocorre na evolução deste conhecimento, partindo do nível mais simples até o mais complexo de maneira sucessiva e gradual. Explicita o autor que “O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. (PIAGET, 1964/ 1999, p. 13).

No que compreende ainda o desenvolvimento cognitivo, sob o aspecto de a inteligência possuir um mecanismo de ação motora e um mecanismo do afeto, Piaget destaca o fato de que não há atos puramente intelectuais ou totalmente afetivos, sendo assim, inteligência e afeto estão interligados (PIAGET, 1964/ 1999).

Neste contexto, Piaget traz em seus estudos a definição de estágios, pelos quais se dá o desenvolvimento intelectual da criança, os quais são fundamentais em sua teoria. Assim, Piaget e Inhelder explicam que:

[...] o desenvolvimento mental surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 131).

Dividido em quatro grandes estágios, o desenvolvimento intelectual se subdivide em: estágio sensório-motor (0 a aproximadamente 2 anos) que vai até o aparecimento da linguagem; estágio pré-operatório (2 a 7 anos) ou da inteligência intuitiva; estágio das operações concretas (7 a 11 anos) e o das operações formais (11 a 14 anos). É importante destacar que cada um destes estágios, apesar de serem estruturas sucessivas, seu início e fim podem variar e ter alterações. Isso se deve ao fato de cada indivíduo possuir estruturas biológicas e estímulos diferentes

provenientes do meio, como já procuramos refletir, podendo se propiciados em abundância, contribuir de forma significativa no avanço de cada etapa, o que possibilita ao sujeito interagir e estabelecer com o outro relações mais elaboradas e menos elementares.

As estruturas operacionais constituem a base do conhecimento, a realidade psicológica natural, pelas quais devemos entender o desenvolvimento do conhecimento. E o principal problema do desenvolvimento é entender a formação, elaboração, organização e funcionamento dessas estruturas. O primeiro estágio é o sensório-motor (0 a 2 anos), pré-verbal que perdura aproximadamente durante os primeiros 18 meses de vida. Durante esse estágio, é desenvolvido o conhecimento prático que constitui a subestrutura do conhecimento representacional posterior.

Piaget (1936/ 1987) descreve, neste período, seis subestágios: 1º) *Fase dos reflexos*; 2º) *Fase das reações circulares primárias*; 3º) *Fase das reações circulares secundárias*; 4º) *Fase da coordenação de esquemas secundários e suas aplicações às novas situações*; 5º) *Fase das reações circulares terciárias* e 6º) *Fase do início do simbolismo*. Na fase dos reflexos (1ª fase), a criança experimenta o exercício desses reflexos, ou seja, inicialmente, o objeto é só algo para sugar, olhar ou agarrar, depois se transforma em coisa para deslocar, mover e utilizar para fins cada vez mais complexos. A fase das reações circulares primárias (2ª fase) é composta pelas primeiras adaptações adquiridas em relação aos hábitos da sucção, visão, a fonação e audição e a apreensão. Na fase das reações circulares secundárias (3ª fase), o comportamento da criança começa a dirigir-se a um fim. Inicia-se a manifestação de uma intencionalidade primitiva, já que os fins decorrem do comportamento anterior (não intencional).

Na fase da coordenação dos esquemas secundários e suas aplicações às novas situações (4ª fase), Piaget (1936/1987) aponta que a criança, por volta dos 8-9 meses, apresenta um progresso em relação à fase anterior. Ele se refere às primeiras condutas propriamente inteligentes da criança. A ação, nesta fase, deixa de funcionar por simples repetição e passa a admitir, dentro do esquema principal, os esquemas transitivos, existindo agora distinção entre meios e fins e uma coordenação intencional dos esquemas. O ato inteligente mencionado nesta fase se constitui agora não mais em reproduzir resultados interessantes, e sim em atingi-los mediante novas combinações. A criança aprende a coordenar dois esquemas

distintos, ou seja, duas ações até então independentes uma da outra com isto se tornando apta a procurar objetos desaparecidos.

Piaget registra o fato de que a criança nesta fase afasta os obstáculos que ocultam o objeto, pois o concebe como algo situado atrás destes. A criança utiliza esquemas conhecidos e cria novos meios para alcançar um fim que não está imediatamente acessível. Piaget ressalta que há certa intencionalidade, mas não um planejamento nas ações da criança. Para exemplificar será descrita a observação 123:

A partir 0; 7 (28) [sete meses e vinte e oito dias], o esquema transitivo de “repelir o obstáculo” diferencia-se um pouco em Laurent: em vez de bater simplesmente nos corpos interpostos entre a sua mão e o objetivo, põe-se logo a arredá-los ou a empurrá-los, sem outras ações intermediárias. Aos 0;7 (28) [sete meses e vinte e oito dias], por exemplo, apresento-lhe um guizo a 5 cm atrás da esquina de uma almofada. Laurent bate na almofada, como antes, mas em seguida mantém-na abaixada com uma das mãos, enquanto agarra no objeto com a outra. A mesma reação com a minha mão [...]. (PIAGET, 1936/ 1987, p. 210).

A ação de “afastar o obstáculo”, conforme exemplo acima, constitui um esquema transitivo diferenciado do esquema final. Esses esquemas derivam de esquemas circulares anteriores ou de outros esquemas transitivos (PIAGET, 1936/ 1987). Nesta fase, inclui outro grupo de exemplos de aplicação de esquemas conhecidos às novas situações que já não se trata de afastar os obstáculos e sim de encontrar intermediários entre o sujeito e o objetivo:

Obs. 129. – Aos 0; 9 (24) [nove meses e vinte e quatro dias], Jaqueline está sentada e procura agarrar o seu pato de celuloide, colocado perto de seus pés. Não conseguindo, puxa-o para mais perto com a ajuda do seu pé direito. Não pude ver se ela ainda tateou ou se a reação foi imediata. [...]. (PIAGET, 1936/ 1987, p. 215).

A característica que difere as presentes condutas desta fase das da fase anterior, é que a reação circular tem como um único fim reproduzir um resultado antes já alcançado ou que acabou de ser descoberto por acaso, mas cabe à criança, na presente fase, reencontrar os meios que a conduziram àqueles momentos anteriores – esses comportamentos anunciam a inteligência. Piaget (1936/ 1987) diz que, mesmo sendo atos intencionais, não deixam de ser prolongamento do efeito anterior.

Piaget aponta como novidade dessa situação o fato de a mão de outrem e o objetivo (o que se quer alcançar) reunirem-se mentalmente, sem se confundirem e isso implica a construção de uma totalidade real, pela aproximação do intermediário e do objeto final: “é por isso que a criança não se limita a bater na mão de outrem, a sacudi-la etc., porquanto esse esquema se diferencia, por acomodação, num movimento de propulsão destinado a aproximar esse intermediário do próprio objetivo.” (PIAGET, 1936/ 1987, p. 224).

Percebe-se, diante do exposto até o momento, ser esta fase apontada por Piaget de grande progresso alcançado pela criança, ou seja, há uma mobilidade dos mesmos esquemas que se coordenam entre si e, por conseguinte, dissociam-se para se reagruparem de uma nova maneira, dando lugar a variadas combinações:

Tornando-se ‘móveis’, isto é, aptos a novas coordenações e sínteses, os esquemas secundários destacam-se do seu conteúdo habitual para se aplicarem a um número crescente de objetos: de esquemas particulares, com um conteúdo especial ou singular, eles convertem-se, pois, em esquemas genéricos de conteúdo múltiplo. (PIAGET, 1936/ 1987, p. 227).

Piaget (1936/1987) ressalta que a coordenação dos meios com os fins implicam uma assimilação recíproca dos esquemas presentes e cita como exemplo no momento em que a criança bate no sapato com um dado que esfregou primeiro contra outro corpo, ela aplica ao sapato o esquema de bater porque, inversamente, serviu-se pouco antes dos seus pés para atingir os objetos. A acomodação, característica dessa fase, manifesta-se de forma intermediária entre as explorações e na aplicação de esquemas conhecidos às novas circunstâncias, pois é na medida em que se opera a coordenação de esquemas, portanto, a sua assimilação recíproca, é que eles progridem na sua acomodação aos próprios objetos.

O processo de acomodação é mais refinado, dado que o esquema móvel se aplica às relações entre as coisas exteriores e não mais somente às coisas em sua ligação única com a atividade do sujeito. Piaget destaca que a organização mútua entre os esquemas se afirma de forma explícita e, ao mesmo tempo, desvela a organização interior de cada esquema, considerado como totalidade. A organização total e a assimilação constituem os dois aspectos de uma só realidade, o aspecto interno e o externo que são apresentados pelas condutas da presente fase, ou seja, é perceptível como se organizam os esquemas, em suas relações



recíprocas, e em que medida essa coordenação corresponde à organização interna dos mesmos.

Piaget (1936/ 1987) descreve também, como característica dessa fase, o aparecimento de indícios, ou seja, este permite à criança prever não só um acontecimento ligado à sua ação, mas também um acontecimento qualquer se seja, concebido como algo independente e vinculado à atividade do próprio objeto.

Na 5ª fase, da reação circular terciária, os comportamentos característicos constituem um conjunto homogêneo, ou seja, de acordo com Piaget, a reação circular terciária assinala o começo das condutas experimentais, enquanto a descoberta de novos meios por experimentação ativa utiliza o método assim descoberto pela criança para a solução de novos problemas. Surge, nesta fase, um tipo superior de coordenação de esquemas pela busca desses novos meios. A 6ª fase, início do simbolismo, é marcada por condutas de um novo tipo: a invenção por dedução ou combinação mental, caracterizando a inteligência sistemática (PIAGET, 1936/ 1987).

A invenção por combinação mental perpassa por um novo processo de aplicação, pois se supõe uma combinação mental de esquemas já elaborados. Desta forma, a criança passa a premeditar a ação com a aplicação de meios conhecidos às novas situações num nível representacional, sem atividade sensório-motora imediata- a experiência acontece no ato do pensamento antes de executá-la no plano real. Piaget exemplifica:

Fazer antecipadamente uma bola de uma corrente de relógio para introduzi-la num orifício estreito (quando o sujeito nunca teve qualquer oportunidade prévia de fazer semelhante bola, em tais circunstâncias), combinar de antemão as posições de uma vara, antes de passá-la através das barras de uma grade (quando a experiência é inteiramente nova para a criança) [...], tudo isso supõe que o sujeito se representa os dados oferecidos à sua visão de um modo inteiramente distinto de como os percebe diretamente: corrige em espírito a coisa que vê, isto é, evoca posições, deslocamentos ou até mesmo objetos, sem que os observe atualmente no seu campo visual. (PIAGET, 1936/ 1987, p. 329- 330).

Assim, a inteligência sensório-motora torna-se essencial para a passagem à fase posterior, o pré-operatório (marcada pela construção de certas estruturas que permitem a relação do sujeito com os objetos através de representações intuitivas, como exemplo, imagem, simbolismos da imaginação, desenho, etc.). “Neste período, o sujeito tem que reconstruir em nível da

representação (intuitiva ou simbólica) aquilo que fora conquistado em nível prático (sensório- motor)". (VESTENA; DIAS; COLOMBO, 2012, p. 221).

Portanto, o estágio pré-operatório (2-7 anos) é caracterizado, fundamentalmente, pelo desenvolvimento da função semiótica ou simbólica, que consiste na capacidade de diferenciar significantes e significados, ou seja, apresentar um significante diferenciado para um significado, o que pode ser evidenciado pelas condutas relativas à imagem mental, desenho, jogo simbólico, à linguagem e à imitação diferida. Neste, a criança já começa a manifestação das representações mediante a imaginação de um objeto por meio de outro. Piaget evidencia que o processo de desenvolvimento mental possui características primordiais verificadas neste estágio

[...] uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das 'experiências mentais'. (PIAGET, 1964/1999, p. 24).

É importante destacar que o adulto, neste estágio, é o modelo padrão de referência mais importante para a criança, pois esta conhece, elabora e constrói novos esquemas a partir da imitação do comportamento e ações das pessoas com as quais interage e que fazem parte na maior parte do tempo de seu meio de convívio (PIAGET; INHELDER, 1974).

Embora a criança já tenha dado início às percepções mais elaboradas e consiga estabelecer relações com o outro, no estágio pré-operatório, o egocentrismo da criança é visível e marcante, uma vez que a criança ainda não é capaz de considerar uma realidade da qual não faça parte, o que dificulta compreender os demais pontos de vista. No entanto, a criança, mesmo que regida por ações mais imediatistas e que se manifeste verbalizando representações mais pelas experiências vividas, inicia-se o processo de socialização e desenvolvimento das emoções, organizando aos poucos os sentimentos de respeito e simpatia pelo outro. Simultaneamente, a criança inicia seu caminhar no universo moral, dos valores e regras (GUIMARÃES, 2007).

O estágio operatório-concreto (7-12 anos) traz um aspecto importante, que é a forma diferente de a criança abordar o mundo. As ações são interiorizadas e

passam a constituir operações mentais, ou seja, operações que são ações interiorizadas, agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis (GOULART, 2003).

Nas palavras de Piaget e Inhelder,

[...] a descentração necessária para chegar à constituição das operações não se baseará mais, simplesmente, num universo físico, ainda que este já seja notavelmente mais complexo do que o universo sensório- motor, senão também, de maneira indissociável, num universo interindividual ou social. Ao contrário da maioria das ações, as operações, com efeito, sempre comportam uma possibilidade de troca, de coordenação assim interindividual como individual, e esse aspecto cooperativo constitui condição *sine qua non* da objetividade da coerência interna (equilíbrio) e da universalidade das estruturas operatórias. (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 83).

Portanto, este estágio é marcado pelo início das noções de reversibilidade, ou seja, nesta fase a criança já tem capacidade para refletir sobre suas ações, concebendo a opção de desfazê-las e retornar ao ponto de partida, ainda que estas tenham sua base no que é concreto, experienciado e observado na realidade pela criança, o que não é possível de realizá-los num plano imaginável/hipotético.

Desta maneira, observa-se a diminuição do egocentrismo, anteriormente latente, uma vez que agora a criança progride nas relações que estabelece com o outro, coordenando diferentes pontos de vista, assim como evolui no plano afetivo e sentimentos morais. Segundo Guimarães (2007, p. 20), a mesma “[...] começa a apresentar características próprias para a cooperação e autonomia moral, saindo consideravelmente do ponto de vista egocêntrico, podendo estabelecer novas relações sociais fundamentadas no respeito mútuo”.

O último e mais elevado estágio no desenvolvimento humano é o estágio operatório formal (12 anos em diante). Caracterizado por ser a fase em que o sujeito, já adolescente, alcança a organização lógica das representações, ou seja, não é mais necessário ao mesmo a realidade/objeto concreta e observáveis. O indivíduo operatório-formal já possui a competência para trabalhar sua reflexão a partir de hipóteses e esquemas abstratos. Colocam Piaget e Inhelder (1930/ 1974) que a inovação desta fase é que o indivíduo já consegue refletir suas ideias, apoiando-se em hipóteses apenas “[...] torna-se, portanto, capaz de inferir as consequências necessárias de verdades simplesmente possíveis, o que constitui o início do pensamento hipotético-dedutivo ou formal”. (PIAGET; INHELDER, 1974, p. 113).

Assim, os autores ainda evidenciam que nesta fase de construção do pensamento formal, faz-se necessária a reorganização das operações concretas para que estas abram espaço a novas estruturas, decorrendo deste uma maior compreensão da realidade que o cerca e internalização de valores que permanecerão e se ampliarão ao longo da vida. Complementa Rappaport (1981) que o indivíduo no estágio das operações formais

[...] adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia); torna-se capaz de aceitar suposições pelo gosto da discussão; faz sucessão de hipóteses que expressa em proposições para depois testá-las; procura propriedades gerais que permitam dar definições exaustivas, declarar leis gerais e ver significação comum em material verbal; os seus conceitos espaciais podem ir além do tangível finito e conhecido para conceber o infinitamente grande ou infinitamente pequeno; torna-se consciente de seu próprio pensamento, refletindo sobre ele a fim de oferecer justificações lógicas para os julgamentos que faz; lida com as relações entre relações, etc. (RAPPAPORT, 1981, p. 74).

É importante ressaltar que a ordenação dos estágios é sucessiva e invariável, o que significa que “[...] equilíbrio das estruturas de um estágio anterior é sempre condição para se alcançar o próximo; no entanto a cronologia é invariável, dependendo da interação entre sujeito e meio e não somente de uma maturação orgânica”. (GUIMARÃES, 2007, p. 22).

Entre as amplitudes de suas preocupações epistemológicas com o conhecimento científico, Piaget dedicou parte de sua atenção aos estudos sobre a moralidade. Influenciado pelas ideias do filósofo Immanuel Kant, que dedicou-se, entre outras reflexões, às questões morais. Vale ressaltar que Piaget, autor da expressiva obra “O Juízo Moral da criança” (1932/ 1994), fundamentou-se em Kant para desenvolver seus estudos sobre o desenvolvimento moral da criança, estudo este que traz uma expressiva contribuição para a compreensão do desenvolvimento da moralidade humana, a construção e a consciência das regras e as etapas que compreendem o desenvolvimento humano, antecedendo a autonomia, que são a anomia e a heteronomia.

Kant concebe a autonomia a partir da consideração da totalidade do ser humano. De acordo com Zatti (2007), para Kant, a autonomia é definida como “[...] a independência da vontade em relação a todo objeto de desejo (liberdade

negativa) e sua capacidade de determinar-se em conformidade com sua própria lei, que é a da razão (liberdade positiva)". (ZATTI, 2007, p. 14-15).

Em outras palavras, a autonomia para Kant caracteriza-se pela capacidade de o sujeito agir de maneira independente e em conformidade com sua vontade própria, perante as tensões que sofre dos grupos sociais.

Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão a razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom. (KANT, 1974, p. 217).

Desta maneira, para Kant, o princípio da autonomia é o imperativo categórico, ou seja, sendo a vontade autônoma, esta proclama leis universais sem qualquer interesse, assumindo a obediência somente por dever. Zatti (2007), em face às ideias do filósofo Immanuel Kant, coloca que "Tal princípio só é possível na pressuposição da liberdade da vontade, a vontade deve querer a própria autonomia e sua liberdade consiste ser lei para si mesma [...]". (ZATTI, 2007, p. 16).

Assim, como já mencionado anteriormente, a partir das ideias de Kant, Piaget dedicou-se a compreender e aprofundar estudos sobre o desenvolvimento da moralidade humana. Zatti (2007), fazendo referência às considerações exploradas por Kamii (1988), educadora e seguidora das teorias elaboradas por Piaget, coloca que:

A partir da teoria de Piaget podemos dividir a autonomia em dois aspectos, o moral e o intelectual. Para a autonomia moral, é importante que as crianças tornem-se capazes de considerar os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir. Isso implica aprender a levar em conta os pontos de vista das outras pessoas, já que para este autor, a autonomia moral se alcança a partir da inter-relação com as demais pessoas. Autonomia intelectual é a capacidade de seguir a própria opinião, enquanto a heteronomia é seguir a opinião da outra pessoa. (ZATTI, 2007, p. 17).

Nesta direção, Piaget (1932/1994), fundamentando seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, a construção e a consciência das regras, ressalta que a criança passa necessariamente por duas etapas durante o seu desenvolvimento moral, anteriores à autonomia, como já mencionado: a anomia e a heteronomia.

Caracterizada pelo estado de não consciência do certo ou errado, na fase da anomia, a criança não tem discernimento do certo ou errado, bem como regras e normas, as quais ela sequer atribui sentido. Exemplifica La Taille quando diz:

Crianças de até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas. Interessam-se, por exemplo, por bolas de gude, mas antes para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não para participarem de uma atividade coletiva. (LA TAILLE, 1992, p. 49).

Posteriormente, na fase heterônoma, a criança inicia a percepção da existência de regras, porém o cumprimento das mesmas depende totalmente da comanda do adulto e, nesta relação unilateral, apenas este pode determinar o que fazer ou não. Aparecem também os sentimentos de afeto e medo, uma vez que não há ainda a noção da intencionalidade dos atos, e sim, somente da consequência que estes, não seguidos da postura esperada, ocasionam.

Sucessivamente, à medida que a criança vivencia suas experiências num ambiente em que lhe é proporcionada a interação social e o estabelecimento de relações democráticas, não somente obedecendo às regras, mas posicionando-se com seu ponto de vista, o estado da heteronomia dá lugar, gradativamente, a outra tendência afetiva, a autonomia. De acordo com os estudos de La Taille, suas características são identificadas como:

[...] opostas às da fase de heteronomia, e correspondem à concepção adulta do jogo. Em primeiro lugar, as crianças jogam seguindo as regras com esmero. Em segundo lugar, o respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo a si próprio com possível 'legislador', ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros. (LA TAILLE, 1992, p. 50)

Para 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”. Isto implica em dois tipos de respeito: o respeito unilateral, que Piaget chama de relação de coação, como o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto. E o respeito mútuo, ao que Piaget chama de relação de cooperação, que implica em relações de igualdade entre as pessoas. Piaget (1932/ 1994) expõe em referência à coação e cooperação:

[...] a sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o

próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (PIAGET, 1932/1994, p. 294).

Desses dois tipos de respeito elucidados por Piaget, ocorrem duas morais resultantes do respeito unilateral e das relações de coação: a moral heterônoma, apontando para o sentimento do dever e a submissão ao poder das pessoas, que para o indivíduo são as detentoras do poder. Vinha e Tognetta (2009, p. 528) destacam que na heteronomia a criança, apesar de ter certa consciência do certo e errado, ainda “[...] é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer às ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto qualquer que respeite)”.

De acordo com as autoras, na moral autônoma, resultante das relações de cooperação e do respeito mútuo destacado por Piaget, há o surgimento gradativo do sentimento de reciprocidade na criança, no lugar do controle e submissão ao outro. A regulação assim não é mais externa ao indivíduo e “[...] esse controle vai se tornando interno, isto é, um autocontrole, uma obediência às normas que não depende mais do olhar dos adultos ou de outras pessoas”. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 528).

Corroborando La Taille com a definição de um indivíduo moralmente autônomo, colocando que:

[...] a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos. (LA TAILLE, 2001, p. 16).

Ainda Menin (1996), à luz da perspectiva de Kant, afirma que ser moral não é tarefa fácil, uma vez que:

Ser ‘moral’ implica pensar nos outros, em qualquer outro, na humanidade (...). Ser ‘moral’ implica ter vontade: querer e raciocinar além do próprio ‘eu’(...). Ser ‘moral’ implica, às vezes, em perder vantagens imediatas para si em prol de outros que nunca conhecemos(...). Às vezes, implica até em

sermos revolucionários, sermos contrários a leis que nos humilham, a leis que nos tornam submissos, sem dignidade [...]. (MENIN, 1996, p. 41- 42).

Tais considerações realizadas neste trabalho nos conduz a aprofundarmos a reflexão sobre a moralidade a partir dos estudos desenvolvidos por Piaget. De acordo com Montoya (2006), o grandioso feito da Psicologia genética foi a inversão ao tratamento clássico dado à moralidade humana.

Embora exista, nos estudos clássicos da moral, consenso sobre o fato de o respeito 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 (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. Noutras palavras, é suficiente que a criança respeite seus pais ou professores para que as ordens prescritas por eles sejam aceitas por ela e por isso se tornem obrigatórias. Esse resultado, para Piaget, é essencial para a educação moral, posto que leva logo de início a situar as relações de indivíduo a indivíduo acima de qualquer ensinamento oral e teórico. (MONTTOYA, 2004, p. 176).

Nesta direção, ao refletir as etapas de anomia e heteronomia, pelas quais a criança passa durante seu desenvolvimento moral até a chegada na autonomia moral e os tipos de morais implicadas neste processo, surge, essencialmente, a questão educacional que permeia todo este processo, o que nos leva a refletir sobre o quanto a escola é uma instituição fundamental para o indivíduo depois da instituição familiar, pois é nesta que efetivamente iniciam-se os primeiros contatos com regras exteriores às dos pais e membros constituintes das relações parentais.

Sendo assim, a escola configura-se como o *locus* favorável e imprescindível para o trabalho com vistas ao desenvolvimento e formação moral do aluno, podendo, assim, introduzir a criança desde os primeiros anos de escolarização no universo da moralidade ao promover por meio de ações pedagógicas possíveis o despertar do seu senso moral (LA TAILLE, 2014).

Portanto, no ambiente escolar, torna-se fundamental a vivência da cooperação, a liberdade de pesquisa e a experiência de vida. Vinha, referindo-se a Piaget, coloca:



‘Co-operar’ é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos (entretanto sem prescindir da autoridade, necessária no processo educativo) [...] somente a partir da efetiva vivência dessas relações de cooperação que o egocentrismo vai se transformando em personalidade autônoma (como possibilidade). (VINHA, [20--], p. 15).

Na próxima seção, apresentaremos algumas contribuições feitas por outros autores. Alguns abarcados em outros momentos deste trabalho e que, influenciados por Jean Piaget, também dedicaram seus estudos às questões relacionadas ao desenvolvimento da moralidade, uma vez que seus apontamentos são de grande relevância para educação e, conseqüentemente, para esta pesquisa.

## **2.2 Desenvolvimento Moral: o que dizem outros autores**

A partir da teoria de Piaget, outros estudiosos iniciaram suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral, sendo Lawrence Kohlberg um dos mais renomados. Kohlberg nasceu em 1927 na cidade de Nova York e faleceu em janeiro de 1987, em Winthrop. Formou-se bacharel pela Universidade de Chicago, na intenção de tornar-se psicólogo clínico, porém, interessou-se pelas pesquisas realizadas por Piaget, tornando estas a base de suas investigações. Desta maneira, os estudos realizados por Kohlberg acerca do juízo moral estão situados no interior da teoria de Piaget, seguindo, como consequência, as ideias e perspectivas instauradas pelo filósofo Immanuel Kant com relação à moralidade e o desenvolvimento desta.

Kohlberg foi além do discurso religioso e político no que compreendia a temática da moralidade, destacando a importância da cognição e da competência moral, estabelecendo bases para que se possam mensurar tais competências no sujeito e possibilitando a abertura para um conhecimento científico sobre uma educação moral sistemática (LIND, 2000). Para Kohlberg, competência moral é “[...] a capacidade de tomar decisões e julgar moralmente (isto é, baseado em princípios internos) e agir de acordo com tais juízos”. (KOHLEBERG, 1964, p. 425). Portanto, a moralidade não está relacionada apenas a ideais morais ou atitudes, mas também a dimensões cognitivas ou competências (LIND, 2000).

Pode-se destacar, dentre os mais relevantes estudos realizados por Kohlberg, o desenvolvimento de sua teoria sobre o Raciocínio Moral, na qual o autor

prossegue os estágios morais já descobertos por Piaget, evidenciando novos estágios do desenvolvimento moral, sendo estes apresentados em adolescentes e também em adultos.

Para o desenvolvimento desta teoria, Kohlberg realizou um estudo em seu doutorado no qual, por meio de entrevistas utilizando o método clínico de Piaget, observou que as respostas dadas pelos participantes de sua pesquisa apresentavam mudanças de acordo com o progresso do raciocínio moral diante dos dilemas morais expostos. Para isto, Kohlberg aplicava dilema morais hipotéticos, envolvendo indivíduos se deparando com situações complexas e para a resolução de cada situação havia a necessidade de recorrer a valores conflitivos, em que o participante da pesquisa realizava o julgamento e elaborava para tal uma justificativa. Formiga (2011), em face aos estudos desenvolvidos por esse autor, coloca que:

Kohlberg (1976) parte do pressuposto de que as pessoas constroem esses estágios de forma racional, porém, considera que exista uma parceria entre o desenvolvimento das operações lógicas e a construção do self, a qual ocorre a partir da criação ou construção de respostas do sujeito para cada dilema moral. Pode-se dizer que, o desenvolvimento lógico vai se tornando mais sofisticado e complexo na construção dos estágios morais. (FORMIGA, 2011, p. 68).

Para a realização da pesquisa de Kohlberg, participaram da amostra meninos com idades entre 10 e 16 anos e que tiveram suas respostas classificadas pelo autor em diferentes níveis de juízo moral relacionando-os com as respectivas idades. Este estudo longitudinal teve a duração de 20 anos, sendo que a cada quatro anos os mesmos participantes realizavam uma nova entrevista para verificar o seu nível de juízo moral, dando origem, em 1960, à “teoria cognitivo- evolutiva da moralização” de Kohlberg, que explica como se desenvolvem as etapas por meio da interação do indivíduo e seu ambiente; como estes indivíduos passam de um nível para o seguinte, bem como explicam como alguns evoluem mais que outros; qual a relação entre as estruturas cognitivas, os sentimentos e as ações morais do indivíduo (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1989/1997).

O autor apresenta em sua teoria seis estágios do Julgamento Moral, agrupando-os em três níveis que são: pré-convencional, convencional e pós convencional, cada um trazendo seus subestágios totalizando assim seis estágios.

Os estudos de Kohlberg (1992), expõe que no nível pré- convencional está os atos observáveis, concretos, não se referindo à compreensão das regras, das normas morais. Neste nível se encontram os indivíduos que ainda não tem depreendem sentido às normas convencionais e sociais, sendo estas, externas a si mesmos. Este nível, subdivide-se em dois estágios, sendo que o primeiro refere-se à orientação para esquivar-se do castigo e obediência as regras e o segundo a decisão tendo por base interesses próprios. Jacon (2015), apoiada nos estudos de Kohlberg (1992) explicita que: “A partir do nível convencional, os sujeitos passam a ser capazes de se colocar no lugar do outro, as regras identificadas são externas e provenientes das autoridades[...]” (p. 80- 81). A autora coloca, portanto, que o nível convencional subdivide-se em: estágio 3 que relaciona-se com a moralidade do bom garoto, com as relações interpessoais e a aprovação da sociedade, e o 4 que associa-se à instrução da lei e da ordem. Ressalta ainda que, no nível pós-convencional “[...] as regras sociais são aceitas e baseadas nos princípios morais que as conduzem, pensando-se no princípio e não na convenção em um momento da tomada de decisão” (p. 81). Integram nesse nível, os estágios 5 e 6, os quais referem-se à instrução para o contrato social democrático e aos princípios universais de consciência (JACON, 2015).

La Taille (2002), sintetiza esses estágios dizendo que:

[...] no estágio pré-convencional, a moral é predominantemente interpretada como obediência à autoridade e orientada para evitar punição; no estágio convencional, o moralmente certo corresponde a adequar-se às expectativas do grupo e a preservar a estabilidade social; e no estágio pós-convencional, a moral é pensada por meio de princípios universais que garantam justiça para todos. (LA TAILLE, 2002, p. 144).

Neste sentido, corrobora Menin (1996), quando afirma que para Kohlberg, a construção dos estágios do Julgamento Moral é universal, e seu desenvolvimento depende, dentre vários fatores, da interação com as pessoas e com o meio no qual estão inseridas, portanto, tornando-se possível de surgir em todo ser humano.

Assim, tanto para Kohlberg quanto para Piaget, o desenvolvimento do julgamento moral é fomentado e reforçado na interação do indivíduo com a família e com os demais grupos sociais mediante a solicitação que estes meios fazem ao indivíduo (FINI, 1991). Pode-se, assim, dizer que quanto mais a interação do sujeito com os seus grupos sociais e familiar for enriquecida com elementos e questões

significativas à criança, conduzindo a mesma à reflexão crítica e consciente, mais o desenvolvimento moral desta será favorecido.

Compreendendo a educação moral como fundamental na formação do indivíduo e sabendo que esta, ao ser proporcionada pela escola, não deve ter um viés de doutrinar o aluno e sim de preocupar-se com sua formação humana integral, faz-se importante destacar o trabalho sobre comunidade justa de Kohlberg, em Israel, na escola de segundo grau Kibutz Sassa, onde o pesquisador observou um grande senso de comunidade e socialização entre os educandos, o que possibilitou o desenvolvimento dos estágios convencionais de moralidade mais evoluído do que o de outras crianças do local. Podia ser notado que entre professores e alunos do Kibutz não havia uma relação verticalizada em que só prevaleciam decisões do professor por sua posição hierárquica. As decisões, ao contrário, eram coletivas e tomadas democraticamente, podendo, dessa maneira, considerar-se o funcionamento dessa escola como similar ao de Summerhill, a qual possuía a visão de uma educação pautada em princípios mais livres e românticos da vida escolar (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1989/1997). A aproximação de Kohlberg da comunidade justa demonstra sua intenção:

[...] por equilibrar justiça e comunidade; introduzir o poderoso atrativo do coletivo e ao mesmo tempo proteger os direitos individuais de cada estudante e promover o seu crescimento moral. Mas manter esse equilíbrio implica em uma reconsideração de algumas questões fundamentais de educação moral que Kohlberg havia analisado anteriormente. Em particular, se devem analisar novamente estas cinco questões: o papel do juízo convencional frente ao juízo moral baseado em princípios; a distinção entre forma e conteúdo; as dimensões cognitivas e afetivas da educação moral; a relação entre o juízo e a ação; os enfoques doutrinadores e os não doutrinadores da educação moral. (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1989/1997, p. 70).

Sobre a “comunidade justa”, Biaggio (1997) afirma que Kohlberg e os pesquisadores Hickey e Scarf tiveram, em 1980, em uma penitenciária feminina, a primeira oportunidade de utilizar o método de democracia com coletivismo. Embora o ambiente prisional fosse por eles considerado minado para o desenvolvimento do trabalho, pois era um lugar típico onde os conflitos, de alguma maneira, precisavam ser solucionados. Após a aplicação da experiência, concluíram que o foco no trabalho com a “comunidade justa” poderia ser útil para a evolução do clima moral na prisão e ainda ter uma repercussão positiva no desenvolvimento moral dos

indivíduos encarcerados, uma vez que obtiveram resultados positivos de evolução do estágio moral das participantes, mesmo na atmosfera da prisão.

De acordo com a autora, o trabalho na penitenciária propiciou a elaboração da “comunidade justa”, uma teoria e uma prática, transportando o método de trabalho à esfera escolar. No entanto, Biaggio ressalta que existia uma distinção crucial de objetivos: enquanto na prisão era a reforma moral das prisioneiras, na escola seria a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e a preparação do educando para o mundo do trabalho e, dessa maneira, “[...] Se a educação moral não fosse apenas um acessório de luxo na escola, deveria haver uma revolução na maneira de pensar a educação.” (BIAGGIO, 1997).

Em meados das décadas de 1960 e 1970, houve o surgimento, nos Estados Unidos, de escolas alternativas que contemplavam os temas de protestos. Na cidade de Cambridge, em 1974, professores e pais solicitaram o assessoramento de Kohlberg em uma escola alternativa. O pesquisador, que já estava à procura de uma ocasião como esta para desenvolver seu trabalho, atendeu à solicitação e, assim, foi criada a escola denominada Cluster, que ficava dentro de uma grande escola chamada Cambridge High School, a qual os alunos também frequentavam, embora tivessem maior identificação com Cluster. Nela, semanalmente, todos os alunos e professores reuniam-se para discutir em conjunto as regras estabelecidas e a manutenção das mesmas, sendo que todas as deliberações eram determinadas pelo voto da maioria, uma vez que todos tinham igualmente o direito de votação. Para a realização destas reuniões, Kohlberg se reunia previamente com professores e alunos voluntários para o planejamento da pauta e a inserção de assuntos favoráveis para uma discussão moral durante as reuniões. Tais reuniões eram de grande valia e consideradas por seus participantes o momento mais importante, uma vez que atendia a duas finalidades:

[...] era o fórum para uma tomada de decisão democrática e o maior ritual para construção da comunidade. A representação das normas, valores e ideais básicos serviam para fortalecer o senso de comunidade. Isso ocorria principalmente quando regras eram violadas. A questão da manutenção das regras era preocupação de toda a comunidade, e a violação das regras era tratada como uma violação da comunidade. (BIAGGIO, 1997).

Assim, a teoria da comunidade justa salienta que nela os integrantes se sentem parte do todo, pertencentes num nível de igualdade e também responsáveis na busca por um bem comum, ou seja, na comunidade justa, os direitos e os

deveres são para todos, os anseios são compartilhados, os pontos de vista são respeitados e, por meio do diálogo, a construção da própria comunidade acontece de maneira democrática e coletiva (BIAGGIO, 1997).

De acordo com Biaggio (2006), durante o ano de 1995 no Brasil, numa escola particular de Porto Alegre, houve a tentativa de aplicação do modelo de “comunidade justa” dentro de um programa de cidadania crítica desenvolvido pela escola. Este modelo, antes de ser iniciado, necessitou de adaptação por não haver no país a prática de reuniões comunitárias, tampouco sua realização, além de seu menor grau de formalização dentro das instituições. O primeiro semestre foi voltado à preparação da equipe escolar, com palestras e discussões sobre a teoria, as técnicas e o modelo de “comunidade justa” de Kohlberg. Cabe destacar que o programa enfrentou diversas dificuldades como a baixa participação de professores do primeiro e segundo graus, que paralisaram seu trabalho reivindicando melhores salários, por ser esta uma das razões que acarretava a sobrecarga de trabalho dos mesmos, uma vez que necessitavam lecionar em mais escolas, o que, posteriormente, foi discutido, já que tais reuniões tinham o foco também na reivindicação dos professores e que esta fazia parte do modelo de comunidade justa.

Assim, teve início, com os alunos da oitava série da escola, um estudo piloto do projeto, que tinha a discussão de dilemas morais coordenada por duas psicólogas que participavam do projeto da escola e que também preparavam os educadores para as futuras discussões de dilemas. Foram colocados no desenvolvimento do projeto, testes para verificar a eficácia dos dilemas, não só de conteúdos envolvendo as questões morais, como também a não-violência e os conteúdos ecológicos. Embora o projeto não tenha tido a oportunidade de ser mensurado por ter sido interrompido devido a mudanças na equipe da escola, considera-se que o mesmo teve seus princípios semeados na instituição. A autora aponta que a técnica de discussão de dilemas em grupo e a ‘comunidade justa’ são recursos que têm uma utilização favorável ao desenvolvimento moral do indivíduo. (BIAGGIO, 2006).

Destarte, podemos refletir a validade do trabalho de Kohlberg em relação tanto à discussão de dilemas em grupo quanto com a “comunidade justa” na contribuição para o desenvolvimento moral dos educandos e, uma vez que a escola almeja a promoção de uma educação moral de qualidade, é necessário que esta

instituição trabalhe de maneira sistemática com práticas que tenham o objetivo não de doutrinar, mas sim de promover a evolução moral de seus indivíduos.

Outra conceituada estudiosa que, dentre seus estudos, dedica-se às questões que envolvem a moralidade, é a Professora da Faculdade de Educação em Barcelona (UB) e membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação Moral (GREM), Maria Rosa Buxarrais. A autora (1990) esclarece que a educação moral tem no papel a desempenhar o foco no campo da reflexão crítica do indivíduo que, de maneira individual e coletiva, tenha como base para suas ações princípios de valor que lhes seja útil no enfrentamento crítico das situações do cotidiano.

Buxarrais (1997) afirma, ainda, que um modelo de educação moral necessita superar os moldes educativos, que são limitados à imposição de valores e normas de maneira autoritária. Para a autora, é importante que a educação moral se pautem na construção racional dos princípios e normas e que tal trabalho seja desenvolvido na finalidade de estimular e desenvolver a autonomia, fazendo, nesta construção, o uso do diálogo.

Em face aos estudos de Buxarrais (1997) realizados por Mehanna [2003], esta destaca que, segundo a autora:

[...] um 'projeto de educação moral' deve levar em conta a realidade do país, as questões políticas relacionadas à concepção de escola e a preparação do corpo docente, para que possa elaborar um currículo onde estejam presentes: o conceito de educação, as características socioculturais do grupo, as dimensões da personalidade moral, as estratégias de trabalho e os âmbitos temáticos a serem trabalhados. (MEHANNA, [2003], p. 8).

Em relação às personalidades morais, Buxarrais (1997) evidencia que suas dimensões no indivíduo compreendem as seguintes características: o autoconhecimento, a autonomia e autorregulação, a capacidade de diálogo, a capacidade para transformar seu entorno, a compreensão crítica, a empatia e a perspectiva social, as habilidades sociais para a convivência e o raciocínio moral.

Por fim, é fundamental destacar que, para a autora, a finalidade da educação moral está no alcance do aluno em:

- construir um pensamento moral autônomo, justo e solidário.
- adquirir as capacidades de diálogo que predispõe a participação democrática e o acordo entre as pessoas.
- maximizar o compromisso da pessoa na compreensão crítica da realidade pessoal e social.
- conhecer e familiarizar-se com as informações disponíveis que tenham relevância moral.

- reconhecer e assimilar aqueles valores universalmente desejáveis.
- desenvolver um processo de construção e valoração do próprio eu.
- fazer coerente a conduta como juízo moral.
- compreender, respeitar e construir normas de convivência que regulem a vida coletiva. (BUXARRAIS, 1997, p. 98 - 99).

Desta maneira, podemos refletir por meio dos estudos da autora, a necessidade da escola como um ambiente singular nos objetivos propostos pela educação moral, a partir do conhecimento amplo de todo o processo que permeia essa construção no sujeito, que promova, com diversas estratégias e ações, um trabalho significativo de educação moral para que o educando possa desenvolver todas as dimensões de sua personalidade moral, uma vez que se pode reforçar que estas, nas palavras da autora supracitada 'é condição necessária para a educação integral' (BUXARRAIS, 1997).

Estudos como os realizados pelo professor Josep Maria Puig, no que diz respeito ao desenvolvimento moral, são necessários e relevantes de serem apresentados, uma vez que este autor apresenta à educação práticas escolares com o objetivo da formação moral da criança.

La Taille (1998), coloca que o empenho do autor apresentado tem foco no estudo do desenvolvimento de uma moral autônoma pautada por princípios livres e criticamente assumidos, salientando que, nesta moral, o indivíduo autônomo "[...] em vez de 'fazer como' os outros, 'faz com' os outros, ou seja, 'situa-se' em relação a eles e à sociedade como indivíduo livre e singular que, através de relações de reciprocidade, estabelece acordos que permitem uma convivência respeitosa". (LA TAILLE, 1998, p. 12).

Desta maneira, Puig compreende a moral como desenvolvimento em que o indivíduo pessoalmente constrói sua personalidade moral, devendo a educação moral implicada nesse contexto exercer uma função construtiva, valorizando a diversidade e os valores de todos os grupos sociais.

Por não concordarmos com a moral como algo heteronômico, como uma dedução lógica realizada a partir de posições teóricas estabelecidas, como uma descoberta mais ou menos casual ou como uma decisão quase completamente espontânea, podemos dizer que só nos cabe uma alternativa: entendê-la como uma tarefa de construção ou reconstrução pessoal e coletiva de formas morais valiosas. (PUIG, 1998, 73).

O autor salienta, em suas pesquisas, a complexidade desta formação, a qual inclui em seu processo a construção e reconstrução de conhecimentos, desde



a aprendizagem de normas sociais até a reflexão de valores e comportamentos. Nas palavras de Puig (1998):

[...] a formação moral é um processo complexo que inclui diversos níveis de formação, desde a aquisição de convenções sociais até a configuração da consciência moral autônoma; que põe em funcionamento vários dinamismos morais, desde o juízo e a reflexão até os sentimentos e comportamentos, e que é veiculado através de variados mecanismos de ensino que impulsionam tanto o desenvolvimento pessoal quanto a transmissão social de conteúdos morais. (PUIG, 1998, p. 23).

Para a construção da personalidade moral, Puig explicita que esta exige do indivíduo “[...] a construção de um eu responsável, o desenvolvimento das capacidades psicomorais de deliberação e ação e, finalmente, a elaboração dos próprios valores, a identidade e a maneira de ser”. (PUIG, 2002, p. 45). O autor salienta, ainda, alguns componentes necessários nesta formação.

Em primeiro lugar, Puig expõe que a construção da personalidade moral é iniciada de um processo duplo de adaptação, tanto à sociedade quanto ao próprio indivíduo, explicando que

[...] vemos, em um primeiro momento, a educação moral como socialização ou aquisição das pautas sociais básicas de convivência. E a vemos também como um processo de adaptação a si mesmo, ou reconhecimento dos pontos de vista, desejos, posições e critérios que pessoalmente são valorizados. (PUIG, 1998, p. 74- 75).

Posteriormente, esta construção pode ser identificada por meio da transmissão de elementos culturais e de valor, uma vez que mesmo não totalmente arraigados na história da sociedade, são desejáveis ao indivíduo.

Puig (1998), na consideração da importância desses elementos culturais e de valor na formação da personalidade moral, certo de que estes constituem o suporte de crenças e hábitos morais do homem, expondo, para tanto, que é praticamente unânime a opção dos indivíduos em não dispensar a orientação para suas vidas, pautando-se em valores universais como justiça, liberdade, igualdade, solidariedade assim como “[...] também não quer abandonar o espírito e as formas democráticas com as quais desejamos organizar a convivência”. (PUIG, 1998, p. 75). O autor ainda acrescenta:

[...] igualmente resistimos ao esquecimento de propostas morais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Elementos culturais desta

natureza são a base de crenças e hábitos morais desejáveis que recolhemos no segundo momento da educação moral. (PUIG, 1998, p. 75).

Seguido às transmissões dos elementos culturais e de valor, o autor salienta as aquisições procedimentais, que são aquelas capacidades individuais do sujeito de julgar e autorregular-se, estas necessárias para que se possa, de maneira autônoma, posicionar-se diante de situações conflituosas e demais situações que requeiram deste sujeito consciência moral para seu enfrentamento (PUIG, 1998).

Finalmente, Puig explicita que a construção da personalidade moral se finda na elaboração realizada pelo sujeito da sua biografia “[...] como cristalização dinâmica de valores, como espaço de diferenciação e de criatividade moral”. (PUIG, 1998, p. 75).

Assim, podemos reforçar que a construção da personalidade moral, uma vez que solicita ao sujeito empenho, faz-se necessário a este indivíduo que busque num esforço de elaboração de uma melhor forma e mais harmoniosa de se viver, a consciência e a sensibilidade moral na reflexão dos modelos que inspiram e influenciam nesta formação expostos pela sociedade, seguindo um ideal coerente com a vida que se pretende ter.

### **2.3 Espaço escolar: ambiente sociomoral e o desenvolvimento integral do aluno**

As instituições escolares com ideais democráticos, que buscam romper com os modelos tradicionais educativos e que apresentam em seus objetivos o compromisso com a educação moral dos seus alunos, procuram, por meio de estratégias e instrumentos, propiciar a seus educandos uma vivência que possibilite ao indivíduo experienciar, no contexto educativo, a liberdade, o respeito, a cooperação, o diálogo, a responsabilidade, visando a contribuir com uma formação para além do desenvolvimento cognitivo do aluno, ou seja, estas escolas almejam uma formação integral.

Nesta direção, Puig (2007) destaca que a educação integral é valiosa e proveitosa no sentido de que a mesma:

[...] ajuda a criar um clima de convivência cidadã, gera o capital social necessário para garantir o desenvolvimento, previne o fracasso escolar, ajudar a criar um clima de convivência e de bem-estar nas escolas e

contribui para formar cidadãos ativos de uma sociedade democrática. (PUIG, 2007, p. 104).

No entanto, para que seja possível um ambiente educativo mais democrático e capaz de promover uma educação integral ao educando, em primeiro lugar é necessário propiciar um ambiente sociomoral cooperativo, onde o aluno se sinta parte deste ambiente e, fundamentalmente, é indispensável a esta escola proporcionar espaços para que conflitos possam ser oportunidades não de punição, mas de momentos para reflexão e discussão, possibilitando o intercâmbio de valores e normas.

Desta maneira, promover um ambiente não coercitivo com relações unilaterais, e sim um ambiente sociomoral cooperativo para o aluno onde as relações são baseadas no respeito mútuo e na cooperação, requer das instituições um trabalho pautado no objetivo de estabelecer relações mais abertas e horizontais. De acordo com Frick (2012, p. 18) “Neste tipo de ambiente, as crianças vão, aos poucos, substituindo as relações fundamentadas na obediência por outras baseadas na reciprocidade”.

Pode-se, então, dizer que na atmosfera de ambiente sociomoral, predomina um clima de harmonia entre professores, alunos e comunidade educativa, o que beneficia o trabalho em conjunto entre os mesmos na elaboração do conhecimento, bem como na decisão das regras e propostas desenvolvidas pela escola, construindo assim uma consciência coletiva dos princípios que norteiam o trabalho da mesma e, conseqüentemente, desenvolvendo sua autonomia moral.

Vinha e Tognetta (2009) apontam em seus estudos sobre a construção da autonomia moral na escola que diversas pesquisas nesta temática atestam a forte relação entre o desenvolvimento moral do indivíduo e a qualidade das relações que a criança tem nos meios sociais dos quais faz parte. As autoras destacam que estas pesquisas:

[...] indicam que as escolas inevitavelmente influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens. Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia, e; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Tal afirmação nos leva a retomarmos aos estudos já realizados nesta pesquisa que compreendem reflexões acerca da heteronomia, sendo esta, identificada nas relações unilaterais, em que a criança tem obediência às regras

determinadas pelo outro, ou seja, o governo de suas ações é estabelecido pelo adulto, que é o único que para ela tem o poder de decisão.

Como já explicitado neste trabalho, de acordo com as ideias de Piaget, a criança pode ser concebida como participante ativo no processo de seu desenvolvimento moral, uma vez que é nas relações que estabelece com as outras pessoas que constrói regras e valores (LA TAILLE, 1998).

Assim, fica claro que a instituição educativa, no objetivo de promover um ambiente sociomoral favorável ao desenvolvimento integral do aluno, deve atribuir a ele o protagonismo no seu processo de desenvolvimento moral, contribuindo, portanto, com ações efetivas voltadas à formação de sua autonomia moral. Neste âmbito, destaca Menin (2002) que:

[...] se queremos educação para autonomia (a adoção consciente de valores) é impossível que isso seja obtido por coação; ou seja, se queremos formar alunos como pessoas capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas [...] não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação; não se ensina justiça sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. (MENIN, 2002b, p. 201).

Desta maneira, cabe ressaltar o quanto a prática desenvolvida com o aluno dentro da escola necessita ser significativa e dinâmica, de modo que o educando realmente vivencie situações que lhe permitam praticar ações com base na aprendizagem de regras e valores que contribuam com sua formação integral, o que significa uma possibilidade a mais de tornar-se um cidadão crítico e reflexivo, participando de maneira ativa e consciente das decisões na sociedade da qual faz parte.



## CAPÍTULO 3

### EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo, iremos apresentar o surgimento das primeiras escolas democráticas, seus princípios, ações e como estas influenciaram e inspiraram muitas escolas pelo mundo. No Brasil, evidenciaremos algumas instituições que aderiram à metodologia e desenvolvem atualmente seu trabalho embasadas em uma proposta pautada nos mesmos ideais, sendo reconhecidas como escolas democráticas. A partir da exposição deste cenário educacional, buscaremos refletir, por meio de experiências de educação democrática, o estabelecimento das relações no interior da escola, bem como as ações propiciadas pela escola para que se atinjam os objetivos propostos por esta estrutura de ensino, ou seja, versaremos sobre as práticas morais que, como mecanismo de educação moral, beneficiam a construção da autonomia moral do aluno, objetivo almejado pela educação democrática e encerraremos no aprofundamento da prática moral deliberativa com assembleias de classe, evidenciando sua caracterização, particularidades e a experiência de sua implantação no contexto em que foi realizada esta pesquisa.

#### **3.1 As escolas democráticas e escolas transformadoras pelo mundo: uma inspiração à construção de uma sociedade mais plural**

Fundada na Rússia, em 1857, a instituição pioneira a ser nominada democrática foi construída por León Tolstoi na Rússia, inspirado pelos ideais revolucionários do filósofo Jean-Jacques Rosseau. Tolstoi fundou e dirigiu Yásnaia-Poliana que continha um modelo de educação oposto ao instaurado até então, o ‘ensino mútuo’ que, para ele, assim como outros métodos da época que seguiam o mesmo norte, ou seja “[...] uma forma de violência contra a criança e não considerava em nada positivos os seus resultados”. (SINGER, 2010, p. 63).

De acordo com a autora, Tolstoi possuía concepções educacionais análogas aos ideais de Rousseau, era convicto de que “a liberdade é única forma de se atingir a perfeição de um sistema educativo”. (SINGER, 2010, p. 63). Tolstoi

valorizava, assim, a aprendizagem adquirida de forma espontânea pela criança, destacando que a escola, no ato de colocar o aluno como protagonista do processo educacional, propiciando a ele a liberdade necessária para seu protagonismo sem castigá-lo ou recompensá-lo, o que cabe à família fazê-lo, no exercício da responsabilidade das experiências vividas torna seu desenvolvimento integral, mais significativo e proveitoso. De acordo com Singer, Tolstoi defendia que:

O ensino ideal, é aquele que as pessoas vão buscar espontaneamente nos museus, bibliotecas, conferências, cursos públicos etc. Não se exerce aí nenhuma coação e aprende-se muito, devendo-se por isso mesmo ser estendida às crianças esta mesma liberdade. Basta colocar à sua disposição o conhecimento que lhe pode ser útil, e se de fato o for, a criança se esforçará para adquiri-lo por si mesma. (SINGER, 2010, p. 64).

Com estes ideais educacionais revolucionários para a época, inversos aos objetivos das igrejas e da tradição burguesa, muitas escolas que ansiavam a emancipação da educação tanto da Igreja como do Estado foram fechadas e dentre elas, Yásnaia- Poliana (SINGER, 2010).

A pesquisadora Wrege (2012) apoiada nos estudos de Singer (2010) complementa que Tolstoi foi um dos primeiros a instituir um caráter inovador na educação, sendo um pioneiro no movimento da Escola Nova, em meados do século XVIII. De acordo com Singer (2010), o que caracterizou o movimento de renovação pedagógica denominado Escola Nova foi o descobrimento da psicologia infantil e a crítica à escola tradicional que, pouco a pouco, foi se retirando do poder da Igreja, a qual trabalhava com a criança na perspectiva do “adultismo”, ou seja, tratando-as como adultos, não se preocupando com as peculiaridades que permeiam essa etapa da vida do indivíduo. Ainda a autora destaca:

Apesar da origem comum, o movimento da Escola Nova trilhou um caminho próprio que não foi seguido pelas escolas democráticas. Com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das escolas democráticas radicalizavam a crítica à escola tradicional, incluindo nesta também a Escola Nova, que a seu ver abandonara as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática. (SINGER, 2010, p. 16).

A democracia aqui explicitada, está pautada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa “[...] também marcado pelas ideias do socialismo, tanto o que se poderia chamar de socialismo romântico de Rosseau quanto o socialismo científico de Marx” (SINGER, 2010, p.16). Desta

maneira, a formação proporcionada pelas escolas democráticas tem como objetivo o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, num processo de participação do aluno em todo o processo de construção do conhecimento, na elaboração e decisão de regras e demais questões que transpassam a vida dentro da escola, para que, dessa maneira, se possa contribuir com a preparação de cidadão responsável, crítico e ativo em sociedade, ou seja, autônomo (SINGER, 2010).

Após Yásnaia-Poliana, surgiu em 1912, fundada por um médico e uma educadora no leste europeu, a escola democrática Lar das Crianças, que atendia crianças judias carentes (SINGER, 2010).

O médico Janusz Korczak em suas viagens no objetivo de buscar ampliar seus conhecimentos educacionais, entrou em contato na Suíça com vários autores que desenvolviam métodos de ensino influenciados pela psicologia infantil, os quais se diferiam do ensino tradicional. Estes criticavam as ideias educacionais de ensino de Rosseau e Tolstoi que se centravam no caráter espontaneísta e tinham como objetivo converter o aprendizado mais interessante e pertinente às fases do desenvolvimento da criança. Dentre estes educadores importantes da época estavam John Dewey, Francisco Ferrer, Adolphe Ferrière, Maria Montessori e Ovide Jean Decroly, estes dois últimos, assim como Korczak, eram médicos. No entanto, apesar de Korczak simpatizar-se com os métodos, fazia críticas a estes educadores por considerar que se preocupavam meramente com o desenvolvimento de atividades didáticas específicas na finalidade de atrair o interesse infantil, aproximando-se, assim, das ideias do educador Pestalozzi, que propunha uma educação livre de repressões por acreditar na personalidade da criança e na sua bondade natural (SINGER, 2010).

Korczak tinha a concepção de que a compreensão da humanidade estava na infância, porém se distanciou dos pensamentos de Rousseau e Pestalozzi anteriormente mencionadas, por acreditar que os instintos das crianças não são por si só completamente bons, reconhecendo nelas seus maus instintos, salientando que estes são inerentes aos seres humanos não havendo, portanto, a perfeição e pressupondo, assim, uma educação pautada no interesse e na curiosidade do aluno, procurando compreendê-lo de maneira individual e acolhendo suas singularidades, trabalhando com a finalidade não de eliminar, mas diminuir os mesmos instintos anteriormente citados (SINGER, 2010).



Trágico foi o fim de Korczark e suas crianças que, após se recusar a sair do gueto das crianças judias, tendo sofrido por consequência a tal posicionamento tantos momentos difíceis, conflituosos e de perseguição, porém resistidos com firmeza, caminhou junto a elas, todas condenadas à morte pelo nazismo, em procissão rumo à câmara de gás (SINGER, 2010).

Ainda de acordo com a autora (2010), outras escolas foram inspiradoras a educadores que buscaram inovações educacionais para instituir escolas fundamentadas em princípios mais libertários, igualitários e fraternos, buscando a promoção da democracia. Possivelmente uma das mais conhecidas e bem sucedidas entre as primeiras instituições construídas e que instituíram como modelo democrático foi a Summerhill.

A escola Summerhill foi construída na Alemanha em 1921 pelo escocês Alexander Sutherland Neill que apresentava esta como ambiente promotor de uma educação livre, tendo como prerrogativa que o ensino devia ser desenvolvido com base na associação de atividades práticas simultâneas ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, conseqüentemente, propiciando aos alunos a oportunidade de maior envolvimento e a participação, bem como voz ativa nas decisões junto aos grupos (SINGER, 2010).

Uma vez que o objetivo de Summerhill é fundamentalmente a formação da criança autônomas e de comunidade, faz-se necessário no seu ensino a “[...] ausência de uma moral reguladora e a valorização da liberdade[...]. É importante que as crianças saibam respeitar os direitos dos outros e compreender os seus sentimentos”. (SINGER, 2010, p. 96). A instituição Summerhill funciona até os dias de hoje, sustentada pelas mensalidades pagas pelos alunos e pelos fundos do movimento de escolas democráticas, o *Friends of Summerhill Trust*, o FOST.

Muitas outras escolas, inspiradas pela perspectiva educacional de Summerhill, iniciaram o desenvolvimento de seu trabalho com base no mesmo modelo da instituição supracitada, o que se pode considerar um notório crescimento das escolas democráticas mundo afora. Estas instituições, segundo Singer (2010) passaram a ter, ao longo dos últimos cento e cinquenta anos, diferentes denominações e, embora nem todas participem do movimento internacional ou se reconheçam como escolas democráticas, possuem características comuns, que veremos posteriormente neste trabalho. De acordo com a autora, estas escolas são definidas como:

[...] românticas (por associação à filosofia de Jean- Jacques Rosseau), pedagogia centrada no estudante (por associação à psicologia centrada no cliente, que faz com que este dirija o processo e não o terapeuta), escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas. (SINGER, 2010, p. 15).

Atualmente, tem-se como referência para o país, a escola da Ponte. Em funcionamento desde o ano de 1970, em Portugal, a Escola da Ponte é uma instituição com visibilidade mundial e que suscita o desejo de muitas escolas em replicar o trabalho por ela desenvolvido, em que se destaca o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e de gestão completamente democráticos.

De acordo com a pesquisa realizada no projeto educativo da Escola da Ponte, disponibilizada pelo Ministério da Educação e Ciência do Governo de Portugal (2016), a proposta de trabalho dessa escola, é fundamentada por seus projetos e ações com vistas à formação para a cidadania, com base nos princípios da autonomia, solidariedade, responsabilidade e democracia. De acordo com os estudos de Tosto (2011), no projeto 'Fazer a Ponte' a escola:

[...] tem como base realizar a inter-relação dos alunos entre si e com todos os outros indivíduos, mantendo os mesmos responsáveis pela escola para que esta se torne a sociedade onde o aluno é atuante. Esse exercício de cidadania faz com que os alunos aprendam a viver em sociedade, ao mesmo tempo que a estrutura administrativa da escola funcione. (TOSTO, 2011, p. 6).

Conduzida por um grupo de educadores, a escola da ponte é gerida pelo educador Professor José Francisco de Almeida Pacheco. Atualmente, o modelo da Escola da Ponte como escola democrática, vem sendo implantado em muitas escolas no Brasil, através da iniciativa do filósofo brasileiro Rubem Alves, que desde sua visita à instituição portuguesa buscou parcerias em instituições e secretarias de educação a fim de ampliar este horizonte pedagógico.

A exemplo desses espaços escolares, no Brasil existe o projeto Âncora, que atende educandos de baixa renda no município de Cotia (SP), também coordenado por José Pacheco. É uma iniciativa que serve de inspiração para muitas escolas que enxergam, na educação democrática, a oportunidade de uma formação mais humana, igualitária e libertadora. Para isso, Pacheco (2013) defende que desde a formação universitária é necessário romper com os ideais e crenças cristalizados de uma educação tradicional, para que haja, conseqüentemente, a transformação de toda a estrutura organizativa e pedagógica da instituição escolar.

O que é preciso é coragem e responsabilidade. Coragem para ser coerente com aquilo em que se acredita. Ou seja, escola são pessoas. Pessoas têm os seus valores, os valores transformados em princípios fazem desenvolver projetos. Falta coragem para fazer, coerência entre teoria e prática. Uma práxis coerente. E responsabilidade, porque tudo isso depende também de conhecimento, ou seja, tem que ser muito bem fundamentado e tem que estar enquadrado numa lei que o Darcy deixou em 1996, e que é quase perfeita: a Lei de Diretrizes e Bases na educação brasileira. Cumprir aquilo que está na Lei de Diretrizes e Bases já é revolucionário. (PACHECO, 2013, p. 9).

Também outros projetos inspirados na Escola da Ponte com seus ideais e propostas educacionais, foram iniciados e obtêm hoje um resultado de sucesso que desperta atenção, pois são reconhecidos por muitas outras escolas do país, são estas instituições: a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, que fica em um bairro da Zona Oeste, o Butantã e também a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, localizada em Heliópolis, bairro periférico da Zona Sul, ambas as escolas estão situadas na cidade de São Paulo (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT, 2008).

Estas instituições tiveram como impulso para a modificação de seus ambientes o desejo de transformar a realidade vivida por seus educandos na escola. Estes alunos frequentemente estavam expostos a um contexto de grande número de conflitos, violências e falta de estrutura educacional adequada, vendo assim, no projeto da Escola da Ponte, uma oportunidade de mudança tanto em seus espaços físicos como também pedagógicos (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT, 2008).

Pode-se aqui ressaltar que as instituições democráticas desenvolvem seu trabalho a partir dos ideais que já expusemos acima e, ainda, possuem características específicas e próprias em seu funcionamento e organização. Como estamos buscando neste trabalho, um aspecto crucial também em uma escola democrática é sua gestão participativa, ou seja, toda a comunidade escolar participa dos processos decisórios.

Desta maneira, todos os envolvidos em seu ambiente, ou seja, gestão, coordenação, professores, alunos e comunidade possuem voz ativa nos processos de construção e organização do currículo, projetos e atividades desenvolvidas na escola, deliberando coletivamente quais os caminhos que a escola deve perfazer para que atinja da melhor maneira seus objetivos educacionais de acordo com as suas concepções educativas. Segundo Puig (2002, p. 32), uma instituição escolar pode ser considerada democrática “[...] à medida que se abrir à participação de

todos os envolvidos. Não há comunidade democrática quando a escola é regida por critérios organizacionais e morais de caráter autoritário”.

Ainda segundo o autor, é necessário salientar que estas escolas almejam o protagonismo do educando em seu processo de construção de conhecimento e “[...] que o façam participando ou tomando parte direta em todos aqueles aspectos do processo formativo possíveis de deixar em suas mãos”. (PUIG; MARTIN; ESCARDÍBUL; NOVELLA; 2000, p. 27).

Nesse sentido, a escola democrática desenvolve seu trabalho pedagógico com o propósito de auxiliar o indivíduo na construção de sua consciência autônoma, uma vez que este é o alicerce para o exercício da cidadania. Estas instituições pautam-se no estímulo constante da reflexão, do diálogo, na expressão dos sentimentos e pontos de vista de todos, no empenho intencional de concretizar ações que refletem no encontro entre os objetivos escolares e os pessoais dos alunos.

Cabe ressaltar que, embora a temática da educação democrática e suas propostas já sejam há tempos pauta das discussões educacionais, continua a ser um assunto muito complexo e atual, pela dificuldade que as escolas encontram no seu interior ao instituírem práticas que tornem seu *lócus* um ambiente a ser considerado totalmente democrático. As instituições que se declaram democráticas, priorizam, no decorrer de todo seu trabalho, ou seja, ao longo de todo o processo formativo da criança, sua atuação em todos os assuntos possíveis e pertinentes de forma atuante e intensa, conferindo de maneira expressiva ao aluno o governo da sua própria educação (PUIG, 2002).

Em vista disso, propor práticas democráticas na escola, condizentes a estes propósitos, torna necessário a estes espaços escolares a realização de propostas que sejam opostas ao modelo tradicional de ensino. Isto posto, também é fundamental que estas escolas favoreçam que seus alunos possam ser autores do próprio conhecimento e possibilitem em seu interior a vivência de relações mais harmoniosas em que não haja relações verticalizadas e autoritárias, assim como a submissão de regras. De acordo com Piaget:

[...] o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram - homens que sejam criativos, inovadores e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas,

possam verificar, e não aceitar o que lhes é oferecido. (PIAGET, 1964/1999, p. 7).

Desta maneira, a escola, ao buscar promover um ambiente sociomoral com experiências em que estejam presentes a democracia, a igualdade, a cooperação e a justiça, possibilita o desenvolvimento do sentimento de pertença no aluno, conseqüentemente, aumentando sua capacidade de reflexão sobre os valores e normas, tornando-o mais responsável por suas ações, condutas e até mesmo pelo próprio desenvolvimento escolar.

Considerando, ainda, que cotidianamente o mundo se modifica e se transforma, estas mudanças impõem que a sociedade acompanhe tais evoluções, o que conduz o indivíduo a procurar, por gosto ou pela necessidade de ampliar seus conhecimentos econômicos, culturais, políticos e sociais para que possa adaptar-se e viver em suas comunidades de maneira digna.

Diante disso, não é possível que a educação ignore este contexto apresentado, sendo necessário um repensar do que hoje está sendo proporcionado ao sujeito nas instituições escolares, modelo este não mais possível e condizente com as urgências sociais.

Este panorama retratado, implica ao sistema educacional mudanças profundas, o que significa, inevitavelmente, romper com o paradigma atual existente para a construção de um novo, ou seja, torna-se fundamental cessar o modelo tradicional, o qual, de acordo com Leão (1999), faz-se ainda hoje presente em grande parte das escolas de nosso país, preconizando um ensino com bases fixadas na exposição, transmissão e reprodução de conteúdos. Tal modelo de ensino nos leva a refletir sobre a possibilidade de doutrinação do aluno e este não se tornando capaz de refletir e criticar a realidade do meio em que vive, é conduzido, assim, a uma formação de cidadão passivo, que atende apenas às expectativas e interesses da sociedade e das políticas governamentais vigentes. Para Mizukami (1986), as escolas que desenvolvem um trabalho numa perspectiva tradicional atribuem ao sujeito:

[...] um papel insignificante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está 'adquirindo' conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico. (MIZUKAMI, 1986, p. 11).

Assim, o desafio da educação está em propor um ensino com base em ideias da verdadeira democracia, a qual se opõe ao modelo tradicional de ensino-aprendizagem, valorizando o aluno enquanto integrante de um grupo maior, em que todos podem e devem, juntos, em regime de cooperação e colaboração, construir seus conhecimentos. Portanto, é urgente a relevância de um trabalho escolar fundamentado em uma metodologia que atinja os objetivos de uma educação humanizada e que tenha como ponto de partida a promoção de ações menos individuais e mais plurais e que busque proporcionar ações que conduzam o aluno a uma formação mais ampla com vistas à construção de um cidadão ativo, reflexivo, crítico e consciente do seu papel na comunidade da qual faz parte.

Dessa maneira, encontramos em nossas pesquisas, além das escolas democráticas, uma outra iniciativa que compreende a mudança da realidade educacional a partir do protagonismo do aluno, dando enfoque em ações educativas baseadas em princípios democráticos: as Escolas Transformadoras. Assim, posteriormente, explicitamos o trabalho por elas desenvolvido, o qual, para a temática de nossa pesquisa, é importante, uma vez que as iniciativas destas organizações apontam que, por meio de práticas ativas e diversificadas, na qual podemos incluir também o desenvolvimento de práticas morais deliberativas, é possível estimular o protagonismo do aluno e assim contribuir com a formação de sua autonomia intelectual e moral.

Empreendidas no país por meio de uma parceria entre uma das organizações sem fins lucrativos mais influentes do mundo e uma organização da sociedade civil, também sem fins lucrativos, o Instituto Alana, 'Escolas transformadoras' é um programa idealizado pela ASHOKA que, desde sua fundação, em 1980, realizada pelo norte-americano Bill Drayton, com a visão de que 'todos podem ser agentes de transformação', trabalham em prol de difundir iniciativas transformadoras na área educacional (ASHOKA BRASIL, 2016).

No Brasil, a organização da sociedade civil sem fins lucrativos, Instituto Alana, tem como visão a garantia de meios para a vivência da plena infância. Com seu início em 1994 e mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial, traz como missão 'honrar a criança' e aposta, como já mencionado anteriormente, desde o ano de 2015, junto à organização ASHOKA, no projeto de escolas com práticas inovadoras e criativas pelos pais, as 'Escolas Transformadoras' (INSTITUTO ALANA, 2016).

As escolas transformadoras é uma iniciativa para identificar, conectar e apoiar escolas com práticas inovadoras na formação de crianças e jovens como transformadores. Somos uma comunidade global que tem por objetivo compartilhar as boas práticas e experiências de cada escola e fortalecer a visão comum de que todos podem transformar o mundo para que essa visão seja o novo marco de referência de educação para a sociedade. (INSTITUTO ALANA, 2016).

De acordo com as informações e dados disponibilizados no site do Instituto (2016), essa comunidade mundial de escolas transformadoras hoje conta com um número superior a duzentas instituições em todo o mundo que intercambiam suas inovações educacionais com o mesmo ideal: transformar vidas para que estas vidas possam transformar o mundo.

Estas escolas, no objetivo de propagar uma educação possível, que ultrapasse o ensino apenas dos conteúdos curriculares, busca, ao proporcionar com suas práticas uma educação de qualidade e mais humanizada, valorizar em cada ação do indivíduo seus aspectos psicológicos e sociais, visualizando em cada dimensão as possibilidades desse sujeito em contribuir com o outro, colocando-o assim como personagem principal na construção do conhecimento e, conseqüentemente, potencializando sua capacidade de ser um cidadão responsável, atuante e transformador no mundo.

Tais instituições escolares intentam, com suas ações, contribuir com a transformação da realidade dos alunos, buscando, no interior de suas ações, suscitar um clima que propicie a participação de todos que fazem parte do contexto escolar: alunos, pais, professores, equipe e comunidade escolar. Nestes ambientes, onde todos expressam suas experiências falando de si e de seus sentimentos, as opiniões e os diferentes pontos de vista começam a coordenar-se ao passo que nesta troca, por meio do diálogo, todos, de maneira mútua, adquirem uma maior consciência de seus direitos e obrigações, contribuindo assim significativamente com o desenvolvimento de seu caráter como indivíduos que buscam praticar o bem e conviver em harmonia, através de ações inovadoras e criativas, o meio em que vivem.

Por meio das práticas e atividades propostas por estas escolas, o aluno vivencia e constrói de maneira significativa valores morais, diante das experiências diárias de cultura e cidadania, nas quais ele é o protagonista e responsável também pelas decisões escolares, desenvolvendo sua autonomia moral

[...] somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer as ordens exteriores à sua consciência. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 133).

No entanto, para uma escola que se inspire nestes ideais educacionais, compartilhe de ideias inovadoras enquanto práticas realizadas em seu contexto e seja considerada uma escola transformadora, é necessário que a mesma se inscreva no processo de seleção realizado pelo programa Escolas Transformadoras realizado em parceria com o Instituto Alana, ressaltando que, fundamentalmente, a instituição precisa atender a alguns critérios enquanto escola e também como equipe, que seriam: enquanto escola - possuir alinhamento com a visão de que 'todos podem ser agentes de transformação', como já mencionado anteriormente, percebendo o educando como indivíduo ativo em sua aprendizagem, assim como possuir capacidade de inovar e ter uma boa influência e colaboração educativa em prol da transformação social. Enquanto equipe, a instituição precisa ter: comprometimento com a visão de uma educação transformadora, na crença de que todos podem transformar de maneira positiva a sociedade em que vivem, assim como entusiasmo para compartilhar e aprender possuindo na instituição uma gestão com pensamento inovador, aberto às novas ideias e participação de toda a comunidade escolar (ASHOKA BRASIL, 2016).

Há também a necessidade de este ambiente escolar dedicar-se a desenvolver em seus alunos habilidades e competências transformadoras como empatia, trabalho em equipe, criatividade e protagonismo social para que seja integrado à rede de escolas transformadoras pelo mundo.

### **3.2 Relações democráticas no cotidiano das escolas: a contribuição das práticas morais desenvolvidas pelas escolas democráticas**

Em face à crise que permeia os cenários políticos, educacionais e sociais, o clamor popular repercute por uma sociedade que estabeleça sua regência mediante princípios democráticos, na qual o destino das decisões seja efetivado na decisão coletiva de todos os que deste contexto fazem parte.



De acordo com Silva (2004), a democracia como um valor universal foi evidenciada e gradualmente tornou-se um ideal do homem, sendo alcançada mundialmente após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando muitos estudiosos, por acreditarem ser o regime governamental um dos responsáveis pelo início da Guerra, opuseram-se ao governo ditatorial vigente. Nas palavras do autor “[...] diversos estudiosos do campo da filosofia, da política, do direito são chamados a pensar e elaborar um ideário justificador da democracia vindo a consubstanciar-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos grande parte dessas ideias e proposições”. (SILVA, 2004, p. 41).

No âmbito educacional, a escola é evidenciada aos questionamentos na consideração de que estas são o *locus* profícuo da busca pelo objetivo da formação para a democracia.

Aparece à escola, como demanda colocada por essa nova situação, a necessidade de oferecer a todas as crianças e jovens, e não mais apenas aos mais dotados, o acesso e a permanência no seu interior. Surge, ainda, a busca pela democratização da gestão, de modo a evitar, também em âmbito das organizações sociais, a concentração do poder em uma única pessoa e, para tanto, os órgãos colegiados consultivos e também deliberativos passam a constar mais incisivamente dos regimentos das escolas. (SILVA, 2004, p. 42).

Desde então, umas das principais metas da educação escolar é contribuir com a construção da personalidade moral autônoma da criança, implicando, conseqüentemente, às escolas, além do desenvolvimento dos conteúdos curriculares, a promoção de práticas escolares sociais, políticas e morais, no intuito de favorecer o protagonismo do aluno e prepará-lo para o convívio em sociedade, como evidencia Delors (1998) o relatório da UNESCO.

A preparação para uma participação ativa na vida de cidadão tornou-se para a educação uma missão de caráter geral [...] fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são seus direitos e deveres [...]. (DELORS, 1998, p. 61).

Nesta direção, complementa Luck (2011) que não sendo definições imutáveis e instituídas para que sejam utilizadas pelo indivíduo de maneira a não serem refletidos, os direitos e deveres num contexto democrático são:

[...] ideias que se desdobram e se transformam continuamente pela própria prática democrática que, por si, é criativa e dinâmica. Não se trata, portanto, de um sentido normativo e imperativo de direitos e deveres tomados como dados, e sim de um sentido interativo pelo qual direitos e deveres se

transformam contínua e reciprocamente e são superados em estágios sucessivos de complexidade que vão tornando as funções sociais do grupo mais amplas, complexas e significativas, ao mesmo tempo que seus membros vão desenvolvendo a consciência do processo como um todo, bem como das nuances de seus múltiplos desdobramentos. (LUCK, 2011, p. 55).

Neste sentido, para atingir tais objetivos, existem instituições escolares que contemplam, em seus projetos político-pedagógicos, a formação do educando baseada em princípios democráticos, os quais organizam, norteiam e proporcionam à sociedade a construção e o exercício da cidadania, acabando por reconhecerem-se como escolas com espaços mais democráticos. Estas ainda procuram, por intermédio de valores e regras morais, o desenvolvimento do indivíduo, propiciando vivências significativas e práticas reflexivas, na finalidade de que sua interação ocorra de maneira ativa na sociedade e se estabeleça por meio de valores partilhados pelo coletivo social.

Como já exposto anteriormente, na apresentação de escolas pioneiras no desenvolvimento da educação democrática, estes ambientes de ensino possuem características distintas das escolas de ensino tradicional, pautando-se na premissa de que todos os envolvidos na instituição são participantes ativos na discussão de assuntos que permeiam seus espaços, ou seja, a premissa das escolas denominadas democráticas é ter todas as ações do contexto escolar refletidas, analisadas e deliberadas coletivamente. Estes espaços educativos consideram, ainda, a complexidade na qual se estabelecem as relações sociais valorizando assim, no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, o respeito aos diferentes olhares, devendo estes serem levados em consideração sempre e às demais diferenças sejam elas de cor, religião, crença, propiciando independente destas, a participação efetiva de todos no processo educativo.

Portanto, também contrárias às doutrinas educacionais tradicionais, onde a responsabilidade do ensino/ aprendizagem recai sobre uma única pessoa ou um setor isolado dos demais, este processo nas escolas democráticas centraliza-se no comprometimento e disposição de todos, tanto na iniciativa quanto na definição do que é primordial para cada momento, assim como quais serão os passos para atingir suas metas.

Singer (2010) destaca que, embora haja diferença de nomenclatura e, na atualidade, estas instituições sejam consideradas democráticas e integrem um

movimento que as denominem como 'educação democrática', existem algumas peculiaridades universais em relação a estas instituições, tais como:

[...] gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios. (SINGER, 2010, p. 15).

Na busca do aprofundamento nas particularidades que singularizam as escolas democráticas apontadas acima pela autora, pode-se pensar na referida gestão participativa, como uma gestão não autoritária, que não centraliza o poder e a deliberação das propostas e ações escolares ao exercício de seu cargo.

De acordo com Luck (2011), a gestão participativa valoriza a participação dos envolvidos em todos os setores do ambiente escolar, acolhendo as dissemelhanças de opiniões, experiências e singularidades do sujeito em prol da contribuição na construção da instituição como organização eficiente e proativa “[...] tomando decisões em conjunto orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados”. (LUCK, 2011, p. 51). Ainda nas palavras da autora, esta ação participativa:

[...] como prática social segundo o espírito de equipe, depende de que seja realizada mediante a orientação por certos valores substanciais, como ética, solidariedade, equidade e compromisso, dentre vários outros correlacionados, sem os quais a participação no contexto da educação perde seu caráter social e pedagógico. (LUCK, 2011, p. 50).

Já na organização pedagógica à qual se refere Singer (2010), o aluno entropõe-se na organização dos conteúdos escolares, tendo a possibilidade na ampliação de seus estudos, uma vez que os currículos são discutidos, há a possibilidade de iniciativa dos mesmos na busca de conhecimentos a partir de seus interesses, sempre sendo respeitado, sem cobranças autoritárias e em seu ritmo de aprendizagem.

Corroborando com a ideia Tosto (2011, p. 3), acrescentando a importância do aluno em protagonizar seu processo de ensino/aprendizagem, uma vez que isso contribui também na formação para a cidadania. A autora diz que: “Ao colocá-lo como integrante ativo e participante das regras e do funcionamento da escola, o aluno conscientiza-se dos direitos e deveres para com a sociedade dentro e fora da escola, formando-se cidadão”.

Para isso, a educação democrática necessita ser integrada à cultura da escola envolvendo toda a comunidade escolar, concebendo, fundamentalmente, a complexidade e a heterogeneidade na qual se estabelecem as relações sociais no desenvolvimento de suas ações, propiciando, no processo educativo, o estreitamento das mesmas e buscando contribuir na diminuição dos conflitos inerentes à convivência humana, proporcionando, desta maneira, um clima escolar favorável, fundado em valores éticos como o respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade, estimulando os alunos em:

- compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação. (BRASIL, 1997, p. 65).

Assim, estas escolas evidenciam ainda o engajamento de toda a comunidade escolar nos âmbitos do ensino, aprendizagem e orientação das ações e projetos trabalhados pela instituição, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos para que o exercício da democracia se desenvolva de maneira efetiva e plena, ou seja, que realmente haja um processo de democratização na escola. Nas palavras de Araújo (2002):

Além disso, os conhecimentos que os educandos trazem para a escola a partir de sua história de vida e de seus interesses pessoais devem estar no centro da contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Considerar tal realidade na teia de conhecimentos a serem abordados na escola dará maior significado à aprendizagem dos alunos e alunas. (ARAÚJO, 2002, p. 49).

A partir deste contexto de permanente busca de ações que propiciem ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia moral por intermédio de significativas vivências de cooperação, respeito, igualdade e justiça, as escolas democráticas

beneficiam, com a reflexão de valores e normas, o sentimento de pertença do aluno, conseqüentemente, beneficiando o estabelecimento de relações mais democráticas e promovendo um ambiente sociomoral. Expõe Araújo (2004) que:

[...] entendemos que essa formação deve visar ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Assim, tal modelo educativo entende que a escola pode atuar no sentido de promover a formação ética, política e psicológica de seus membros. (ARAÚJO, 2004, p. 15).

Assim, é nítido que os princípios que fundamentam as ações pedagógicas propostas pela educação democrática, mais que orientar a formação do aluno em suas habilidades e competências cognitivas, contribui significativamente com o aprendizado da convivência harmônica, preparando-o com esta para relacionar-se e conviver de maneira respeitosa, democrática e harmônica com a sociedade, assim formando o indivíduo para a cidadania.



## CAPÍTULO 4

### PRÁTICAS MORAIS

As práticas morais têm sido instituídas nos ambientes educacionais no intuito de promover, no interior da escola, ações que contribuam na construção da autonomia moral dos alunos, para que estes, por meio do respeito mútuo e consciência reflexiva, sejam capazes de conviver e estabelecer relações saudáveis em um espaço cooperativo e harmonioso. Neste capítulo, buscaremos apresentar o conceito de assembleias de classe; descrever pesquisas relevantes que abarcam a temática e a relevância das escolas que se inspiram em inovações na intenção de contribuir com a transformação da realidade de seus discentes, por meio de práticas que visam ao protagonismo do aluno, promovendo por meio destas a sua autonomia moral.

#### 4.1 Conceito de assembleias de classe

As assembleias de classe, objeto de estudo de autores como Araújo (2004; 2015), Arguís (2002), Puig (2000; 2004); Tognetta e Vinha (2007), dentre outros que se debruçam sobre a compreensão da temática no que diz respeito ao trabalho com as práticas morais na escola, conduz esta pesquisa à reflexão deste recurso como um espaço possível na contribuição do desenvolvimento da autonomia moral da criança.

Sendo as assembleias de classe uma prática moral escolar que ocorre dentro da sala de aula, a mesma acontece mediante à sistematização de um momento em que todos os participantes do grupo classe inserido, tratam de questões do seu cotidiano, as quais, uma vez consideradas relevantes, necessitam ser discutidas e, posteriormente, deliberar coletivamente sobre o assunto abordado diante do consenso a que todos chegaram, ou, pelo menos, a maioria.

Araújo (2004) considera que as assembleias de classe:

Além de ser um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam

momentos para o diálogo, para a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas. (ARAÚJO, 2004, p. 22- 23).

Por ser um momento pautado no diálogo racional e na escuta sensível e respeitosa do olhar do outro, as assembleias de classe são, ainda, espaços privilegiados para que os professores possam trabalhar atitudes e valores essenciais ao convívio em sociedade, além de conhecer melhor seus alunos, à medida que estas ocasiões dão a oportunidade de o aluno expressar suas vivências, culturas, anseios e dúvidas.

[...] a participação e o interesse para com tudo o que afeta o grupo, a colaboração entre os membros da sala de aula, a ajuda mútua e a capacidade de saber perdoar; também, o reconhecimento e o apreço dos membros do grupo, o respeito aos acordos coletivos ou atitudes de sinceridade. Solidariedade, igualdade, respeito às diferenças, amizade, confiança ou responsabilidade são valores bastante adequados para ser trabalhados na assembleia. (PUIG; MARTÍN; ESCARDÍBUL; NOVELLA; 2000, p. 119- 120).

Complementando o objetivo das assembleias de classe na contribuição do trabalho com valores, cabe ressaltar que estes são indispensáveis para a vida em sociedade do aluno, uma vez que neste trabalho com a educação moral, o educador está propiciando a todos que participam, condições para construção dos mesmos e, conseqüentemente, fomentando sua vivência cotidiana:

Os valores morais nos permitem encontrar sentido no que fazemos, responsabilizar-nos por nossas ações, tomar decisões com serenidade e coerência, resolver conflitos pessoais, familiares ou de relações interpessoais com uma certa garantia de sensatez e de elegância espiritual e humana. (MORENO, 2005, p. 132).

Desta maneira, o autor Puig (2000) reforça a necessidade de o educador atentar-se às duas finalidades, de aquisição de atitudes e valores, proporcionadas pela prática com as assembleias de classe, posto que estas contribuem significativamente para a formação de capacidades morais do educando.

Cabe ressaltar que a interação proporcionada por meio desta prática dialogada favorece também o estreitamento do laço afetivo entre todos do grupo e por meio desta troca e ampliação de olhares, a busca pela melhoria da vida coletiva se faz presente e permanente.

Neste capítulo, aprofundaremos a definição do conceito sobre esta prática moral escolar e iremos expor detalhadamente sua tipologia existente, assim



como elucidar uma sugestão de sistematização da prática com as assembleias de classe possíveis de serem realizadas na escola. Iremos, ainda, apresentar como foram instituídas as assembleias de classe na realidade pesquisada e a sistematização desta na discussão dos dados, no capítulo 'Material e Método'.

#### **4.2 Práticas morais escolares: mecanismos possíveis de educação moral na escola**

Considerando, dentre todas as funções da instituição escolar, na busca de sua construção cada vez mais pautada em princípios democráticos com vistas ao respeito às diferenças, a participação dos indivíduos como cidadãos presume a formação não só de um indivíduo que simultaneamente possua habilidades e capacidades cognitivas, mas que seja também capaz de viver em sociedade e nela posicionar-se com atitudes reflexivas, críticas, interativas e participativas, o que demanda que a escola ultrapasse o campo das intenções de promover tal tarefa, propondo, de fato, ações que, efetivamente, propiciem ao indivíduo o desenvolvimento da sua autonomia moral.

Sendo a escola um ambiente singular no qual a criança convive e interage com o outro, esta possui uma atmosfera privilegiada para investir seu trabalho no intuito de alcançar os objetivos acima expostos. Propiciar, portanto, o contato com outras formas de regras de convívio, trabalhar desde cedo a existência de regras e a compreensão das mesmas, contribui significativamente com a formação moral dos alunos, uma vez 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, 2007, p. 12).

Assim, o trabalho com a educação moral é fundamental na formação do sujeito, pois esta pode beneficiar, por meio de um ambiente reflexivo, a qualidade das relações e o desenvolvimento de capacidades que intervêm na ação e no juízo moral da criança, auxiliando estas, conforme sinaliza o autor Puig (1998) a:

- Detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes.
- Construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos.
- Elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade.
- Conseguir que os jovens façam seus aqueles tipos de comportamentos coerentes com os princípios e normas que pessoalmente construíram.
- Fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando a justiça, lhes deu. (PUIG, 1998, p. 17).

Nesta direção, observa-se, em alguns espaços escolares, iniciativas com práticas morais na busca de um ambiente que promova uma educação com princípios democráticos. De acordo com Puig “[...] as práticas morais são maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes”. (PUIG, 2004, p. 63), ou seja, de acordo com os valores que o indivíduo busca de forma moral refletir e agir, de modo a solucionar problemas e situações conflituosas com que se depara no seu dia-a-dia. O autor esclarece:

Uma prática moral é um curso de acontecimentos culturalmente estabelecidos que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral. [...] As práticas morais são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Resumindo, a primeira utilidade das práticas morais é resolver de modo previsto aquelas situações vitais que apresentam de forma recorrente o mesmo tipo de problemas morais. (PUIG, 2004, p. 62- 63).

Araújo (2004) acrescenta à ideia fundamental relevância da educação moral nos ambientes educacionais, para que as crianças construam, por meio da experiência desse trabalho, a sua autonomia moral, estabelecendo relações harmônicas com o outro, não só no dentro da escola, mas também fora dela. O autor coloca que este modelo de educação deve ter como objetivo proporcionar a formação ética, política e psicológica do indivíduo, desenvolvendo no aluno as competências necessárias para que este conviva e se relacione com a heterogeneidade de culturas, a divergência de ideias, sentimentos e emoções que fazem parte no cotidiano da vida humana de maneira harmoniosa.

Assim, salienta-se, neste trabalho de educação moral com vistas à formação integral do aluno, as práticas morais que podem ser desenvolvidas pela escola, auxiliando os mesmos no enfrentamento das situações cotidianas que requerem dele uma resposta do ponto de vista moral.

Puig (2004, p. 63), expõe que o princípio da moral “[...] reside na necessidade de dar soluções ótimas para experiências difíceis de resolver”, revelando as práticas morais como possíveis mecanismos a serem utilizados pelos estabelecimentos de ensino e que contribuem de maneira significativa na construção dos valores morais desejáveis realizados por meio da reflexão do sujeito. O autor salienta que é necessário separar, nas práticas morais, seus objetivos e finalidades como explica Vidigal (2014).

O primeiro está ligado à função da prática escolhida: a assembleia de classe tem por objetivo levar à tomada decisões que afetam o grupo; a avaliação do dia tem por objetivo elencar o que deu certo e o que poderia ser melhorado; as atividades de dramatização têm por objetivo vivenciar papéis diferentes e observar outras perspectivas. A finalidade de uma prática moral, no entanto, é a incorporação de valores; uma finalidade não é ‘atingida’, mas realizada ao longo da prática na qual os valores morais são vivenciados e expressos. (VIDIGAL, 2014, p. 150).

Puig (2004) apresenta em seus estudos, conceitos importantes acerca das práticas morais, evidenciando a necessidade de seu desenvolvimento sistemático na escola, ou seja, é necessário que elas estejam inseridas na rotina educacional de maneira permanente. O autor destaca as práticas morais como procedimentais ou substantivas, que pelo motivo de serem práticas de valor, apesar de se diferirem em sua intenção moral, operam de maneira complementar na atividade educacional.

No caso das *práticas procedimentais*, estamos diante de cursos de acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir-se que, como acontece com o uso de ferramentas de trabalho ou métodos de investigação científica, nos permite buscar ou criar algo moralmente valioso ou correto [...]. Por outro lado, no caso das *práticas substantivas*, estamos diante de cursos organizados de acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir-se que, tal como ocorre com o manual de instruções de uma máquina, indica-nos cada um dos comportamentos que devemos realizar para alcançar um fim correto previamente fixado. (PUIG, 2004, p. 90- 91).

Puig (2004) destaca ainda que as práticas procedimentais permitem a autonomia, a investigação moral e a imaginação, dividindo-se em dois tipos: práticas de reflexividade e práticas de deliberação, as quais buscaremos nos aprofundar posteriormente neste trabalho.

As práticas procedimentais de reflexividade possibilitam caminhos para o autoconhecimento, a auto avaliação e a construção individual, ou seja, a construção de si mesmo. Assim, as práticas de reflexividade são um conjunto de

procedimentos e métodos que se ocupam tanto em instrumentalizar o caminho do conhecimento e a direção de si mesmo, quanto constituir um sujeito que se reconheça enquanto indivíduo em sua singularidade, atualmente, tornando-se essencial “[...] para conduzir a própria vida em ambientes com menor peso da tradição e, ao mesmo tempo, maior pluralidade de formas de vida”. (PUIG, 2004, p. 99).

Nas palavras de Puig (2004), são consideradas práticas escolares de reflexividade os trabalhos de imagem corporal, a análise das mudanças físicas e atitudinais, a confecção de textos autobiográficos, os exercícios de auto avaliação, as entrevistas pessoais, o estabelecimento dos próprios sentimentos e os pontos de vista em situações de conflito, exercícios de auto regulação, tendo como resultados iniciais a organização psicológica e moral do sujeito, por meio da consciência de si mesmo e, sucessivamente, a composição do autoconceito, da identidade do eu e do caráter como produto pessoal, “[...] que sintetiza os diversos traços pessoais, atitudes, valores e hábitos em um modo de ser e de se comportar que é próprio e característico de cada indivíduo”. (PUIG, 2004, p. 100).

As práticas procedimentais de deliberação propõem a compreensão do outro e a troca de pontos de vista por meio da racionalidade dialogada, princípio este da deliberação, fazendo uso de argumentos racionais, ou seja, por meio da tomada de consciência, o indivíduo, valendo-se concomitantemente dos procedimentos da inteligência moral, juízo e compreensão, elabora respostas imparciais diante de questões morais que necessitam de uma solução por meio do diálogo.

O juízo moral submete os conflitos de valor a um exame objetivo e neutro, pretende avaliar sem se deixar influenciar pelas circunstâncias que poderiam perturbar o uso reto da razão. O juízo busca um veredito universal sobre o que deve ser feito, sobre o correto e o justo. A compreensão, por sua vez, sem perder de vista o desejo de justiça e correção, leva em conta que os juízos são sempre formulados para resolver questionamentos que surgem em situações concretas. (PUIG, 2004, p. 120).

Em relação à definição das práticas morais de deliberação Vidigal (2014) reforça o conceito trazido por acima por Puig:

As **práticas de deliberação** são situações de diálogo, de compreensão e de intercâmbio construtivo de razões. Elas estimulam o diálogo, apresentam situações controversas, permitem a elaboração de respostas novas, baseiam-se em critérios e argumentos, permitem o intercâmbio de pontos de vista diferentes e propiciam o uso do juízo e da compreensão. (VIDIGAL, 2014, p. 155- 156).

Complementa ainda a autora (2014) que as práticas de deliberação objetivam instrumentalizar, por meio do trabalho com a argumentação e a tomada de decisões, o indivíduo para a vida adulta.

Diante da consideração dos objetivos das práticas de deliberação, deve-se evidenciar que todas trabalham com valores diferentes e singulares às características de cada uma. No entanto, têm em comum valores como a auto renúncia aos interesses particulares dos indivíduos e suas crenças, aceitação da perspectiva do outro e a intenção do acordo coletivo e de compreender-se mutuamente (PUIG, 2004).

Podem-se destacar como relevantes, práticas escolares de deliberação às assembleias de classe, a resolução de conflitos e a mediação escolar, as sessões de debate, a consideração de questões curriculares e as vitais, as discussões de dilemas, os exercícios de *role playing* (dramatização) e os exercícios de compreensão crítica.

Por tratar-se, esta pesquisa, da utilização de uma prática moral deliberativa, mais especificamente a assembleia de classe, como instrumento possível a ser utilizado pela escola na contribuição da construção da autonomia moral do aluno, buscaremos, posteriormente, ilustrar de forma mais ampla as práticas morais deliberativas, bem como seus princípios e objetivos.

Os diferentes usos da razão não são comparáveis, mas sempre se reconhece uma aspiração ética coincidente: a necessidade de argumentar sobre o correto, inclusive nos casos em que uma verdade fixa ou um procedimento seguro parecem facilitar o caminho. A presença dessa aspiração moral nas sociedades plurais e democráticas atuais convida a educação a adotar práticas escolares de deliberação. (PUIG, 2004, p. 118).

De acordo com as ideias do autor, embora sejam várias e diferentes as possibilidades de práticas morais, são semelhantes, tanto em sua finalidade quanto aos participantes que, necessariamente, precisam estar envolvidos no desenvolvimento da atividade, que seria o grupo de pessoas inserido em determinado contexto, no qual a prática se desenvolve. As deliberações, com base em argumentos racionais, é um objetivo almejado pelas sociedades democráticas, conferindo, portanto, às escolas, a tarefa de buscarem, por meio das práticas morais de deliberação, alcançar tal intento, conseqüentemente, promovendo a tomada de decisões mais plurais e menos individualistas.

Já as práticas substantivas direcionam-se para a imitação moral, legitimados em uma determinada cultura. Tais práticas substantivas são traduzidas pelas práticas de virtude, que se referem aos valores desejáveis em um determinado meio. Nas palavras de Puig (2004), pode-se ilustrar o significado de virtude da seguinte maneira, para que se possa compreender seu conceito, que se relaciona à qualidade de um indivíduo ou de algo concedendo valor aos mesmos.

[...] a virtude da faca é cortar, a de um cavalo é galopar, a de um músico é interpretar, e a de um ser humano é comportar-se humanamente. Em todos esses casos, a virtude é uma capacidade que permite que cada um desses seres atue, ou que cada uma dessas coisas seja utilizada, de acordo com sua própria natureza: poder cumprir uma função no momento adequado, de acordo com o fim para o qual foi criada. (PUIG, 2004, p. 143).

Quando se trata das qualidades dos seres humanos, faz-se necessária a compreensão de quais virtudes se referem, das qualidades que de fato tornam o homem humano em sua completude, falamos, portanto, que são virtudes as qualidades que se revelam no bom caráter do indivíduo e que o torna um ser humano grandioso em seus pensamentos e ações. As virtudes ainda envolvem toda a singularidade humana, pois,

[...] põem em jogo o pensamento, os sentimentos, os desejos e a ação. E, em segundo lugar, as virtudes são nossa própria forma de ser e atuar enquanto seres humanos. Portanto, não é qualquer forma de ser ou de agir que tem valor, mesmo que ela mostre qualidades excelentes; têm valor unicamente aquelas formas de ser e de agir que nos fazem realmente mais humanos, ou seja, que nos aproximam de nosso bem. (PUIG, 2004, p. 145).

Desta maneira, as práticas de virtudes desenvolvidas pelas escolas têm em seu trabalho o propósito da construção de uma somatória de condutas virtuosas que auxiliam no estabelecimento da convivência mais harmoniosa. Uma vez que esta prática é realizada com o coletivo, por meio de situações fundamentalmente dialogadas. Vidigal (2014, p. 158) expõe que “É por meio do fazer e do falar que os valores vividos no momento da prática podem se tornar virtudes. As virtudes, então, não são ensinadas, mas seu exercício constante favorece que elas se convertam em hábitos pessoais”.

Pode-se destacar, dentre as práticas de virtude, os métodos de aprendizagem cooperativa, a realização e a revisão das tarefas de classe, as festas e celebrações, a realização de projetos e a formação de grupos de trabalho. Por fim, existem as práticas normativas, que se referem às ações voltadas às normas que

regem, de forma cristalizada, o comportamento e a conduta. Uma das principais intenções da prática normativa é conduzir o indivíduo à posicionar-se moralmente diante das normas instituídas na sociedade.

Vidigal (2014) nos diz, amparada pelas ideias de Puig (2014), que as práticas normativas ocorrem em dois planos: pelo uso e aprendizagem de normas e pelos processos de reflexividade e deliberação e os expõe da seguinte maneira:

No primeiro, pelo uso, as práticas normativas permeiam todas as outras atividades escolares; são atividade quase 'não programadas', estando os protagonistas imersos nas normas. Para elevá-las ao nível da consciência, o segundo plano vai caracterizar-se por permitir uma explicação inteligível da realidade; por permitir a compreensão dessas normas e de sua necessidade e aplicabilidade. (VIDIGAL, 2014, p. 161).

Como exemplo de práticas escolares normativas, Puig (2004) destaca e separa em dois conjuntos a aprendizagem das mesmas. O primeiro seria aprender a usar as normas, compondo-se de normas que regem as demais práticas de valor e as normas que conduzem a vida escolar em todos os seus detalhes. Já o segundo conjunto traz na deliberação e reflexividade sobre as normas e as atividades para trabalhar o conceito de 'norma', atividades para abordar as normas cívicas, de circulação ou outros códigos, atividades de revisão das normas da classe, atividades para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar, atividades para explicar as normas de algum espaço ou lugar não habitual (saídas, excursões, acampamentos escolares) e atividades previstas de transgressão de normas (carnaval).

As práticas normativas estão implicadas no desenvolvimento das atividades do cotidiano, em que todos os participantes em contato com diferentes experiências significativas tomam consciência do dever, não por obrigação e pelo cumprimento das regras e normas que norteiam a vida escolar, mas sim por sua consciência moral. Ao tratar das práticas morais, pode-se evidenciar, com o desenvolvimento das mesmas, a sua valiosa contribuição para a autonomia moral da criança, posto que por meio destas experiências, como já ponderado anteriormente, o indivíduo potencializa sua capacidade de refletir criticamente diante de suas atitudes e ações em relação ao outro, tratando com estima as relações humanas implicadas em seu cotidiano, buscando, por meio de reflexões críticas, levantamento de hipóteses e argumentos, seu estabelecimento harmonioso e construtivo.

Por fim, o desenvolvimento sistematizado com as práticas morais, uma vez que todas têm como objetivo comum a autorregulação do indivíduo e o desenvolvimento do respeito mútuo, propicia um ambiente mais harmônico, favorecendo, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral diante de situações que envolvem o diálogo e a capacidade de autogoverno da criança, visto que a construção da autonomia moral rege as relações na sala de aula.

### **4.3 Assembleias de classe: a voz e a vez do aluno**

Partindo da premissa de que dentre as práticas morais existem diferenças e que nem todas têm o mesmo sentido moral, diante da intenção do presente estudo em discutir a importância da reflexão de forma coletiva, ou seja, em que o protagonista é o grupo e que estes necessitam deliberar juntos sobre as melhores formas de convívio dentro da escola, iremos nos ater a um exemplo de prática procedimental, do tipo deliberativo, mais especificamente, as assembleias de classe.

Por este motivo, faz-se necessária sua caracterização de maneira mais detalhada para, a partir desta, refletir suas possibilidades e limites como um mecanismo de educação moral possível de ser trabalhado pelo educador em sala de aula, buscando evidenciar, ainda, que práticas de deliberação, quando inseridas de forma sistemática na sala de aula, são importantes oportunidades para a criança expor e refletir em grupo os acontecimentos cotidianos, expondo sua opinião e debatendo suas ideias livremente.

Os processos educacionais instituem práticas de deliberação que, por um lado, atuam na preparação da vida adulta; e por outro, na adoção de formas de convivência adaptadas às possibilidades de seus alunos, mas coerentes com as aspirações éticas da sociedade. (PUIG, 2004, p. 118).

Por conseguinte, pode-se observar, no contexto educacional atual, que o trabalho com tal prática moral deliberativa vem, cada vez mais, sendo adotado pelas instituições escolares que se propõem a desenvolver uma educação com base nos princípios democráticos.



Tognetta e Vinha (2007) expõem, em seus estudos, diferentes tipos de assembleias possíveis de serem realizadas no âmbito escolar: assembleias de classe, assembleias de nível ou segmento, tratadas por Araújo (2015) como ‘fóruns escolares’, assembleias de escola e assembleias de docentes. As autoras discutem que estas se complementam e contribuem, de acordo com suas possibilidades e limites, à construção de um ambiente sociomoral proveitoso ao estímulo de relações mais harmoniosas e de qualidade nas instituições escolares.

No intuito de clarificar estes diferentes tipos de assembleias, Araújo (2015) descreve-as em sua obra ‘Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares’, evidenciando, em cada uma, seus objetivos específicos, os quais buscaremos compilar a seguir.

Para o autor, as assembleias de classe abarcam os assuntos que permeiam a convivência entre os alunos no ambiente da sala de aula. Assim, participam desta os alunos, juntamente com seus professores, buscando, de maneira coletiva, estabelecer com a prática dialogada, um melhor convívio.

As assembleias de escola são espaços de discussão do coletivo da instituição, ou seja, delas participam representantes de todos os segmentos da unidade escolar para que, juntos, pelo menos uma vez ao mês, dialoguem e deliberem tanto em relação à organização do funcionamento da escola como: horários, recreio, limpeza, como nos demais assuntos que envolvem as relações interpessoais do contexto. As assembleias docentes abrangem, especificamente, professores e equipe gestora da escola, ressaltando que podem delas participar representantes das Secretarias de educação ou da mantenedora da instituição. Nestes momentos, os assuntos, além de abrangerem a convivência entre estes profissionais, também abordam as esferas funcionais e administrativas da unidade (ARAÚJO, 2015).

Por fim, os fóruns escolares, como nominou o autor, reúnem os segmentos da comunidade escolar como: pais, professores e demais funcionários que se colocam a “[...] atuar no desenvolvimento de ações mobilizadoras em torno das temáticas de cidadania no convívio da instituição de ensino”. (ARAÚJO, 2015, p. 36).

Destarte, as reflexões possibilitadas por meio das assembleias devem ser consideradas como um recurso a ser valorizado no ambiente escolar, não só em sala de aula, como também nos demais segmentos da escola para que ocorra uma

aprendizagem democrática, em conjunto com a equipe escolar, formada pelos professores, gestores, funcionários e alunos.

Dentre as práticas morais escolares existentes, as assembleias de classe, em especial, são um dos recursos valiosos da educação moral que podem ser utilizados pelas escolas e principalmente pelos educadores como já mencionado anteriormente, uma vez que contribuem para que as crianças:

1 –[...] adquiram um vivo reconhecimento da coletividade e que sintam parte do grupo no qual estão imersos. Que se sintam parte e que estejam dispostos a colaborar e a trabalhar pelo bom funcionamento da comunidade.

2 –[...] aceitem e construam normas; isto é, que tenham adquirido um sentido autônomo de disciplina que os capacite para reconhecer a correção de certas normas escolares, para melhorá-las e para estabelecer outras normas que sejam capazes de otimizar a convivência.

3 –[...] desenvolvam uma forte autonomia da vontade que os impeça de se esconderem no grupo e que, ao contrário, os impulse a participar de acordo com seus critérios pessoais no bom andamento da sala de aula e da escola.

4 –[...] desenvolvam o conjunto de capacidades necessárias para dialogar de modo correto e para serem capazes de manter uma atitude reflexiva a respeito de si mesmos e da comunidade a qual pertencem.

5 – [...] adquiram uma predisposição a se comportar de acordo com valores como o espírito de iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a busca de acordos. (PUIG, 2002, p. 32- 33).

Desta maneira, as assembleias de classe particularizam-se por serem espaços nos quais os integrantes da prática têm, por meio do diálogo, o intuito de resolver ou prevenir conflitos, discutir assuntos polêmicos, debater e buscar soluções para questões complexas de maneira coletiva, sempre no objetivo de beneficiar a melhoria da convivência entre os alunos e demais envolvidos, assim como favorecer o trabalho desempenhado na instituição. As assembleias de classe são desenvolvidas na ponderação dos alunos diante de temas diversos, acolhidos pelo grupo como especialmente significativos (GARCIA; PUIG, 2010).

De acordo com Araújo, as assembleias de classes são também um recurso de democratização das relações escolares. Nas palavras do autor, a prática é “Uma forma de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de alunos e professores nesse processo de democratização das relações e na construção de regras [...]”. (ARAÚJO, [2010], p. 6).

Estes momentos, oportunos para a participação do aluno, dão abertura para a troca de experiências e para a busca de soluções coletivas diante de

situações de conflito que emergem no dia-a-dia escolar e até mesmo de prevenção das mesmas.

O modelo das assembleias é o da democracia participativa, que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados, respeitando e naturalizando as diferenças inerentes aos valores, às crenças e aos desejos de todos os membros que delas participam. (ARAÚJO, 2004, p. 24).

Podemos evidenciar que, também por meio da prática, educadores e alunos podem aprofundar seus conhecimentos sobre o outro em relação às suas particularidades, maneiras de pensar e posicionar-se diante de diversos assuntos, na possibilidade de externar seus sentimentos, escutar os sentimentos e pontos de vista do outro, o que beneficia, conseqüentemente, as relações interpessoais na escola. Além disso, é um momento conveniente e oportuno para estabelecerem, em conjunto, regras para melhor convívio do grupo, realizadas por meio da prática da criticidade e também do respeito ao próximo.

Por certo, as assembleias são situações particulares que podem propiciar esse autoconhecimento: quando são convidados a falar sobre suas próprias interpretações das situações que ocorrem no grupo, os alunos falam de seus pensamentos e de seus sentimentos— falam de si. Sentem-se, portanto, valorizados, porque podem opinar, e, mais do que isso, sentem-se pertencentes a um grupo. (TOGNETTA, 2007, p. 139).

Os autores Puig, Martín, Escardíbul e Novella (2000, p. 131) acrescentam ainda que a prática tem como objetivo educacional, dentre outros, a “[...] formação de valores, estão o convite à cooperação, ao compromisso responsável e à aquisição de capacidade de diálogo. Tudo isso acontece a partir da consideração de temas bastante variados e relevantes para o grupo- classe”.

É relevante destacar que as práticas com as assembleias de classe são recursos significativos que possibilitam a participação das crianças nos assuntos que permeiam o universo escolar desde o início de sua escolarização. E, assim, no hábito de exercitar a reflexão e expressar seus pontos de vista, respeitando o do outro, não só em assuntos referentes aos conflitos, mas também em situações que envolvem possibilidades de melhorias nas ações realizadas na escola, desenvolvem sua autonomia moral.

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob um regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal. (PIAGET, 1930/ 1998, p. 154).

O trabalho com a prática propicia, ainda, que os participantes se manifestem a partir das experiências vividas, oportunizando a expansão e construção do olhar do outro, abrindo espaço para a elaboração de novas perspectivas em circunstâncias que necessitam de solução, possibilitando, desta forma, ações pautadas na cooperação, respeito a si mesmo e ao outro, contribuindo para a educação moral e para formação enquanto cidadão crítico e coerente em seu meio. Complementa Puig (2002, p. 28), que as assembleias escolares são espaço de educação moral, uma vez que: “[...] nelas introjetam-se valores como 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 [...]”.

Na busca de conceituar as assembleias de classe, Araújo (2004), fazendo referências e complementando às ideias de Puig (2000) afirma que:

[...] as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e convivência escolar. (ARAÚJO, 2004, p. 22).

Assim, cabe destacar os procedimentos necessários ao desenvolvimento das assembleias de classe para que estas ocorram de maneira sistematizada, atribuindo sentido à sua realização e alcançando os objetivos nela implícitos.

Portanto, partindo do critério dos participantes da pesquisa, ou seja, os alunos de uma sala de 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental, buscaremos sintetizar a proposta descrita por Escardíbul e Novella (2002), a qual foi escrita fundamentada nos objetivos pretendidos pelo Ensino Fundamental.

As autoras evidenciam que a prática com as assembleias de classe destinada aos alunos nesta fase de escolarização são fundamentais, considerando como um importante recurso na formação destes indivíduos enquanto cidadãos ativos e dotados de valores democráticos, uma vez que o objetivo do ensino fundamental “[...] é proporcionar um conjunto de aprendizagens instrumentais para o

desenvolvimento de capacidades de socialização, relação e descoberta”. (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002, p. 87).

Assim, sinalizam que a prática necessita ser compreendida pelos alunos em sua essência, para que estes possam, conseqüentemente, considerá-la uma ferramenta necessária e favorecedora de sua construção pessoal assim como de sua formação social, igualmente aos conteúdos curriculares dentro do contexto educativo. Ainda, ao afirmar sua utilidade no processo de ensino/ aprendizagem, são peculiares às classes de ensino fundamental as seguintes possibilidades formadoras das assembleias de sala:

**Construção e reconhecimento do valor da coletividade-** [...]. A construção do grupo passa da imposição externa de um conjunto de condições que devem ser cumpridas, a outorgar ao grupo a capacidade de se dirigir a si mesmo e poder responder pela concepção, pela organização e pela realização de projetos.

**Análise e compreensão do ambiente pessoal e social-** Esse componente é formado pela trama de três elementos: a consciência de si mesmo e a capacidade de conduzir-se com autonomia, capacidades que permitem deliberar e atuar em situações sociais e a experiência biográfica que modela a identidade, os valores e o modo de ser. [...].

**Aquisição de habilidades para o diálogo-** O diálogo é o motor da assembleia porque é o meio graças ao qual se abordam e se solucionam questões que se apresentam, mas, além disso, é canal pelo qual transitam os conteúdos de valor [...] e, por último, promove um compromisso ativo com relação a tudo que foi estabelecido. (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002, p. 88- 89).

Os temas das assembleias de classe, segundo as autoras, são considerados e colocados em pauta mediante a inquietação dos alunos e também do professor da sala. Sejam assuntos colocados para discussão por gosto ou discordância a partir das experiências que o grupo vive no seu cotidiano ou até mesmo, no caso do professor, a inserção de questões que, por algum motivo, a turma não colocou, mas cuja visualização e debate são importantes para o grupo.

Escardíbul e Novella (2002) descrevem em seu estudo que, embora cada contexto exija adaptações para que a assembleia de classe transcorra e atenda a seus integrantes da melhor forma e significativamente, alguns mecanismos são próprios para o bom funcionamento da prática. São eles: os rituais nas assembleias, o comando da assembleia e os mecanismos de comunicação e de memória.

Nos rituais das assembleias de classe, as autoras destacam que deve ser levada em conta a disposição do espaço para que todos os participantes possam

dialogar confortavelmente e visualizando uns aos outros. Para isso, sugerem que se faça um círculo fechado ou semiaberto. Em relação ao comando das assembleias, é salientada a importância de que todos vivenciem a experiência, inclusive o professor que, para tanto, não deve delegar funções que lhe caberia, como moderador ou coordenador aos alunos, principalmente quando a prática for realizada no ensino fundamental.

Já os mecanismos de comunicação e de memória referem-se aos recursos de apoio como os quadros para a propositura de temáticas e registro durante as assembleias, quadro-negro para anotações e a caderneta de acordos. Estes auxiliam na organização do assunto discutido e no protocolo da deliberação posterior (ESCADÍBUL; NOVELLA, 2002).

Estes últimos instrumentos citados pelas autoras, facilitam a organização da assembleia a ser realizada pela turma e uma melhor visualização dos assuntos pelos demais participantes da prática, uma vez que nenhum assunto em questão deve ser surpresa para qualquer integrante que seja, pelo contrário, esta organização permite que os mesmos reflitam previamente e façam ponderações sobre os assuntos colocados pelos colegas, conseqüentemente, tendo tempo para que consigam verbalizar sua opinião de maneira consciente sem ofender ou agredir os sentimentos do outro, principalmente quando se trata de assuntos delicados ou conflituosos.

Finalmente, há na sistematização das assembleias uma 'ordem' que deve ser seguida, para que todos possam, além de melhor compreendê-la em seu desenvolvimento, otimizar sua prática. Ainda com base nas autoras acima citadas, as assembleias de classe podem ser divididas em três momentos, para que se realize cada etapa da melhor forma. São eles:

**Antes-** Essa parte da assembleia refere-se ao tempo dedicado à preparação e à organização por parte do grupo encarregado da assembleia e divide-se em dois momentos. [...] quando se deve *retirar do quadro* a proposta de temas que os alunos fizeram durante a semana, [...] *tempo para preparar a reunião*, quando o professor, em conjunto com o grupo da assembleia, dedica-se a elaborar a ordem do dia [...].

**Durante-** Esse momento inicia-se quando o grupo da assembleia lê a ordem do dia e termina quando se dá por encerrada a reunião. Nesse período de tempo, será tratado cada um dos temas expostos, como também todos os que emergem no decorrer da discussão. [...]

**Depois-** O trabalho que se realiza em uma assembleia não termina depois desta; [...] É a partir desse momento que se deve refletir o dia-a-dia, a convivência entre uns e outros, os compromissos que foram assumidos. (ESCADÍBUL; NOVELLA, 2002, p. 93- 95).

Faz-se necessário sinalizarmos que não se esgotam, nesta sugestão de organização de uma assembleia de classe, detalhes relevantes a serem inseridos para um bom desenvolvimento como, por exemplo, o sigilo do nome dos envolvidos nas questões a serem debatidas como destaca Tognetta e Vinha (2007). No entanto, suas possibilidades e algumas características importantes serão também evidenciadas no decorrer deste trabalho durante a análise, realizada posteriormente a observação da experiência, com prática, de uma professora junto aos seus alunos.

Assim, cabe às instituições criarem e proporcionarem às crianças um ambiente onde elas possam vivenciar experiências pautadas em práticas de diálogo e colaboração, construindo, desta maneira, meios de autorregular-se para a convivência social harmoniosa.

A conquista da autonomia moral é desejável para que todo ser humano possa avaliar as regras de seu grupo e decidir se elas estão de acordo com os princípios de justiça que promovem a dignidade inviolável da humanidade, a liberdade, a solidariedade e a igualdade. (KOHLBERG apud TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 9).

A prática com as assembleias demanda da escola a sua sistematização, pois, por meio deste espaço, pode-se alcançar uma aprendizagem democrática a todos que fazem parte da comunidade escolar, ou seja, alunos, professores, gestores e funcionários. No entanto, é imprescindível recapitular que não são as assembleias de classe o único recurso para alcançar os objetivos neste trabalho considerados.

É, portanto, imprescindível que a escola não se limite a fazer uso, em seu trabalho, exclusivamente das assembleias de classe. Proporcionar práticas diversificadas constantemente para atingir a autonomia moral da criança, compreende desenvolver permanentemente estratégias diversificadas que possibilitem a expressão dos alunos por meio de discussões e debates coletivos, buscando, assim, soluções para as questões que surgem em seu cotidiano escolar (TOGNETTA, 2007, p. 100).

Por fim, para que resultados possam ser observados em decorrência das práticas morais escolares, é crucial acentuar que estas necessitam ser vivificadas e reconhecidas por todos que delas participam, para que, conseqüentemente, faça parte da cultura da escola, proporcionando, assim, na construção de um ambiente ativo, o diálogo e o sentimento de pertencimento dos

envolvidos, transformando a prática do professor e a aprendizagem do aluno proposta em um ambiente mais democrático na intenção de formar o indivíduo enquanto cidadão crítico e coeso com o contexto social em que vive.

#### **4.4 Experiências com assembleias de classe como uma possibilidade de contribuição na educação moral das crianças: o panorama das pesquisas realizadas**

Esta seção tem o intuito de apresentar alguns estudos já difundidos referentes à temática das Assembleias de Classe como prática moral escolar possível de ser realizada na escola, bem como a sua contribuição na construção da autonomia moral do aluno. Pretende, ainda, discorrer sobre o assunto por meio da revisão de literatura exposta a seguir, bem como elucidar a sua amplitude e profundidade em trabalhos científicos.

É imprescindível para maiores conhecimentos referentes ao tema, expor as lacunas encontradas no processo de pesquisa e quais as formas de contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento sobre experiências de assembleias de classe já realizadas e divulgadas no meio científico. O trabalho foi realizado por meio de coletas de dados em bases eletrônicas brasileiras, disponíveis para a pesquisa de trabalhos acadêmicos publicados com a temática das assembleias de classe. Estas bases de dados foram as seguintes: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Bases de Periódicos de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), *Cientific Eletronic Library Online* (SciELO) e Google Acadêmico. Os autores Marconi e Lakatos (2005) afirmam que “[...] a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 157).

O período delimitado para busca de Dissertações, Teses e Artigos se deu de 2005 a 2016, sendo que estes levantamentos foram realizados, inicialmente, em meados de 2015 e refeitos em 2016, para fins de aprofundamentos na temática pesquisada e verificação de publicações posteriores aos últimos trabalhos encontrados que abordavam o assunto. Sendo assim, para o desenvolvimento



deste trabalho foram utilizados os seguintes descritores: Assembleia/ Assembléia de Classe, Alunos, Escolas, Assembleias com Alunos do Ensino Fundamental.

Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura minuciosa dos artigos encontrados e, a partir desta foi possível aproveitar, aqueles trabalhos que se relacionavam com a proposta da nossa pesquisa. Foram incluídos os estudos que dialogam em relação às Assembleias de Classes e suas contribuições nas relações interpessoais e nas resoluções de conflitos. Esta busca é significativa para este trabalho e por possibilitar à equipe escolar um maior conhecimento dos recursos possíveis e factíveis para a realização de um trabalho que favoreça o desenvolvimento da autonomia moral e ética nos alunos.

QUADRO 1- Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados BDTD

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Ambiente</b>	<b>Tipo de Pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>
As relações interpessoais na escola e desenvolvimento moral: proposta de diagnóstico e de intervenções e uma classe considerada difícil	BDTD	Tese	2013	Universidade Estadual de Campinas
Escolas Democráticas: um Olhar Construtivista	BDTD	Dissertação	2012	Universidade Estadual de Campinas
A Sombra do Assembleísmo Pedagógico: Fazeres Escolares Democráticos e Tecnologias do Eu	BDTD	Dissertação	2010	Universidade de São Paulo
A Construção da Gestão Participativa na Escola: um Estudo de Caso	BDTD	Dissertação	2007	Universidade Católica de Santos
A Democratização das Relações Interpessoais na Escola: um Estudo Sobre as Assembléias de Classes	BDTD	Dissertação	2005	Universidade Estadual de Campinas

Fonte: A pesquisadora

Na biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontradas 5 (cinco) trabalhos que expõem sobre a importância das Assembleias de Classes, no período de 2005 a 2013. O primeiro trabalho trata sobre uma Tese de Doutorado intitulado: 'Relações interpessoais na escola e desenvolvimento moral: proposta de diagnóstico e de intervenções em uma classe considerada difícil' (RAMOS, 2013). O estudo compreende reflexões de uma pesquisa-ação, fundamentada na teoria construtivista, que teve por objetivo investigar as relações interpessoais entre alunos e entre alunos e professores em uma sala de aula onde

os discentes são considerados difíceis na questão da convivência, no cumprimento de regras e nas realizações de atividades escolares.

Um ponto importante a ser considerado nesta pesquisa é a reflexão da indisciplina dos alunos, dificuldade esta enfrentada por professores e coordenação da escola. Estes alunos considerados 'difíceis' são educandos que não cumprem regras, que não têm respeito aos demais colegas, que possuem grande dificuldade em conviver de modo harmonioso com os pares, acarretando frustrações e insatisfações, o que tende a gerar punições dentro da instituição.

No intuito de buscar uma solução para o cenário acima exposto, foi pensada a elaboração e implantação de um programa que atuasse nessas relações por meio de procedimentos que favorecessem o desenvolvimento sócio-moral desses educandos. O trabalho se deu com estudantes e equipe pedagógica do 6º ano do Fundamental I de uma escola particular do interior do estado de São Paulo e para a coleta de dados foram feitas observações semanais das aulas e aplicado questionários semiestruturados, valendo-se, posteriormente, das análises qualitativas e quantitativas dos resultados obtidos.

Foi observado que a indisciplina, os conflitos interpessoais, os problemas de comportamento e de relacionamentos contribuíam para que esta classe fosse classificada como difícil e as intervenções propostas ocorreram de três formas: com atividades e procedimentos de educação moral com os alunos, fazendo assembleias de classe, onde estes alunos puderam fazer uma troca de ideias, diante dos problemas vividos, favorecendo, desta forma, o diálogo entre os alunos, levando a reflexões dos problemas que estavam acontecendo; com a equipe pedagógica, foram realizadas reuniões individuais e também grupos de estudos com a equipe de supervisões pedagógicas.

Assim, foi possível verificar o olhar de cada grupo diante de cada situação conflituosa e levar as discussões significativas em relação aos problemas experienciados dentro da escola. Ficou claro também que a prática do diálogo sempre é o melhor caminho para cooperação, para o melhor entendimento das regras, pois a escola precisa buscar a formação de indivíduos autônomos e críticos, ficando claro que a relação entre professores e alunos passou a ter mais respeito e fortalecimento do vínculo afetivo, este alicerçado no respeito e na confiança mútua.

Esta pesquisa contribuiu para compreender melhor o processo no qual se estabelecem as relações entre aluno e professor. Foi exposto que, no início, para

alguns professores, foi difícil mudar algumas concepções e comportamentos diante da 'classe difícil', mas aos poucos foram compreendendo a realizar intervenções cada vez mais construtivas, o conteúdo deve ser trabalho em conjunto e não apenas transmitidos, que traga estes alunos a refletir e se tornarem seres pensantes e críticos. Desta maneira, este trabalho contribui para a melhoria da qualidade das relações por meio do desenvolvimento sóciomoral (RAMOS, 2013).

O segundo trabalho aborda a Dissertação, 'Escola Democráticas: um olhar Construtivista' (WREGGE, 2012), que traz como objetivo a perspectiva de propostas educacionais que buscam romper com esse paradigma tradicional de educação, visando à participação ativa dos alunos e dos educadores, sem a necessidade de haver uma hierarquia, mostrando três características comuns: a gestão participativa dos estudantes e educadores, relações não hierárquicas e a organização pedagógica com centro de estudos.

A autora salienta que as escolas enfrentam dificuldades para formar seres humanos de modo integral, pois existe uma predominância de atividade de forma mecânica, sem a preocupação do desenvolvimento de pensamento crítico e da autonomia de forma moral e intelectual e, é neste panorama, que a mesma enxerga a importância e as diversas contribuições de se implantar assembleias de classe, trazendo o aluno para o processo educativo do qual o mesmo faz parte, discutindo as formas de aprendizagem e participação do processo de gestão de forma democrática.

Os participantes foram os alunos do 4º e dos 5º anos do Ensino Fundamental I de uma escola privada de educação formal denominada democrática que faz parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN), seus professores e a equipe de especialistas. A coleta de dados se deu com sessões de observação sistemáticas, entrevistas individuais e o recolhimento de documentos como: registro de ocorrências, agendas, atividades pedagógicas realizadas pelos alunos, planejamento dos professores, sendo desenvolvida, posteriormente, uma análise qualitativa.

Neste estudo, foi possível observar que os resultados foram considerados cooperativos e harmoniosos, possibilitando a interação social e, desta maneira, valorizado pelos alunos que participaram de tomadas de decisões dentro do ambiente escolar por meio do diálogo e do afeto entre professores e alunos. Os

conflitos gerados são resolvidos pelos próprios alunos, o que conferiu uma maior autonomia aos mesmos.

Este trabalho ainda evidencia que os coordenadores e professores devem extrair o que há de melhor nos alunos, possibilitando e incentivando a construção de si, a ponto de desenvolverem cidadãos críticos, autônomos e participativos. Assim, esta dissertação mostrou que há possibilidade de ousar na educação, realizar algo novo, em meios às discussões levar os alunos à reflexão por intermédio de inovação nas práticas de ensino para que haja um processo de construção de valores dentro do âmbito escolar (WREGGE, 2012).

A segunda Dissertação, 'A Sombra do Assembleísmo Pedagógico: Fazeres Escolares Democráticos e Tecnologias do Eu' (PICCHIONI, 2010), teve a proposta de enfatizar as práticas escolares entendidas como democráticas participativas, tomando as Assembleias de Classes como ferramentas fomentadoras da construção do eu, na tentativa de exercer condutas disciplinares, autônomas, críticas e reflexivas e, observadas as relações de poder instauradas dentro das escolas, tornado a construção do eu como histórica e social, houve uma observação empírica das assembleias de classe.

Para que as assembleias de classe sejam implantadas, é preciso passar por algumas dificuldades encontradas dentro do âmbito escolar, de forma a descentralizar o poder, a nova ordem é expressar-se, assim constituir-se, não mais mandar, não mais exigir, direciona-se, as regras não serão mais impostas de modo vertical, mas sim construídas em conjunto, com coordenadores, professores e alunos, as regras são para todos, assumindo uma parceria na construção de um ambiente mais justo.

Realizou-se, dessa maneira, uma dupla investigação, por um lado a observação empírica das assembleias de classe realizada em uma instituição de ensino da rede pública da cidade de São Paulo e por outro, algumas discussões teórico-acadêmicas que também forneceram subsídios para a discussão. Com inspiração Foucaultiana, todas as assembleias analisadas foram observadas em uma mesma sala de aula, mais especificamente em uma 4ª série do ensino fundamental I no primeiro semestre de 2008 (PICCHIONI, 2010).

Diante das observações e dos estudos teóricos, verificou-se também como se desenvolve o poder entre alunos, professores e gestores, fazendo com que

os alunos entendam que a sua participação efetiva neste processo só tende a alcançar ganhos na convivência.

A Terceira Dissertação, 'A construção da Gestão Participativa na Escola: Um Estudo de Caso' (CAVAZZANNI, 2007) teve como objetivo conhecer e analisar as ações promovidas por uma diretora na busca de instituir uma gestão participativa na escola, refletindo, dessa maneira, a importância da descentralização do poder de decisão centrada nos diretores e coordenadores, salientando a existência de outras formas de participação e mostrando a existência de trabalhos que demonstram resultados positivos com a participação de outros membros da escola na busca da resolução dos problemas, o que fortalece o vínculo entre os participantes.

Mas, para que isso seja possível, existe uma barreira a ser ultrapassada, a gestão de forma centralizadora por parte dos diretores das escolas, isso se deve à incorporação das concepções e práticas da gestão e administração de empresas. A gestão participativa vem ao encontro das necessidades de todos os membros escolares, já que todos passam a ter voz ativa nos processos e decisões educacionais. Para que se tenha sucesso com a implantação da gestão participativa, é preciso romper com o autoritarismo e, assim, propor uma organização de escola em bases democráticas, contribuindo para o fortalecimento e o crescimento pedagógico.

Ao tomar conhecimento de uma diretora de escola pública que vinha implementando ações e processos que visavam a fortalecer a participação das pessoas que integram o sistema escolar, foi feita uma investigação sobre esta gestão participativa, realizando, para tanto, a análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação e da própria escola. A coleta de dados cumpriu-se através de entrevistas e aplicação de questionários a professores, pais e funcionários.

A pesquisa procurou conhecer e analisar as iniciativas implantadas naquela instituição escolar e, ao final, foi possível identificar que algumas ferramentas contribuíram para a participação dos membros em vários processos de decisões tomados na escola e na resolução de conflitos. Estas ferramentas utilizadas foram: reuniões com pais e assembleias de classe dos alunos. De acordo com o estudo, houve uma melhora na comunicação, uma vez que neste processo há incentivo para os diálogos. Ressaltou-se que as práticas resultam em frutos

positivos, se estabelecidas parcerias com todos os membros para a resolução de problemas.

Assim, esta pesquisa possibilitou reflexões sobre as relações de convivência entre todos da comunidade escolar, assim como a melhoria no desenvolvimento de processos de gestão, visto que é possível implantar uma gestão participativa dentro das escolas, promovendo com as ações mencionadas – inserção da família no âmbito escolar e nos projetos pedagógicos –, o fortalecimento do comprometimento de todos para uma educação com mais qualidade (CAVAZZANNI, 2007).

A última Dissertação: 'A Democratização das Relações Interpessoais na Escola: Um Estudo Sobre as Assembleias de Classes' (MARCILIO, 2005) mostra a importância de todos os membros na instituição escolar, em especial dos alunos, em relação ao quanto é essencial que estejam engajados nos processos escolares para conseguirem tomar suas próprias decisões, sempre respeitando o que é proposto pela escola. A pesquisa sobrealça que a participação ativa dos mesmos conduz à formação de indivíduos mais conscientes, pensantes e capazes de resolver problemas e conflitos gerados tanto dentro dos muros da escola quanto fora deles.

Porém, para que haja sucesso nas modificações de comportamento, atitudes e pensamentos, é preciso encarar algumas dificuldades ao longo do caminho, o papel do professor é capital nesta transformação, ele é o agente de mudanças, pois é através do mesmo que os alunos vão passar a ter uma nova visão sobre a democratização, assim, precisam gerar influências educativas e estabelecerem espaços democráticos, as assembleias contribuem para a experiência concreta da vida democrática, da educação para a cidadania. Sua eficiência se dá por meio das palavras, pois tudo o que é dito nas assembleias, cria opinião, promove a compreensão mútua, o comprometimento, contribui para a construção da autonomia, da responsabilidade e aquisição de novos valores.

O estudo teve como objetivos: identificar, descrever e analisar ações e intervenções de uma professora durante as assembleias de classe, em uma sala de aula de 4ª série do ensino fundamental I da rede pública Estadual da cidade de Campinas- SP, composta por 33 alunos, sendo estes 13 meninas e 20 meninos. A análise de dados foi feita diante de como os professores expressam suas atitudes e as verbalizam, desta maneira, contribuindo ou não para o estabelecimento de um

espaço democrático em sala de aula. Foi feita uma abordagem qualitativa de investigação.

O trabalho fundamentou-se nas ideias de Puig, posto que o autor ressalta a importância das assembleias de classes como uma porta para a vida democrática, para a educação e a cidadania. O autor fortalece a ideia de que, por meio das relações interpessoais dentro da sala de aula, as assembleias motivam, unem forças e fazem com que os alunos se comprometam com uma nova conduta, racional, humana e, conseqüentemente, harmônica com o grupo. Ainda sobrelevadas as assembleias de classe como promotoras de diálogo e participação de todos, indiferente da condição de papéis de cada um dentro da escola, pois todos têm, no espaço da prática, a possibilidade de defender e expressar suas opiniões e valores (MARCILIO, 2005).

#### QUADRO 2- Levantamento de Trabalhos de Pesquisa na base de dados CAPES

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Ambiente</b>	<b>Tipo de Pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico</b>
A Roda de Conversa e a Assembleia de Crianças: A Palavra Líquida e a Escola de Educação Infantil	CAPES	Artigo	2009	Educação em Revista
Complexidade e Mediação Socioeducativa nas Assembleias de Turma	CAPES	Artigo	2007	Diálogo Educacional

Fonte: A pesquisadora

No Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados dois artigos. O artigo: 'A Roda de Conversa e a Assembleia de Crianças: a Palavra Líquida e a Escola de Educação Infantil' (MRECH; RAHME, 2009), discute a educação infantil contemporânea no Brasil e analisa algumas questões específicas que emergiram diante da modernidade, trazendo uma reflexão sobre os trabalhos executados dentro das salas de aula e a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como sua relação com os membros nas escolas, envolvendo pais, alunos, professores, gestores e funcionários. A metodologia utilizada foi a de conversação, estabelecida por Jacques Alain Miller, extraída da psicanálise. Este trabalho foi construído a partir da demanda de professores que tinham dificuldade em ouvir as crianças, em especial as crianças com algumas necessidades educacionais especiais.

A equipe da escola precisou se reunir com as famílias dos alunos para poder ter um melhor entendimento das crianças e, assim, tomaram conhecimento de um série de realidades que os mesmos desconheciam, observando que as suas práticas estavam desconectadas dessa realidade. Foi, então, possível identificar dentro desse contexto que só quem tinha voz eram os professores, a criança não era ouvida, diante disso, foi implantada a Roda de conversas, em que as crianças puderam expressar suas demandas, com a implantação da roda de conversa foi possível criar condições para a livre expressão do pensamento, a participação e a manifestação das escolhas individuais e coletivas.

Neste trabalho emergiram três princípios: o da solidariedade, o princípio da autonomia e o princípio da responsabilidade. Assim, as práticas com as assembleias de classe tornaram-se uma grande roda de conversa, onde as crianças puderam se expressar coletivamente e tomar decisões a respeito das atividades dentro da escola. Com este trabalho, foi possível ver a importância da palavra, pois a mesma vivifica as relações, possibilita mudanças e inovações, incluindo todos os alunos nas tomadas de decisões e evidencia que este é um trabalho que deve ser contínuo e sistemático nas escolas com vistas à superação de modelos antigos educacionais (MRECH; RAHME, 2009).

O segundo artigo: 'Complexidade e Mediação Socioeducativa nas Assembleias de Turma' (CAETANO, 2007), buscou averiguar a perspectiva da mediação socioeducativa num contexto educacional, estendendo ao processo de compreensão dos fenômenos de mediação social que operam dentro das escolas. Assim, as assembleias de classe são entendidas como dispositivo que tem a mediação como uma de suas funções. O objetivo foi conduzir reflexões para que os professores consigam desenvolver ações reflexivas em conjunto com os alunos, de modo a trazer novas oportunidades de renovação, uma análise crítica de si e de todo grupo envolvido em situações de conflito e, dessa maneira, descentralizar o poder e estimular o pensar de forma coletiva, confiando na capacidade de cada indivíduo, dando, conseqüentemente, voz aos mesmos.

A partir deste princípio de pensamento, é possível construir uma escola mais justa e democrática, entrando nas salas de aulas e perpassando pelo processo de gestão escolar e administrativo, compreendendo o processo de mediação. Neste sentido, as Assembleias de classe tomam importância de sua eficácia para a educação de valores e como mediadora de conflitos interpessoais dentro da escola.



Foi feita uma análise comparativa de três casos de assembleia de turmas. A resolução de conflitos é clara nos três casos apresentados e na medida em que as relações de cooperação no grupo e a orientação para a clarificação de regras e limites ficam evidentes. De modo que estas situações colaborativas, por parte de alunos, professores e coordenadores facilitarão o desenvolvimento das assembleias.

Com esta prática, é visível a descentralização de cargos, análise de conflitos, procura conjunta de soluções e alternativas, definição de regras, mais autonomia por partes dos alunos, melhoria nas relações interpessoais, concentração no ensino e na aprendizagem, desse modo contribui significativamente para o crescimento e desenvolvimento desses alunos (CAETANO, 2007).

#### QUADRO 3- Levantamento de Trabalhos de Pesquisa no GOOGLE ACADÊMICO

<b>Título do trabalho</b>	<b>Ambiente</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico</b>
Práticas democráticas no contexto do ensino fundamental: o papel da assembleia escolar	Google acadêmico	Artigo	2016	Reunião Científica da ANPED-ANPED SUL
Assembleias de classe e de segmento de caráter deliberativo: iniciativas para favorecer o diálogo e a boa convivência na escola	Google acadêmico	Artigo	2015	41 <sup>a</sup> Association for moral education Conference
PBL, Grupos colaborativos e Assembleia escolar: integração de ensino, prática docente e pesquisa no âmbito da formação de educadores	Google acadêmico	Artigo	2012	International Conference PBL
A constituição de ambientes sócio morais cooperativos na escola: uma experiência a partir de assembleias escolares	Google acadêmico	Artigo	2012	Fecilcam-Dia a dia Educação

Fonte: A pesquisadora

Na base de dados Portal Google Acadêmico, foram encontrados 05 artigos que falam sobre a importância das Assembleias de Classe, nos anos de 2012 a 2016. O artigo 'Práticas democráticas no contexto do ensino fundamental: o papel da assembleia escolar' (MEDEIROS, 2016), teve como objetivo analisar a importância das práticas democráticas na construção da convivência escolar no contexto da educação básica escolar.

Para a construção deste artigo, houve um embasamento teórico em autores brasileiros que estudaram sobre assembleia de classe e educação

democrática e sua importância no contexto escolar, em busca de novas perspectivas educacionais, no que diz respeito à efetivação da gestão democrática nas escolas, sendo necessário ressaltar o princípio da equidade e da cidadania na construção de uma educação democrática, a mesma deve propiciar diferentes tipos de experiências a todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, é uma busca em superar os modelos tradicionais, romper com estas práticas.

Nesta perspectiva, devem promover o protagonismo do aluno, assim possibilitando a solidariedade, aprendizagem de cooperação, autonomia, diálogo, mas de forma que isso ultrapasse discurso e prática. As assembleias de classes são os momentos de possibilidade para discussão, respeitando as diferenças.

O trabalho destaca que, para a construção de uma educação democrática, é preciso utilizar práticas que promovam e provoquem o diálogo, a participação, o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia e o compartilhamento nas decisões, descentralizando as mesmas e deixando para trás as relações centralizadoras e autoritárias ainda presentes em muitas escolas.

Para colocar em prática a assembleia de classe e criar um espaço democrático, faz-se necessário trilhar novos caminhos, buscar a reinvenção da escola, pois este processo demanda ultrapassar algumas práticas de educação tradicional, precisa haver rupturas, ultrapassar barreiras a fim de construir um ambiente favorável de aprendizagem e uma boa convivência na escola, contribuir para a socialização, inclusão e o respeito com a diversidade, favorecer a construção de identidade dos alunos, possibilitar a melhora da autoestima, desenvolver a autonomia, propiciar momentos de diálogos.

É evidenciado que as assembleias de classe vêm ao encontro destas ideias, uma vez que propicia e promove a interação de todos os participantes dentro de uma escola, contribuindo para a superação relações de conflitos e para uma aprendizagem de meios pacíficos e democráticos de se relacionar com o outro, pautando-se em princípios de valores e possibilitando dessa maneira a construção de um novo modo de convivência democrática. Desta maneira, este estudo conduz a discussão da importância da construção de práticas democráticas no âmbito escolar, as quais são embasadas em construções de valores humanos, propiciando melhoras nas condições de convivência e aprendizagem nas escolas (MEDEIROS, 2016).

O segundo artigo 'Assembleias de classe e de segmento de caráter deliberativo: iniciativas para favorecer o diálogo e a boa convivência na escola' (DIAS; COLOMBO; MORAIS; 2015), tem como objetivo apresentar uma experiência de prática com as assembleias de classe e de segmento e conduzir a reflexão sobre o impacto destas na organização da escola como um espaço democrático e de convivência harmoniosa. A mesma aconteceu em uma escola privada de Educação Básica, com participação de 574 alunos dos 6º ao 9º ano, tratando-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa.

O estudo de caso traz que, por iniciativa própria dos alunos do 6º ao 9º, fizeram um requerimento com assinaturas para que as aulas fossem suspensas no período matutino na semana dos jogos desportivos interclasses e deste partiu a necessidade de questionar e de reformular uma norma com argumentos e justificativas. Dessa maneira, o requerimento foi apresentado à Direção da escola para que fosse analisada a solicitação, a equipe achou interessante esta iniciativa e, assim, propôs ouvi-los em assembleias de classe e de segmentos.

Deu-se início à prática de assembleias em que houve discussões, debate de ideias sobre a questão levantada pelos educandos, possibilitando o direito de expressão, o que favoreceu a evolução da autonomia moral e intelectual, reflexão, senso de responsabilidade e estimulou a criticidade dos alunos.

Assim, o trabalho fortalece a importância das práticas morais escolares de deliberação: as 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, ressaltando que são processos que favorecem a construção de conhecimento e de mudanças de opiniões e de atitudes, destacando tais práticas no favorecimento de um espaço mais democrático e harmonioso de convivência escolar (DIAS; COLOMBO; MORAIS; 2015).

O terceiro trabalho trata do artigo: 'PBL grupos colaborativos e assembleia escolar: integração de ensino, prática docente e pesquisa no âmbito da formação de educadores' (ASSIS, 2012), que teve como objetivo explorar elementos comuns entre o PBL, o trabalho colaborativo e a assembleia escolar como abordagens de ensino e aprendizagem e como estratégia de apoio à pesquisa na área. A pesquisa teve como participantes alunos de um grupo de especialização em Ética, Valores e Cidadania na escola que realizaram, em uma escola pública de

ensino fundamental de São Paulo, o acompanhamento e a análise de quatro assembleias escolares. Assim, a coleta do trabalho foi realizada por meio das impressões, opiniões e sentimentos da vivência com a prática das assembleias de classe colocadas por alguns desses participantes em memoriais reflexivos escritos com o apoio de um roteiro, sendo esta uma pesquisa de caráter qualitativo.

Dentre as respostas obtidas, as quais expuseram desde suas dificuldades até a ampliação do conhecimento acerca da temática e construção da pesquisa, pode-se evidenciar nos resultados que os participantes, de maneira geral, consideraram que as assembleias propiciaram uma evolução nas crianças que participavam da prática, evidenciando que a realização das assembleias de classe demonstrou características de trabalho colaborativo e autônomo, contribuindo com o desenvolvimento de papel ativo dos alunos.

O estudo evidencia como as assembleias escolares ajudam na resolução de conflitos e em problemas cotidianos no interior da escola, assim como beneficia a participação colaborativa e autônoma dos alunos, integrando-os com seus professores na busca de soluções em conjunto, uma vez que professores, atuando como facilitadores neste processo, faz com que os alunos passem a ter um papel ativo nas tomadas de decisões (ASSIS, 2012).

O quinto artigo: 'A constituição de ambientes sóciomorais cooperativos na escola: uma experiência a partir de assembleias escolares' (NALESSO, 2012), traz como objetivo refletir sobre as assembleias escolares como mecanismo de desenvolvimento moral que propicia um ambiente de tomadas de decisões democráticas em que todos na escola têm a oportunidade de participar ativamente, trazendo uma nova realidade educativa na qual os alunos são os sujeitos corresponsáveis pelas decisões e ações no espaço escolar, constituindo assim ambientes sóciomorais cooperativos e promovendo uma melhor integração entre alunos e professores, favorecendo ainda o diálogo e a cooperação.

O trabalho se desenvolveu em uma escola pública de séries finais do Ensino Fundamental II, mais especificamente uma sala de sexto ano. Evidencia o estudo que todo processo educativo deve buscar facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que, naturalmente, o convívio diário perpassa alguns conflitos e é necessário saber como administrá-los, compreendendo as diferenças, tolerando e respeitando o outro. Desta maneira, as assembleias de classe propiciam este espaço, pois são nestas ocasiões que se tem a possibilidade de discussões

que contribuem para a formação de uma personalidade mais autônoma, conseqüentemente, beneficiando um ambiente mais cooperativo.

A intervenção buscou instituir a assembleia de classe, na intenção de dar voz aos alunos, promover um espaço de participação democrático e contribuir com a formação autônoma dos mesmos, buscando estabelecer um ambiente sóciomoral cooperativo, onde os alunos adquiram autonomia nas tomadas de decisões, interagindo com os professores, gestores e funcionários, pois a escola, sendo um ambiente onde os alunos passam uma boa parte de seu tempo, precisa fazer com que estes alunos se tornem indivíduos pensantes de maneira consciente, crítica e reflexiva, habilidades estas fundamentais para o desenvolvimento moral.

O estudo ainda destaca que nas assembleias de classe não apenas se discutem os conflitos que emergem no contexto, mas também é um espaço onde se partilham coisas boas como: conquistas pessoais, o avanço na aprendizagem, as notas melhoradas a fim de discutir projetos futuros, concluindo que o recurso das assembleias é de grande valia para ajudar a estabelecer um ambiente de mais respeito e conduzir a autonomia dos alunos. As assembleias contribuem na elaboração coletiva das regras, direcionando-se para o desenvolvimento da democracia e da autonomia das crianças e jovens envolvidos. (NALESSO, 2012).

Na base de dados, *Cientific Eletronic Library Online* – Scielo, quando utilizadas as palavras chaves: Assembleia/ Assembléia de Classe, Alunos, Escolas, Assembleias com Alunos do Ensino Fundamental, os resultados obtidos, não condiziam com os objetivos desta pesquisa, de modo que não foram aproveitados na fundamentação teórica, nem como enriquecimento para a reflexões e discussões posteriores deste trabalho.

Diante do exposto, vale ressaltar que todas as teses, dissertações e artigos encontrados contribuíram para um melhor embasamento e compreensão da temática deste trabalho. Tais reflexões serviram para a compreensão do quanto é necessário e importante a formação de indivíduos conscientes, autônomos, com liberdade de expressão e agindo com ética e moral. Estes estudos mostraram ainda que o trabalho com as práticas morais favorece o clima escolar, melhorando as relações interpessoais e favorecem o respeito mútuo, o que, conseqüentemente, beneficia a convivência, o sentimento de pertencimento e de inclusão, satisfação, motivação e contribuem significativamente na aprendizagem.

Também é importante ressaltar que o aluno, ao sentir-se acolhido, pertencente ao seu núcleo de convívio, como parte integrante do mesmo, o estreitamento das relações e o alcance do respeito mútuo facilitam o entendimento das regras e normas ali existentes. Desta maneira, a escola tem um papel fundamental e formador na vida do educando, pois ela oferece oportunidades para adquirir informações, para dominar novas habilidades e ampliar as já adquiridas.

A educação é um dos meios mais importante para o desenvolvimento de uma sociedade que quer obter crescimento, respeito, moral, dignidade, pois é através de aquisição de conhecimentos que se pode falar em mudanças, em desenvolvimento. O processo educativo com o objetivo de desenvolver o raciocínio dos alunos e seu pensamento mais crítico em todos os âmbitos, busca maneiras de, com práticas inovadoras e humanizadas, contribuir para o crescimento intelectual, para que contribua com formação de cidadãos empoderados para fazer de seu contexto uma sociedade melhor.

A seguir, será apresentada a pesquisa, os participantes, as observações, a caracterização da realidade pesquisada, o Projeto Político Pedagógico da escola (documento consultado na coleta de dados), as respostas categorizadas por meio de eixos das perguntas e as análises obtidas.

## CAPÍTULO 5

### MATERIAL E MÉTODO

#### 5.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa se propôs a fundamentar e sistematizar uma experiência de prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I, apresentando os objetivos específicos: a partir da perspectiva dos participantes, verificar as concepções da gestão, coordenação pedagógica do núcleo comum e professora acerca do desenvolvimento da autonomia moral e as práticas com as assembleias de classe; descrever e analisar uma experiência de aprendizagem de valores e regras na prática com as assembleias de classe em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental I e verificar a concepção dos alunos acerca da prática e sua participação durante o desenvolvimento das assembleias.

Desta forma, para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa descritiva de natureza fenomenológica, do tipo Estudo de Caso intrínseco. Segundo Gamboa (2003), a abordagem qualitativa “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”. (GAMBOA, 2003, p. 394).

No que se refere à natureza fenomenológica da pesquisa, o autor destaca que, a princípio, é no indivíduo que o conhecimento está e não no objeto.

Para este tipo de abordagem, o conhecimento não está centrado no objeto e sim no sujeito (*a priori*), a verdade é relativa a cada sujeito que, em relação com o objeto (*adequatio res ad intellectu*), interpreta-o e explica-o ao seu modo. (GAMBOA, 2013, p. 70).

Na abordagem qualitativa, o tipo estudo de caso se caracteriza como uma forma particular de organizar e analisar os dados de forma a compreender o estudo em sua singular complexidade. Constitui-se o modo específico de coletar,

organizar e analisar dados, com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade, sobre o caso de interesse (MINAYO, 2007).

Sustenta-se este tipo de pesquisa como estudo de caso intrínseco, que de acordo com Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p. 19), “[...] quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular”. Para a nossa pesquisa, é de interesse conhecer de forma mais particular práticas de educação moral que vêm sendo realizadas na instituição pesquisada, para sua sistematização teórico- prática.

## **5.2 Participantes da pesquisa e local de realização**

Participaram desta pesquisa a diretora de uma instituição escolar municipal de Ensino Infantil e Fundamental I, sendo esta uma Escola de Tempo Integral<sup>3</sup> de uma cidade do interior paulista, localizada em um bairro periférico; 01 coordenadora pedagógica do núcleo comum da escola; 01 professora do 5º ano do ensino Fundamental I com seus respectivos alunos. O critério de escolha da instituição se deu pelo fato de ser esta, até o momento, a única a desenvolver a prática com as assembleias de classe e o critério de escolha destes alunos se deu mediante as idades entre 9 e 12 anos (aproximadamente 25 crianças), pelo fato de estas crianças, em sua maioria, já estarem participando da prática com as assembleias de classe desde o início de sua instituição na escola e se encontrarem possivelmente no período operatório concreto, por apresentarem tanto a capacidade de maior descentração como a noção de reversibilidade. Em consonância com a teoria de Jean Piaget, Chiarottino (1988, p.75) coloca que “a operação é uma ação tornada reversível”. Esta reversibilidade “[...] é, de fato, a possibilidade de reencontrar um estado anterior de dados, não contraditório com o estado atual (assimilação) e um estado tão real ou realizável quando este estado atual (acomodação)”. A autora explica (p.75) que este equilíbrio móvel e também reversível é o que possibilita a “[...] conservação dos conceitos e dos juízos e que regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (troca social de

---

<sup>3</sup> Escola de Tempo Integral- Instituição de Ensino que funciona em período estendido, atendendo o aluno que a frequenta nos períodos matutino e vespertino, proporcionando aulas que fazem parte do currículo comum e oficinas/ atividades de acordo com a proposta pedagógica da escola paralelamente.



pensamento) quanto o sistema conceitual anterior a cada um". De acordo com Piaget, a compreensão da reversibilidade no processo de desenvolvimento da criança, proporciona o entendimento em relação às transformações de sua afetividade, uma vez que:

Na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordena os pontos de vista em uma reciprocidade que assegura tanto a autonomia como a coesão, e na medida em que, paralelamente, o agrupamento das operações intelectuais situa os diversos pontos de vista intuitivos em um conjunto reversível, desprovido de contradições, a afetividade, entre os sete e os doze anos, caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. (PIAGET, 1964/ 1999, p.53).

Ainda, para Piaget,

[...] os contatos sociais da criança, desempenham, assim, papel de primeiríssima importância em seu desenvolvimento intelectual [...] a interação social, a cooperação com os outros que lhe permite ultrapassar as intuições egocêntricas iniciais e alcançar um pensamento móvel e coerente. (PIAGET apud AEBLI, 1978, p. 70).

Inicialmente, as entrevistas e a observação seriam realizadas com 02 professoras do 5º ano do ensino Fundamental I, por estarem desenvolvendo as assembleias de classe já há algum tempo e por trabalharem em conjunto na mesma sala de aula (espaço físico). No entanto, no início de 2016, foi necessário alterar a quantidade de participantes, pois houve uma mudança significativa no corpo docente da escola, uma vez que a maior parte dos docentes, por serem professores não efetivos, contratados em caráter temporário (ACTs), que por meio de processo seletivo lecionavam na Unidade Escolar, não conseguiram retornar no ano letivo posterior, após um novo processo instaurado por motivo do vencimento do prazo do contrato anterior.

Portanto, a entrevista e a observação foram realizadas com uma professora de 5º ano e seus respectivos alunos; sendo esta a única que retornou no ano de 2016 acompanhando a mesma sala (antes 4º e no momento da pesquisa 5º ano) e desenvolvendo a prática com as assembleias de classe.

As participantes das entrevistas (APÊNDICES F, G e H) são do sexo feminino e, a fim de garantir o sigilo e o anonimato, as participantes desta pesquisa, foram denominadas *participantes A, B e C*, sendo estas, respectivamente, a diretora,

a coordenadora pedagógica e uma professora da Unidade Escolar, cujos dados pessoais e profissionais estão demonstrados no Quadro 4.

QUADRO 4- Identificação do perfil da equipe gestora e docente

	<b>Participante A (Diretora)</b>	<b>Participante B (Coordenadora Pedagógica)</b>	<b>Participante C (Professora)</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	35 anos	31 anos	24 anos
<b>Estado Civil</b>	Casada	Casada	Solteira
<b>Filhos</b>	Sim, 02	Não	Não
<b>Formação acadêmica</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<b>Especialização 180h</b>	Sim	Sim	Não
<b>Aperfeiçoamento 360h</b>	Sim, Educação Infantil	Sim, Educação Infantil	Em andamento
<b>Mestrado</b>	Não	Não	Não
<b>Doutorado</b>	Não	Não	Não
<b>Participação em eventos científicos</b>	Não	Não	Não
<b>Situação funcional: concursada</b>	Sim	Sim	Não
<b>Situação funcional: outra categoria</b>	Não	Não	Contratada
<b>Jornada de trabalho</b>	40 h/s	40 h/s	32 h/s
<b>Exerce atividade na área da educação em outra escola</b>	Não	Não	Não
<b>Exerce outra atividade</b>	Não	Não	Não
<b>Tempo de docência/ exercício na escola pesquisada</b>	14 anos/ 5 anos	5 anos/ 2 anos	2 anos/ 2 anos

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Com idades entre 24 e 35 anos, das três *entrevistadas*, duas são casadas e apenas uma tem filhos. Quanto à formação acadêmica, as três possuem

graduação em Pedagogia; apenas *A* e *B* possuem especialização de 180h e aperfeiçoamento de 360 h, sendo que o curso, neste último nível citado (360 h), da *participante C* está em andamento; mestrado, doutorado ou participação em eventos científicos, nenhuma das três realizou. No entanto, destaca-se ainda, a participação de todas no processo constante de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do município, no qual a pesquisa está sendo realizada.

Quanto ao tempo de docência, a *participante A* atua há 14 anos, a *participante B*, há 5 anos e a *participante C*, há 2 anos. Em relação à situação funcional, todas trabalham na mesma instituição, sendo que duas das *entrevistadas* (*A* e *B*) são concursadas, e uma delas (*C*) é contratada em caráter temporário por meio de processo seletivo. Com relação à jornada de trabalho, as *participantes A* e *B* possuem jornada de trabalho de 40 horas semanais, enquanto *C* possui uma jornada de trabalho de 32 horas semanais. A respeito do exercício da docência ou cargo da equipe de gestão/ administração em outra escola, nenhuma das entrevistadas o realiza, assim como não atuam em outra atividade que não seja na área da educação.

Após a observação da prática com as assembleias de classe, foi realizada uma entrevista com 7 alunos, que representavam o total de 30% dos participantes da prática. Escolhidos por sorteio e aqui nominados *Al.1*, *Al.2*, *Al.3*, *Al.4*, *Al.5*, *Al.6* e *Al.7*. Posteriormente, no Quadro 5, os mesmos estão, respectivamente, apresentados como participantes da pesquisa.

A sala era composta inicialmente por 25 alunos (15 meninas e 10 meninos), sendo que durante o ano letivo, duas alunas foram transferidas para outra escola. Cabe destacar, que não houve critério de sorteio de acordo com a proporção de gênero e sim de modo aleatório para a participação dos mesmos na entrevista, após a experiência com as assembleias de classe no período de coleta desta pesquisa.

**QUADRO 5 - Identificação do perfil dos alunos participantes**

Alunos	Sexo	Idade	Ano de Ingresso na Instituição da pesquisa
Aluno 1	Feminino	10 anos	2012
Aluno 2	Feminino	11 anos	2013
Aluno 3	Feminino	10 anos	2015
Aluno 4	Feminino	11 anos	2015
Aluno 5	Masculino	10 anos	2012
Aluno 6	Feminino	10 anos	2012
Aluno 7	Feminino	11 anos	2015

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Assim, com idades entre 10 e 11 anos, os alunos entrevistados já eram alunos da unidade escolar, tendo a maioria grande intimidade com a rotina de funcionamento da mesma e entrosamento com os demais professores, funcionários, alunos e comunidade escolar, pois estavam na escola desde a Educação Infantil. Há que se ressaltar que estes alunos frequentam no período da tarde as aulas do núcleo comum com a professora, também participante da pesquisa.

**5.3 Caracterização da escola e perfil da comunidade: a realidade pesquisada**

A escola foi fundada em 26 de abril de 1999 e, até os dias de hoje, situa-se em um bairro periférico de classe baixa em um município de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. Inicialmente, havia nesta unidade escolar somente oito salas, onde eram ministradas aulas para alunos de 1ª a 4ª série. No ano subsequente, iniciou-se com a Educação de Jovens e Adultos, o EJA, atendendo, desta maneira, à clientela já adulta ou que não havia cursado o ensino básico e/ou já possuía idade avançada para realizá-lo. Posteriormente, foi implementada a educação infantil.

Nesta organização estrutural de ensino, permaneceram as três modalidades até o ano de 2011, quando a instituição iniciou o atendimento aos alunos em uma jornada estendida, tornando-se uma Escola de Tempo Integral.

Desta maneira, os discentes que frequentam, desde este ano de 2011 até o ano atual, a instituição nos Ensinos Infantil e Fundamental I, permanecem na mesma das 07 horas às 17horas e 10minutos e os alunos da Educação de Jovens e Adultos somente no período noturno.

Quanto à estrutura da escola, foi observado que o prédio possui um bom visual, conservado e com pinturas realizadas no muro externo, feitas por professores e alunos em um projeto de leitura e escrita realizado na instituição. Com três pavilhões agradáveis e espaço amplo para funcionários assim como para acomodação e locomoção das crianças, a escola dispõe de área verde, um pátio extenso, com pinturas de jogos de roda no chão, onde as crianças podem brincar nos momentos livres, refeitório com diversas mesas para refeições coletivas, identificação do prato do dia em uma lousa e uma mesa Buffet Self-Service com pratos e talheres ao lado para que os próprios alunos se sirvam à vontade, quadra ampla, com arquibancada e coberta, biblioteca bem organizada e com uma boa quantidade de livros de literatura infantil, organizados por faixa etária e gênero, livros paradidáticos e também um armário de livros para estudo dos docentes, sala de informática com acesso à internet e salas adaptadas para a realização de oficinas como, por exemplo, culinária, artesanato, dança/ teatro salão de pesquisa e aprendizagem/ cinema, além de dispor de parque com brinquedos e areia e, ainda, alguns ambientes com jardinagem. Possui ainda uma horta e um viveiro, nos quais as crianças realizam o plantio de verduras, legumes e cuidam dos animais, fazendo a manutenção destes espaços juntamente com alguns professores de oficinas específicas para o desenvolvimento das referidas atividades.

Ao longo dos dois períodos diurnos, todos participam das aulas do núcleo comum e das atividades proporcionadas pelas oficinas curriculares, sendo que há intervalos durante o dia, totalizando cinco momentos nos quais as crianças recebem refeições. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, as instituições, que propiciam o período integral:

[...] tem papel crucial a essas crianças que é de fornecer às crianças nove horas de pleno desenvolvimento cognitivo, físico e social, desta forma, ela almeja possibilitar uma maior qualificação do indivíduo e garantia do acesso ao saber contribuindo também para o exercício da cidadania. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 14).

Desta maneira, estes alunos, atendidos pela escola, estão separados em dois ciclos: Ciclo I composto pelos 1º, 2º e 3º anos e Ciclo II por 4º e 5º anos, ficando por aproximadamente dez horas e meia na escola, participando das aulas que seguem o currículo formal, normatizado pelo município da cidade. Ou seja, frequentando o núcleo comum em turmas que estão no mesmo ano, desenvolvendo atividades e conteúdos das disciplinas preestabelecidas nos currículos que constam na proposta pedagógica da escola e no período inverso, participam das aulas oferecidas pelas oficinas curriculares. Nestes momentos, realizam as propostas como: biscuit, teatro, dança, futsal, dentre outras aulas com turmas mistas, podendo assim realizar atividades em parceria e interagir com crianças que estudam em outros anos, podendo ser estas de anos anteriores ou posteriores ao seu.

De acordo com o PPP da escola, o início das atividades na escola após a implantação do período integral foi um pouco conturbado, devido às adaptações necessárias, tanto nos espaços físicos, mobiliários, como nas aulas propiciadas às crianças. Com relação à instituição das oficinas, o PPP esclarece que o propósito das mesmas é “[...] o desenvolvimento de outras habilidades, não só da leitura e da escrita”. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 4).

Em estudo do adendo que compõe este documento da Unidade, elaborado em 2016, observa-se que foi feita a ressalva de que as oficinas permanentemente passam por reformulações, uma vez que sua intenção, durante o ano letivo, é “[...] desenvolver a autonomia das crianças, na qual as diferentes habilidades sejam garantidas e o ensino/aprendizagem seja prazeroso e significativo.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 4). De acordo com o projeto:

As oficinas curriculares passaram e ainda passam por grandes adaptações, visto que, esta rede de ensino só possui duas escolas de período integral, que a cada dia e a cada estudo investe na formação total do ser, adaptando-se a novos saberes e principalmente novas propostas de ensino e aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 4).

Segundo quadro constante no PPP, de acordo com o levantamento no database de 29/02/2016, a escola hoje atende um total de 439 alunos, divididos nos anos de escolaridade mencionados acima. Ressaltamos, segundo a fala da gestão, que há na escola uma lista de espera significativa para a entrada de novos alunos, aspecto este interessante de ser destacado, tendo em vista que a escola se localiza

em um bairro bem afastado, onde nem todas as ruas são de fácil acesso, o que dificulta o transporte.

Neste sentido, o PPP (2014) sobrealça também que um aspecto a ser considerado, é o grande trânsito de alunos, recebidos e transferidos, o que dificulta o trabalho pedagógico realizado pela equipe escolar, bem como o grande índice de núcleos familiares reconstituídos de variadas maneiras e mediante diversas justificativas como: separações, novas uniões, famílias genitoras ausentes, ficando, conseqüentemente, a criança aos cuidados de outros membros da família, reclusão de pais, dentre outros. Também há o destaque com relação à clientela atendida, a presença de grande violência em relação à criança “Há índices grandes também quanto a maus-tratos e negligência familiar e várias famílias necessitam de acompanhamento nos órgãos de assistência social do município, CEMADI<sup>4</sup>, CREAS<sup>5</sup> e Conselho Tutelar<sup>6</sup>.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

Diante do diagnóstico da realidade vivenciada pelas crianças, objetivo e possibilidades da escola, a mesma elaborou o seu Projeto Político Pedagógico na intenção de alcançar os objetivos traçados. Na próxima seção, iremos nos ater à descrição dos principais princípios norteadores do trabalho pedagógico da Unidade, expostos neste documento, bem como discorrer sobre sua composição, destacando um aspecto importante a ser evidenciado neste, que são as iniciativas da escola para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Tais iniciativas buscam envolver não só as crianças, mas a comunidade toda, com vistas ao estreitamento das relações entre família e escola o que, conseqüentemente, contribui com o desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Desta maneira, podem ser observadas, em consulta ao PPP da escola, conversas com a equipe escolar, na observação e, principalmente, durante a vivência no campo da pesquisa, que a escola possui diversos projetos e ações com vistas ao alcance de seus objetivos. Dentre eles, pode-se destacar: o funcionamento da rádio escolar comandada pelas próprias crianças. Nesta, as crianças, organizadas com seus professores, elaboram as pautas e, nos momentos de recreio, na sala de orientação, selecionam músicas para estes momentos, fazem a

---

<sup>4</sup> CEMADI- Centro Municipal de Atendimento e Diagnóstico, o qual atende crianças que apresentam problemas psicológicos, fonoaudiológicos e de aprendizagem.

<sup>5</sup> CREAS- Centro de Referência Especializado de Assistência Social é uma unidade pública estatal que oferece apoio, orientação e acompanhamento à indivíduos e famílias em situação de ameaça ou violação de direitos.

<sup>6</sup> Conselho Tutelar- Órgão permanente e autônomo que tem como função zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente previstos em lei.

leitura de recados da escola para os alunos e também mensagens de alunos para alunos, convidam crianças para participar de pautas e até organizam-se para o retorno às salas. A escola também conta, todos os anos, com um projeto macro realizado durante todo o período letivo, o projeto de leitura e escrita, do qual participam todas as crianças, juntamente com os professores do núcleo comum e das oficinas, culminando no final com uma função social de acordo com a temática integrando a escola e a comunidade local. Pode-se, neste, destacar o projeto realizado no ano anterior, em que as crianças modificaram vários ambientes da escola, o que mobilizou alunos, família e toda a equipe escolar e propiciou além do aprofundamento das habilidades de leitura e escrita do aluno, o fortalecimento da parceria entre comunidade e escola e, ainda, a manutenção e melhoria do ambiente escolar sob a ótica das próprias crianças. Também é relevante citar o projeto com os cantos de brincadeiras, nos quais os alunos de 4º e 5º anos, divididos em equipes, revezam-se para orientar outras crianças nas brincadeiras que os mesmos construíram com professores de oficinas específicas em momentos de recreio. Tal trabalho contribui de maneira benéfica, pois, além de diminuir os conflitos entre as crianças, estimula o compartilhamento, o coleguismo e o respeito no brincar e na interação entre as crianças, já que as mesmas, na elaboração coletivas das regras dos jogos e da maneira de brincar, têm a oportunidade de vivenciar a experiência do cuidar do próprio espaço, dos brinquedos e do outro.

#### **5.4 O projeto político pedagógico da escola: um caminhar de possibilidades**

Toda instituição escolar possui em seu interior um Projeto Político Pedagógico e este, sendo considerado o documento que norteia o trabalho a ser desenvolvido pela equipe escolar, faz-se de fundamental importância que seja elaborado com a participação de todos os membros da unidade em consonância com os propósitos educacionais e as necessidades dos educandos, que são atendidos no ambiente.

É necessário, portanto, que a sua elaboração seja realizada de forma esclarecedora e contextualizada aos objetivos que se pretendem durante todo o processo de ensino e aprendizagem ocorridos na escola, além de ser acessível a todos. Deve deixar em evidência, também, os pressupostos que pautam o trabalho



escolar, explicitando a visão da escola sobre o homem e a educação. Assim, facilita aos profissionais que da unidade fazem parte, o reconhecimento das necessidades dos alunos, o diagnóstico de suas carências e a elaboração de metas educacionais, beneficiando, desta forma, as possibilidades de intervenções e, conseqüentemente, a transformação da realidade apresentada, tanto nos aspectos cognitivos quanto sociais, imprescindíveis à formação plena do indivíduo.

No ambiente escolar pesquisado, nota-se que o PPP é de fácil acesso a todos, ficando exposto na sala dos professores, podendo, desta maneira, ser consultado a qualquer momento. Nele consta todo o histórico da escola, bem como a organização estrutural, de funcionamento e curricular da unidade. Os planos de ensino de cada ano e oficinas pedagógicas são descritos detalhadamente, assim como os projetos, reuniões e formações pedagógicas desenvolvidas durante o ano letivo.

Em relação aos princípios que direcionam o trabalho da escola, ao consultar o Projeto Político Pedagógico, é explícita a preocupação da equipe em pautar suas ações baseadas nos princípios de Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade, uma vez que a mesma almeja, conforme seu texto, uma sociedade ativa e participativa, consciente, responsável, autônoma, solidária e protagonista da sua própria história. Assim, o documento traz, com clareza, metas e ações a serem realizadas em suas dimensões: ambiente educativo, práticas educativas, gestão democrática, visual da escola, convivência escolar e índices da unidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014).

Embora todos os aspectos sejam de grande relevância para a melhoria do ambiente escolar, iremos nos ater a três dimensões que elencamos como particularmente vinculadas aos objetivos desta pesquisa, são elas: prática pedagógica, gestão democrática e convivência escolar e índices da unidade. Para elucidar tal escolha, estarão dispostos ao final da pesquisa, de modo respectivo (ANEXO B), os quadros com as metas e ações de cada dimensão indicada anteriormente, extraídos do PPP (2014) e adendo (2016) da escola, de acordo com a consulta realizada. Poderemos visualizar como já explicitado anteriormente, que a escola ressalta, na maioria de suas ações, o envolvimento de todos no processo de desenvolvimento escolar dos alunos, propondo a participação da comunidade em geral, dos pais, dos funcionários, dos professores e dos educandos, dentro das possibilidades curriculares, nas decisões do caminhar cotidiano da escola e nos

projetos por ela desenvolvidos. É possível perceber a preocupação da escola, desde a divulgação das propostas desenvolvidas pela escola, até a promoção de momentos com práticas dialogadas, nas quais são evidenciadas a proposta de ações coletivas para o traçar de um caminho voltado para a diminuição de conflitos, aplicação de verbas recebidas pelo governo e a discussão dos resultados pedagógicos dos alunos, destacando para tais ações a presença do trabalho com as assembleias.

Ainda neste contexto das dimensões pormenorizadas no documento, o mesmo é bastante claro quanto à busca por proporcionar, por meio de práticas diferenciadas, atingir a comunidade escolar. O texto contempla o objetivo de uma instituição que proporciona aos seus estudantes uma educação de tempo integral e, neste ensino, o papel da escola pesquisada, abordando sua função dentro do contexto em que está inserida e diante das urgências da sociedade atual, colocando que:

[...] a escola de tempo integral surge com a função e o objetivo de proporcionar às crianças uma educação globalizada que desenvolva competências e habilidades e que forneça a base para a formação integral do ser, [...] o papel dessa escola é a formação deste homem em toda a sua integralidade, desenvolvê-lo para que seja autônomo e que tenha os princípios básicos para conviver e modificar a sociedade, além de respeitar as diferenças e tornar-se consciente de suas ações. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2014, p. 14- 15).

Dentre os recursos apresentados e práticas a serem implementadas na escola descritos no PPP, na proposta das metas e ações a serem alcançadas, com vistas ao alcance dos seus objetivos, destacamos as assembleias de classe. No intuito de desenvolver um trabalho por meio da participação e protagonismo do aluno, as assembleias são mencionadas como uma prática a ser realizada, tanto pelos docentes com suas turmas para a resolução de conflitos, quanto pela gestão para que, em conjunto, discutam e tracem ações diante das dificuldades encontradas pela unidade.

Em relação à prática com as assembleias de classe, desde a concepção dos participantes até a observação e análise da prática, após sua realização na escola, iremos adentrar adiante na apresentação e discussão dos dados obtidos pela pesquisa.

## **5.5 As práticas com as assembleias de classe na realidade pesquisada: um novo caminho a trilhar**

Muitas instituições escolares, como já salientado neste trabalho, estão cada vez mais em busca de desenvolver uma metodologia de trabalho democrático no intuito de formar cidadãos mais autônomos, o que significa um avanço para a transformação da educação e uma conquista grandiosa para as futuras gerações.

Como exemplo de escolas que buscam vivenciar, por meio das práticas abarcadas até o momento, a transformação de seus espaços em ambientes profícuos para o desenvolvimento da autonomia moral, iremos nos ater, especificamente, à realidade pesquisada, delineando seu percurso realizado por meio de projetos de ações voltados aos objetivos educativos almejados e aqui explicitados.

Nesta perspectiva, a equipe escolar desta instituição procura planejar e desenvolver seu trabalho com o conhecimento de maneira mais ativa, periodicamente organizando e instituindo ações com a intenção de construir, junto aos alunos, uma cultura de reflexão para a resolução pacífica dos conflitos existentes, trabalhando com práticas morais com vistas à formação ética do aluno e seu desenvolvimento enquanto cidadão crítico e autônomo. Assim, com base no diagnóstico da escola, no que se refere às situações de conflitos e violências enfrentados diariamente, a instituição iniciou em 2015 o trabalho com as assembleias de classe com todas as crianças da escola, ou seja, a prática começou a ser realizadas pelos professores juntamente com seus respectivos alunos em todos os anos, ajustando o que é proposto pela mesma às possibilidades de compreensão da criança de acordo com a faixa etária, após um curso realizado pela Secretaria Municipal de Educação com a gestão, em que as mesmas puderam conhecer e estudar metodologias e estratégias instituídas por outras escolas que, dentre outras propostas, promoviam ações no intuito de favorecer a participação ativa dos educandos.

No que antecedeu a prática com o instrumento de maneira efetiva nas salas de aula a pedido da equipe gestora, a mesma levou ao conhecimento da equipe de docentes exemplos, por meio de vídeos, de práticas que já eram desenvolvidas em outras instituições e realizou, posteriormente, com as turmas de todos os anos, assembleias na intenção de demonstrar para o professor e seus

alunos como poderiam desenvolver tal trabalho. Em relação a esta ação da gestão, a mesma será discutida de maneira pormenorizada diante dos relatos das participantes da pesquisa na análise de dados.

A escola, no decorrer deste processo de instituição das assembleias de classe, iniciou com a equipe estratégica da escola, composta por gestão escolar, representantes da equipe de funcionários, docentes e pais, uma formação com a equipe da Elos Educacional (empresa de Consultoria educacional que trabalha com a formação de professores e equipe gestora com foco nas práticas realizadas em sala de aula e gestão) e Fundação Lemann (organização familiar sem fins lucrativos) que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016).

Neste curso, diante da realidade escolar exposta, a equipe optou por aprofundar seus estudos na temática do módulo 'Gestão de Pessoas e Clima escolar', apresentado pela equipe de formadores. Este percurso teve a duração de um semestre, tendo seu início em meados do mês de fevereiro e finalizando em junho de 2016.

Em consulta ao relatório final desta formação, fornecido à pesquisadora pela gestora da unidade escolar, a escolha por esta temática se justificou:

Devido ao grande índice de conflitos interpessoais ocorridos constantemente na unidade escolar emerge a necessidade de priorizarmos as relações de convivência e respeito ao próximo, a conscientização no cumprimento dos deveres e direitos de cada um e, principalmente, o desenvolvimento e garantia dos princípios que regem a unidade escolar- autonomia, responsabilidade e solidariedade- para que estes possam ser realmente vivenciados diariamente nas relações entre os sujeitos dentro e fora da escola. (RELATÓRIO REFLEXIVO FINAL, 2016).

Desta maneira, no objetivo de minimizar os índices de violência física e verbal que ocorriam no interior da escola, a equipe iniciou novamente o trabalho com as assembleias de classe. Uma vez que estas funcionam como mecanismos para o desenvolvimento da reflexão do aluno e da sua consciência individual e coletiva, buscou-se, por meio da prática, fortalecer as boas relações entre os alunos, estreitar os vínculos afetivos e promover um olhar mais humanizado das crianças para a importância do convívio harmônico na escola.

Com estudos nos momentos de formação em horários de trabalho pedagógico coletivos (HTPCs), os professores do núcleo comum e das oficinas curriculares puderam discutir o desenvolvimento das assembleias em suas

respectivas salas de aula. Cabe aqui explicitar que todos os anos escolares desenvolviam as assembleias de classe em suas salas, estas coordenadas por seus professores, pela turma e respectivos alunos, tanto no período do núcleo comum como em uma das aulas das oficinas escolhida com o critério do professor que fosse também o responsável pela sala nos momentos de descanso (este professor é o que passa maior parte do tempo com os alunos da sala entre almoço, as trocas de oficinas e saída). Assim, foi estabelecido pela gestão que o educador deveria inserir na rotina semanal a prática e registrar no caderno ATA a pauta e as deliberações, para que se pudesse acompanhar o trabalho realizado nas salas e aprofundar os conhecimentos sobre a mesma na troca com os pares pedagógicos e demais participantes da equipe pedagógica da escola nos momentos de estudo em HTPCs. Os resultados deste trabalho, ou seja, as avaliações da prática, puderam ainda ser expostos pela equipe gestora no encerramento do módulo formativo, pois a instituição pesquisada foi selecionada, juntamente com outras duas escolas, para apresentar a prática desenvolvida e compartilhar a experiência com outras instituições educacionais no 'II Seminário Nacional de Boas Práticas em Gestão Escolar', idealizado pela empresa citada acima. Tal avaliação, como foi exposta no relatório da gestão, colocava que foi considerada uma prática de resultados positivos, pois, qualitativamente, houve melhorias na escola, nos funcionários e, principalmente, nos alunos, dados estes que tiveram por base a considerável diminuição dos atendimentos na direção de quadros conflituosos (RELATÓRIO REFLEXIVO FINAL, 2016).

O relatório ainda expõe o olhar da equipe no alcance do objetivo inicialmente pretendido e destaca que o trabalho continuará sendo realizado pela escola, tanto na ação com as assembleias de classe, como na inovação com novas práticas com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da autonomia moral e emancipação dos alunos. Ainda é válido ressaltar que todos os investimentos do município na educação e da escola, em inovar e diversificar suas estratégias educativas, vêm contribuindo significativamente com modificações e transformações da instituição e dos alunos, tanto em seus aspectos sociais, morais como também cognitivos, o que pode ser visualizado com a evolução gradual da escola nas avaliações externas realizadas (PLANEJAMENTO, 2017).

## 5.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados

### 5.6.1 Instrumentos de coleta de dados

Para realizar esta pesquisa, instrumentos foram utilizados para a obtenção dos dados, após a aprovação do projeto pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética e Pesquisa e da coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE, aprovados em 13/01/2016, sob Nº 2899 (ANEXO A) e as autorizações concedidas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) pelo(a) o(a) diretor(a); pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) do núcleo comum da instituição; por 01 professor(a); pelos pais e a assinatura do Termo de Assentimento pelos alunos (APÊNDICES A, B, C, D, E): análise documental (Parâmetros Curriculares Nacionais) e Projeto Político Pedagógico da escola; entrevistas semiestruturadas com a diretora (Apêndice F); com a coordenadora pedagógica do núcleo comum (Apêndice G); 01 professora (Apêndice H) e 30% da amostra total de alunos participantes das assembleias de classe do 5º ano do Ensino Fundamental I, escolhidos por sorteio (amostra aleatória simples) (Apêndice I) após observação realizada da experiência com as assembleias de classe, perfazendo um total de 07 alunos; observação pela pesquisadora da prática moral deliberativa (assembleias de classe) com 01 professor(a) e seus respectivos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, num período de 04 meses aproximadamente.

Diante dos instrumentos apresentados, faz-se necessário destacar que a entrevista é um instrumento fundamental para que se consiga colher informações sobre um assunto diretamente com o participante da situação ou assunto que se pretende aprofundar, o qual, em relação a esta pesquisa, foi verificar diante das respostas apresentadas pelos participantes, suas concepções sobre o desenvolvimento moral, sobre o trabalho desenvolvido com a prática moral de assembleias de classe na instituição, bem como conhecer a concepção dos alunos acerca da prática e sua participação durante o desenvolvimento da mesma em sala de aula. De acordo com Marconi e Lakatos (2003)

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma

conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195).

Como destaca Lüdke (2014, p. 31), a observação tem o objetivo de aproximar-se o mais perto possível da perspectiva dos sujeitos, sendo suas técnicas de grande utilidade para visualizar novas perspectivas de um problema existente. O autor salienta “[...] Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem às realidades que os cerca e às suas próprias ações”.

Em relação ao uso dos documentos PCNs, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, na intenção de ampliar a compreensão do contexto histórico e sociocultural em que a pesquisa foi desenvolvida, Cellard coloca que:

[...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...]. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Destarte, a utilização de documentos em pesquisa permite agregar a dimensão do tempo à compreensão do social, auxiliando a observação e reflexão do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, conceitos, grupos, mentalidades, comportamentos e práticas (CELLARD, 2008).

Subsequente a essa seção, a descrição de como foi realizada a coleta dos dados e os procedimentos que foram adotados com a finalidade de se atingir o objetivo da pesquisa.

### **5.6.2 Coleta de dados e procedimentos de análise**

O primeiro contato com a instituição, no que se refere à pesquisa desenvolvida, uma vez que a pesquisadora, desde o ano de 2008, está inserida como professora nesta escola como docente, ocorreu em outubro de 2015 para a solicitação formal da permissão para a realização desta pesquisa. Prontamente o

pedido foi aceito pelas participantes e, a partir deste, foi proposta a realização da primeira etapa da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de verificar as concepções acerca do desenvolvimento moral dos alunos, assim como as concepções teóricas que fundamentavam o trabalho com as práticas morais de deliberação (assembleias de classe) desenvolvidas na instituição.

Subsequente, a partir da observação por um determinado período na sala de aula, foi realizada a descrição e análise dos dados para a discussão da contribuição das mesmas no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. Por fim, conhecer as percepções dos participantes das assembleias de classe por meio das entrevistas era essencial na busca por relacionar a prática às vivências diárias dos alunos bem como o funcionamento da escola num prisma de envolvimento de toda a comunidade escolar no trabalho desenvolvido pela mesma.

Desta forma, as entrevistas foram aplicadas à diretora, coordenadora pedagógica do núcleo comum, professora do 5º ano do Ensino Fundamental I e 30% dos alunos participantes da pesquisa, após a observação da prática com as assembleias de classe.

Assim, após o diálogo com os participantes da pesquisa, expondo como a mesma seria realizada, foi apresentado o projeto de pesquisa e os documentos que necessitavam de assinatura e, por conseguinte, toda a documentação solicitada foi encaminhada para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPQ) da Universidade do Oeste Paulista. O projeto de pesquisa, assim como todos os documentos necessários para o seu cadastramento foram entregues nas duas instâncias referidas, recebendo aprovação como já explicitado anteriormente.

Finalizado esses trâmites, em março de 2016 foi realizado o primeiro contato com os sujeitos e após esclarecimento do objetivo do trabalho e da metodologia que seria utilizada, deu-se o início à coleta dos dados da pesquisa.

A entrevista com a diretora, coordenadora pedagógica e com a professora, foram agendadas anteriormente à sua realização sendo que todas optaram por concedê-las no próprio ambiente de trabalho, em momentos convenientes e horário combinado de acordo com a disponibilidade de cada uma.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), foi preenchida a primeira parte do documento, com informações pessoais e profissionais. Em seguida, as participantes responderam às



questões que compunham a entrevista semiestruturada, no decorrer de 1 (uma) hora aproximadamente. Com autorização das participantes, as entrevistas foram gravadas, e seguidamente, transcritas.

As observações foram feitas com o consentimento, tanto da direção da escola, como da professora e se iniciaram no mês de abril de 2016, tendo seu término no mês de julho de 2016, no total de treze (13) observações realizadas. As visitas na sala de aula para a observação foram combinadas previamente com a professora da classe e deram-se no período vespertino, período em que as crianças frequentam o núcleo comum, uma vez que no período matutino participam das aulas oferecidas pelos professores das oficinas curriculares da escola previamente escolhidas no início do ano letivo pelas próprias crianças.

Visto que a professora já realizava a prática com as assembleias nesta classe desde o ano de 2015 e que os alunos, segundo ela, já sabiam da organização da mesma. Em todas as observações de assembleia, foi possível de início observar que os alunos, com a chegada da pesquisadora, interrompiam as atividades que estavam sendo realizadas e se dirigiam para frente da lousa, onde faziam um círculo e se sentavam no chão. A docente se sentava junto ao grupo com o caderno de registro (ATA) da assembleia do dia e saquinhos (que após algumas assembleias tornou-se um saquinho único) de onde era retirado, aleatoriamente, o assunto a ser tratado no dia. A docente relatou informalmente que os alunos durante a semana escreviam em papéis os assuntos que gostariam que fossem abordados no momento da assembleia e colocavam em saquinhos separados por cores: vermelho para reclamações, azul para sugestões e verde para elogios, que ficavam disponíveis e acessíveis às crianças na parede lateral da sala de aula. Os assuntos tratados permaneceram, em sua maioria, no âmbito dos conflitos que emergiam do convívio entre os alunos, passando também pela discussão sobre regras da instituição e os temas de pesquisa que a sala pretendia estudar. O registro da ATA era feito pela própria professora e, segundo ela, os alunos assinavam posteriormente as deliberações da turma diante das questões abordadas. Não havia pré-seleção e organização prévia da pauta, bem como participação dos alunos neste processo e equipe de alunos ou funcionários como coordenadores. Todos estes aspectos, dentre outros que emergiram durante o processo, serão detalhados e discutidos na análise e discussão dos dados deste trabalho e relacionados com as respostas dos participantes das entrevistas.

Assim, ao longo de aproximadamente 4 (quatro) meses do primeiro semestre, as observações ocorreram de maneira assistemática nesta classe, uma vez que, no cotidiano da escola, eram realizadas também atividades ocasionais que não estavam previstas no calendário organizacional da professora e, portanto, a rotina, por vezes, necessitou ser alterada sem aviso prévio, necessitando a prática ser adiada, o que, ao final da observação, não demonstra este entrave ter alterado a percepção do desenvolvimento da prática, bem como da dinâmica estrutural e de funcionamento da mesma.

Na intenção de alcançar um dos objetivos pretendidos nesta pesquisa por meio da observação, que é o de descrever e analisar (a partir da perspectiva dos participantes) uma experiência de prática com as assembleias de classe em uma sala de 5 ano do Ensino Fundamental I, fizemos uso do método de observação não participante, ou seja, nesta etapa da coleta de dados para a composição do trabalho, tal instrumento não permite que o pesquisador interaja ou faça parte do grupo junto aos participantes. Apenas é possível que o mesmo se faça presente *in loco* onde ocorre o desenvolvimento do trabalho. Para tanto, faz-se necessária a neutralidade do pesquisador para que seu olhar sobre o fato observável não adquira um viés pessoal, como destaca Weffort (1996, p. 2) quando expõe sobre a necessidade de um direcionamento no olhar do pesquisador. Para a autora, este requer “[...] um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história”.

O objetivo em particular destas observações era verificar como as assembleias de classe se desenvolviam nesta sala e, sob a luz da teoria dos autores que fundamentam esta pesquisa, refletir sua sistematização, buscando discutir os limites e possibilidades da prática no contexto educativo. Desta forma, as assembleias foram acompanhadas pela pesquisadora totalizando 13 (treze) observações.

Os dados foram registrados por meio de gravações de áudio e anotações em diário de bordo. Estas ocuparam-se do tratamento de observações diante de situações ocorridas que necessitavam de maior detalhamento posterior e que seriam necessárias no enriquecimento de reflexões de eventos singulares e de fundamental importância para destaque ocorrido no campo de pesquisa.

Todos os aspectos verificados durante este período de observação, além dos que aqui já foram sinalizados, desde os recursos utilizados na prática até a

fala dos participantes, foram relevantes para a descrição da prática moral com as assembleias. A reflexão de sua sistematização foi feita de acordo com a teoria explicitada nesta pesquisa, sendo, posteriormente, transcritas e analisadas, os excertos pertinentes à pesquisa integraram a análise dos dados com as entrevistas dos professores e alunos.

Os autores Cardoso e Penin (2009) destacam que, na pesquisa de campo:

[...] as informações obtidas pelo pesquisador em campo são fontes e não dados. Os dados são construídos com base nessas informações por um meio formal de análise (ERICKSON, 1985). A pesquisa de campo apresenta interpretações do pesquisador sobre as representações dos atores de campo. Descrever as representações de atores de campo é mais do que registrar o que eles dizem ou fazem: é buscar compreender suas palavras e suas outras práticas sociais também por meio de suas ausências- por meio da compreensão de por que eles não fazem uma parte do que dizem, por que eles jamais falam sobre uma parte do que fazem e por que eles não falam ou não agem sobre alguns aspectos do trabalho de sua área de atuação. (CARDOSO; PENIN, 2009, p. 118).

Desta maneira, foi possível visualizar durante a coleta de dados com a observação, a utilização dos recursos materiais pela professora como, por exemplo, saquinhos, onde os alunos colocavam suas sugestões de pauta para a assembleia, o caderno 'ATA' para registros das deliberações da turma, assim como as alterações realizadas ao longo do tempo em relação à organização da prática, por exemplo: inicialmente os alunos se sentavam no chão em círculo entre as mesas da sala e, depois, passaram a ser utilizadas as cadeiras da sala que foram organizadas em círculo, o que além de trazer maior conforto, permitia aos alunos olharem de frente uns aos outros na prática dialogada, aspectos organizacionais relevantes e destacados por vários autores pesquisadores da temática como Araújo (2015), Argüís (2002), Puig (2000), dentre outros.

Por fim, as observações encerraram-se pelo esgotamento de novas informações para serem analisadas, de maneira que, durante o processo de desenvolvimento da prática com as assembleias de classe, não ocorreram fatos que somassem conteúdos diferentes e pertinentes na discussão desta pesquisa. Em relação aos resultados de uma pesquisa de observação, Cardoso e Penin (2009, p. 119) destacam que esta “[...] identifica fenômenos que não se encerra sobre os poucos atores observados na pesquisa. Enfim, ela identifica novos fenômenos [...]”.

Assim, de acordo com os acontecimentos coletados nesta etapa, buscaremos abrangê-los na análise dos dados a seguir, destacando pontos singulares e refletindo sobre os mesmos, conforme os eixos, subeixos e categorias elaboradas no trabalho, relacionando-os com a literatura para que este aprofundamento teórico possibilite uma melhor sistematização da prática desenvolvida.

Ao final da observação, foi realizada com 07 alunos, que representavam 30% do total de participantes da pesquisa, entrevista semiestruturada com o objetivo de verificar a compreensão dos alunos sobre a prática da qual participaram e as percepções sobre o desenvolvimento da mesma, uma vez que os pais assinaram para que seus filhos participassem o TCLE e os alunos, o termo de assentimento. Desta forma, as entrevistas com estes alunos ocorreram no momento de descanso após o almoço, que seria o intervalo para a troca das oficinas curriculares para o núcleo comum.

Para a análise e discussão dos dados obtidos com as entrevistas e as observações, foi utilizada a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011), que consiste na interpretação do significado das respostas (escrita ou oral) apresentada pelo pesquisado. Ou seja, “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. (BARDIN, 2011, p. 50). Portanto, para a autora, o objetivo “[...] da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar estes indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”. (BARDIN, 2011, p. 52). As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas colhidas dos entrevistados foram organizadas por eixos e subeixos, de acordo com as questões elaboradas nas entrevistas e categorias, organizadas por meio das respostas dos participantes e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa. Também na análise das entrevistas, algumas questões foram agrupadas pela proximidade com a temática abordada. A seguir, na próxima seção, trataremos da Apresentação e Discussão de dados.

## CAPÍTULO 6

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o objetivo de fundamentar e sistematizar uma experiência de prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I, neste capítulo analisaremos as concepções dos *participantes* com relação ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e as práticas docentes com as assembleias de classe, a fim de verificar suas percepções sobre o nosso foco central da pesquisa, bem como outros conteúdos interligados à prática moral desenvolvida na escola e o quanto estas podem contribuir no desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Além disso, vamos descrever e analisar a experiência das assembleias de classe com alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental I e a percepção que estes tiveram a respeito da experiência que tiveram frente à observação realizada em sala de aula.

A discussão da entrevista com a professora e os alunos será enriquecida com as observações realizadas na prática com as assembleias de classe.

#### **6.1 Resultados das entrevistas com a equipe gestora e professora participante da pesquisa**

Foram realizadas entrevistas com a direção da escola, coordenação pedagógica do núcleo comum e professora que desenvolveu as assembleias de classe juntamente com seus alunos em uma sala da 5º ano do Ensino Fundamental I, com o objetivo de verificar suas concepções acerca do desenvolvimento da autonomia moral e das práticas com as assembleias de classe desenvolvidas na instituição.

A seguir, o Quadro 6 apresenta os eixos, os subeixos e as categorias retiradas das respostas após as entrevistas realizadas com as *participantes A e B*,

sendo estas, respectivamente, a gestora e a coordenadora do núcleo comum da escola, tendo como exceção a participação da professora (participante C) em um subeixo (Tabela 16), o qual originou categorias de resposta.

**QUADRO 6 – Eixos e subeixos / Entrevista com a equipe gestora participante da entrevista**

<b>Eixos</b>	<b>Subeixos</b>
<b>I- Gestão Democrática e Participação Escolar</b>	1 Envolvimento e participação da comunidade escolar nas ações e projetos desenvolvidos na instituição (Q.2)
	2 Relações interpessoais no contexto da instituição (Q.3)
	3 Estabelecimento de regras normativas e as regras de convivência na escola (Q.5)
	4 Considerações e percepções sobre gestão democrática na escola (Q.17)
<b>II- Ética, Autonomia Moral e Práticas Pedagógicas</b>	1 Parâmetros Curriculares Nacionais: O trabalho como tema transversal Ética na escola (Q.6)
	2 Concepções sobre desenvolvimento e autonomia moral (Q.7)
	3 Considerações acerca do trabalho do professor no sentido de contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos (Q.8)
	4 Ações da escola na prevenção e combate às situações de conflitos/violência na escola (Q.4)
	5 Formação para a cidadania (Q.9)
<b>III- Prática Moral com Assembleias de Classe</b>	1 Instituição da prática na escola
	1.1 Objetivo da escola com o desenvolvimento da prática (Q.10)
	1.2 Existência de projeto escrito com relação à instituição da prática (Q.10)
	1.3 Formação prévia do professor ao início do trabalho com as práticas (Q.10)
	2 Pontos positivos e/ ou negativos da prática (Q.12)
	3 Facilidades e dificuldades do professor no desenvolvimento das assembleias de classe (Q.13; Q.14)
	4 Aprofundamento teórico com relação às práticas das assembleias de classe (Q.15)
5 Feedback dos professores a partir do trabalho realizado com as práticas em sala de aula (Q.11)	
6 Outras sugestões de práticas morais para o trabalho na escola (Q.16)	

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

## EIXO I- GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

No Eixo I *Gestão democrática e participação escolar*, discutimos as percepções que as participantes têm no que diz respeito ao papel desempenhado pelo gestor, no que compreende a gestão democrática, e se consideram a gestão da instituição desta maneira, o envolvimento da comunidade nas questões que permeiam o universo educacional da realidade pesquisada, bem como o estabelecimento de regras e as relações constituídas no interior da escola e a sua importância no processo de construção da autonomia.

As *participantes* foram inicialmente questionadas sobre o papel do gestor e o papel da coordenação pedagógica na escola. Estas questões não foram inseridas nas tabelas por não terem como objetivo, neste momento, a comparação de respostas e sim apenas conhecer como as mesmas concebem o exercício da função nos cargos que ocupam. Sendo assim, não serão cotejadas com literatura específica, somente serão abaixo apresentados os relatos feitos por A e B.

A *gestora da escola, participante A*, observa o diretor como um articulador dos processos pedagógicos da escola e da comunidade escolar envolvida no mesmo, colocando que este trabalho exige parceria, não é possível de ser realizado sozinho, dizendo:

*“[...] ele não consegue fazer nada sozinho, mas ele precisa articular junto com o grupo essas ações [...] além disso, ele precisa motivar, acho que faz parte da gestão acreditar no grupo, algumas horas tomar decisões que lhe cabem, outras compartilhar decisões que também são essenciais para que esse grupo possa andar”.*  
(PARTICIPANTE A).

Já a *coordenadora pedagógica do núcleo comum, participante B*, disse que definir o trabalho desenvolvido por uma coordenadora pedagógica é algo complexo, uma vez que considera que este vai além de suas próprias funções, porém, expôs que, de maneira geral, *“[...] é ter o entrosamento com o grupo escolar mesmo, de sala de aula, você ter acesso a esses professores e trabalhar coletivamente com eles em busca de uma melhoria educacional”.*

A participante destacou, ainda, que no caso da escola pesquisada, como uma instituição que desenvolve suas ações com os educandos em tempo integral, a coordenação pedagógica atua no sentido de *“[...] trabalhar nos focos e nos ideais que a gente tem aqui, modificando a base teórica e prática de uma sala de aula de um determinado professor ou de um grupo de professores”.*

A seguir, as tabelas organizadas por meio de subeixos e categorias referentes ao quadro acima exposto.

**TABELA 1 – Subeixo 1-** Envolvimento e participação da comunidade escolar nas ações e projetos desenvolvidos na instituição

No trabalho que desenvolve na unidade escolar, você procura envolver os professores, funcionários e pais nos projetos da escola? De que forma? (Q.2)	Frequência*
Reunião normativa com os pais no início do ano letivo	1
Abertura dos portões para o livre acesso dos pais na escola	2
Participação dos pais nas reuniões da equipe estratégica da escola	1
Participação dos pais na escolha das oficinas pedagógicas que os filhos frequentarão durante o ano letivo	1
Participação dos funcionários nos projetos e Conselhos de Ciclo (CCI)	1
Participação efetiva dos pais nas reuniões da Associação de Pais e mestres (APM)	1
<b>Total</b>	<b>7</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Neste subeixo, buscamos saber sobre *Envolvimento e participação da comunidade escolar nas ações e projetos desenvolvidos na instituição*. A participante A, relatou que: “O entrelaçamento com os pais a gente tenta da melhor forma possível, então eles são chamados na primeira reunião. Então a gente tenta passar tudo que vai acontecer, qual é o procedimento da escola”. Neste sentido, cita de que maneira a escola aborda e busca trazer para si este público.

Dentre as ações relatadas pela diretora e pela coordenadora pedagógica, que a escola faz para que se estabeleçam parcerias com a comunidade escolar foi evidenciada pelas duas participantes a abertura dos portões para que os pais tenham livre acesso à escola. A participante A complementou, com relação a estas ações, a participação dos mesmos na equipe estratégica (equipe formada por professores, gestão e pais de alunos, que discutem em conjunto os conflitos existentes na escola) na elaboração de planos de ação, o envolvimento da família na escolha das oficinas curriculares que seus filhos optam por participar durante o ano



letivo, reuniões mensais com os funcionários e participação dos mesmos em reuniões de Conselhos de Ciclo junto aos professores, bem como o envolvimento dos funcionários nas ações pedagógicas da escola (festas e apresentações) juntamente com o professor. Ainda neste contexto, *B* explicou que tais participações dependem do projeto que está sendo desenvolvido, pois alguns são possíveis o envolvimento da comunidade e outros são específicos para professores, colocando que:

*“[...] quando a gente pensa em determinado projeto (...) sempre cabe a participação da comunidade. Mas, uns são exclusivamente pedagógico da sala e outros tem muito mais a participação. Então quando a gente pensa, por exemplo: um trabalho com a família, a gente envolve projetos que culmina, por exemplo, com a festa da família, é... que traz esses pais pra tá aqui, e outros que são mesmo nessa relação de ensino- aprendizagem, como o dos roteiros agora”.* (PARTICIPANTE B).

A participante *B* finalizou sua fala em relação a esta categoria, citando, dentre as ações realizadas pela instituição com a intenção de envolver a comunidade nas ações da escola, a participação de forma efetiva na APM<sup>7</sup> refletindo: *“[...] mas eu acho que tem muito a desejar ainda, eu acho que precisa muito mais. Então a gente tinha a ideia, por exemplo, no conselho, dos pais estarem participando”*, porém conclui que esta ação citada não se concretizou.

Buscando ilustrar a fala das *participantes*, com relação à participação da comunidade e os mecanismos que a escola possibilita para o estreitamento entre a instituição e os envolvidos na mesma, podemos destacar a participação como:

*[...] uma prática polissêmica, que apresenta diferenças significativas quanto à natureza, ao caráter, às finalidades e ao alcance [...] é um processo complexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação. Várias dinâmicas se caracterizam por um processo de participação tutelada, restrita e funcional; outras, por efetivar processos coletivos, inovadores de escolha e decisão. Entre os mecanismos de participação que podem ser criados na escola, destacam-se: o conselho escolar, o conselho de classe, a associação de pais e mestres e o grêmio escolar.* (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, [2005], p. 11- 12).

Picanço (2012) expõe em sua pesquisa que muitos pais estão se distanciando e não participam ativamente da educação dos filhos e das ações que a escola promove. Seja por falta de tempo, devido ao trabalho ou outra atividade cotidiana, falta de cultura, pouca expectativa educacional ou qualquer outro motivo,

---

<sup>7</sup> APM- Associação de Pais e Mestres- Elaborada com finalidade pedagógica de participação dos pais em parceria com os membros da escola na deliberação do destino de recursos que a escola recebe assim como nas metas e ações propostas pela instituição escolar.

os pais, cada vez mais, envolvem-se menos com a cultura da escola e, conseqüentemente, pouco participam da vida escolar de seus filhos. A autora destaca que diversos estudos vêm demonstrando que existem benefícios educativos fundamentais na participação dos pais na escola em relação ao desempenho do educando. No entanto, quando acontece a ausência desta participação e do estabelecimento de uma parceria sistemática entre casa e escola, estão criadas as condições para que o aluno rejeite a cultura escolar, podendo esta assumir várias formas: indisciplina, violência, abandono escolar e passividade. (PICANÇO, 2012, p. 41).

Em suma, de acordo com os autores supracitados, podemos refletir o quanto a escola necessita proporcionar o diálogo e manter parceria com a família, com vistas aos efeitos positivos desta na educação dos alunos e, desta maneira, buscar, com diversas estratégias, a vivência e a participação destes pais na cultura da escola, pois, à medida que todos os envolvidos se tornam coautores e responsáveis por atingir os objetivos pedagógicos, políticos, estruturais e administrativos almejados e, conseqüentemente, propostos pela escola, a mesma obtém mais força e alcança melhores resultados.

**TABELA 2 – Subeixo 2- Relações interpessoais no contexto da instituição**

Como são as relações interpessoais na sua escola envolvendo gestores, coordenadores, professores, alunos e funcionários e pais? (Q. 3)	Frequência*
Foco de conflito entre os funcionários	2
Gestão e demais funcionários possuem uma boa relação entre si e com os demais	1
<b>Total</b>	<b>3</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

O subeixo 2 buscou compreender sobre a percepção das *participantes* no que diz respeito ao estabelecimento das *relações interpessoais no contexto da instituição*. Há um consenso entre as mesmas na consideração de ser, no setor dos funcionários, o foco das situações de maiores conflitos no interior da escola. A *participante A*, membro da equipe gestora procura justificar tal afirmação quando diz:

*“[...] com os funcionários, ainda é um pouquinho difícil, até porque vai entrando (...) é o fluxo muito grande é difícil porque a gente não tem uma permanência então, o fluxo que tem gira muito e isso interfere também no trabalho pedagógico [...] ainda com funcionários eu encontro bastante problema, de sentir que não é a minha função ‘ah tem uma porta caída ali, mas ali não é o meu pavilhão’, não é meu lugar de trabalho, então eu passo 500 vezes, mas eu não preciso pegar a porta, e aí eu preciso falar da porta. A gente tem muito isso. É onde eu sinto mais dificuldade no trabalho”.* (PARTICIPANTE A).

Fica evidente na fala de A que na escola, além de existir uma dificuldade em consolidar o quadro de funcionários, a equipe gestora necessita sempre realizar a inclusão e organização do grupo, a reorganização de tarefas, a instituição de rotinas trabalho e a retomada de instruções que regem a unidade escolar para um bom andamento das atividades cotidianas. No entanto, os funcionários delimitam-se ao exercício estrito das atribuições de seu cargo, fazendo necessário que seja solicitada pela equipe gestora a necessidade do espírito de colaboração, de proatividade e autonomia dos mesmos para a realização das demais tarefas que compreendem o cotidiano do funcionário numa instituição escolar. Neste sentido, podemos refletir a importância destas capacidades para o bom funcionamento do ambiente de trabalho. Nas palavras de Piaget (1945/ 1998, p. 153), “[...] a cooperação supõe então a autonomia dos indivíduos, isto é, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política”.

Desta forma, fica claro diante da fala da *participante*, a ausência do espírito de equipe entre os funcionários, integrantes da escola, não existindo, conseqüentemente, cooperação e trabalho em grupo a menos que seja solicitado, o que dificulta a harmonia do espaço escolar. Parrat (2008) coloca alguns pressupostos no desenvolvimento do trabalho cooperativo para que se atinja a finalidade de resultados mais assertivos

Podemos dizer que há cooperação num grupo quando todos os seus membros coordenam suas ações para alcançar o mesmo objetivo, distribuindo as tarefas e os diferentes papéis que são necessários para a sua consecução. A cooperação implica inter-relação pessoal e social, procura de igualdade entre os membros do grupo, comunicação, abertura com relação ao outro e motivação intrínseca. (PARRAT, 2008, p. 82).

As participantes afirmam que as relações entre os demais setores fluem de forma mais harmoniosa e B complementa: *“[...] eu acho que o trabalho tem que ser mais focado entre os funcionários, porque eu acho que é onde pega mais ainda aqui na escola. Eu acho que a relação interpessoal dos funcionários é o que mais pega”.*

Posteriormente, tal fato também foi percebido na fala da *participante C*, o que nos conduz à reflexão do quanto estes conflitos entre os funcionários são evidentes no cotidiano da escola e, sendo notado pelos profissionais, que deste ambiente participam, torna-se fundamental o trabalho também com foco nos conflitos e na dificuldade em estabelecer a harmonia no convívio entre os membros da unidade escolar. Neste sentido, podemos destacar algumas ações da escola em observação ao Projeto Político Pedagógico analisado, que podem ser visualizadas nos quadros do ANEXO B, nos quais pode ser constatada a intenção do trabalho com os funcionários da escola no que se refere a uma maior inserção e participação destes profissionais nas ações decisórias, projetos desenvolvidos e diálogo com os mesmos. Veiga (2002) destaca a importância de a escola atuar na descentralização do poder, para que seus participantes sintam-se realmente integrantes e pertencentes à instituição. A autora ressalta que, desta maneira, o PPP da instituição necessita ser elaborado para que toda a equipe que nela atua, desde a equipe escolar, professores e funcionários, possa refletir e realizar suas atividades escolares de maneira coerente aos objetivos e necessidades inerentes à escola e que estão ligadas à sua qualidade, consciente de sua responsabilidade profissional e educacional e não somente por obediência às regras, numa ação puramente regulatória.

**TABELA 3 – Subeixo 3- Estabelecimento de regras normativas e as regras de convivência na escola**

Como são as regras estabelecidas na escola? E as de convivência? (Q.5)	Frequência*
Há presença de regras somente normativas	1
Ausência de estabelecimento de regras de convivência	2
Assembleia para discutir regras (realizada pelas oficinas pedagógicas)	1
<b>Total</b>	<b>4</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \* Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em face às respostas das *participantes* na categoria *Estabelecimento de regras normativas e as regras de convivência na escola*, foi possível evidenciar que há regras normativas já estabelecidas na instituição, mas, em relação às regras

de convivência, ambas têm a percepção de que não estão bem definidas e não são discutidas. A *participante A* explicita tal afirmação colocando:

*“A escola em si tem algumas regras que no início do ano a gente passa uma instrução normativa pros pais, mas em relação às crianças [...] a gente nunca sentou com eles pra debater as regras da escola, as regras de convivência [...]. A gente já realizou assembleias com eles, mas para solucionar conflito, não para falar sobre as regras da unidade”. (PARTICIPANTE A).*

Nesse sentido, reforça *B* que: “[...] as regras de convivência e essa comunicação entre a escola e a comunidade dessas regras, é falha”. No entanto, a mesma *participante* (coordenadora pedagógica do núcleo comum da escola) complementa sua reflexão em relação às regras na escola que, por intermédio de um curso realizado pela equipe gestora, as mesmas estão refletindo e pensando em melhorias neste âmbito:

*“[...] estão implantando com as oficinas (grifo nosso), essa construção de regras de identidade da escola. Então eles estão montando como se fosse um portfólio mesmo [...] essas ideias eles levam nas assembleias que eles estão fazendo [...] daí vai sair as regras de convivência, as regras da escola, que é a ideia deles é passar pra comunidade e pro resto da escola”. (PARTICIPANTE B).*

Neste sentido, Ramos (2014) reforça a contribuição da prática com as assembleias no que diz respeito à elaboração das regras juntamente com os alunos e, sempre que possível, com a participação de todos, salientando que a prática com as assembleias de classe, quando bem sistematizadas e fundamentadas em princípios de igualdade e, no respeito entre todos, proporcionam a troca de pontos de vista e por meio do diálogo, o debate e a elaboração de regras mais justas e solidárias na instituição.

Diante da colocação de Ramos (2014), podemos refletir, também, o quanto é fundamental que todos os envolvidos participem também da elaboração das regras, uma vez que, quando vivenciado pelos integrantes, aumenta a consciência da importância de sua atuação e também sua responsabilidade no processo educativo desenvolvido na e pela escola. A participação coletiva nestes momentos conduz à construção de ações mais coerentes com a necessidade dos educandos e da comunidade local, norteando com mais efetividade a construção de uma educação promotora de um maior desenvolvimento da autonomia e qualidade.

Quando a *participante B* destaca o trabalho que vem sendo realizado na escola por meio das assembleias no sentido de construir regras na unidade escolar, pode-se refletir o quanto este instrumento de prática moral possibilita o envolvimento e a participação de todos, professores e alunos, assim como beneficia

o estabelecimento de um ambiente democrático na escola, visto que a comunicação é organizada para que ocorra de forma respeitosa e com atuação coletiva no debate das questões tratadas.

Embora o relato da *participante* demonstre que a realização desta ação é executada pelas oficinas pedagógicas e não pelo núcleo comum e que o resultado das discussões acerca do estabelecimento das regras, normativas e de convivência será *passado “pro resto” da escola*, enquanto A menciona a utilização das práticas moral para *solucionar conflitos*.

Tais análises corroboram com as ponderações de Araújo (2004), que ressalta a assembleia como um recurso que proporciona em momentos coletivos a discussão e a reflexão sobre questões que fazem parte do dia a dia, estimulando o protagonismo dos participantes no empenho para deliberar em conjunto e da melhor maneira soluções ou encaminhamentos para os assuntos discutidos, sempre com respeito à opinião, crenças e posicionamento do outro.

Desta maneira, pode-se refletir que há esforços em se trabalhar com a aprendizagem de regras na escola, no entanto, as ações para que se atinja tal objetivo ainda não estão instituídas de maneira sistematizada por todos os profissionais, os quais entrarão em contato com as regras já elaboradas. Seria essencial, como já expos o autor supracitado, a discussão por todos os integrantes do contexto se possível.

**TABELA 4 – Subeixo 4- Considerações e percepções sobre gestão democrática na escola**

Acredita que a gestão da direção da escola pode ser considerada uma gestão democrática? (Q. 17)	Frequência
Em partes	2
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

No subeixo 4, *Considerações e percepções sobre gestão democrática na escola*, as *participantes*, em suas falas, explicitam diversas ações da gestão, concordando que, permanentemente, buscam práticas para que o trabalho seja desenvolvido numa perspectiva de gestão democrática na instituição e, embora não seja ainda uma gestão totalmente democrática, salientam não ser também uma

gestão autoritária. Estas afirmações ficam evidentes na fala das participantes e ao longo da reflexão, a *participante A* destaca:

*“Eu penso que **várias decisões são tomadas nos colegiados (grifo nosso)** né, então eu acho que já é um indício pra gestão democrática, mas que a gente ainda tem essa questão (...) que eu tenho essa questão ainda enraizada (...) ‘poxa, tem coisa ainda que é você que tem que decidir ainda sim!’ Se isso se torna ou não uma gestão democrática...mas há momentos que a gestão, que as decisões são tomadas no colegiado, há momentos que a gente não consegue fazer [...]. Quando a gente decide coletivamente qual vai ser o projeto da escola, qual vai ser o projeto anual, quais são os projetos didáticos desenvolvidos (...) mas existem coisas que as vezes foge da decisão colegiada e que você as vezes precisa decidir e isso também é papel do gestor, nem por isso ela deixa de ser democrática, é o papel sendo exercido”.* (PARTICIPANTE A).

Diante do exposto pela *participante*, pensar e discutir a gestão escolar como uma gestão democrática e a participação escolar que está envolvida neste processo, torna-se fundamental para recuperarmos como esta se constitui no contexto da escola e o que consolida esse tipo de gestão.

A construção de um processo de gestão democrática implica repensar a lógica de organização e participação na escola [...]. Pensar a gestão democrática implica ampliar os horizontes históricos, políticos e culturais em que se encontram as instituições educativas, objetivando alcançar a cada dia mais autonomia. Quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja, bem como estabelecer os processos de participação no dia-a-dia da escola. (BRASIL, 2004, p. 48).

Quando *A* menciona o colegiado na participação de decisões de diversas questões que permeiam o universo escolar, apontando esta ação como um indício de gestão democrática, destaca-se, nesse sentido, a intenção em integrar todos os envolvidos no processo da instituição, como membros ativos no trabalho da escola. Tais aspectos vão ao encontro dos estudos realizados por Oliveira, Moraes e Dourado ([2005]), que ressaltam que este tipo de gestão “[...] implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares [...]”. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, [2005], p. 4).

O mesmo pensamento também é exposto pela *participante B*, acrescentando à reflexão realizada por *A* que, diante de algumas ações concluídas e situações, percebem que as mesmas não foram estabelecidas de maneira democrática na escola.

*“Eu acho que não 100% mas também não 0% [...]. Porque uma gestão democrática tem que envolver todos. Então passa a ser gestão, todos os meus professores, todos os meus funcionários, eles também se tornam gestão, eles passam a compor isso. E muitas vezes isso não acontece, muitas vezes isso não acontece (...) e a gente se pega falando ‘isso não é democrático’.” (PARTICIPANTE B).*

Vale lembrar, na perspectiva das reflexões de Oliveira; Moraes e Dourado ([2005]) que se pode compreender a gestão democrática na escola, como o envolvimento e atuação real de todos os que compõem a comunidade escolar na elaboração e análise de projetos e ações, administração e decisões presentes no contexto escolar.

Complementando tudo o que acima foi exposto, Luck (2011, p. 66) salienta que uma a gestão democrática transforma a escola “[...] numa oficina de democracia, organizando-se como instituição cujos membros se tornam conscientes de seu papel social na construção de uma instituição verdadeiramente educacional, e agem de acordo com essa consciência”. A autora ainda explicita que este tipo de gestão, com sua postura, propicia uma transformação da escola em um ambiente de ensino profícuo de construção da cidadania para todos os que dela participam.

No entanto, a participante C (*professora participante da pesquisa*) coloca em seu relato que ao seu olhar para a gestão escolar, sente um distanciamento da mesma no tocante aos docentes, como será refletido neste trabalho posteriormente na discussão dos dados obtidos na entrevista com a participante na categoria que envolve as relações interpessoais no interior da escola, uma vez que o olhar de todos os que integram a escola é importante e beneficiam a construção de um ambiente harmônico e, conseqüentemente, mais democrático.

## **EIXO II- ÉTICA, AUTONOMIA MORAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

É fundamental que se compreenda quais são os processos pelos quais o educando perpassa para o alcance da autonomia moral para que se busque meios, técnicas e instrumentos coerentes no desenvolvimento de um trabalho eficaz, pois, os caminhos teóricos, quando bem fundamentados e sólidos, sustentam uma boa prática do professor e, conseqüentemente, uma boa aprendizagem do aluno. Neste eixo, buscamos abranger o entendimento das participantes sobre estes saberes, no que se refere à Ética, autonomia moral e procuramos conhecer quais



práticas são desenvolvidas na escola no sentido de diminuir a violência no interior da instituição e com vistas à formação de um cidadão moralmente autônomo.

**TABELA 5 – Subeixo 1- Parâmetros Curriculares Nacionais: o trabalho como tema transversal Ética na escola**

Como tem sido trabalhado o tema transversal Ética descrito nos Parâmetros Curriculares Educacionais? (Q.6)	Frequência
O professor não interiorizou/ desconhece o significado do conceito ética, o que dificulta o trabalho com a temática	2
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

No subeixo 1, *Parâmetros Curriculares Nacionais: O trabalho como tema transversal Ética na escola*, a participante A relatou um pouco do que considerava ser ética, mas não especificou de que forma poderia a temática ser trabalhada com as crianças ou de que forma era feita tal tarefa com o conteúdo, mencionando que está contemplado na proposta e em projetos da escola: “[...] eu penso que ninguém dá o que não tem. E às vezes a gente precisa trabalhar isso dentro da gente. A questão ética ainda precisa ser desenvolvida dentro do professor, dentro do ser humano em geral para gente poder desenvolver no outro”. Já a Participante B foi pontual ao explicitar:

*“Eu acredito que os professores ainda nem sabem direito o que é Ética, o que é moral. Eu acho que falta a parte da teoria mesmo até do que seja isso [...] Se eles não sabem, eles não conseguem muitas vezes trabalhar então os temas transversais, eu acho que mais que seguir aquele portfólio lá que a gente tem, o livrinho que vem do MEC, eu acho que eu preciso entender o que é”. (PARTICIPANTE B).*

Vale lembrar, que os Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais (1997) traz a ética no contexto escolar, soblevam a necessidade em se trabalhar a temática de maneira sistemática nas escolas, destacando, ainda, que, embora não seja esta a única instituição a educar, também exerce papel fundamental na formação do indivíduo:

[...] é a sociedade, quer queira, quer não, que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E naturalmente, a escola também tem. [...] Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização

institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação. (BRASIL, 1997, p. 51).

Dessa maneira, o documento salienta, ainda, sobre o trabalho que a escola necessita desenvolver abrangendo a temática da Ética no contexto educacional, sinalizando que esta deve possibilitar que o aluno no processo de aprendizagem torne-se preparado para:

- compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade de construção de uma sociedade justa;
- adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- construir uma imagem positiva de si, o respeito mútuo traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
- assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação. (BRASIL, 1997, p. 65).

Integrando às prerrogativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o tema transversal Ética, acrescenta-se a reflexão de Lins, Lino, Rezende e Perini (2015) que destacam a escola como locus privilegiado para a aprendizagem da ética, uma vez que, por meio desta, as pessoas são capazes de viver na e com a diversidade existente na sociedade, de maneira respeitosa e harmônica. O documento ressalta que trabalhar com a ética no ambiente escolar é encarar o desafio de inserir no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, em todos os âmbitos, o estímulo da reflexão e criticidade diante dos valores e regras sociais. Desta maneira, uma vez que a instituição, como já exposto, participa ativamente da formação moral do educando, há que se considerar que:

[...] Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. (BRASIL, 1998, p.51).

**TABELA 6 – Subeixo 2- Concepções sobre desenvolvimento e autonomia moral**

O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral? (Q.7)	Frequência*
Ética e moral se complementam	2
Autonomia moral – Quando o indivíduo realiza a ação com consciência e por iniciativa própria	2
Desenvolvimento moral é uma construção ao longo da vida, é permanente busca à autonomia moral	2
Utilização de autores para fundamentar as explicações dos conceitos	2
<b>Total</b>	<b>8</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

No subeixo 2, quando questionadas sobre as concepções que tinham acerca do desenvolvimento e autonomia moral, ambas as *participantes*, que compõem a equipe gestora da escola, em suas reflexões, mencionaram os autores Constance Kammi e Yves de La Taille, buscando elucidar também com exemplos, seu entendimento acerca do assunto abordado.

A *participante A*, após expor exemplos procurando definir os conceitos acima citados, relatou: “*É difícil pensar, e é ser autônomo moralmente porque não é só fazer enquanto o outro não tá vendo [...] a gente é aprendente sempre [...], autonomia se desenvolve e se desenvolve durante a vida inteira*”, completando que este é o foco da instituição, ou seja, o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Já *B* fala um pouco sobre autonomia como um último estágio, onde quase ninguém chega, colocando que: “[...] *autonomia moral é quando você chega num estágio onde você já não precisa mais da opinião alheia para criar a sua própria decisão, sua própria ação, seu próprio pensamento, desde que não fira ou transgrida nenhuma outra coisa*”, destacando que, para ela, ter autonomia é ter convicção de que sua atitude está de acordo com princípios, valores e regras. Ainda sobre o desenvolvimento da autonomia, concorda com *A*, dizendo: “[...] *o outro estágio, do desenvolvimento, é o que a gente permanece a vida toda ou deveria permanecer [...] pra quem sabe alcançar uma autonomia disso*”.

As afirmações das *participantes* vêm ao encontro da fundamentação elaborada neste trabalho sobre o desenvolvimento da autonomia moral, alicerçada com estudos de Piaget. O autor Piaget destaca que o princípio de cada ação, ou

seja, o motivo pelo qual se justifica e se tem determinadas condutas corresponde ao valor moral do indivíduo e não à obediência às regras pelo simples fato de ser determinada por outrem. Segundo o autor “[...] há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior”. (PIAGET, 1932/ 1994, p. 155).

Pensamento este é fortalecido por Vinha [20--] quando diz:

É importante lembrar que autonomia não é o mesmo que individualismo, independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer, mas sim, implica em coordenar os diferentes fatores e perspectivas numa situação para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. O indivíduo autônomo segue um código de ética interno, obrigando-se a considerar os outros além de si. Dessa forma, a fonte de regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma). O sentimento de obrigação sedia-se na consciência e fundamenta-se na equidade e nas relações de reciprocidade (autorregulação). (VINHA, [20--], p. 2- 3).

Em relação aos conceitos de ética e moral, *A* e *B* não expõem com clareza, frisam apenas que acreditam não ser a mesma coisa e que pensam ser termos que complementem. De acordo com La Taille (2006), moral e ética, geralmente, são conceitos que, comumente, são mencionados como sinônimos. No entanto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), há diferentes interpretações para a significação das palavras moral e ética. Desta forma, seguindo o objetivo do documento na propositura de conduzir o pensamento à conduta de si mesmo e do outro partindo de princípios, destaca-se a seguinte definição:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. (BRASIL, 1997, p. 49).

Desta maneira, podemos retomar os estudos de La Taille (2010) e refletir sobre as considerações do autor, quanto à exploração das possibilidades de estabelecer diferenças entre os conceitos de moral e ética. O autor explicita diferentes interpretações para ‘moral’ e ‘ética’ ressaltando que, mesmo assumida a diferença de sentido, “[...] verifica-se que se permanece no campo do dever, da obrigatoriedade, portanto, permanece-se no que chamamos de plano moral: apenas o nível de abstração faz a diferença entre os dois termos”. (LA TAILLE, 2010, p. 109).

**TABELA 7 – Subeixo 3-** Considerações acerca do trabalho do professor no sentido de contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos

Como você avalia o trabalho desenvolvido pelos professores da escola no que diz respeito às práticas desenvolvidas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos? (Q.8)	Frequência
Resultado perceptível com os alunos maiores (4º e 5º anos)	1
Por motivo de professores novos e inexperientes na unidade, há a necessidade de uma formação e explicitação das pretensões da U.E. em relação ao assunto	1
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Em relação às *Considerações acerca do trabalho do professor no sentido de contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos*, a participante A mencionou ter observado melhoria nos alunos, sendo este resultado visível, principalmente nos alunos maiores (4º e 5º anos), atribuindo, sem precisar sua justificativa devido à faixa etária, desenvolvimento biológico e maturação da criança, referindo-se à contribuição das assembleias de classe neste processo. Durante a elaboração da resposta, exemplifica detalhadamente o nível de autonomia moral que já é possível encontrar nessas crianças quando relata:

*“[...] conto pra todo mundo e já contei pra você que uma vez eu mandei as crianças buscarem umas cadeiras, a forma com que a criança fala com a gente às vezes... eu mandei as crianças buscarem as cadeiras que ficaram os pais aqui no pátio e por na quadra, e eu falei ‘vai pedir pro 5 ano, fala que o 5 ano vai’ e ele subiu, uma criança do 5 ano subiu e falou: ‘ Fulana, porque é que toda vez nos temos que buscar as cadeiras?’ e eu respondi pra ele: ‘Porque eu to mandando!’ e aí ele virou pra mim e falou: ‘Nossa engraçada você né, você fala que ninguém manda em ninguém e você tá mandando?’.*

*E aí nesse momento você para e pensa: o que eu ensinei não é o que eu pratico (...) e para e pensa: uma criança de 5º ano parar e falar isso pra uma (**menciona o cargo**) de uma escola pra algumas pessoas seria o cúmulo, pra mim foi o máximo. O que ele está pensando, como ele está pensando, como ele está se desenvolvendo, porque ele não me faltou com respeito, ele simplesmente me parou e falou: ‘Olha não é assim que faz’”. (PARTICIPANTE A).*

Neste momento, emocionada, a participante continua: *“[...] eu sou sujeito também, eu faço parte também. Então aí ele retornou e falou pra mim: ‘Eu só vim pedir pra você se você pode esperar porque eu estou na aula que eu mais gosto e eu só tenho uma por semana e depois eu posso por pra você’. Aí eu realmente pedi perdão”.*

O relato de A, demonstra a autonomia que o aluno tinha ao voltar e argumentar diante do pedido realizado e que, ao externá-la, foi aberta por meio do diálogo a reflexão do fato, embora houvesse a relação no contexto do adulto para a criança e vice-versa, sobrepunha-se ali o respeito mútuo.

Do ponto de vista intelectual, o respeito unilateral faz igualmente possível uma imposição do adulto sobre o pensamento da criança, e esta situação apresenta um aspecto positivo e um aspecto negativo[...] A imposição tem por resultado essencial impor regras e verdades completamente elaboradas, a cooperação (ou os ensaios de cooperação) acarreta, ao contrário, a constituição de um método que permite ao espírito sobrepor-se sem cessar e situar as normas acima dos estados de fato. Do ponto de vista moral, a cooperação conduz, não simplesmente à obediência de regras impostas, quaisquer que sejam elas, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. (PIAGET; HELLER, 1950, p. 4).

Os autores ainda enaltecem que a autonomia rompe com a ‘obediência cega’ que a criança tem pelo adulto, ou seja, a heteronomia, agindo de maneira colaborativa contribui para que, na adolescência, suas ações sejam cooperativas e não de oposição ao outro.

Nesse sentido, Vidigal (2014) expõe que o indivíduo autônomo é capaz de articular suas perspectivas com as dos outros, levando em consideração a melhoria para todos os envolvidos e não somente com interesse em seus benefícios próprios, para isso mantendo seus princípios e valores. Corrobora com esta ideia Ramos (2014) explicando que, na autonomia, os valores que anteriormente eram colocados e determinados pelo outro, se tornam valores reais para o indivíduo e as regras, como a manifestação concreta destes sendo, portanto, necessário respeitá-los e adotá-los como dever. A autora ainda complementa, neste sentido, que a moral autônoma [...] decorrente das relações de respeito mútuo e da cooperação, baseia-se no reconhecimento da dignidade do ser humano, na reciprocidade e na equidade. (RAMOS, 2014, p. 173).

Já a *participante B* diz:

*“Neste ano especificamente com professoras novas [...] eu acho que tá muito longe (...) ou nem no início na verdade [...]. Eu tenho a atividade e perde a oportunidade de se trabalhar ali o desenvolvimento da autonomia porque as crianças não são autônomas. Eu acho que elas são muito questionadoras, reflexivas (...) porque isso é uma coisa que a gente vem intitulado há muito tempo. Mas elas são pouco, ou estão em busca de um desenvolvimento de autonomia”.* (PARTICIPANTE B).

Outra questão abordada pela *participante* é o fato de que ainda, há a necessidade da escola trabalhar com o grupo, o que seria autonomia, assim como as pretensões da instituição para o desenvolvimento da mesma. Isto nos leva a

pensar no quanto as relações de respeito mútuo são fundamentais, assim como o papel desempenhado pelos profissionais que se pautam nos princípios da democracia, em que os educandos têm a liberdade para falar seus pensamentos abertamente tendo a certeza de que serão ouvidos, não havendo desta maneira relações verticalizadas entre direção, professores e educandos.

**TABELA 8 – Subeixo 4- Ações da escola na prevenção e combate às situações de conflitos/ violência na escola**

Quais as iniciativas da escola (o que tem sido feito) para a prevenção e combate à violência escolar? (Q.4)	Frequência*
Assembleias de classe	2
Mudança de postura perante à criança	1
<b>Total</b>	<b>3</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Como já exposto, na instituição pesquisada o quadro de violência/ conflitos é um fator que preocupa a equipe pedagógica, uma vez que a violência gera consequências e influência na aprendizagem do aluno.

De acordo com Schilling (2014) nos estudos realizados sobre pesquisas com a temática da violência nas escolas, a autora ressalta que:

Há a influência de fatores externos que encontram tradução em situações do cotidiano escolar. Chamamos a atenção para a multidimensionalidade do conceito de violência antes exposto: não se trata apenas da presença da violência do crime organizado, mas também da violência social, da violência econômica, da violência intrafamiliar, da vida nas periferias urbanas em uma sociedade que convive com a quebra das garantias, com a incerteza e a insegurança. (SCHILLING, 2014, p. 83).

Complementa nesta direção, Aquino (1994) que, “ Há muito os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”. (AQUINO, 1994, p. 7).

Desta maneira, o subeixo 4, *Ações da escola na prevenção e combate às situações de conflitos/ violência na escola*, encontra-se descrito o posicionamento de como a escola busca soluções ou diminuição dos conflitos/ violências no cotidiano da unidade. Exemplifica a *gestora da escola*: “Então a gente tinha

*violência, 'N' tipos de violência: a questão da depredação do prédio, a questão da agressão física, da agressão verbal, da agressão verbal de professores com a criança, de criança entre criança (...)*”, além de mencionar a questão de outras violências que crianças, alunos da escola, sofrem em suas casas “[...] são violentadas diariamente. *Violência física, violência verbal, violência moral, negligência (...)* todo tipo de violência a gente encontra em grande parte, a gente tem excelentes pais, mas tem um índice grande em relação à isso”.

Já a *participante B* menciona a existência de diversos tipos de violência às quais as crianças estão expostas, ressaltando, em relação à escola, os casos de indisciplinas e agressões dos alunos. Ambas ressaltam como ação desenvolvida pela escola, as assembleias de classe e, segundo a *participante A*, já houve uma diminuição nas questões dos conflitos escolares, principalmente entre os alunos maiores (4º e 5º anos) e reforça em sua fala o olhar necessário para a criança no sentido de compreender que os conflitos são inerentes nas relações humanas e no convívio social das pessoas: “*O espaço de convivência dela é aqui, então onde ela vai ter conflito? Aqui! [...] São seres diferentes e a gente não foi educado a conviver né. E Então a gente precisa trabalhar isso. Esse é justamente o nosso foco [...]*”.

Neste contexto, de acordo com Moreno (2015, p. 94) fazer do contexto escolar um ambiente colaborador e transformador de práticas tradicionais em ações potencializadoras no objetivo de contribuir na formação do indivíduo desenvolvido, intelectual e socialmente, é ainda um grande desafio, pois, diante das emergências expostas diariamente na sociedade, é necessário que a escola ensine o educando não só conteúdos curriculares, mas também a aprendizagem do convívio, com vistas a eliminar a violência e isso pressupõe à educação a concretização de uma “revolução sócio psicológica e pedagógica”.

Díaz-Aguado (2015) coloca que deve ser realizada uma intervenção por meio da aprendizagem cooperativa dos alunos, ou seja, colocando-os para trabalhar em equipes, com ressalva que sejam, esses grupos, formados de maneira heterogênea, assim como também destaca a necessidade do envolvimento da família no combate à violência.

A escola tem de transmitir a todos que não pode haver violência. Há um velho ditado espanhol ‘*Si te pegan, pega!*’ (algo equivalente a ‘Se apanhar, dê o troco’) que justifica a reação. Ao aceitar esse comportamento, entra-se em contradição com os valores democráticos. Uma abordagem diferente não é impossível. Nem sequer, muito difícil. No início do ano letivo, pode-se



explicar o projeto da instituição, ajudar os pais a entender o que se passa e perceber que não se ensina a não ser violento usando a violência contra as crianças. Não se pode ensinar a não bater, batendo. (DÍAZ- AGUADO, 2015, p. 3).

A violência, portanto, é comumente presente na realidade escolar, trazendo, desta maneira, a necessidade de um trabalho permanente e organizado no intuito não só de findar com os quadros conflituosos, mas também prevenir, para que haja a diminuição de novos casos. Assim, o trabalho não só com os educandos, como também suas famílias, é tarefa que a educação tem urgência em concretizar.

**TABELA 9 – Subeixo 5- Formação para a cidadania**

Para você, a possibilidade da formação para a cidadania dos alunos é garantida com as práticas promovidas pela escola? Quais? (Q.9)	Frequência*
Alterariam o termo 'garantia' para 'contribuição; possibilidade'	2
Escola possui um caminhar, mas se encontra no início do processo de formação para a cidadania	2
<b>Total</b>	<b>4</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Segundo Parrat (2008, p. 74), a vida no cotidiano da escola associa-se à “[...] formação do cidadão porque no espaço da escola podem ser pensadas as relações com os outros e porque nesse espaço pode se organizar uma experiência de responsabilidade, diálogo, debate e confrontação com os outros”.

Desta maneira, na categoria *Formação para a cidadania*, havia o intuito de saber se as ações que a escola desenvolvia garantiam uma formação do aluno para a cidadania. As duas *entrevistadas* apresentaram seus pontos de vista afirmando que não usariam o termo 'garantia', e sim utilizariam as palavras 'contribuição e possibilidade'. Explicitaram também o fato de a escola estar caminhando no início desse processo. A *participante B, coordenadora pedagógica do núcleo comum*, destacou, nesse sentido de contribuição, o trabalho desenvolvido com as assembleias de classe e a importância da utilização das sequências didáticas na intenção de que o trabalho com a prática conduza a criança à reflexão dentro e fora da escola: “*Eu acho que tudo isso faz parte do processo de cidadania, da cidadania da criança*”.

Diante do exposto, é possível dizer que há iniciativas da escola em planejar e promover ações educativas que contribuam significativamente com a aprendizagem das crianças, não apenas para o exercício de atividades na intenção de alcançar objetivos curriculares, mas também para a aprendizagem da convivência coletiva, do respeito e da compreensão da diversidade e da complexidade das realidades sociais, possibilitando a formação do indivíduo para a cidadania. Assim, em relação à formação para a cidadania, Araújo (2004), expõe que esta deve ter o foco no desenvolvimento de competências no indivíduo, propiciando sua formação psicológica, ética e política para que este consiga relacionar-se e conviver de maneira harmoniosa com respeito aos seus próprios sentimentos e aos dos outros, enfrentando as situações conflitivas que permeiam o cotidiano, com toda a diversidade de cultura, política e social, com uma postura de cidadão crítico e consciente de suas convicções.

Vale ressaltar, ainda, conforme explana Puig (2002), que implementar práticas morais na escola, com a intenção de contribuir com esta a aprendizagem da cidadania, pressupõe que as mesmas visem a alcançar com as crianças diversos objetivos, dentre eles:

- 1 – Que adquiram um vivo reconhecimento da coletividade e que sintam parte do grupo no qual estão imersos. Que se sintam parte e que estejam dispostos a colaborar e a trabalhar pelo bom funcionamento da comunidade.
- 2 – Que aceitem e construam normas; isto é, que tenham adquirido um sentido autônomo de disciplina que os capacite para reconhecer a correção de certas normas escolares, para melhorá-las e para estabelecer outras normas que sejam capazes de otimizar a convivência.
- 3 – Que desenvolvam uma forte autonomia da vontade que os impeça de se esconderem no grupo e que, ao contrário, os impulse a participar de acordo com seus critérios pessoais no bom andamento da sala de aula e da escola.
- 4 – Que desenvolvam o conjunto de capacidades necessárias para dialogar de modo correto e para serem capazes de manter uma atitude reflexiva a respeito de si mesmos e da comunidade a qual pertencem.
- 5 – Que adquiram uma predisposição a se comportar de acordo com valores como o espírito de iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a busca de acordos. (PUIG, 2002, p. 32- 33).

Desta forma, promover ações para que as crianças adquiram as capacidades e competências tão importantes para a formação da cidadania, requer das escolas uma ruptura com os modelos tradicionais de educação, ou seja, é fundamental que as instituições saiam da postura de um ensino transmissivo e mecanizado para uma prática educacional mais aberta ao diálogo, o que nos conduz

a pensar sobre as práticas das escolas transformadoras, as quais são voltadas à formação do ser que estará, ao longo da vida, em contato com seu meio, necessitando, portanto, agir de forma coerente, humana e harmônica, pautando-se em regras e valores que visem ao bem estar de todos.

### **EIXO III- PRÁTICA MORAL COM ASSEMBLEIAS DE CLASSE**

É muito importante que possamos refletir como a equipe escolar da realidade pesquisada iniciou o trabalho com a prática das assembleias de classe, bem como os estudos realizados que embasaram a prática instituída na escola e a utilização deste instrumento de educação social permanente na sala de aula com vistas à construção da autonomia moral do aluno. Desta maneira, o Eixo III- *Prática moral com assembleias de classe*, buscou abordar os aspectos da trajetória da prática estabelecida, desde o objetivo da instituição ao adotar a mesma como instrumento constante no cotidiano das salas de aula, a existência de um projeto sobre o desenvolvimento das mesmas, a formação dos professores para o trabalho juntamente com os alunos e seu aprofundamento teórico, o *feedback* dos educadores, pontos positivos e negativos percebidos com a realização da prática até a percepção de outras práticas que poderiam adicionar conhecimento no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.

#### **TABELA 10 – Subeixo 1- Instituição da prática na escola**

**Subeixo 1- (1.1) Objetivo da escola com o desenvolvimento da prática**

<b>Com relação às assembleias de classe (professores e alunos) instituídas nesta escola, como se iniciaram e quais foram os objetivos? (Q.10)</b>	<b>Frequência</b>
Diante da observação das situações de conflitos presentes na escola	1
A partir de curso realizado para a Secretaria Municipal de Educação para a equipe gestora das escolas de Tempo Integral	1
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

É fundamental que as escolas utilizem instrumentos e estratégias que proporcionem a educação moral do aluno, não de maneira a doutriná-los, mas que

nestas experiências estes possam expressar suas opiniões e aprenderem regras e valores fundamentais para uma convivência harmônica, constituindo-se enquanto cidadãos ativos em sociedade. Para tanto, Puig (1988) fortalece que essas necessitam ser atividades sistemáticas e norteadas por uma proposta curricular individual, ressaltando que “[...] nem as metodologias específicas, nem seu estabelecimento transversal podem recair em atividades ocasionais e talvez desordenadas. (PUIG, 1988, p. 30).

Neste sentido, no subeixo, *Objetivo da escola com o desenvolvimento da prática* com as assembleias de classe, a *participante A* relatou todo o percurso pelo qual passara a instituição e as mudanças gradativas que ocorreram ao longo dos anos, desde a implantação do período integral, destacando a inquietação que surgiu a partir da observação de a escola ser considerada violenta, ressaltando que, mesmo com as mudanças e a melhoria da U.E., ainda havia um grande quadro de conflitos. A partir daí, enfatiza ter iniciado o trabalho com a prática das assembleias de classe, dizendo: “[...] começamos a pensar de que maneira iríamos resolver os conflitos que ainda permaneciam. Aí a gente realizava a formação com os professores, com os professores das oficinas [...] e dentro dessa formação, propôs iniciar com as assembleias”.

Diante da fala de *A*, é possível considerar diante da instituição da prática moral com as assembleias de classe, a intencionalidade de, por meio do trabalho com o instrumento, auxiliar no enfrentamento das situações conflituosas que estavam presentes de alguma forma em grande parte do tempo na instituição. Com relação a esta afirmação Puig (2004) expõe:

[...] as práticas morais são maneiras estabelecidas de tratar culturalmente as situações sociais ou pessoais que acarretam dificuldades morais recorrentes. As práticas morais são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Resumindo, a primeira utilidade das práticas morais é resolver de modo previsto aquelas situações vitais que apresentam de forma recorrente o mesmo tipo de problemas morais. (PUIG, 2004, p. 63).

A *participante B* relatou a formação em um curso de gestão com as escolas de tempo integral, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e que, a partir de tais estudos, juntas decidiram trazer a prática com as assembleias que encontraram nestas escolas, para a realidade da instituição pesquisada, colocando que para tanto: “[...] a gente teve todos os estudos, de como funcionava a Escola da

*Ponte, as Escolas Modernas do Rui Trindade, de como era o Âncora, por exemplo, no Brasil como funcionava”.*

Pode-se perceber, assim, a iniciativa da escola em promover ações pontuais a partir da compreensão da necessidade apresentada na instituição, ou seja, solucionar e ou/ diminuir a violência no contexto escolar. Preocupação esta que, à luz das práticas realizadas por escolas democráticas, inspirou a mesma em ações sobre o que fazer com os quadros de conflito, que comumente se faziam presentes no dia-a-dia das crianças, como instituir as assembleias de classe.

Neste sentido, o conflito, como já considerado neste trabalho, é inerente às relações entre as pessoas e necessita, na escola, ser visto como uma oportunidade para o trabalho de desenvolvimento do aluno na aprendizagem das regras e valores. Araújo (2004) coloca que o conflito, diante das diferenças e semelhanças, impõe a necessidade ao ser humano em entender a complexidade implicada na diversidade e procurar, a partir desta, meios para a convivência mais harmônica com o outro. Para o autor “O conflito torna-se, portanto, a matéria prima para nossa constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social”. (ARAÚJO, 2004, p.17).

Cabe, ainda, ressaltar a importância das assembleias no tratamento dos conflitos, a partir do diálogo como recurso de grande valia para se compreender a perspectiva do outro e os princípios e valores éticos que norteiam a vida em grupo e que contribuem com a transformação e melhoria do ambiente. No entanto, recordarmos o apontamento de Tognetta e Vinha (2011), Araújo (2015), entre outros autores, que refletem a necessidade de o professor não considerar a prática moral como o único recurso para resolução de todos os problemas, bem como não restringir seu uso apenas para a resolução de conflitos.

**TABELA 11 – Subeixo 1- (1.2) Existência de projeto escrito em relação à instituição da prática**

<b>Essa iniciativa partiu de quem? Tinha um projeto? Você teve alguma orientação? (Q.10)</b>	<b>Frequência*</b>
Partiu do plano de ação da escola para a resolução de conflitos	1
Não existia projeto, pois já havia sido entregue a proposta, foi encaixada posteriormente	1
Iniciou por vídeos com exemplos da prática	1
Não foi citada orientação externa para a instituição da prática na escola	2
<b>Total</b>	<b>5</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Neste subeixo, procuramos saber se existia, na instituição escolar, um projeto escrito sobre a prática das assembleias de classe. Ambas as *participantes* entrevistadas relataram o trabalho iniciado por intermédio de vídeos, exemplificando a prática desenvolvida em outros locais, mas não citaram a existência prévia de um projeto com relação ao trabalho com a prática na escola. A fala da *participante A* evidencia tal afirmação quando ressalta:

*“[...] alguns vídeos que nós trouxemos na escola da internet pra trabalhar com essa questão no htpc com o professor da assembleia. A assembleia faz parte desse (...) desse projeto de ação da escola de resolução de conflitos, mas não tem só a assembleia, não tem algo só sobre a assembleia, ela faz parte desse projeto, nesse ano como ela já começou, o nosso projeto político já tinha sido entregue na data, ela não foi, ela foi só encaixada no projeto. Esse ano ela já faz parte do projeto da (...) escrito né. Já tem algo escrito com ela, sobre o roteiro, sobre a questão da mudança e sobre a assembleia. Mas não só sobre ela [...]”.* (PARTICIPANTE A).

Foi observado, no Projeto Político Pedagógico da escola, no quadro de ações desenvolvidas pela escola, as assembleias, tanto de segmento como de classe, na intenção de estabelecer um diálogo com os profissionais da escola, pais e alunos com vistas a difundir o trabalho desenvolvido, para que juntos elaborem estratégias de ações para as dificuldades encontradas, resolução de conflitos, as quais podem ser visualizadas de modo detalhado no Anexo B.

Neste sentido, promover diversas ações a fim de que se favoreça o estabelecimento do diálogo entre os alunos, da valorização do outro e do respeito na intenção de minimizar os conflitos existentes e prevenir os que possam vir a emergir, é imprescindível que educadores e equipe escolar constantemente desenvolvam,

não somente as assembleias, mas também outras estratégias diversificadas na intencionalidade de propiciar oportunidades para que os alunos possam manifestar-se por meio de discussões coletivas e procurem soluções para as diferentes questões que surgem no cotidiano da escola.

Assembleias não são 'mágicas' ou panaceias 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 ao 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. (TOGNETTA, 2007, p. 100).

É interessante ressaltar o conhecimento de ambas as *participantes* a respeito das práticas, aspecto confirmado pela *participante A*, quando refere-se às assembleias de classe, dizendo mesmo ser esta uma prática ainda considerada nova na escola e que não é somente esta que solucionará e trará benefícios para que se atinja o objetivo educativo, e sim o conjunto de ações que pela equipe necessita ser desenvolvido permanentemente com os educandos, ou seja, não é só o trabalho com prática de assembleias de classe, mas também outras atividades desenvolvidas de maneira permanente e sistemática, como por exemplo: momentos de estudo e pesquisa em grupos, as oficinas lúdicas, os cantos de convívio durante o recreio, o exercício constante de debates em sala de aula, entre outros recursos, são também possibilidades que contribuem com o alcance da aprendizagem no ouvir, dialogar com o outro e, conseqüentemente, promover a melhoria da convivência no ambiente escolar.

**TABELA 12 – Subeixo 1- (1.3) Formação prévia do professor ao início do trabalho com as práticas**

<b>Como foi a orientação para os professores? Houve momentos de estudo/discussão sobre essa prática? (Q.10)</b>	<b>Frequência*</b>
Orientação por transmissão do modelo exemplificado para o professor	1
Orientação por vídeos	1
Estudos posteriores nos HTPCs	2
<b>Total</b>	<b>4</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

No subeixo 1 (1.3) *Formação prévia do professor ao início do trabalho com as práticas*, a *participante A*, diretora da escola, disse inicialmente que o trabalho teria sido iniciado para os professores, expondo esta afirmação ao dizer:

*“[...] marcamos uma assembleia inicial com todos os anos e séries, a qual a gestão participava ainda talvez porque a gente tenha inculido que você precisa ensinar o outro como faz. Então a gente tinha muito isso né, eu principalmente, que eu tinha que ensinar os professores a fazer assembleias, então eu fiz as assembleias com todos os anos e séries ( 1º, 2º, 3º, 4º e 5º). Explicar o que era uma assembleia, como ela ia funcionar, mas não foi uma assembleia, foi mais uma roda de conversa, porque a gente ainda não deliberou só ia explicar o funcionamento do que ia funcionar ali dentro. E aí depois a gente foi propondo estudos nos htpcs e pedindo pra elas, pra que elas acontecessem”.* (PARTICIPANTE A).

Complementa a *participante B*, apontando que:

*“No ano passado, a gente trabalhou assembleia com vídeos que a gente passava pros professores, que a gente tinha uma ideia de como poderia ser, como poderia funcionar e alguns estudos que relatavam sobre isso no sentido de ser do Rui Trindade e da Ariana né [...]”.* (PARTICIPANTE B).

De acordo com Vasconcellos (2008), a necessidade de formação do professor é essencial, uma vez que sua tarefa é complexa e fundamental na vida do educando, sendo assim, sua prática requer constante atualização, ou seja, faz-se importante a formação inicial e continuada deste profissional. No entanto, com relação à fala de *A*, quando se refere a expor modelos de práticas a serem seguidas, o autor também observa que “[...] existe um saber do professor acumulado na sua experiência que precisa ser resgatado [...]. Muitas vezes, este saber morre com ele, pois não há oportunidade para ser elaborado, partilhado”. (VASCONCELLOS, 2008, p. 123).

Desta maneira, podemos refletir o quão essencial é para uma boa prática do professor, estes momentos de estudos aos quais se referem as participantes. No entanto, é também necessário cautela, para que o professor não se sinta inibido e acabe por não expor os conhecimentos que possui e termine, seja por falta de oportunidade ou consideração dos mesmos, reproduzindo apenas o modelo de prática pedagógica a ele apresentado.



**TABELA 13 – Subeixo 2- Pontos positivos e/ ou negativos da prática**

Quais os pontos positivos e negativos dessas assembleias? (Q.12)	Frequência*
A descrença do professor com a prática de assembleia reflete na crença do aluno (negativo)	1
Ver a prática sob uma única perspectiva: a resolução de conflitos (negativo)	1
Gradativamente houve evolução na escola, tanto na postura dos professores quanto dos alunos (positivo)	1
<b>Total</b>	<b>3</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Em relação à reflexão dos pontos *positivos e/ ou negativos da prática* almejada com as assembleias, a *participante A* ressaltou que, para ela, pontos negativos seriam pontos que não funcionam como deveriam funcionar, exemplificando:

*“Essa questão de algumas posturas do docente, postura de funcionário que se delibera algo, mas não se muda depois. Então é um ponto negativo, porque você combina com as crianças, você delibera algo, e depois você não muda, então automaticamente você percebe que não tem fundamento. Pra que eu faço uma coisa se depois ela não vai ser cumprida. Então cai por terra na questão de ter uma descrença né, não cria credibilidade de nenhum lado, principalmente das crianças, que não são bobas”.* (PARTICIPANTE A).

A *participante* levantou, ainda, a reflexão sobre o professor ter um olhar para a prática somente como um instrumento para resolução de conflitos. É importante ressaltar que esta ideia das assembleias apenas para a resolução de conflitos também foi, no início, compartilhada pela própria gestão, dado possível de ser visualizado quando a *participante* reflete a utilização da prática no estabelecimento de regras normativas e regras de convivência (Eixo I/ Tabela 3, subeixo 3). Já a *participante B* não especificou o que para ela seria negativo, se restringiu a dizer: *“Eu acho que todo projeto novo, toda atitude, toda prática nova na escola, tem pontos negativos também. Mas eu acho que quando a gente vivencia os positivos e trabalha neles pro crescimento, eu acho que isso é fundamental”.* Destacou ainda que a escola, gradativamente, está avançando e a mudança, tanto dos professores quanto dos alunos, é perceptível: *“Eu acho que essa mudança de paradigma já tá acontecendo, todo dia. Tanto pras crianças, quanto pros*

*professores. Compreender, eu acho que é compreender o processo (...) mais do que fazer, compreender”.*

Nesta perspectiva, faz-se necessário refletir a formação do professor, para que, embasados, possam planejar e desenvolver uma prática sistematizada, atribuindo sentido à mesma e, conseqüentemente, com uma postura que promova o estreitamento entre professor, aluno e conteúdo da prática desenvolvida. Para tanto, é necessário, não só para o aluno, como também para este educador, uma atitude de pesquisador de seu próprio saber e de sua ação pedagógica, como destaca Montoya (2004):

[...] a ação pedagógica não poderia contentar-se com a transmissão de conteúdos acabados, mas sim, e sobretudo, com a forma de alcançá-los[...] se faz necessário o questionamento da realidade pesquisada para que a criança tenha a oportunidade de criar hipóteses e modelos interpretativos originais, de verificá-los e controlar os fatos e acontecimentos postulados. Faz-se necessária igualmente a discussão e colaboração com os colegas ‘pesquisadores’. O exposto exige do educador constituir-se num pesquisador que não domine apenas o conteúdo acabado a ser ensinado, mas também, e sobretudo, os processos pelos quais esse conteúdo se constitui progressivamente no indivíduo e na história da ciência a ser ensinada. (MONTROYA, 2004, p. 174- 175).

Complementa Vasconcellos (2008), corroborando a fala da *participante B*, que o professor necessita ser um pesquisador, pois “[...] os desafios do cotidiano escolar são graves por demais; portanto, para enfrentá-los com competência, o educador precisa estar sempre estudando, lendo, buscando (não basta assistir uma palestra de vez em quando...)”. (VASCONCELLOS, 2008, p. 123).

Desta maneira, podemos ressaltar que o professor também necessita ter postura e vontade de desenvolver seu trabalho, apoio e auxílio da gestão da escola e da administração pública, proporcionando para o mesmo momentos de formações continuadas que lhe propiciem a ampliação e o aprofundamento seus conhecimentos, bem como possuir em sua sala de aula os recursos e espaços indispensáveis para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com o educando, para que o aluno também adote as ações realizadas pela escola como possíveis e este educador, em posse de um maior conhecimento e mecanismos de educação, deposite em seus educando esforços para alcançar o objetivo educativo almejado por todos.

**TABELA 14 – Subeixo 3- Facilidades e dificuldades do professor no desenvolvimento das assembleias de classe**

Você observou dificuldade em algum professor em desenvolver as assembleias de classe? Quais dificuldades? Com qual(is) anos você observou mais resultados com a prática das assembleias? (Q.13) (Q.14)	Frequência*
Houve avanço nas salas onde o professor buscou aprofundar-se na compreensão da prática e seu desenvolvimento	1
Há mais resultados com os alunos maiores e isto está relacionado com a sua maturidade	1
O processo ainda está no início de sua instituição na escola	2
<b>Total</b>	<b>4</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Neste subeixo, *Facilidades e dificuldades do professor no desenvolvimento das assembleias de classe*, as *participantes* refletiram com olhares diferenciados no tocante à temática. A *participante A* apontou o compromisso e a crença do professor que apresenta dificuldade ou não no desenvolvimento da prática em sala

*“[...] com relação a ter professor com mais dificuldade, teve. **Tem professor que não acredita na prática (grifo nosso)**, então faz porque o outro tá mandando, teve professor que buscou mais o que é assembleia, saiu só daquilo que a gente tinha passado ou que tinha feito como exemplo, e buscou outras coisas, outras alternativas pra trazer pra esse processo, então teve, teve mais avanço”.* (PARTICIPANTE A).

Em relação às dificuldades de alguns professores em acreditar na prática como salientou A, Escadíbul e Novella (2002) expõem que as assembleias de classe são espaços que só atingem os objetivos pretendidos e conferem significado no contexto da escola se os participantes fundamentalmente têm a crença nas possibilidades formadoras da prática e ainda faz- se necessários a estes “[...] acreditar na sua adequação e funcionalidade dentro do projeto educativo”. (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002, p. 88).

Já a *participante B*, coordenadora do núcleo comum da escola, partiu de uma perspectiva não da dificuldade, mas de diferenças na prática realizada devido à maturidade dos alunos, uma vez que é um recurso utilizado pelos professores em todos os anos, desde o Ensino Infantil até os 5º anos do Ensino Fundamental I na escola: “[...] eu acredito que todos, dentro da faixa etária das

*suas crianças, estão conseguindo desenvolver um trabalho com as assembleias”.* Entretanto, ambas consideram o processo com a prática das assembleias de classe na instituição ainda em seu início.

Nesta direção, podemos nos remeter às ideias já debatidas neste trabalho e justificadas na escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, mesmo o trabalho com as assembleias podendo ter seu início nos primeiros anos escolares, a maturação da criança e a sua capacidade de reversibilidade influenciam a realização e a compreensão da prática, pois é um processo que:

[...] requer a ajuda de mecanismos de memória, de exercícios de auto-regulação ou de destinar um tempo no início da assembleia para repassar acordos, de modo que no final, os acordos e normas se traduzam em condutas visíveis. (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002, p. 95).

Portanto, a prática com as assembleias necessita ser um procedimento contínuo, permanente na sala de aula e que envolva professores e alunos para que, gradualmente, o nível de consciência da criança em relação à mesma conduza ao alcance de sua autonomia moral.

**TABELA 15 – Subeixo 4-** Aprofundamento teórico com relação às práticas das assembleias de classe

Acha que seria interessante o aprofundamento (aporte teórico) e sistematização da prática com assembleias escolares nessa escola? Por quê? (Q.15)	Frequência*
Houve neste ano o aprofundamento com relação aos procedimentos que envolvem a realização da prática	2
Consideram importante um foco maior no aprofundamento e já estão em processo de implantação	2
<b>Total</b>	<b>4</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de participantes.

Neste subeixo, *Aprofundamento teórico com relação às práticas das assembleias de classe*, tanto a *participante A* quanto a *participante B* ressaltaram um trabalho mais aprofundado neste ano de 2016 com relação ao ano anterior (2015),

quando as práticas foram instituídas na escola, como enfatizam em seus relatos.

Destacou A que:

*“Não é um trabalho consolidado ainda, porque a gente ainda não tem um acompanhamento dessas assembleias. Esse ano que a gente instituiu pro professor um caderno de registro pra que a gente também pudesse olhar; um horário específico pro professor da sala pra que a gente talvez possa ir acompanhar; mas às vezes a gente não consegue ir ver funcionando então a gente precisa acreditar no trabalho que esse professor faz e como ele é desenvolvido, o que ele busca e os elementos que ele tem”.* (PARTICIPANTE A).

Diante da fala da *participante*, quando esta expõe a confiança entregue ao professor, Fullan e Heagreves (2000), neste sentido, acentuam que “[...] a liderança pode se originar, e deve acontecer de diferentes lugares na escola. Em escolas com uma profunda cultura de colaboração, todos os professores são, na realidade, líderes”. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 70).

No entanto, no período de observação da prática durante alguns meses, não houve a presença de um dos membros da gestão durante a realização das assembleias de classe. No relato da professora (*participante C*) iremos refletir a importância deste acompanhamento de maneira mais ampla e profunda.

Ambas as *participantes* consideram importante o aprofundamento dos conhecimentos em relação à prática das assembleias de classe. Destaca esta afirmação B, quando diz: “*Aí esse ano, a gente pensou um foco maior no sentido de dar um estudo voltado pra isso, voltado pra assembleia*”. Justifica a necessidade de um estudo mais amplo ao expressar:

*“[...] porque a gente pouco sabe, porque não é uma coisa que a gente pouco estudou, porque eu fiz faculdade, eu estudei, e às vezes se passou por mim esse tipo de estudo foi muito superficial, e quando eu tenho um objetivo eu tenho que focar nele e eu preciso de uma teoria para me embasar, se não fica muito no achismo”.* (PARTICIPANTE B).

Pode-se observar, por meio das respostas das *integrantes da pesquisa*, a dicotomização entre teoria e prática, ou seja, a preocupação da equipe gestora em preparar o professor para a prática que seria realizada em sala de aula, ainda que não houvesse um acompanhamento sistemático da mesma, buscando refletir as possibilidades deste trabalho anteriormente, em momentos de estudos, juntamente com esse profissional. Nesta direção, podemos salientar a importância do referencial pedagógico para o professor, pois é este que embasa e dá sentido à prática educativa, possibilitando uma maior consciência do quê e para quê utilizar-se de determinadas estratégias de ensino e conteúdo, conseqüentemente, conferindo maior significado à aprendizagem do aluno.

Complementa Vasconcellos (2008), a importância desta ‘construção da práxis’ durante as reuniões pedagógicas, considerando que “[...] a reunião só tem sentido se os educadores e a escola estiverem em busca de concretização de uma proposta, se houver um compromisso com uma utopia, um desejo, um projeto”. (VASCONCELLOS, 2008, p. 125), mesmo sendo esta uma tarefa difícil, pode ser diminuída, haja vista a parceria que pode ser estabelecida entre todos os membros envolvidos e comprometidos com o ato educativo ao qual se propõem.

**TABELA 16 – Subeixo 5- *Feedback* dos professores a partir do trabalho realizado com as práticas em sala de aula**

<b>Você se reúne com os professores para discutir o andamento das assembleias de classe? (Q.11)</b>	<b>Frequência</b>
Há a troca de saberes com os pares pedagógicos (professora) (participante C)	1
Neste ano o foco com os professores foi intensificado na formação durante o HTPC (coordenadora pedagógica do núcleo comum) (participante B)	1
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Neste subeixo, *Feedback dos professores a partir do trabalho realizado com as práticas em sala de aula*, a intenção da pesquisadora era saber o que as participantes percebiam com relação ao *feedback* do trabalho desenvolvido, se havia e como era realizado. Cabe aqui ressaltar que este questionamento foi feito apenas para a coordenadora pedagógica do núcleo comum e para a professora, pois tratava-se das especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, tendo em consideração a formação e o acompanhamento das assembleias de classe, que é o papel da coordenadora pedagógica, destacado pela própria e mencionado no início desta análise.

Desta maneira, enquanto a *professora (participante C)* evidencia a troca com seus pares pedagógicos, a *participante B*, relata que foi trabalhado nos HTPCs vídeos de assembleias que haviam filmado do ano anterior e discutida a temática, tanto com os professores das oficinas quanto com os professores do núcleo comum. No entanto ressalta um maior enfoque à temática neste ano, exemplificando:

*“[...] este ano o foco está maior nessa relação nossa com os professores [...] Então assim, a gente deu os estudos sobre a assembleia, o foco sobre isso, sobre moralidade, ética, assembleia. A gente pediu para gravarem um recorte dessa assembleia, porque a gente vai levar pro HTP esse recorte e fazer uma reflexão [...] o que falta, o que evidencia quais são os pontos positivos, o que é negativo disso. Então eu acho que essa ida e vinda vai fazer o processo começar a andar no sentido de intitular a assembleia na escola”. (PARTICIPANTE B).*

Diante do exposto por C, podemos relacionar sua percepção às ideias apresentadas por Nóvoa (1992) que foram destacadas por Vasconcellos (2008), as quais defendem a indispensável troca entre os professores na consolidação dos saberes provenientes da prática em sala de aula. Também é importante destacar o que o autor aponta em relação à coordenação pedagógica como verdadeira parceira no trabalho do professor. Nas palavras do autor:

A equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de controle formal e burocrático. [...] A equipe de coordenação, através da interação que estabelece, pode ajudar em muito na tão delicada e relevante tarefa de tomar a prática de sala de aula mais significativa e produtiva, tendo no Projeto de Ensino- Aprendizagem, a ser elaborado e realizado pelo professor, uma mediação metodológica decisiva. (VASCONCELLOS, 2008, p. 151- 152).

Assim, pode-se observar a necessidade de se colocar a prática de *feedback* entre quem realiza a assembleia de classe com o profissional que poderia auxiliá-lo a aprimorar a mesma na instituição. Ainda podemos destacar a necessidade dessa interação, pois a troca entre os pares é enriquecida com um olhar externo, neste caso, um olhar diferenciado da coordenadora pedagógica, o qual poderia adicionar conhecimentos valiosos à ação do professor em sala de aula no processo de desenvolvimento de seu trabalho.

**TABELA 17 – Subeixo 6- Outras sugestões de práticas morais para o trabalho na escola**

<b>Você teria alguma sugestão de outras práticas que possam contribuir para desenvolvimento da autonomia moral dos alunos? (Q.16)</b>	<b>Frequência</b>
Não tem sugestões por considerar um conteúdo que ainda não domina	1
Focou nas práticas já desenvolvidas na escola e a permanência das mesmas	1
<b>Total</b>	<b>2</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

No subeixo 6, *Outras sugestões de práticas morais para o trabalho na escola*, buscamos saber se as participantes conheciam outras práticas morais e se as sugeririam como possibilidade de trabalho na instituição, porém nenhuma das duas *participantes* apresentou outra prática. A *participante A* demonstrou não ter conhecimento suficientemente profundo sobre, até mesmo, o objetivo principal da prática moral realizada na escola, colocando que:

*“[...] é um conteúdo ainda que a gente não domina, eu não. É um conteúdo ainda, falar em autonomia moral ainda é complicado, porque eu ainda não tenho introjetado, não tenho dentro e não aprofundei apesar de achar necessário para poder fazer a assembleia (riu alto e repetiu a frase). Mas é um conteúdo ainda não compreendido no todo [...]. Então a cobrança em cima do resultado, a gente estuda muito, mas é: como esse aluno aprende, como fornecer práticas, que tipo de prática, que tipo de ação, pensar nesse professor, pensar na língua portuguesa, pensar na matemática, na história, na geografia, na ciências... e as vezes não.. não nesse sujeito que pensa (risos). É difícil conseguir dar conta de tudo, é difícil, mas seria necessário entender realmente o que é, como que se desenvolve pra poder criar ações pra a partir daqui(...) porque senão a gente coloca resolver conflito conversando, resolver(...) é o que tá na nossa proposta: resolver conflito conversando, fazer assembleias que as vezes se torna uma roda de conversa, e os conflitos continuam permanecendo, porque a gente não tem justamente essa autonomia moral, não vem desenvolvendo, porque criar ninguém cria a gente desenvolve essa autonomia moral porque talvez não sabe como ela (risos) acontece, como ela se desenvolve”. (PARTICIPANTE A).*

Já a *participante B* delimita sua fala nas práticas que já ocorrem na instituição atualmente para explorar o trabalho desenvolvido pelos docentes da escola no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. A mesma diz:

*“[...] a gente tá num caminho só, entendeu. Então se eu tiver que te falar sobre práticas que eu acho que evidenciam autonomia, eu vou citar aquelas que a gente discute nos HTPCs, que são as que a gente vê do Amorim Lima, do Campos Sales, do Âncora, entendeu. [...] esse processo de roteiro de pesquisa, de desenvolvimento de atitude, de verbalização do conteúdo, de falar o que eu sei [...] Então pra nós, o roteiro de pesquisa, as assembleias, esses grupos de alunos das oficinas [...] eu acho que tudo isso vem com foco e como referência a gente vai continuar nessas escolas que inovam no Brasil”. (PARTICIPANTE B).*

Em relação ao trabalho realizado constantemente, conforme as participantes relataram, evidenciando os momentos de HTPC como um espaço dedicado a estudos, reflexões, debate de ideias, dúvidas que o grupo escolar, tem a intenção de aprofundar conhecimentos e, conseqüentemente, a prática docente, Fullan e Hargreaves (2000), destacam que o trabalho coletivo, quando promovido no ambiente escolar de forma sistematizada, possibilita, se bem encaminhado, o trabalho de equipe por meio do exercício de colaboração, promove um aperfeiçoamento individual e coletivo, o que reflete na ação pedagógica. Desta forma, dentro da escola, seria o HTPC um espaço ideal para tal formação,



transformando a instituição em uma comunidade aprendente. Cabe, neste ponto, ressaltar que não só o educador, como toda a equipe escolar, necessita ter consciência de que não é somente nos momentos de formação em serviço que se deve buscar ampliar o saber profissional. O horizonte do conhecimento é uma constante busca pessoal que beneficia o trabalho de todo profissional engajado no compromisso com sua evolução e no desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

A seguir, apresentaremos o Quadro 7 e as respostas dadas pela professora *participante* da pesquisa (Apêndice H, Parte 2), as quais foram organizadas por meio de eixos e subeixos no intuito de atender aos objetivos da pesquisa. Buscamos relacionar as respostas às colocações feitas pelas participantes da equipe gestora e a observação realizada da prática, bem como refleti-las à luz da teoria que fundamenta a presente pesquisa.

**QUADRO 7 – Eixos e subeixos / Entrevista Professora participante da pesquisa**

<b>Eixos</b>	<b>Subeixos</b>
<b>I- Escola, Gestão escolar, Proposta Pedagógica e Parâmetros Curriculares</b>	1 Percepções sobre a gestão da escola (Q.1)
	2 Conhecimentos em relação ao Projeto Político Pedagógico(PPP) da escola e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)- Tema Transversal- Ética (Q.2; Q.3; Q.4)
	3 Relações interpessoais na escola (Q.9)
<b>II- Prática Docente, Desenvolvimento e autonomia moral</b>	1 Concepção de desenvolvimento da autonomia moral e prática pedagógica (Q.5; Q.6; Q.7)
	2 Percepção das práticas escolares para a formação da cidadania (Q.8)
	3 Elaboração de regras na instituição (Q.10)
<b>III- Prática Moral com as Assembleias de Classe</b>	1 Preparação e orientação para o professor com relação à instituição da prática com as assembleias de classe na escola (Q.11; Q.12)
	2 Desenvolvimento da prática de assembleias em sala de aula 2.1 Início e duração da prática (Q.15) 2.2 Planejamento preparação dos alunos para a prática com as assembleias (Q.13; Q.14; Q.16; Q.17) 2.3 Papel do professor, registro, foco dos assuntos discutidos e deliberações posteriores (Q.18; Q.19;Q.20)
	3 Dificuldades e resultados encontrados na realização da prática (Q.20;Q.21)
	4 Opinião dos alunos a respeito da prática (Q.22)
	5 Troca com os pares pedagógicos e equipe pedagógica para discussão e aprofundamento que embasa o trabalho com a prática (Q.23)
	6 Contribuição da prática para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos (Q.25; Q.26)
	7 Conhecimentos prévios, experiência com a prática e aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre a prática (Q.27; Q.24)
	8 Sugestões de outras práticas morais para contribuição do desenvolvimento da autonomia moral dos alunos (Q.28)

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

## **EIXO I – ESCOLA, GESTÃO ESCOLAR, PROPOSTA PEDAGÓGICA E PARÂMETROS CURRICULARES**

No Eixo I, buscamos evidenciar as concepções da professora participante em relação à gestão da escola e as relações estabelecidas no interior da instituição, assim como compreender os conhecimentos que a entrevistada possui sobre o documento que norteia o trabalho da unidade escolar, ou seja, o que propõe o Projeto Político Pedagógico da escola e os conteúdos explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente em referência ao tema

transversal Ética, uma vez que este inclui em seu texto contribuições para o trabalho do professor na formação de um indivíduo pleno de suas capacidades, além de intelectuais, também morais e sociais.

### **Subeixo 1- Percepções sobre a gestão da escola**

No subeixo *Percepções sobre a gestão da escola*, a participante C, após alguns minutos, começou a se posicionar, ressaltando que, para ela, o acompanhamento da direção poderia ser maior no desenvolvimento das atividades pelos docentes em sala de aula. Ressalta a mesma em relação à prática das assembleias: “[...] falta! Agora eles estão implantando um estudo, mas a gente não teve uma orientação sobre o que era assembleia, como fazer, tinha os vídeos que assisti, mas o que é como deve ser desenvolvida, o que vai ser feito com essas assembleias, como que vai ver esses resultados, acho que faltou um pouco desse direcionamento, nesse sentido”.

A sua afirmação nos leva a refletir sobre as falas de A e B no que diz respeito à instituição da prática, a qual estamos nos aprofundando nessa pesquisa já expostas anteriormente, quando dizem: “Não é um trabalho consolidado ainda, porque a gente ainda não tem um acompanhamento dessas assembleias”. Desta maneira, faz-se necessário salientar o quanto é importante esse ‘direcionamento’ que a professora participante expõe, uma vez que este suporte fornece maior subsídio para a prática e ainda beneficia o professor no sentido de sentir-se mais seguro para desenvolver o trabalho, principalmente quando este profissional docente é um novato, como é o caso da professora participante.

Nesta direção, Luck (2011) coloca que a participação da gestão neste processo significa:

[...] o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas [...]. Participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle. (LUCK, 2011, p. 47).

Podemos considerar tal afirmação relacionando a mesma no trabalho desenvolvido nos HTPCs da escola, onde os professores podem ler e discutir textos em conjunto com os pares, coordenação pedagógica e direção, melhorando o embasamento teórico e, conseqüente, aprimorando sua prática, beneficiando, além do estreitamento dessas relações, uma melhor visualização do ponto de vista do outro, seus anseios e experiências.

**Subeixo 2-** Conhecimentos em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)- tema transversal Ética

Como já abordado, em relação ao Projeto Político Pedagógico, as instituições escolares, na elaboração desse documento na unidade escolar, necessitam de forma detalhada descrever e contextualizar a instituição, destacando seus princípios, suas metas e intenções, buscando situar a comunidade escolar desde o ambiente estrutural até sua perspectiva de trabalho por meio deste documento que norteará, ao longo do ano letivo, as ações de toda a equipe.

A clareza da proposta pedagógica permite que todos os envolvidos na instituição se aprofundem na visão que a escola possui sobre importantes dimensões que permeiam o universo educativo e a instituição em si. Para tanto, faz-se necessário reforçar que o PPP deve ser construído coletivamente, com a participação de todos na escola e também que sempre esteja em um local de fácil acesso para que todos tenham a oportunidade de conhecer e consultá-lo sempre que desejarem ou considerarem oportuna a sua utilização.

O Ministério da Educação (2004) sobreleva que é essencial a participação da comunidade escolar na elaboração do mesmo, uma vez que fazem parte de todo o processo de trabalho da escola, conhecem profundamente também os desejos, necessidades e particularidades do contexto onde a escola está inserida.

O projeto político-pedagógico elaborado apenas por especialistas não consegue representar os anseios da comunidade escolar, por isso ele deve ser entendido como um processo que inclui as discussões sobre a comunidade local, as prioridades e os objetivos de cada escola e os problemas que precisam ser superados, por meio da criação de práticas pedagógicas coletivas e da co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2004, p. 35).

Na escola pesquisada, é possível ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) facilmente, pois há uma cópia impressa que fica sobre a mesa na sala de estudo dos professores da escola, assim como existe o mesmo documento digitalizado no computador da sala da direção da escola.

Consultando o conteúdo deste documento pertencente à instituição escolar, percebe-se o quanto a escola preocupa-se em detalhar tudo o que acima foi exposto de forma a objetivar suas intenções educativas particularizando-as aos educandos atendidos, bem como a visão que possui sobre a educação.

Assim, neste subeixo, quando questionada em relação aos *Conhecimentos sobre o projeto político pedagógico da escola*, a participante apontou o conhecimento da existência do mesmo. No entanto, observou que, embora não tivesse contato com sua leitura na íntegra, conhecia as intenções da escola registrada no documento, tal como a perspectiva de trabalho adotada pela unidade escolar aqui apresentada.

Desta forma, ponderando esta reflexão, considerar o Projeto Político Pedagógico como instrumento base da escola, é considerá-lo mais que um documento de ordem estrutural que reúne e organiza apenas dados estruturais e curriculares, é enxergá-lo como um recurso norteador, no qual o trabalho pedagógico da escola deve se pautar. Defende Veiga (1998):

O projeto político pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projeto e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 1998, p.11-12).

Os PCNs (1998) salientam ainda, a fundamental importância da participação do professor na elaboração do projeto pedagógico da escola, encaminhando a reflexão de que, a partir deste envolvimento, o professor aprofunda o conhecimento da realidade do seu contexto de trabalho, ampliando o olhar sobre sua ação pedagógica, o que, conseqüentemente, favorece a melhoria da sua prática.

[...] é necessário ao professor, como requisito primeiro e essencial, a participação efetiva na construção do projeto político pedagógico da escola. Nessa participação estão implicados um conhecimento crítico da realidade na qual se desenvolve o trabalho, do grupo com o qual se vai

intencionalmente estabelecer uma relação de aprendizagem, do conjunto dos profissionais da instituição, e de si próprio – dos limites e possibilidades que se criam para o exercício de uma prática pedagógica competente. (BRASIL, 1998, p. 76-77).

Em suma, a construção do projeto político-pedagógico da escola necessita verdadeiramente considerar a realidade à qual está atendendo, apontando com o mesmo a uma sociedade que idealiza, elaborando, assim, um projeto compromissado em favorecer o desenvolvimento e a inserção dos todos que fazem parte de suas intenções ao exercício de uma cidadania ativa na sociedade da qual fazem parte (BRASIL, 2004).

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação. Essa possibilidade não é dada, nem é automaticamente decorrente da vontade. É antes um projeto de atuação político-pedagógica que implica avaliar práticas e buscar, explícita e sistematicamente, caminhar nessa direção. (BRASIL, 1997, p. 23).

Postas as considerações feitas pelo Ministério da Educação e a colocação da professora participante da pesquisa, esta discussão nos conduz à reflexão do quanto as escolas necessitam ainda fazer de maneira sistemática um trabalho com o professor para que este tenha conhecimento não apenas da existência de um Projeto Político Pedagógico, mas que utilize realmente como um norte para sua prática. Podemos salientar que, desta maneira, é igualmente fundamental que a equipe escolar tenha a consciência de que o PPP não é um documento fechado, para ser reproduzido da mesma maneira, e sim um instrumento que necessita de constante elaboração e reconstrução.

No tocante às concepções da professora acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Tema transversal Ética, a *participante* relatou que para ela seria: “[...] *fazer pensar de direitos iguais e [...] ter possibilidade de deixar livre para se falar, para se ouvir, respeito à diversidade, respeitar o outro e suas diferenças*”.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais, na apresentação dos temas transversais – ética (1997), destaca-o como um tema presente no dia a dia das pessoas, conduzindo a reflexões sobre a liberdade de escolha, abarcando o questionamento da validade de valores e práticas legitimados pela sociedade por tradição e costume. O documento explicita que o tema transversal Ética nas instituições escolares:

[...] encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. Em segundo lugar, o tema Ética encontra-se nas disciplinas do currículo, uma vez que, sabe-se, o conhecimento não é neutro, nem impermeável a valores de todo tipo. Finalmente, encontra-se nos demais Temas Transversais, já que, de uma forma ou de outra, tratam de valores e normas. (BRASIL, 1997, p. 26).

Nas palavras de Araújo e Aquino (2001), o trabalho com o tema ética no ambiente escolar necessita ser inserido na estrutura curricular de forma transversal, sem que, para isso, seja necessário prescindir aos conteúdos tradicionais escolares, evidenciando que o trabalho com os temas transversais só terá sentido:

[...] se houver mudança no eixo 'vertebrador', de sustentação dos conteúdos escolares. Essa proposta apoia-se na premissa de que a participação da educação escolar na construção da democracia e da cidadania deve se dar enfocando conteúdos estreitamente vinculados ao cotidiano, às preocupações sociais e aos interesses da maioria da população, diferentemente do ensino tradicional. (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 16).

Destarte, a ética nos possibilita base para fundamentação do que consideramos bom ou moralmente correto e ainda nos permite desvendar nosso entendimento de dever moral (LEPRE, 2006).

Cabe aqui ressaltar que o embasamento teórico do professor é fundamental para que este organize sua prática e seja capaz de elaborar uma proposta ampla, condizente com as necessidades do aluno, não apenas abrangendo os conteúdos das disciplinas curriculares, mas também os conteúdos transversais que perpassam o processo de desenvolvimento do educando.

### **Subeixo 3- Relações interpessoais na escola**

A *participante*, na categoria *Relações interpessoais na escola*, quando questionada quanto à sua percepção em relação ao estabelecimento destas na escola, delimitou-se a dizer que, para ela, a maior parte da equipe mantinha um bom relacionamento e que não havia muitos problemas. Quando respondeu sobre o seu olhar diante do relacionamento da gestão e do professor, colocou que o distanciamento da direção com relação, principalmente, aos professores novatos, era uma questão que a inquietava.

*“Eu acho que a gestão é um pouco distante, eu acho que tinha que ser mais próximo esse contato entre a gestão e os professores. Mais assim, de principalmente os professores que começam novos, ter mais orientação. A gente tem mais orientação nas HTPCs, mas assim, fora esse momento, acho que falta de diálogo de sentar, de conversar, de orientar, porque as vezes tem muita coisa que a gente não consegue conversar na HTPC, que deveria ter outros momentos para conversar, para elas darem outros caminhos pra gente, eu acho que falta um pouquinho”.* (PARTICIPANTE C).

A fala da *participante* em relação a ter um bom relacionamento entre os membros da equipe gestora e docentes vai ao encontro da afirmação anteriormente colocada pelas participantes *A* e *B*, atuantes na equipe gestora na categoria *Relações interpessoais no contexto da instituição*, cujas participantes somente expõem a percepção de dificuldades nas relações estabelecidas entre os funcionários, imprimindo, no âmbito da equipe pedagógica, um bom relacionamento, demonstrando, dessa maneira, que este distanciamento relatado pela *participante C* não é por elas observado.

Como já mencionado neste trabalho na caracterização dos participantes, assim como a professora participante da pesquisa, a maior parte da equipe pedagógica (docentes) da unidade é composta por funcionários ingressantes no cargo, ou seja, novatos, tanto no ambiente escolar como na prática pedagógica. Desta maneira, vale reforçar o quão importante é a participação da gestão no processo cotidiano do trabalho do professor na escola pois este “[...] constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles.” (LUCK, 2011, p. 57).

## **EIXO II- PRÁTICA DOCENTE, DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA MORAL**

Neste Eixo II, buscamos verificar o que a docente compreendia sobre os conceitos de desenvolvimento e autonomia moral e, a partir destes, quais práticas por ela eram realizadas na contribuição para a evolução da autonomia moral de seus alunos. Também buscamos conhecer sua percepção no que diz respeito às regras estabelecidas na escola e as práticas pedagógicas que a instituição proporciona no sentido da formação para a cidadania do educando.



## **Subeixo 1-** Concepção de desenvolvimento da autonomia moral e prática pedagógica

A *participante* buscou sintetizar a sua concepção acerca do conceito de autonomia, elucidando com exemplos vivenciados por ela com seus alunos em sala de aula, mas, quando questionada sobre desenvolvimento e autonomia moral, com poucos argumentos, afirmou que os dois conceitos, desenvolvimento e autonomia moral estão interligados, porém, tentando desenvolver suas considerações percebeu que não havia clareza em sua fala, acabando por terminar sem definir os termos pretendidos.

De acordo com Kamii (2002) a autonomia na linguagem popular “[...] significa o *direito* de um indivíduo ou grupo governar a si mesmo”, e explica que, para Piaget, autor base desta pesquisa, a autonomia quer dizer:

[...] não o direito, mas a *capacidade* de governar a si mesmo, na esfera moral, bem como na esfera intelectual. Em sentido piagetiano, autonomia significa a capacidade de decidir por si próprio entre o certo e errado na esfera moral, e entre verdade e inverdade na esfera intelectual, levando em conta fatores relevantes, independentemente de recompensa e punição. Autonomia é o oposto de heteronomia. Pessoas heterônomas são governadas por outra pessoa, na medida em que são incapazes de fazer julgamentos por si próprias. (KAMII; HOUSMAN; 2002, p. 73- 74).

Nesta direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) destacam que “[...] a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos”. O documento ainda complementa que “[...] a autonomia moral e intelectual é uma capacidade a ser desenvolvida pelos alunos, e seu desenvolvimento se dá em função de uma prática educativa exercida coerentemente com essa finalidade”. (BRASIL, 1998, p. 89- 90).

A moral, segundo Kant (1785/1936), filósofo alemão percussor dos estudos sobre esse tema, era tratada na perspectiva da obrigatoriedade. Para ele, moral são as normas que regem a sociedade, às quais o sujeito deve seguir para que acarrete o bem para todos. De acordo com Vinha (1999):

Primeiramente, o desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das ideias dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos. Quando me sinto culpado por uma atitude, estou emitindo um juízo. Esse julgamento reflete as minhas crenças, os meus valores, a noção do que é certo e do que é errado. Da mesma forma

quando julgo a ação do outro e a maneira como eu acredito que o outro me vê. Esse é o desenvolvimento moral. A moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo. O estudo da moral, da ética, é como eu devo agir. (VINHA, 1999, p. 17).

Por consequência, desenvolver um trabalho no intuito de estimular no aluno a reflexão, o questionamento crítico-consciente, o debate sobre os valores e princípios que regem a sociedade, é fomentar no educando o protagonismo e a construção da sua autonomia moral, pois “[...] a educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sóciomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência.” (PUIG, 1988, p. 15).

Neste subeixo, no tocante às práticas realizadas no intuito de contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral, a *participante* evidenciou que muito do seu trabalho com os alunos é realizado na intencionalidade de contribuir com o desenvolvimento da autonomia moral dos educandos, uma vez que se utiliza do instrumento de pesquisas escolares, em grande parte de suas aulas, fazendo no percurso desse processo de andamento das aulas, com uso do recurso da solicitação constante da participação das crianças, para que, em grupo, decidam o caminho a seguir e para que atinjam os objetivos propostos da aula, participando na elaboração e planejamento de suas propostas de aula. Para exemplificar, *C* relata: “[...] em grupo eles mesmos escolheram o tema que queriam pesquisar”. Também ressaltou o trabalho que faz por meio das assembleias de classe, destacando que este momento: “é onde eles podem colocar os pontos de vista, o encaminhamento do que está acontecendo com o olhar deles [...]”.

Quando *C* se refere às ações que realiza em sua sala, valorizando as atitudes e as decisões coletivas da turma, fica evidente a iniciativa da participante em atribuir aos integrantes do grupo a responsabilidade de organização e direcionamento da turma, depositando sua crença na competência autônoma que os alunos podem, gradualmente, conquistar nestas ações e reforçar sua intenção em fortalecer os vínculos estabelecidos na sala de aula.

Valorizar a coletividade supõe que todos os seus membros sentem-se verdadeiramente elementos responsáveis e solidários do grupo. O vínculo a este deve ser valorizado como algo positivo para a própria pessoa, para os outros e para o grupo como totalidade. (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002, p. 88).

Em face ao trabalho com as assembleias de classe salientada pela *participante*, Puig (2002) reflete que as práticas com as assembleias escolares podem ser consideradas como instrumento de educação moral, levando em consideração o mecanismo na fomentação da participação do indivíduo, o que, conseqüentemente, contribui no seu protagonismo, assim como no estímulo para uma participação ativa na sociedade, enquanto cidadão crítico e reflexivo.

As assembleias escolares são um espaço de educação moral, porque nelas introjetam-se valores como respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça, e exercem-se capacidades psicomorais, como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo ou a autorregulação [...]. (PUIG, 2002, p. 28).

Ainda podemos ressaltar que a troca de pontos de vista oportunizada na interação entre os participantes propicia uma moralidade mais desenvolvida (BIAGGIO, 1997). Neste sentido, para Kohlberg (1992), quanto mais o indivíduo vir a participar em grupos, no coletivo, mais terá a chance de compreender o outro em suas peculiaridades e perspectivas sociais.

Para tanto, o autor coloca que é necessário para o adulto, por exemplo, a consideração dos pontos de vista da criança, para que esta passe também a se expressar e aceitar o ponto de vista deste. Segundo Kohlberg “Não somente é necessária a participação, mas também a reciprocidade de tomada de decisão”. (KOHLBERG, 1992, p. 210).

Assim, o trabalho com as práticas morais aponta para a formação de alunos mais autônomos moralmente, no entanto, há necessidade da sistematização destas nos ambientes escolares, ou seja, a realização de tais atividades implica um planejamento prévio (VIDIGAL, 2014).

## **Subeixo 2-** Percepção das práticas escolares na formação para cidadania

No subeixo *Percepção das práticas escolares na formação para cidadania*, a professora (*participante C*) considera ser a escola pesquisada, uma instituição com diferencial na perspectiva da formação para a cidadania em relação a outras instituições com que já teve contato, justificando sua fala na menção de práticas que, segundo ela, são singulares desta escola e que a distingue das outras instituições ao relatar, por exemplo, o trabalho com atividades distintas: oficinas e

roteiros de pesquisa, em que os alunos trabalham em grupos de maneira mais lúdica e ativa, frisando a forma como os alunos protagonizam as experiências diárias na escola. Intensifica ainda em sua fala a U.E. trilhar o percurso da formação para a cidadania, expondo: “[...] *claro que envolve muito mais coisas além da escola, mas eu acredito que esteja no caminho certo pra um cidadão reflexivo e autônomo*”.

De acordo com os PCNs (1998), toda ação educativa que tenha intenção de contribuir para a cidadania, implica a necessidade do professor:

[...] como requisito primeiro e essencial, a participação efetiva na construção do projeto político pedagógico da escola. Nessa participação estão implicados um conhecimento crítico da realidade na qual se desenvolve o trabalho, do grupo com o qual se vai intencionalmente estabelecer uma relação de aprendizagem, do conjunto de profissionais da instituição, e de si próprio- dos limites e possibilidades que se criam para o exercício de uma prática pedagógica competente. (BRASIL, 1998, p. 76- 77).

Nesta direção, complementa Dallari ([1998], p. 14) que a cidadania externa “[...] um conjunto de direitos que dá a pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. O autor salienta, ainda, que o indivíduo que não possui cidadania se encontra excluído da vida em sociedade e da possibilidade de opinar ativamente, tendo uma “posição de inferioridade” no meio em que vive (DALLARI, [1998]).

Assim, a escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a construção da cidadania, pois é na experiência do cotidiano e por meio das interações e relações que são estabelecidas que o aluno aprende o convívio às mais diversas dimensões impressas à vida social.

### **Subeixo 3-** Elaboração de regras na instituição

Neste subeixo, que abarca a *Elaboração de regras na instituição*, a participante C acentua no percurso da resposta que as regras são construídas e refletidas em conjunto com os alunos, por meio dos combinados realizados em sala de aula, entretanto ressalta: “[...] *a gente vai colocando, nós os professores um pouquinho, mas de modo que ele perceba que aquilo é importante para favorecer a aprendizagem dele e o mesmo acontece com a escola*”. Também expõe que são elaboradas as regras com os professores: “[...] *não há tantas imposições por parte*

*da equipe, claro que tem as normas que você tem que já vem de cima, e você tem que estar respeitando né (horários, cronogramas... tudo), mas nada assim que seja totalmente imposto e que não possa ser questionado”.*

Em relação aos combinados, elaborados juntamente com as crianças, La Taille (2015) expõe que para que realmente sejam validados, algumas proposições são fundamentais:

Primeiro, é necessário que os princípios inspiradores norteiem o acordo e sejam explicitamente colocados, não fiquem apenas implícitos para a turma [...] o segundo ponto importante: deve-se evitar ao máximo que os combinados se deem por votação. É preferível procurar o consenso, o que dá muito mais trabalho mas é bem mais rico porque desenvolve a prática de escutar o outro [...]. Em terceiro lugar, o professor não pode abrir mão de seu papel de autoridade, simplesmente jogando para o grupo as responsabilidades pelas sanções que o combinado pode gerar. (LA TAILLE, 20--).

Quando a *professora (participante C)* expõe a sua participação na elaboração dos combinados, que segundo a mesma seria *‘colocando um pouquinho’* do que considera oportuno para que o aluno possa perceber a necessidade de certas regras e seus benefícios, faz-se necessário considerar que o desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos propósitos centrais da educação e que este necessita, fundamentalmente, das trocas e da cooperação entre os indivíduos. Assim, é de extrema relevância que a criança vivencie diferentes circunstâncias que a auxilie no desenvolvimento de capacidades e habilidades primordiais para a promoção de sua autonomia. Desta forma, a cautela para que não prevaleça o pensamento e os princípios apenas do professor é primordial.

Piaget (1945/ 1998) salienta como essencial a necessidade de ensinar os alunos a pensar, a refletir por si próprios para que seja capaz de elaborar críticas e se expressar de maneira autônoma, ressaltando que se houver autoritarismo em sala, este processo se torna inviável. O autor coloca que o pensamento “[...] supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob coerção e a repetição verbal”. (PIAGET, 1945/ 1998, p. 154).

Neste sentido, é válido ponderar a necessidade de as regras de convivência no cotidiano escolar serem elaboradas e estabelecidas juntamente com os alunos, refletindo para que as mesmas sejam sobrepostas à obrigação e passem a ser cumpridas no uso da consciência autônoma, condição esta fundamental ao desenvolvimento da autonomia moral.

Em suma, os princípios morais são engendrados pelas exigências do universo lógico, fato que dá autonomia à vontade humana: ela não segue outra lei que não seja aquelas que ela mesma se dá. É justamente tal autonomia que dá dignidade à vontade humana, regida pela razão. As leis morais devem ser, portanto, 'imperativos categóricos', absolutamente necessários e não contingentes. Um dos imperativos categóricos que é importante citar aqui é aquele referente à humanidade. 'Age de maneira a tratar a humanidade, tanto na tua pessoa quanto na dos outros, sempre como um fim e nunca como meio'. (LA TAILLE, 1996, p. 142).

Complementando a reflexão sobre as regras que regem o contexto escolar, Montoya (2004), de acordo com as reflexões de Piaget (1998) sobreleva que a escola 'ativa' necessita empenhar-se para que a criança vivencie diversas experiências que envolvam disciplina, solidariedade e responsabilidade, para que, gradualmente, possa descobrir suas próprias leis:

[...] posto que a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum de seus membros, é natural confiar às próprias crianças a organização dessa sociedade. Elaborando elas mesmas as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo elas mesmas o governo que virá a se encarregar de tais leis e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é a obediência à regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. (MONTROYA, 2004, p. 178).

Desta forma, é fundamental que o professor reflita e se policie em sala de aula nestes momentos coletivos com a criança para que não prevaleça sua crença e, assim, acabe por inibir a fala do aluno ou não considerar os conhecimentos que este traz consigo.

### **EIXO III- PRÁTICA MORAL COM AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE**

No Eixo III *Prática moral com as assembleias de classe*, buscamos compreender como a professora participante organizava o desenvolvimento da prática pesquisada, os recursos que utilizava, bem como a dinâmica na qual as assembleias eram realizadas em sala de aula, para que, posteriormente, com as observações, relatos dos alunos durante as entrevistas e com a sustentação da literatura específica, pudéssemos refletir sobre a sistematização do trabalho desenvolvido e, desta maneira, aprimorá-lo de modo a contribuir com a escola no desenvolvimento dessa prática e outras afins.

**Subeixo 1-** Preparação e orientação para o professor com relação à instituição da prática com as assembleias de classe na escola

No subeixo *Preparação e orientação para o professor com relação à instituição da prática com as assembleias de classe na escola*, a *participante* aponta que quando iniciou o trabalho com as assembleias de classe, não tinha conhecimento aprofundado sobre a prática e, assim, procurou inteirar-se com seus pares pedagógicos e superiores para que pudesse desenvolver o trabalho em sala de aula com seus alunos: “[...] *eu tive que pesquisar, entender o que eram essas assembleias, o que ela traria e como funcionaria*”.

Em relação à troca com os pares pedagógicos apresentada no relato de C, os autores García e Puig (2010) apontam o trabalho em equipe como um exercício de cooperação, no qual o objetivo primordial é dividir responsabilidades entre os envolvidos, uma vez que, para tanto, é necessário que todos estes integrantes estejam comprometidos e envolvidos. De acordo com estes autores “O trabalho em equipe complementa os pontos de vista e possibilita acordos compartilhados.” (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 112).

Neste sentido, Ramos (2014) complementa que a intenção da prática com as assembleias na sala de aula deve ser a de promover a reflexão sobre diversos assuntos que perpassam o cotidiano da turma, o debate com respeito à opinião e às sugestões do outro, a troca de pontos de vista por meio do diálogo e a deliberação coletiva dos assuntos tratados, acentuando que, para tanto, a formação do professor deve ocorrer antecedente à prática com as assembleias de classe, sendo um trabalho de preparo indispensável, uma vez que é este o alicerce do trabalho a ser realizado para que o mesmo se estabeleça de forma organizada e coerente na escola.

Questionada sobre a existência de um projeto prévio específico sobre assembleias de classe e sua instituição na escola, C diz: “*acredito que tenha né, só que não me foi passado, porque se é um projeto da escola, tem que ter por escrito e é algo que se faz todos os anos*”.

Ainda sobre a orientação para a prática, a *participante* relatou que não houve momentos de estudo, apenas por parte da coordenação, alguns

questionamentos informais: “[...] perguntavam como estava indo, se estava dando tudo certo, o que eles (**os alunos**)<sup>8</sup> estavam falando, mas nada escrito”.

Em relação a esta observação feita pela *participante C*, é possível sinalizar a necessidade do aprofundamento nos conhecimentos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois as *participantes A e B (direção e coordenação pedagógica do núcleo comum da escola)* expuseram que só neste ano houve a elaboração de um projeto escrito na escola sobre a prática com as assembleias de classes.

Desta maneira, cabe ressaltar o quão importante é que o professor conheça as intencionalidades da escola e como a mesma pretende desenvolver suas ações para o alcance das metas almejadas, uma vez que a clareza dos objetivos facilita o planejamento do trabalho e o percurso do mesmo.

Também a fala do *feedback* realizado no acompanhamento da prática com as assembleias torna-se essencial de ser salientado, pois estes ampliariam o olhar da equipe que, em conjunto, podem melhor visualizar os pontos a melhorar no trabalho, assim como seus progressos e resultados.

## **Subeixo 2-** Desenvolvimento da prática em sala de aula

### **Subeixo 2- (2.1)** Início e duração da prática

No subeixo *Desenvolvimento da prática em sala de aula*, a *participante* diz ter iniciado com as assembleias de classe no ano passado e que a realização da mesma ocorre, desde então, todas as sextas-feiras, sendo assim, a prática é desenvolvida uma vez por semana. PUIG (2004) ressalta que dentro da sistematização da prática do professor é importante que haja uma rotinização das ações, pois estas possuem uma finalidade pessoal e social: além de facilitar a organização na distribuição das demais tarefas a serem realizadas no dia, dispensa um tempo extra que se pode ‘perder’ ao não ter uma estrutura de reações devidamente planejadas para cada situação pedagógica “[...] o que implica uma enorme economia de energia e, ao mesmo tempo, incrementa a eficácia dos comportamentos humanos”. (PUIG, 2004, p. 60- 61).

---

<sup>8</sup> Grifo nosso.



O autor ainda salienta que as rotinas beneficiam, além da eficiência do trabalho da instituição e organização da aula, a relação entre os alunos, que adquirem a consciência do que dele é esperado, concedendo o autocontrole de seus comportamentos, antecipando sua conduta, prevendo e orientando-a, propiciando criar novas formas de ser, alicerçado numa base segura. (PUIG, 2004).

Quanto à duração, a *professora* esclarece que: “[...] *depende do assunto em questão, porque alguns assuntos eles acham uma solução, algo muito rápido, outros, eles debatem mais até chegar a um consenso*”, ressaltando que, mesmo assim, geralmente utilizam por volta de meia hora da aula no dia estipulado para a prática desenvolvida. Em relação à duração Ramos (2014) destaca:

A periodicidade deve ser respeitada; sugerem-se encontros quinzenais durante uma hora/aula (variando nas escolas de Fundamental II de 50 a 70 minutos), sendo importante incluir as assembleias previamente no horário descrito na grade curricular. (RAMOS, 2014, p. 184).

Pode ser notado, durante a observação, que a professora, ao discutir com os alunos as questões colocadas como pauta para as assembleias de classe, não comunicava a eles antecipadamente a temática, ou seja, os assuntos, mesmo que tenham sido sugeridos pelos próprios alunos antes da prática, não eram pré-selecionados, sendo conhecidos apenas durante o desenvolvimento da assembleia, quando a própria professora retirava as questões do saquinho, o que dificultava o processo, pois era necessário recuperar o fato acontecido. Os alunos não tinham um tempo anterior para refletir sobre o assunto e então expor seu ponto de vista, de forma que a prática, por vezes, foi encerrada com os alunos ainda pedindo para se expressarem. Em outras ocasiões, os alunos questionavam o motivo da discussão de um assunto apenas durante a assembleia, tendo como explicação da professora que haveria mais tempo, tendo em vista outras atividades que ocorriam fora da classe. Também houve oportunidades de observar o encerramento da prática pela falta de organização dos alunos, que não cumpriam os combinados de aguardar a vez do outro, não respeitando opiniões ou chegando a um consenso. Assim, cabe salientar, diante do que foi exposto até o momento, que mesmo os alunos sabendo da existência da assembleia pela rotina, faz-se necessário que o professor reforce previamente e fundamentalmente torne pública a pauta antes do momento da prática para que não gere inquietações dessa ordem nos participantes.

## **Subeixo 2- (2.2) Planejamento e preparação dos alunos para a prática com as assembleias**

No subeixo *Planejamento e preparação dos alunos para o desenvolvimento da prática com as assembleias de classe*, a integrante da pesquisa relatou que a prática teve seu início no ano anterior, afirmação essa reforçada por todos os alunos participantes da entrevista posteriormente. Assim, neste ano só foi retomado o que os alunos já sabiam para recomeçar o trabalho, relatando que no seu ano inicial, ao desenvolver as assembleias de classe, preparou seus alunos da seguinte maneira:

*“[...] a gente fez uma roda de conversa a respeito das assembleias, eu tirei as informações- o que eles já sabiam de assembleia, apresentei algumas outras, um questionamento pra gente conseguir fazer de uma forma legal, onde todos pudessem falar. Então a gente discutiu como seria se teria a oportunidade de defesa, se caso tivesse alguma reclamação de uma pessoa ou de uma situação em si”.* (PARTICIPANTE C).

A participante completou que antecipadamente ao desenvolvimento da prática, ela mesma analisa a pertinência do assunto exposto pelos participantes para discussão em assembleia, com a finalidade de verificar: *“[...] se também não estão ali só de pirraça com outro”*, indicando com esta fala que este seria o planejamento prévio da realização do trabalho.

Quando C relata que ela é quem analisa a pertinência do assunto e decide se este entrará em pauta ou não, isso fica visível na observação da pesquisadora. Evidencia-se a necessidade de um aprofundamento maior quanto à sistematização da prática com as assembleias de classe, uma vez que, de acordo com autores pesquisadores da temática Escardíbul e Novella (2002), Garcia e Puig (2010), Ramos (2014) com as assembleias de classe, é fundamental a participação do professor (que neste caso seria o coordenador), ou outro profissional, e alunos para realizar em conjunto tal tarefa. Em relação à participação dos alunos Ramos (2014) expõe que:

Deverão ser eleitos pela classe de dois a três alunos que, com o coordenador da assembleia (professor ou outro profissional da escola capacitado para desenvolver o trabalho), organizarão a pauta, a condução e as sistematizações das discussões realizadas. (RAMOS, 2014, p. 185).

Nesse sentido, a autora ainda salienta a importância de haver um revezamento entre os alunos representantes da assembleia de classe, assim como

também deve existir a preservação dos nomes dos alunos, principalmente dos envolvidos em possíveis questões a serem discutidas durante a atividade. “Nas assembleias falamos de fato, não de pessoas; é preciso cuidar para não expor os alunos que estão envolvidos nos conflitos. Tornar pública uma ação pela formalização é, portanto, um ‘perigo’”. (RAMOS, 2014, p. 184).

Sobre o sigilo dos nomes dos alunos envolvidos completa Vinha (2007) que os espaços reservados para a realização das assembleias não devem se converter para um espaço de ‘acusações’ ou ‘delações’, o que não deve também, de forma alguma ser incentivado, de forma a não respeitar a imagem do aluno, e sim deve ser estimulado o olhar para o outro como ser humano.

Além disso, expõe C sobre a realização dos combinados feitos com os alunos especificamente para a realização da prática: “[...] *eles poderiam ter a chance de falar, que eles teriam que respeitar o outro, levantar a mão, falar um de cada vez, e que a gente ia tentar colocar em prática o que foi falado na assembleia*”, terminando por explicitar que estas ações foram assim realizadas para explicitar aos alunos o que seria uma assembleia e frisou: “[...] *eu falei que seria uma reunião onde eles poderiam expressar e falar, como uma democracia que cada um teria o direito de dar a sua opinião, não cheguei a explicar certinho o que seria uma assembleia de classe*”.

Desse modo, quanto à organização da prática Ramos (2014) ao salientar a importância da sistematização para que ocorra uma prática adequada e coerente com os objetivos pretendidos em sala de aula, coloca que, anteriormente à realização da prática, o coordenador da assembleia deve, juntamente com os representantes da mesma (nesse caso, os alunos), definir as situações que serão inseridas na pauta do dia e organizar os temas na respectiva ordem: as questões que envolvem as regras morais e as convencionais, posteriormente as festas e demais atividades e, por fim, as felicitações em relação às conquistas alcançadas pelo grupo.

Em síntese, uma assembleia de classe, de acordo a autora supracitada (2014), deve seguir uma organização em relação aos temas, tomando os devidos cuidados para que, ao colocar em pauta, o coordenador, que pode ser professor ou outro profissional capacitado para tal atividade no contexto escolar, dê a oportunidade de fala primeiramente ao autor da escrita e, se este não quiser se manifestar, abre-se então o espaço para os demais participarem, obedecendo à ordem de fala anotada previamente pelos representantes da assembleia (alunos).

Destaca ainda que nesta organização, é necessário atentar-se às seguintes considerações:

- após a exposição do tema pelo coordenador ou por um aluno-representante, discute-se: *como isso acontece?* Nesse momento, os participantes expõem o problema e de que forma as situações ocorrem.
- em seguida, pergunta-se: *por que isso acontece?* Dá-se a oportunidade aos participantes de fazer o levantamento das causas do problema.
- para encerrar, indaga-se: *o que poderemos fazer?* Finaliza-se a discussão por meio do estabelecimento de relação entre as duas questões anteriores. É importante que o coordenador da assembleia aproveite esse momento para questionar as soluções levantadas, reassegure os princípios e não permita que as soluções não estejam relacionadas com as causas.
- após a elaboração da sugestão de *como resolver determinada situação ou problema*, pode-se realizar uma votação ou uma discussão por consenso. No caso da votação, é preciso dar três opções aos participantes: sim, não ou abstenção. Os que votam de forma contrária ou se absterem devem ter a oportunidade de falar caso tenham outra ideia para resolver aquela situação. Os alunos representantes anotam os votos e tudo o que é discutido a ata do encontro. (RAMOS, 2014, p. 186- 187).

Quanto aos recursos utilizados na realização da prática, a *participante* mencionou a existência, no ano anterior, de uma caixinha onde os alunos participantes colocavam os temas que gostariam de abordar em discussão na assembleia de classe e que ela retirava três papéis com as sugestões de temas, antes do início de cada prática. Já neste ano (2016), na observação da prática, nota-se que a docente faz uso de três sacolinhas, uma de elogios, uma de sugestões e a outra de reclamações durante o desenvolvimento da atividade e que, na maioria das vezes, ela fazia uso apenas de uma delas, sem mais anotações em quadro negro ou cartaz. Apenas escrevia em um caderno utilizado para registro o que foi deliberado pela turma em cada tema ou no único tema da pauta do dia.

Em relação aos recursos necessários para o exercício da prática, Ramos (2014) sugere:

[...] um cartaz é colocado em um local visível e de fácil acesso, contando com uma parte separada para o relato escrito de problemas [...]. Os interessados em participar com temas daquela assembleia afixam um papel (que é deixado cortado, previamente, pelos representantes, em um local perto do cartaz) relatando o que gostariam de discutir. (RAMOS, 2014, p. 185).

A autora ainda ressalta a importância de o coordenador da assembleia se atentar às escritas deixadas para a discussão, aspecto esse que deve existir em conjunto com o professor e a equipe da assembleia antes da sua realização.

Complementando, neste sentido, Escardíbul e Novella (2002) destacam que esta organização entre o grupo na seleção, agrupamento de temas para a pauta do dia da assembleia anteriormente à sua realização é fundamental para que a prática ocorra com coerência do início ao final.

Por fim, vale realçar, que a assembleia de classe é um mecanismo de educação moral possível de ser utilizado pelo professor e, uma vez que, de forma sistemática for organizado e desenvolvido em sala de aula, possibilita a participação ativa do aluno em diversas questões que necessitam de deliberação, as quais permeiam seu cotidiano escolar e são vistas por todos como singulares e importantes para discussão em grupo. Ressalta ainda Garcia e Puig (2010, p. 74) que nas assembleias de classe “[...] informações são transmitidas, situações são analisadas, a vida do grupo é organizada e decisões que afetam seus membros são tomadas”.

### **Subeixo 2- (2.3) Registro, foco dos assuntos discutidos e deliberações posteriores**

Neste subeixo, *Registro, foco dos assuntos discutidos e deliberações posteriores*, procuramos fazer um levantamento dos registros que a *participante C* possuía da prática desenvolvida de assembleias de classe no ano anterior, os quais não foram possíveis observar e analisar em tais instrumentos, uma vez que a *integrante da pesquisa* disse que os alunos: “faziam os registros nos cadernos deles mesmos”. Ela disse que faziam as anotações e considerações da seguinte maneira: “[...] a gente escrevia assembleia, a data, os assuntos abordados nas assembleias e as possíveis soluções para os problemas”. Sendo assim, completou que, ao término do ano letivo, os alunos levaram seus materiais para casa e não ficou nada arquivado na escola. Apenas neste ano ela possui um caderno de registro, instrumento este solicitado pela equipe gestora, como já mencionado pelas mesmas neste trabalho.

Tais considerações puderam ser constatadas durante a observação, em que a professora tinha como recurso para a realização das assembleias apenas um saquinho vermelho de onde retirava todos os assuntos que iriam ser abordados na prática de maneira aleatória e um caderno para que ela própria registrasse as deliberações do grupo, sendo que os alunos, segundo a mesma, assinavam posteriormente o registro.

De acordo com Weffort (1996), é por meio do registro da prática que podemos construir o percurso de nossa trajetória, sendo este a via de acesso que deixamos aos outros. Para a autora “[...] a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim, de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente”. (WEFFORT, 1996, p. 23). Ao que acrescentamos, registro este, que deve ser feito em uma ata, no caso das assembleias, por um aluno redator, escolhido previamente.

Em relação aos assuntos discutidos e as deliberações posteriores, a *participante C* destacou que os mesmos ficavam em torno de situações de sala de aula entre os próprios alunos, ressaltando que, muitas das deliberações realmente foram cumpridas, havendo uma visível melhora, mas que alguns assuntos ainda necessitavam ser retomados.

Corroborando com o relato da *participante*, é possível afirmar que, durante as observações, notou-se que a maioria das questões trazidas pelos alunos ficavam no entorno dos conflitos que emergiam na convivência entre os alunos da turma e também com a turma com a qual dividiam o espaço físico da sala de aula no período inverso. Ainda, alguns assuntos em relação às regras da escola (o uso do uniforme) e a seleção de temáticas para pesquisa com o conteúdo programático da sala de aula, também foram alvo de discussões no percurso das observações.

Desta maneira, é possível dizer que a *participante*, no resgate posterior de assuntos que exprimem situações conflitantes e que ainda permanecem na sala de aula, necessitando de uma atenção maior mesmo após já terem sido debatidas em momentos de assembleia de classe, a mesma procura promover o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos através do diálogo, em que se coloca no papel de mediadora. Nas palavras de Freire (1987), o significado da palavra diálogo é definido como:

[...] o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1987, p. 42).

Para Puig et al. (2002), aprender a dialogar é um dos objetivos primordiais da aprendizagem da vida em comum e da educação moral, além disso, por meio do diálogo, as pessoas se conhecem de maneira mais ampla e profunda, o

que possibilita ao indivíduo entender o outro e suas perspectivas que, diversas vezes, são diferentes e ainda assim chegarem a um consenso e em conjunto criar regras e regras de convivência e propostas novas. O autor coloca ainda que o diálogo aguça o comprometimento consigo mesmo e com o próximo, preocupando quem dele participa a se posicionar de maneira consciente na tomada de decisão, para que estas tenham um benefício coletivo.

Assim, podemos ressaltar o quanto é necessário que a escola e o professor busquem meios e planejem ações que favoreçam a melhoria do ambiente-escola em sua estrutura, instrumentos e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem o diálogo como também mecanismo de aprendizagem, visando, desta maneira, a uma melhor aprendizagem dos seus educandos.

Complementando a reflexão da importância do diálogo para a prática com as assembleias de classe, faz-se necessário acentuar, além da sua utilidade no tratamento e solução de questões presentes, é este também o instrumento que possibilita a externalização de temáticas de valor, que favorecem a elaboração das regras de convívio, planos do trabalho a ser realizado e ainda o empenho às proposições realizadas. (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002).

Salientam, ainda, as autoras, em face ao exposto pela *participante* com relação ao foco dos assuntos discutidos nas assembleias de classe realizadas, a consideração de diversos temas como possibilidade para abordagem, desde questões relacionadas ao trabalho escolar, organização de atividades, convivência e até mesmo temas informativos.

O conteúdo da assembleia é o conjunto de questões que uma sala de aula propõe. Procura-se que os alunos anotem todos os temas que, por qualquer motivo, interessam a eles e pelos quais se apaixonam, ou se angustiam e se preocupam. Também o professor anotarà aquilo que considera importante, ou porque são informações necessárias para o andamento do grupo, ou porque são os temas que ninguém se atreveu a propor, ou não percebeu sua importância. (ESCARDÍBUL; NOVELLA, 2002, p. 89).

Pode-se, ainda, complementar nesse sentido que o diálogo é crucial na maneira de o indivíduo relacionar-se com o outro, possibilidade que nos difere como seres humanos “[...] O dado primordial da presença humana no mundo é o de se encontrar em companhia, endereçar a palavra uns aos outros, na busca daquilo que constitui o encontro”. (BRASIL, 1998, p. 108).

### **Subeixo 3-** Dificuldades e resultados encontrados na realização da prática

No subeixo *Dificuldades e resultados encontrados na realização da prática*, tínhamos a intenção de destacar fatores que, de acordo com a participante, tivessem sido obstáculos que interferiram no percurso da prática e, conseqüentemente, nos resultados atingidos. A *professora participante* expôs que a maior dificuldade foi o respeito ao momento do outro se expressar, mas que este contratempo não impediu que a mesma chegasse a resultados satisfatórios com a turma. A docente colocou:

*“[...] quando eu acabava de falar, todo mundo queria falar junto, todo mundo queria dar a opinião de uma vez então aquilo travava a comunicação [...]. Mas assim, eu vi que deu bastante resultado, que é uma prática que realmente ajuda porque eu consegui assim com essa prática, a gente acabar com a maioria dos conflitos entre eles, que assim, é uma turma que começou o ano passado com bastante conflito e hoje praticamente não existe”. (PARTICIPANTE C).*

A afirmação da *participante C* foi constatada nas observações iniciais presenciadas pela pesquisadora. Nas primeiras assembleias do período em que foi realizada a coleta, mesmo com a retomada constante da docente junto aos alunos dos combinados estabelecidos para a realização da prática de maneira harmoniosa entre os participantes, foi perceptível que os alunos não conseguiam aguardar a vez para se expressar, apresentavam dificuldades em aceitar o ponto de vista do outro e, individualmente, tentavam que o seu próprio prevalecesse nas deliberações do grupo, o que gerava, além de uma grande inquietação da professora e, por vezes, a interrupção, também o encerramento da atividade. Com o decorrer das observações, a docente, aos poucos, foi reorganizando do espaço das assembleias como, por exemplo, retirou os alunos do chão e passou a realizar a prática com os mesmos sentados em círculos nas cadeiras da sala, o que visivelmente beneficiou o comportamento durante a assembleia, uma vez que não ficavam mais muito próximos, diminuíram os cochichos entre as crianças (o que parecia reforçar o impulso de alguns alunos para as críticas não construtivas e até mesmo as atitudes de caçoar o outro e dispersar-se do assunto tratado) e as conversas paralelas (que transmitia um certo desinteresse de alguns educandos na prática ou na questão trazida pela turma), possibilitando, com esta ação, uma grande melhora no diálogo entre o grupo de maneira cordial e respeitosa.

Em face ao exposto, cabe ressaltar que a prática, se sistematizada em sala de aula, propicia grande contribuição na melhoria do ambiente escolar por meio



das deliberações coletivas para as situações conflituosas que se apresentam no contexto escolar, podendo-se evidenciar, ainda, o trabalho com as assembleias de classe como uma proposta para a formação de indivíduos autônomos e críticos, pois a prática permite o protagonismo do educando em todos os processos que a escola oportuniza. Fatos estes comprovados pela gestão no relatório exposto na finalização do módulo do curso realizado na Fundação Lemman, em que as mesmas apontam que, apesar da dificuldade em mensurar quantitativamente a diminuição das situações de conflito, o que foi realizado por meio do controle de atendimentos feitos pela gestão, num determinado espaço de tempo, a principal avaliação pode ser verificadas pelos próprios alunos e vivenciada por toda equipe e comunidade escolar, que constata a melhoria significativa do ambiente.

Por certo, as assembleias são situações particulares que podem propiciar esse autoconhecimento: quando são convidados a falar sobre suas próprias interpretações das situações que ocorrem no grupo, os alunos falam de seus pensamentos e de seus sentimentos-falam de si. Sentem-se, portanto, valorizados, porque podem opinar, e, mais do que isso, sentem-se pertencentes a um grupo. (TOGNETTA, 2007, p. 139).

A participante ainda ressalta que os assuntos agora são mais amplos e não mais tão pessoais, ou seja, os alunos levantam discussões de questões que abrangem mais o contexto da sala de aula, da escola ou até mesmo assuntos da vida cotidiana, além dos muros da instituição e não somente questões da convivência entre eles.

Refletindo diante do exposto por C, percebe-se o quanto ela acredita na prática das assembleias de classe e verifica-se que estão, de fato, contribuindo na construção do conhecimento por meio do diálogo reflexivo, crítico e coletivo dos alunos, pois, quando C coloca que traz novamente para pauta assuntos que ainda necessitam ser retomados, evidencia sua intencionalidade em estimular a conquista da autonomia intelectual e moral dos seus alunos.

#### **Subeixo 4- Opinião dos alunos a respeito da prática**

O subeixo *Opinião dos alunos a respeito da prática*, apresenta o ponto de vista de C de que os alunos gostavam da experiência com as assembleias de classe, que já vinham sendo realizadas em sua sala, justificando tal afirmação pela

percepção constantemente da solicitação que faziam para a realização da atividade. Em suas próprias palavras, a *participante* coloca: “[...] é uma prática que eles incorporaram tanto, já é um espaço tão aberto para eles falarem que eles mesmos cobram, não é algo que é imposto, eles cobram esse direito de falar e de se fazer ouvir”. Ainda reforça sua afirmação dizendo que os alunos têm consciência de que este momento para eles é o de solucionar situações que para os mesmos necessitam de debate para deliberações posteriores: “Eles cobram isso porque eles sabem quem é um momento de eles falarem e tentarem resolver alguma coisa”.

Nesta direção complementa Araújo (1996):

A moral, a ética, a cidadania, assim como todos os conhecimentos, portanto, também precisam ser construídas por cada sujeito, e isso se dá, necessariamente, por meio da ação. Se o sujeito não tiver oportunidade de experienciar conteúdos relacionados a esses aspectos ele não terá como construir noções como a de justiça, igualdade, democracia, respeito mútuo, etc, uma vez que esse tipo de conhecimento também não é herdado e nem é simplesmente transmitido culturalmente. (ARAÚJO, 1996, p. 131- 132).

Estas afirmações da *participante* puderam ser reconhecidas tanto durante a observação da pesquisadora como nas entrevistas realizadas com os alunos, uma vez que a expressão de satisfação em falar da experiência vivida era notável na fala dos participantes e também na busca da maioria em participar da prática realizada em sala de aula. Cabe destacar que no relato dos *alunos participantes*, a maioria ressaltou sua opinião a respeito da prática de maneira positiva e até mesmo foi observada, pelos participantes, a importância das assembleias como um momento em que até mesmo os alunos mais tímidos conseguem se expressar, recebendo dos mesmos incentivo para o diálogo com os colegas, o que poderá ser visualizado de maneira mais completa posteriormente na seção ‘Apresentação e discussão dos resultados da entrevista com os alunos após a observação das assembleias de classe’ deste trabalho.

**Subeixo 5-** Troca com os pares pedagógicos e equipe pedagógica para discussão e aprofundamento que embasa o trabalho com a prática

Em relação ao subeixo *Troca com os pares pedagógicos e equipe pedagógica para discussão e aprofundamento que embasa o trabalho com a prática*,

buscamos nos inteirar sobre a fundamentação e o aprofundamento dos conhecimentos acerca da prática para o bom desenvolvimento da mesma em sala de aula.

Neste sentido, a *participante* destacou que não houve com a direção e/ou coordenação pedagógica um momento para que discutissem o andamento das assembleias, somente com os pares pedagógicos. Estes conversavam entre si, pedindo sugestões umas para as outras e se ajudando.

Na perspectiva de troca entre os pares pedagógicos Prezotto (2015) ressalta que “Ao colocar seus saberes à disposição, em interação com o coletivo, o professor vislumbra outras interpretações de sua produção e amplia saberes”. (PREZOTTO, 2015, p. 106).

Desta maneira, trabalhando em equipe os membros da comunidade, no ato de interagir e dialogarem conduzem os mesmos para que conheçam diferentes pontos de vista e determinem, de forma coletiva, melhores caminhos para suas propostas. “[...] a explicitação dos diferentes posicionamentos, o debate, a troca e a consulta a todos que fazem parte da instituição, à luz de princípios eleitos por seus membros como norteadores da ação, auxiliam as tomadas de decisões”. (BRASIL, 1998, p.78). Complementa Vasconcellos (2008) que é quase impraticável alterar o trabalho em uma classe sem que esta esteja interligada com o que a escola tem como propositura de ensino na instituição, a seus princípios e projetos que norteiam a prática, às suas regras, concepções e método utilizado nas ações que desenvolve com seus educandos.

Assim, pode-se refletir sobre o quanto são fundamentais esses momentos de interação e troca entre os pares pedagógicos, pois, são nestes espaços que os professores têm a oportunidade de falar de suas convicções, experiências, mostrar para o outro o trabalho que desenvolvem, possibilitando a ampliação e a riqueza de suas propostas pedagógicas.

**Subeixo 6-** Contribuição da prática para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos

O subeixo *Contribuição da prática para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos* evidencia o pensamento da *professora participante*, a

qual afirma que o trabalho com a prática das assembleias de classe contribui para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, pois acredita que são nos momentos de reflexão das próprias atitudes, de forma individual e coletivamente que o aluno conquista a autonomia. É possível, desta maneira, constatar na fala da entrevistada o comprometimento em compreender e aprimorar a prática que desenvolve em sala de aula para que esta contribua com o amadurecimento e evolução da autonomia moral de seus educandos.

Nas reflexões de Freire (1996), as diversidades das vivências dialógicas são de fundamental importância para que o indivíduo possa, no ato de discutir de maneira democrática seus pontos de vistas, tornar-se um participante ativo em suas escolhas e decisões, de forma crítica e com caráter ético.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

A participante enfatiza que as práticas com as assembleias de classe auxiliam muito a prática pedagógica, pois favorecem a ampliação do olhar do professor para assuntos que, no cotidiano, podem não ser notados e complementa o benefício da reflexão em relação às responsabilidades e ao coletivo, citando como exemplo, as regras.

**Subeixo 7-** Conhecimento prévio, experiência com a prática e aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre a prática

No subeixo *Aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre a prática*, a intenção era saber se a *participante* considerava pertinente um aprofundamento dos conhecimentos acerca da prática em momentos de formação continuada em serviço<sup>9</sup> para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido. Desta forma, quando questionada, C manifestou a importância de o estudo se realizar de maneira mais profunda: “[...] às vezes a gente faz daquele jeito que nós entendemos

---

<sup>9</sup> Formação continuada em serviço - Em horários de trabalho coletivo (HTPCs) são propostos estudos para o aprofundamento teórico e prático das ações desenvolvidas pela escola.

*e acaba não aprofundando mais e quanto mais conhecimento mais melhora a prática”, complementando a intenção em compreender mais a prática que faz uso em sala de aula e manifestando seu desconhecimento quando diz ser necessário: “[...] ver realmente a função e até que ponto isso interfere e auxilia no desenvolvimento das crianças”.*

Por fim, afirma que se lembra vagamente de ter tido contato na graduação da faculdade com a temática das assembleias. Pelo contexto de respostas de C, exposto anteriormente neste trabalho, nota-se a inexperiência com a prática antes de ingressar na instituição pesquisada. No sentido de ser fundamental a formação desse profissional para que realize um trabalho com coerência e qualidade em sala, afirma Piaget (1976):

*[...] a preparação dos professores , o que constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. Ora, esse assunto apresenta dois aspectos. Em primeiro lugar, existe o problema social da *valorização ou da revalorização do corpo docente primário e secundário*, a cujos serviços não é atribuído o devido valor pela opinião pública, donde o desinteresse e a penúria que se apoderaram dessas profissões e que constituem um dos maiores perigos para o progresso, e mesmo para a sobrevivência de nossas civilizações doentes. A seguir, existe a formação intelectual e moral do corpo docente, problema muito difícil, pois quanto melhores são os métodos preconizados para o ensino, mais penoso se torna o ofício do professor, que pressupõe não só o nível de uma elite do ponto de vista dos conhecimentos do aluno e das matérias, como também uma verdadeira vocação para o exercício da profissão. Para esses dois problemas existe uma única e idêntica solução racional: *uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis* (pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério) à semelhança da formação dos médicos, etc. (PIAGET, 1976, p. 28- 29).*

Diante disso, é necessário que as escolas se empenhem na formação continuada desses professores. Fora do ambiente escolar ou em serviço, por meio de grupos de estudo, palestras, reuniões com a equipe da própria escola ou especialistas de diversas áreas da educação, entre outras, estes momentos propiciam o aprofundamento dos conhecimentos do professor desde a teoria que subsidia sua ação pedagógica às práticas que a escola pretende instituir ou, até mesmo, as que já foram inseridas no contexto da escola. Fusari (2002) coloca que para que a formação contínua tenha êxito, seja qual for o projeto realizado, precisa garantir alguns requisitos:

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos- devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (FUSARI, 2002, p. 22).

De toda maneira, é fundamental que os sistemas de ensino também ampliem o olhar para a importância destes momentos de troca e elaboração de novos conhecimentos e, junto com as instituições, organizem e incluam estes espaços para que o educador consiga aprimorar sua formação, pois este profissional no ato de enriquecer-se, pessoal e profissionalmente, desenvolve uma prática que atenda às intenções educativas da instituição e da sociedade, promovendo os estímulos necessários para que o aluno evolua em suas dimensões cognitivas, sociais e morais.

**Subeixo 8-** Sugestões de outras práticas morais para contribuição do desenvolvimento da autonomia moral dos alunos

Em relação ao subeixo *Sugestões de outras práticas morais para contribuição do desenvolvimento da autonomia moral dos alunos*, a participante C disse não saber dizer muito sobre o assunto, mas buscou refletir e expressar algumas sugestões, porém não houve exatidão nos exemplos que teve a pretensão de fazer uso durante a elaboração da resposta, dizendo, em determinado momento: “[...] é difícil pensar, porque você vem de um sistema que te ensina a trabalhar desse jeito”.

Posto o pensamento de C (*professora participante*), é importante retomar as considerações já explicitadas por A e B (*direção e coordenação pedagógica participante da pesquisa*) em relação às sugestões de outras práticas morais na escola, o que leva à percepção da importância do aprofundamento teórico no que concerne aspectos que envolvem a moralidade, como esta se desenvolve e, a partir daí, como promover práticas educativas que contribuam nesta perspectiva, na intenção de ampliar seu conhecimento teórico-pedagógico e, conseqüentemente, evoluir as práticas proporcionadas.

Nesta direção, Puig (2004, p. 74) coloca que “Para reconhecer o papel central das práticas nos processos de educação moral, é necessário distinguir

claramente os objetivos de uma prática de suas finalidades”. O autor prossegue esclarecendo sobre este aspecto que “As práticas têm objetivos para os quais se dirigem os participantes com sua ação combinada, e uma finalidade que se refere aos valores implícitos ou explícitos que a prática manifesta durante o processo de sua realização”.

Assim, buscando refletir nesse contexto, é necessário reforçar o quanto é fundamental para a equipe intensificar, nos momentos de formação continuada destes professores, tanto para a troca de conhecimentos quanto para o estudo mais pormenorizado a ação a ser desenvolvida, para que esta traga a ampliação do olhar pedagógico e, conseqüentemente, uma ação mais fundamentada e sistematizada, contribuições significativas para o aluno.

## **6.2 Apresentação e discussão dos resultados da entrevista com os alunos após a observação das assembleias de classe**

Após a observação da prática com as assembleias de classe, como já mencionado anteriormente, foi realizada uma entrevista com 7 alunos (Al.1, Al.2, Al.3, Al.4, Al.5, Al.6, Al.7) escolhidos por meio de sorteio aleatório simples, com o objetivo de verificar a compreensão dos alunos e a percepção dos mesmos sobre a experiência com a prática moral da qual participaram em sala de aula, sua utilidade e a contribuição da mesma como um recurso promotor do diálogo, da troca de pontos de vista, da oportunidade de expressão, melhoria do ambiente da classe e, principalmente, de aprendizagem de regras e valores, no auxílio do desenvolvimento da autonomia moral do aluno.

A seguir, o Quadro 8 apresenta os eixos elaborados após a entrevista realizada com os alunos ao fim do período de observação da prática com as assembleias de classe

**QUADRO 8-** Eixos/ Entrevista com os alunos participantes da pesquisa após a realização da entrevista

Eixos	
Eixo1	Compreensão da experiência (Q1)
Eixo 2	Percepção da experiência (Q2, Q3, Q4,Q5)
Eixo 3	Utilidade e contribuição da experiência (Q6, Q7)

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os eixos a seguir foram elaborados posteriormente às entrevistas realizadas com alguns alunos participantes da prática com as assembleias de classe. Os mesmos buscam compreender as percepções dos alunos no que se refere ao trabalho realizado e refletir sobre a desenvoltura e participação dos discentes no espaço da prática, assim como a aprendizagem dos mesmos e, principalmente, a contribuição do instrumento no desenvolvimento da autonomia moral. As respostas obtidas foram relacionadas às falas das demais participantes e às observações realizadas em sala de aula.

**Tabela 18- Eixo 1- Compreensão da experiência**

O que você entende por assembleia de classe? (Q.1)	Frequência*
Discussão para resolver os problemas da sala	1
É uma coisa para aprender o que pode e o que não pode	1
É para defender coisas positivas e negativas	1
É o que reúne a turma para dar sugestões e reclamações sobre o que as pessoas fazem	2
É uma coisa que dá pra mudar com o documento ATA	1
Esqueceu o que seria	1
<b>Total</b>	<b>7</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de alunos.

O eixo 1 *Compreensão da experiência*, buscou investigar se os alunos, ao explicarem o significado para eles de assembleia de classe, saberiam exprimir a definição e, conseqüentemente, a importância da prática no contexto. Ou seja,



procuramos compreender qual era o conceito interiorizado por eles após o trabalho realizado pela professora com relação à prática moral desenvolvida. Os alunos entrevistados na pesquisa, unanimemente, não souberam definir como seria a organização dos participantes para a realização de uma assembleia de classe, se era uma reunião ou uma roda de conversa, e mais de um participante definiu a prática conforme destacou Al. 5: “[...] é aquilo que você reúne a turma, uma conversa sobre reclamações, sugestões”. Entretanto, no geral, houve um consenso em atribuir à prática um momento voltado à aprendizagem de direitos e deveres, respeito e à resolução de conflitos em sala de aula por meio do diálogo, o que confere um saber ao conceito do que seriam assembleias de classe. Desta maneira, assembleias de classe seriam, segundo Al. 6: “[...] uma discussão entre alunos para resolver os problemas da sala”.

Diante da definição dos *participantes*, apresentamos Puig (1988) para reforçar que “Os debates de qualquer natureza, que de modo espontâneo ou planejado são realizados na sala de aula, constituem momentos adequados para observar as habilidades e disposições dialógicas dos alunos”. (PUIG, 1988, p. 210).

Ainda nesta direção, frente às colocações da maioria dos participantes em conferir à prática a resolução de conflitos por meio do diálogo, foi possível perceber, durante a observação feita pela pesquisadora em sala de aula, por vezes, a tentativa de estabelecer a prática dialogada com esta finalidade durante a assembleia, uma vez que nem sempre os alunos conseguiam chegar a um consenso de uma deliberação para o conflito e a dificuldade em escutar e compreender o ponto de vista do outro, como já havia a professora destacado em sua fala. Fato este perceptível no decurso desta prática, quando o assunto foi o uso de roupas inadequadas na escola, especificamente se tratando de uma aluna que se vestia, segundo os alunos, frequentemente com roupas curtas.

Nesta ocasião, além de os alunos exporem o nome da aluna, esta não conseguia se manifestar devido ao grande número de participantes falando ao mesmo tempo sobre ela, e ainda não chegavam à concordância de como proceder, muito menos ouvir o motivo pelo qual a aluna trajava-se daquela maneira, oferecendo várias possibilidades de punições à garota, o que acarretou na intervenção da professora da seguinte maneira:

*“Gente, não tá dando certo (...) vocês estão desrespeitando o momento do outro. O que a gente combinou? Quando um fala o outro escuta porque o que acontece: eu*

*consigo entender e vocês conseguem entender. Se vocês falarem no momento dela, vocês estão respeitando o momento dela?* (PARTICIPANTE C).

Por conseguinte, a professora tenta organizar, os alunos que estão agitados e após a tentativa de ouvir as falas das crianças, um tanto quanto agitadas e ao mesmo tempo, a docente diz: *“Eu vou para a assembleia se vocês não respeitarem as regras. Não adianta ficar criticando, eu quero soluções pro problema. Vocês estão falando que ela só vem de shorts curto, isso está no papel e a gente já sabe”*. Sem estender-se, transmite de maneira normativa como os alunos devem se vestir e se comportar, encerrando a prática com a assembleia naquele momento, concluindo por decidir retomar o assunto na próxima vez.

Neste sentido do fato ocorrido durante a observação exposta acima, Piaget (1933/ 1998), explicita o quanto é difícil o desenvolvimento deste processo “[...] é exatamente isso que é difícil, é compreender que o ponto de vista próprio não é o único possível. É preciso que cada um situe seu universo individual, coletivo, nacional entre os outros universos possíveis”. (PIAGET, 1933/ 1998, p. 103).

Em relação à exposição da aluna nesta assembleia, retomamos a necessidade de o professor, no papel de mediador da prática, buscar atender-se ao fato da necessidade de preservação do indivíduo envolvido na situação conflituosa, como destaca Vinha (2007), uma vez que, ao expor com nomes, dá abertura à postura e juízos de valor com relação ao outro, podendo, conseqüentemente, humilhar o indivíduo, colocando em situações constrangedoras. Para tanto, é fundamental para a condução deste mediador, a clareza do objetivo desta prática, assim como ter trato no tato ao se reportar aos participantes, tendo consciência do quão angustiante pode ser para o envolvido se expor em situações que, para ele, podem ser delicadas e embaraçosas.

Desta maneira, Araújo (2015) expõe que o desenvolvimento de uma assembleia em uma sala de aula é uma aprendizagem, tanto para alunos, quanto para professores, pois, durante a prática, todos os participantes aprendem, por meio do diálogo e da participação, a ouvir, ponderar as considerações do outro com respeito, ter empatia pelo outro, expor suas opiniões e discutir os mais variados assuntos, validando as decisões do grupo. O autor destaca ainda que, seja qual for o modelo de assembleia adotado pela instituição, deve-se ter clareza de que sendo este um recurso diferente no processo de sistematização da convivência e do

diálogo dentro da escola, há a necessidade de um período maior para que seja estabelecido, solidificado e, assim, possam-se visualizar seus efeitos.

A atitude da professora em findar a prática colocando como os alunos deveriam se portar no uso das roupas (uniformes), sua atitude perante o conflito que se instalou diante do fato e a repercussão de todos quererem expor sua opinião ao mesmo tempo, resultou no fato de o grupo não ter conseguido chegar a uma solução possível. Neste sentido, Araújo (2015) aponta a necessidade de que, durante a realização da prática, busque-se uma aprovação do maior número possível de providências trazidas pelos participantes. Deve-se, assim, estimular os participantes para que reflitam e tragam mais elementos do fato ocorrido para a discussão e para debater as sugestões ao esgotamento dos prós e contras, sem pré-julgamos e evitando a tendência por alguma opinião colocada, de modo a auxiliar que o grupo, após debater as mais variadas ideias, perceba que toda relação humana é permeada de complexidades e divergências e que é importante considerá-las para que não se dê soluções reducionistas para os acontecimentos, pois estas, de modo geral, “não dão conta da realidade”. (ARAÚJO, 2015, p. 74).

Assim, podemos compreender que é na prática, ou seja, no processo dessa ação-reflexão-ação da mesma, que todos os envolvidos, pouco a pouco, vão adquirindo as habilidades necessárias para que consigam utilizar-se de todas as possibilidades que o instrumento oferece e, conseqüentemente, atinjam o seu objetivo maior, que é o desenvolvimento da autonomia moral por meio da aprendizagem de valores e regras que contribuam para uma convivência mais harmônica e saudável.

**Tabela 19- Eixo 2- Percepção da experiência**

<b>Você já conhecia ou participou de um trabalho como este que suas professoras estão desenvolvendo? Com qual(is) professor(es)? Como foi sua participação nas assembleias? Em algum momento sentiu dificuldades em participar? Por quê? E algum colega seu te falou se teve dificuldade em participar da assembleia de classe? (Q.2) (Q.3) (Q.4) (Q.5)</b>	<b>Frequência*</b>
Já conheciam a prática e participaram das assembleias de classe com a mesma turma e professora desde o ano passado	7
Teceram considerações positivas de sua participação	7
Teve dificuldade para participar	5
Percebeu amigo com dificuldades para participar	7
<b>Total</b>	<b>26</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de alunos.

Esta categoria, *Percepção da experiência*, procurou colocar em evidência o ponto de vista dos alunos com relação à vivência da prática, com a intenção de explorar e, como consequência, fortalecer sua reflexão por meio das respostas às perguntas relacionadas às participações dos mesmos e dos colegas e como foram estas atuações, bem como recuperar se houve dificuldades vividas por eles nos momentos destinados ao desenvolvimento das assembleias de classe.

A percepção dos alunos com relação à instituição da prática em sala de aula foi muito favorável. Todos os alunos disseram já conhecer a prática e imprimiram em suas falas considerações positivas à mesma. Além disso, a *participante Al.3* destacou a interação e a união do grupo ao incentivar sua participação, mesmo ela sendo uma garota tímida, aspecto esse relevante para observarmos no momento. Segundo Al.3: “[...] por causa que sou meio tímida...então falar e erguer a mão[...] várias pessoas vão se abrindo mais e dão uma motivação [...] falam: ‘vai Al.3, fala Al.3, você sabe!’”.

Quando a mesma cita o incentivo recebido pelos colegas, podemos nos reportar à importância da cooperação, da união do grupo e do quanto esta interação é benéfica para a criança. Segundo os PCNs (1998, p.10), “[...] algumas pessoas podem ter dificuldade para expressar suas ideias” e, desta maneira, os outros alunos impulsionam a participação da colega, incentivando e mostrando a esta que ela pode expressar-se sem receio. Isto demonstra que “A cooperação é fonte de valores construtivos; é a partir dela que irão aparecer os sentimentos de

justiça, daquilo que justo e injusto, e o sentimento de um bem interior”. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 85).

Alguns outros participantes relataram que houve momentos em que sentiram dificuldades em participar, quando o assunto era complexo, em colocar seu ponto de vista ou quando se falava sobre ele e, desta maneira, sentiu-se envergonhado ou constrangido. Neste sentido, Araújo (2015) traz o exemplo de uma briga na escola e conduz à reflexão do quanto o foco da assembleia de classe deve centrar-se no princípio do fato ocorrido a ser discutido e não na exposição e punição de determinado aluno apenas, o que torna desnecessária a menção de seu nome, uma vez que o participante por si só já se identifica na situação apresentada.

[...] o objetivo da assembleia não é punir determinado aluno, ou estabelecer uma regra [...]. O problema em questão é a briga entre colegas, pelo princípio de violência que lhe é inerente, em qualquer momento. A discussão deve centrar-se nas causas e consequência da violência. (ARAÚJO, 2015, p. 58).

Houve também a colocação de alguns alunos em relação a amigos que sentiram dificuldades em participar, por timidez, por não compreender o assunto abordado ou até conseguir se expressar por não ter tido a oportunidade de dizer algo, como relata a aluna Al.6: *“Por exemplo, é.. alguém quer falar, aí a professora já muda...muda de assunto. Por exemplo quando a gente tá falando assim da situação aí a pessoa fala assim: ‘poxa eu não consegui nem falar, entendeu?’”*.

A fala da Al. 6, nos conduz a pensar no quanto a professora necessita estar atenta para o fato da participação dos alunos durante as assembleias, tomando o cuidado para que, durante o debate, todos os alunos que queiram se manifestar, consigam para que não se incorra tal percepção que pode ser verificada neste depoimento da aluna. A assembleia é um momento propício ao diálogo aberto, à resignificação dos próprios pontos de vista e à compreensão do outro. Nela, além dos alunos mais tímidos deverem ser estimulados para que se sintam à vontade para expor suas opiniões, deve-se incentivar a todos que participem. Considerando o apontamento de Araújo (2004), “[...] nem sempre o objetivo é de se obter consenso e acordo, e sim o de explicitar as diferenças, defender posturas e ideias muitas vezes opostas”. (ARAÚJO, 2004, p. 24). No entanto, ainda assim, todos devem ter a oportunidade da palavra e o direito da escuta, uma vez que o modelo desta prática é o da democracia participativa.

Houve, ainda, outras percepções dos alunos que são significativas para o desenvolvimento da prática, como o depoimento da aluna Al.1 que destacou o quanto foi importante a experiência vivenciada na sala quando diz:

*“Muito legal, a gente aprende mais a conviver, aprende a ter mais amizades, e aprende a ter mais, por exemplo, comunicação com os alunos, com as pessoas de outras salas. [...] eu não fazia nada, não escutava os meus amigos, colegas, ficava conversando... aí eu me senti parte da assembleia e também compartilhei”.* (AL. 1).

A fala da aluna nos conduz a refletir sobre o quanto é necessário e importante a aprendizagem do convívio em grupo, pois a troca de perspectivas promove a cooperação e a convivência harmônica, condições estas, essenciais em um ambiente que se propõe ao alcance da autonomia moral do aluno. Trabalhar dessa maneira faz com que o educando se sinta importante, respeitado e pertencente ao grupo (TOGNETTA, 2013).

Reforça tal ideia, Moreno (2005) ao explicitar:

A abertura do *eu* ao *você* e aos outros é a origem da sociedade e a base da cultura, tornando o ser humano protagonista de sua biografia e de sua história. É a dimensão da *convivência*, não só a capacidade de viver em sociedade, mas de conviver e caminhar para a civilização do amor, para levar a uma mudança nas relações humanas da vida social. (MORENO, 2005, p. 133).

A aluna Al. 1 em sua fala expõe o sentimento de pertencimento, aspecto este salientado por Dias e Colombo (2013, p. 366) quando colocam que “[...] as assembleias são uma oportunidade para que as pessoas nela envolvidas se sintam pertencentes ao grupo e responsáveis por esse; promove o respeito mútuo”, e que, de acordo com o já discutido neste trabalho é condição para o alcance da autonomia moral.

Quanto à aprendizagem de regras e valores, em vários momentos, os alunos, em geral, remetem à prática de *bullying* com os demais e a aluna Al. 2 evidencia o fato ao dizer que se identificava em algumas falas dos colegas, o quanto sofreu *bullying* e a melhora deste por meio das assembleias de classe.

Podemos nos reportar a Martínez (2013), que apresenta algumas sugestões para que os profissionais desenvolvam no trabalho algumas ações com o fenômeno *bullying*, frente ao seu enfrentamento em suas salas de aula. A autora, dentre outras práticas, coloca a assembleia de classe como uma atuação possível de ser realizada, o que vem reforçar nossas discussões até o momento, salientando que “Os professores podem implicar-se na luta contra o maltrato entre

iguais em muitos âmbitos e desde múltiplas atividades”. (MARTÍNEZ, 2013, p. 55), o que fortifica a afirmação, tanto da professora em suas falas quanto dos alunos e, neste caso específico da *Al. 2*, no quanto a assembleia contribuiu para a minimização do *bullying* sofrido.

Durante o percurso das observações e, principalmente, nos relatos dos *participantes*, foi possível notar o quanto estes alunos evoluíram em suas participações nos momentos das assembleias de classe, compreendendo a necessidade de respeitar o outro para ser respeitado, o que beneficiou também o clima durante a prática com as assembleias. Foram observados todos estes aspectos após a professora ter reorganizado a estrutura do espaço para a realização da prática, sendo que eles passaram do sentar-se no chão entre as carteiras, para as cadeiras em formato de círculo.

**Tabela 20- Eixo 3- Utilidade e contribuição da experiência**

O que você aprendeu da experiência com as assembleias? No que te ajudou? O que você achou da experiência com as assembleias de classe? (Q.6) (Q.7)	Frequência*
Desenvolvimento do respeito pelo próximo	4
Fortificou vínculo entre os alunos	1
Ajudou a não fazer coisa errada	1
Ajudou a não falar palavrão, não bater e não fazer <i>bullying</i>	2
Ajudou com a timidez	1
Ajudou a compartilhar as ideias com os colegas	1
Ajudou no desenvolvimento (aprendizagem) dele e dos colegas	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Nota: \*Refere-se ao número de respostas dadas e não à frequência absoluta de alunos.

Já no Eixo 3 *Utilidade e contribuição da experiência*, a pesquisadora buscou, por meio do questionamento, que os alunos evidenciassem se a prática da qual participaram junto com sua turma e professora em sala de aula trouxe alguma aprendizagem e em quais aspectos a mesma contribuiu para cada educando.

Em relação à utilidade de uma prática moral com as assembleias de classe, a *participante Al. 1* salienta em suas respostas, assim como os alunos *Al. 5*, *Al. 6* e *Al. 7*, o fato de terem desenvolvido, com auxílio da prática, o sentimento do

respeito pelo próximo, mediante a melhora de comportamento e postura, relatando a importância da prática, tanto para eles quanto para os amigos, para que tenham não só dentro dos muros da escola, mas também fora deles, uma convivência harmônica. Demonstra tal afirmação Al. 1 quando diz:

*“Eu aprendi tudo de bom pra mim, pros meus amigos e pra minha família. [...] ter mais respeito, a gente tem que conversar com a pessoa, falar devagarinho ‘Oh, é isso e tal (...) tal (...) tal (...)’ assim a vida vai ficar mais bonita pra gente. Não vai ter mais crimes, nem violência”.* (AL. 1).

Para Moreno (2005, p. 142) “Respeito é atenção, consideração, deferência, que faz levar em conta a dignidade do outro, apreciando- o por aquilo que ele vale; numa palavra: tolerância”.

Nesta direção, no relato das crianças durante as entrevistas, ficou evidente também a consideração do outro, bem como a visão dos mesmos em relação à diminuição das situações conflituosas na sala de aula. Foi possível perceber, durante a observação, o quanto as crianças se sentiam à vontade com a prática e o quanto compartilhar ideias nos diálogos favorecia o crescimento, tanto pessoal como do grupo e, ainda, o fortalecimento das relações e vínculos estabelecidos entre todos. Conforme Al.4: *“Ah, eu achei bacana porque assim você pode compartilhar com seus amigos, com seus colegas e quando você vai discutir com eles, eles podem achar legal ou ruim”.*

De acordo com Parrat (2008), o diálogo é, portanto, essencial na socialização e elaboração do conhecimento e ainda é “[...] um elemento importante de toda pedagogia que pretenda desenvolver o pensamento das crianças e levá-las para a cidadania e a democracia”. (PARRAT, 2008, p. 129). Ainda que exista a necessidade do aprimoramento da prática no sentido da organização quanto aos momentos e espaços para que os participantes ouçam e sejam ouvidos pelo outro, sem que sejam interrompidos ou até mesmo não consigam opinar como pudemos verificar anteriormente, podemos refletir que as realizações das assembleias de classe nesta sala podem ser consideradas como um instrumento que oportunizou a ampliação do respeito mútuo na sala de aula, onde professores e alunos participantes puderam, na maioria das vezes, por meio da prática dialogada, colocar seus pontos de vista e buscar compreender o do outro chegando a deliberações coletivas que beneficiaram e foram significativas para o grupo. Para Piaget, o respeito mútuo:



[...] se diferencia gradualmente do respeito unilateral, conduz a uma organização nova dos valores morais. Sua principal característica consiste em que implica uma autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos, podendo-se, deste ponto de vista, considerar esta moral de cooperação como forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão. (PIAGET, 1964/ 1999, p. 55).

Buscando acentuar as principais contribuições da prática, os alunos entrevistados sinalizaram o desenvolvimento e o crescimento da turma nos aspectos já apontados nesta pesquisa. Diante de falas, tanto da equipe gestora como a professora participante, bem como nas colocações dos alunos quando expuseram, durante a entrevista, foi, de maneira geral, destacada a diminuição de conflitos e situações de *bullying* em sala de aula e numa maior aprendizagem de regras e valores sendo estes possibilitados no exercício das assembleias de classe. Tal evolução pode ser refletida também na fala da gestão da escola, quando esta destaca, entre outros motivos, a diminuição dos atendimentos na direção nos casos conflituosos do cotidiano; assim, podemos perceber progressos por meio do protagonismo do aluno e no estabelecimento da prática do diálogo respeitoso entre os alunos.

Pode-se salientar ainda que a prática com as assembleias de classe, ao promover, por meio do diálogo, a construção de relações mais harmônicas em sala de aula, contribuiu no fortalecimento dos vínculos de amizade, no crescimento do respeito para com o outro e, dentre outros fatores, é fundamental destacar a contribuição da prática em proporcionar, no ambiente escolar, o estabelecimento de relações mais democráticas. Neste contexto, Araújo (2004), coloca que a dimensão do diálogo necessita ser garantida, pois um dos objetivos da prática com as assembleias de classe é a elaboração de valores almeçados pela sociedade. Ainda ressalta que, no entanto, o grupo não deve deliberar de maneira a exceder as dimensões que lhe cabem, ou seja, que são de sua responsabilidade, uma vez que pode atingir de maneira negativa a vida do outro.

Também a questão do desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos foi observada na fala da aluna A6 quando diz que a prática com as assembleias de classe “[...] foi legal e influenciou muitas pessoas da minha sala, ajudou elas, no desenvolvimento de aprender, de ajudar as pessoas que precisam também”.

Um fato interessante foi colocado na resposta da aluna A1. 1 que diz:

*“Ajudou eu fazer mais coisas certas do que erradas. Essa experiência é muito legal porque a gente pode aprender e passar pros pequenos. E os pequenos eles vão aprender, crescer e passar pros outros pequenos e assim vai aprendendo a não brigar, não bater e **ter uma vida boa**<sup>10</sup>”.* (AL. 1).

Podemos refletir na consideração da aluna Al.1 sobre a contribuição da prática no sentido de ter uma ‘vida boa’ os estudos de La Taille (2010) sobre a moral e ética, no qual o autor procura o que poderia significar para os seres humanos uma ‘vida boa’. La Taille (2010) expõe o quanto é complexa essa tarefa, uma vez que a cada definição encontrada, emergem outras questões mais complexas, por serem peculiares ao sujeito as escolhas feitas para que se viva desta maneira e a perspectiva por ele adotada sobre os mais diferenciados aspectos que permeiam a vida, terminando por estabelecer, sob ponto de vista psicológico que:

*[...] a busca de uma vida boa implica a busca de uma vida com sentido, e uma vida que faça sentido deve, necessariamente, contemplar a ‘expansão de si próprio’ que se traduz pela busca e manutenção de representações de si com valor positivo.* (LA TAILLE, 2010, p. 113).

Desta forma, podemos destacar as assembleias de classe como um mecanismo de educação social, que favorece, por meio da prática dialogada, a ampliação do olhar para si e, ainda, proporciona relações mais democráticas e respeitadas no seu convívio.

---

<sup>10</sup> Grifos nossos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual contexto das instituições escolares, com frequência, nos deparamos com o relato das situações de violência/conflitos dentro dos muros das escolas e a preocupação dos educadores que expressam o quanto este quadro influencia na aprendizagem dos alunos, cenário este que conduz grande parte das discussões entre professores e gestores nas reuniões pedagógicas. Desta maneira, muitas instituições buscam desenvolver ações pedagógicas no intuito de solucionar e/ou diminuir este panorama educacional, refletindo sobre o que e como fazer com esta situação cada vez mais cotidiana, procurando diferentes estratégias para formar cidadãos com valores que lhe confirmam optar por viver uma vida mais justa e harmoniosa com o outro.

Neste cenário educacional, o trabalho com as práticas morais como mecanismo de educação social se apresenta como um recurso de extrema relevância, uma vez que, por meio das possibilidades deste instrumento, é possível a aprendizagem de valores e regras no estímulo da prática do diálogo e da reflexão. Assim, pode-se reforçar que as práticas morais propiciam um ambiente cooperativo que beneficia o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do educando, favorecendo, dentro de um clima escolar democrático, a formação integral do aluno.

Cabe ressaltar que estas práticas não devem ser isoladas, devendo ser trabalhadas juntamente com outras ações e, ainda, necessitam ser desenvolvidas permanentemente tornando-se elemento da cultura da escola. Desta maneira, no tocante à pesquisa realizada e aqui exposta, pormenorizamos a prática com as assembleias de classe, por ser este o instrumento utilizado pela instituição onde se desenvolve tal trabalho.

Como hipótese de pesquisa, procuramos verificar se na prática com as assembleias de classe desenvolvidas pela escola, como possibilidade de contribuição no desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, havia uma sistematização teórico-prática. Partimos, então, da necessidade em compreender o que a escola e seus professores já possuíam como conhecimento acerca do que envolve a fundamentação teórica, a organização e o desenvolvimento da prática com as assembleias de classe, como de fato era realizado o trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, quais eram os efeitos visualizados pelos participantes,

uma vez que a intenção era ir além de conhecer tais concepções do trabalho desenvolvido pela instituição.

Para tanto, tivemos por objetivo geral fundamentar e sistematizar o trabalho com a prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I realizado nesta escola, buscando desta maneira, colaborar com o aperfeiçoamento dessa iniciativa, tendo por objetivos específicos: a partir da perspectiva dos participantes, verificar as concepções da diretora, da coordenadora pedagógica do núcleo comum e da professora da escola acerca do desenvolvimento da autonomia moral e das práticas com as assembleias de classe; descrever e analisar uma experiência de aprendizagem de valores e regras na prática com as assembleias de classe em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental I e verificar a concepção dos alunos acerca da prática e sua participação durante o desenvolvimento das assembleias. Para esta finalidade, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza fenomenológica e tendo por delineamento o Estudo de Caso intrínseco, utilizando entrevistas com roteiro semiestruturado para a diretora de uma instituição escolar municipal de Ensinos Infantil e Fundamental I; para 01 coordenadora pedagógica do núcleo comum da escola; 01 professora do 5º ano do ensino Fundamental I e para 07 alunos (escolhidos por sorteio aleatório simples, representando 30% da amostra total de participantes) após a observação da prática em sala de aula, ressaltando que o critério de escolha da escola se deu pelo fato de ser esta até o momento, a única, de acordo com os participantes, a desenvolver a prática com as assembleias de classe. O critério de escolha dos alunos desta sala, especificamente, por estarem com idades entre 9 e 12 anos (aproximadamente 25 crianças) e, em sua maioria, já estarem participando da prática com as assembleias de classe desde o início da sua instituição na escola; observação da prática com as assembleias de classe totalizando 13 (treze) observações em sala de aula, encerradas pelo esgotamento de novas informações. Para análise na pesquisa foram utilizados documentos: PCNs, Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), Relatório e Planejamento fornecidos pela instituição, com a finalidade de ampliar a compreensão do contexto sociocultural e histórico da realidade pesquisada.

A literatura explorada no trabalho buscou ter o foco em pontos significativos, entre os quais se destacam os estudos sobre o desenvolvimento moral

apresentando a fundamentação teórica de Jean Piaget e de outros autores, a reflexão do espaço escolar como ambiente sociomoral na contribuição para o desenvolvimento integral do aluno; a exploração do histórico da educação democrática desde sua origem até os dias de hoje e a descrição da existência das Escolas Transformadoras e seu processo em oportunizar uma educação mais humana, em que o educando é o protagonista na elaboração de seu conhecimento; a definição do conceito da prática moral e a tipologia existente, pormenorizando a prática com as assembleias de classe e seu uso como mecanismo de educação moral utilizado na realidade pesquisada e apresentação da fundamentação teórica do trabalho, expondo pesquisas que abordam a temática das assembleias de classe como uma possibilidade de contribuição na educação moral da criança. Após leitura minuciosa do referencial teórico, de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa, análise e discussão, os dados coletados foram organizados por eixos, subeixos e categorias que emergiram das respostas dos participantes das entrevistas.

Frente aos relatos apresentados nas entrevistas, buscando atender ao objetivo de verificar as concepções da gestão, da coordenação pedagógica do núcleo comum e da professora acerca do desenvolvimento da autonomia moral e das práticas com as assembleias de classe, de maneira geral, podemos dizer que os participantes da pesquisa apresentaram nas entrevistas um conhecimento extrínseco sobre as questões que permeiam a temática da pesquisa, sendo mais profundas e densas, para análise da pesquisa, as respostas originadas na vivência cotidiana no *lócus* da instituição. No entanto, as participantes demonstraram interesse em aprofundar seus conhecimentos e a iniciativa por meio de discussões em momentos de formação em serviço (nos HTPCs) na intenção de ampliá-los e melhorar a prática desenvolvida em sala de aula.

Dessa maneira, foi perceptível, em face às respostas, a reflexão de que há a necessidade de a equipe escolar compreender, de maneira mais profunda, as questões que envolvem o desenvolvimento e a autonomia moral do aluno, assim como o trabalho com a ética como tema transversal na escola, para que a instituição em unidade desenvolva um trabalho de maneira sistematizada e eficaz com vistas à aprendizagem de valores e regras, fazendo deste um projeto amplo e permanente no processo de formação dos educandos. Da mesma maneira, em relação à prática com as assembleias de classe, as participantes possuíam pouco conhecimento

sobre as especificidades da sistematização, evidenciando, em suas respostas, que é um processo ainda novo na escola, trazido pela equipe e instituído por meio de modelos e que o aprofundamento teórico para o embasamento da ação em sala de aula é algo que está em processo atualmente.

Durante as observações realizadas, ficou evidente que havia pouco preparo, tanto da professora como da equipe gestora, na instituição da prática, o que dificultava sua sistematização. A falta de acompanhamento no processo de desenvolvimento também contribuía para que o professor não tivesse um norte em sua ação, cabendo retomar, conforme já explicitado na pesquisa, que o mecanismo foi inserido na escola a partir de vídeos com “modelos” de assembleias de classe realizados por outras instituições, o que reforça a fragilidade do trabalho desenvolvido na realidade pesquisada, visto que cada instituição tem um cotidiano único, além da troca com os pares e o *feedback* com a equipe, a sustentação teórica é imprescindível, pois esta traz conceitos e ações da prática que são universais para uma boa organização do trabalho com as assembleias no contexto escolar e, de posse deste conhecimento, cada instituição ajusta seu trabalho de maneira particular, de forma a atender às necessidades que emergem na escola.

Tais fatos eram visíveis na organização dos momentos das assembleias, desde seus aspectos em relação à estrutura física e recursos oportunizados, até a organização e desenvolvimento da pauta do dia. A atividade inicialmente era desenvolvida com os alunos sentados em roda no chão, no espaço entre as carteiras e a lousa, havia um espaço com um mural que dispunha de três sacolinhas, as quais a professora trazia para a roda e de onde retirava os assuntos que seriam tratados, posteriormente o mural foi retirado e a mesma passou a utilizar apenas uma sacolinha durante a prática, de forma que os assuntos estavam todos juntos (as reclamações, as felicitações e as sugestões). Assim como a seleção da pauta, a coordenação e condução da prática ficava a cargo apenas da professora, sendo que os alunos auxiliavam somente na organização do espaço (que no decorrer das observações tornou-se um círculo com uma cadeira para cada participante) e assinavam a ATA posteriormente, um registro realizado pela docente com as deliberações do grupo.

O tempo para o desenvolvimento da prática em relação aos assuntos também foi algo que chamou a atenção, uma vez que, embora inserido na rotina semanal, tinha uma duração que, muitas vezes, dependia do comportamento dos

alunos durante a assembleia, tendo em vista que frequentemente a professora necessitava parar a discussão para chamar a atenção e retomar os combinados, os assuntos se perdiam e necessitavam ser recuperados, outras vezes encerrados e retomados na semana seguinte, assim como o desenvolvimento de atividades extra classe das quais os alunos participaram.

Diante do objetivo de verificar a concepção dos alunos acerca da prática e sua participação durante o desenvolvimento das assembleias, foi perceptível, diante das observações e da fala das crianças, o quanto o mecanismo traz benefícios para cada participante e também para o grupo. Embora, os mesmos não soubessem exprimir através de palavras o significado do que seriam assembleias de classe e não conseguissem apresentar como seria a organização da prática em sala de aula, todos apresentaram a prática como um momento de aprendizagem de direitos e deveres, de resoluções para os conflitos da turma, ressaltando estas como um espaço de diálogo onde há a oportunidade para que todos se manifestem e sejam ouvidos. Ainda que vez ou outra não ocorresse e houvesse dificuldades, os alunos atribuíram às assembleias de classe considerações assertivas, evidenciando os seus efeitos positivos.

Assim, é possível considerar que, apesar da prática não estar bem sistematizada em sala de aula, necessitando ainda do aprofundamento docente para que esta seja realizada de maneira coerente e fundamentada na teoria, o princípio das assembleias já está instituído e os alunos evidenciam a importância da atividade na rotina da escola, o que demonstra o quanto o trabalho com este mecanismo de educação moral é importante para os participantes da realidade pesquisada, pois nele encontram a oportunidade de ter voz e vez, sendo uma oportunidade para que todos se sintam pertencentes e responsáveis no processo de desenvolvimento pessoal e coletivo, refletindo coletivamente e deliberando sobre as questões que permeiam o dia a dia da escola e que necessitam ser tratadas como moralmente relevantes para que a escola funcione de maneira harmoniosa, para que as pessoas se respeitem e exerçam seus papéis, pelo fato de respeitarem um ao outro e terem consciência do que lhe cabe e não por obediência a alguma regra imposta ou por subserviência.

Diante disso, a presente pesquisa, tendo proposto fundamentar e sistematizar uma experiência de prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da

autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I, acreditamos ter cumprido os objetivos do trabalho, uma vez que, tendo em vista a necessidade de refletir sobre a iniciativa da escola na instituição da prática e, assim, discutindo os pontos altos e os que precisam de um olhar mais aprofundado.

Esperamos ter contribuído não para o findar desse processo da busca pelo conhecimento realizado na instituição, e sim para trazer, por meio desta pesquisa, o seu acréscimo, entendendo que esta é uma possibilidade a mais de reflexão sobre o processo vivido e para que esta prática possa ser aprimorada, contribuindo, cada vez mais e melhor, com o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Violência nas escolas**- versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil 2003.
- ABRAMOVAY, M. Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: DEBARBIEUX, E. **Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003a. p.185-276. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130875porb.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- ABRAMOVAY, M. Debate: violência, mediação e convivência na escola. Brasília, **Boletim 23**, nov. 2005, p.3-10.
- AEBLI, H. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Violência nas escolas**: o olhar dos professores. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/.../violencia-apeoesp-web.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.
- AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- ARAÚJO, U. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.105-135.
- ARAÚJO, U. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, U. **A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar**. [2010]. Disponível em: <[www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/.../4\\_5\\_ulisses\\_construcao\\_democracia.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/.../4_5_ulisses_construcao_democracia.pdf)>. Acesso em: 10 jul.2016.
- ARAÚJO, U. **Autogestão na sala de aula**: as assembleias escolares. São Paulo: Summus, 2015.

ARAÚJO, U.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

ASSIS, M. P. PBL, Grupos Colaborativos e Assembleia Escolar: integração de ensino, prática docente e pesquisa no âmbito da formação de educadores. In: INTERNATIONAL CONFERENCE PBL, 2012. **Anais...** Cali, 2012. jul. p.4-6

ASSIS, O. Z. M. de. Desenvolvimento intelectual da criança. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. de. (Org.). **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil II**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Book, 2013. p.55-77.

ASHOKA. **Quem somos**. Disponível em: <<http://brasil.ashoka.org/escolas-transformadoras>>. Acesso em: 5 maio 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIAGGIO, A. M. B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 47-69, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721997000100005>>. Acesso em: 10 maio 2016.

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo- apresentação dos temas transversais- Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Caderno 1. Brasília/DF. Nov.2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Caderno 5. Brasília/DF. nov.2004.

BRASIL. Ministério da educação, escolas de gestores da educação básica. **Sala ambiente políticas e gestão na educação**. Brasília: MEC, [2005?]. Disponível em:

<[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala\\_sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4sala_sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015.

BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiais**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

BUXARRAIS, M. R. Sala. **Informação**. Disponível em: <<http://www.ub.edu/GREM/equipo-directivo/maria-rosa-buxarrais-estrada/>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BUXARRAIS, M. R. et al. (Orgs.); **La Educación moral em primaria y em secundaria**. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC: Edelvives, 1990.

CASTRO, A. D. **Piaget e a pré-escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.

CAETANO, A. P. Complexidade e mediação socioeducativa nas assembleias de turma. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n.22, p.67-80, set./dez.2007.

CARDOSO, O.; PENIN, T. S. S. **A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1. p. 113-128. Jan./ abr. 2009.

CAVAZZANNI, V. F. **A construção da gestão participativa na escola: um estudo de caso**. 2007, 128 fls. (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, SP, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295- 316.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, jul./dez. 2002, p. 432-443.

CHIAROTTINO, R. Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir- relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. Brasília, DF: MEC/ UNESCO. São Paulo: Cortez, 1998.

DIAS, C. L. **Relatório final- Assembleias de classe no ensino fundamental**. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, 2013.

DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. da S. **A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas**. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v.38, n.21, p. 361-374. maio/ago.

2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5062>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. S.; MORAIS, A. de. **Assembleias de classe e de segmento de caráter deliberativo**: iniciativas para favorecer o diálogo e a boas convivência na escola. 41 st. Association for moral education conference. AME/ NAP/ USP. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/windows/Downloads/1335-4787-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DÍAZ-AGUADO, M. J. Não se ensina a não ser violento usando a violência. **Revista Nova Escola**, n.286. p. 14-15, out. 2015.

ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. As Assembleias no Ensino Fundamental 1. In: PUIG, J. M. (org.) **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. As assembleias no Ensino Fundamental. In: ARGÜÍS, R. et al. **Tutoria**: com a palavra, o aluno. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FINI, L. D. T. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 58-78, jan. 1991. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9127/10679>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FORMIGA, N. S. **Moralidade, anomia social e condutas antissociais e delitivas em jovens de diferentes contextos sócio- educacionais**: verificação de um modelo teórico. 2011. Tese (Doutorado) – UFPB, João Pessoa, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. B.L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 15, v. 2, p. 303- 308, 2002.

FRICK, L. T. A prática de resolução de conflitos em ambientes sociomorais cooperativos e coercitivos em situação escolar. In: ENDIPE, 16. Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. p. 14-25.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. 2016. Disponível em: <[www.fundacaoemann.org.br](http://www.fundacaoemann.org.br)>. Acesso em: 2 ago. 2016.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2002. p.17-24.

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

GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GOULART, I.B. **Piaget**: experiências básicas para a utilização do professor. 20 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GUIMARÃES, T. **As ideias infantis a respeito da escola e do professor**: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sócio-morais construtivistas e ambientes tradicionais. Monografia. Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2007.

INSTITUTO ALANA. Quem somos. <<http://alana.org.br/project/escolas-transformadoras/>>. Acesso em jul. 2016.

JACON, V. A. B. **Educação e valores: uma experiência transversal no Ensino Fundamental II**. Dissertação. Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE, 2015.

KANT, E. **Fundamento da metaphysica dos costumes**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil, 1936/ 1975.

KANT, I. Fundamentos da metafísica dos Costumes. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Trad. Elenisa Curt. Campinas: Papirus, 1988.

KAMII, C.; HOUSMAN, L. B. **Crianças pequenas reiventam a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOHLBERG, L. Development of moral character and moral ideology. In: HOFFMAN, M. L.; HOFFMAN, L. W. (Orgs.). **Review of child development Research**. Nova York: Russel Sage Fundation, 1964. v. 1, p. 381-431.

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educación moral segun Lawrence Kohlber**. Tradução Antonio Bonanno. Barcelona: Gedisa Editorial, 1989/ 1997.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

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

LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. In: ARAÚJO, U.; LA TAILLE, Y. de.; MACEDO, L. de (Orgs). **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.137-138.

LA TAILLE, Y. de. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v.35, p. 16-18, 2001.

LA TAILLE, Y. de. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M.K. de.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. de; SILVA, N. P.; JUSTO, J. S. 3. ed. **Indisciplina/ disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LA TAILLE, Y. de. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. (Esp.), n.26, p. 105- 114, 2010.

LA TAILLE, Y. de. O despertar do senso moral. **Revista Pátio**, v. 44, n. 44, jul. 2014. Disponível em: <loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11761/o-despertar-do-senso-moral.aspx>. Acesso em: set. 2016.

LA TAILLE, Y. de. **Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras**. [20--]. Disponível em: <www.revistanovaescola.abril.com.br/formação/falamestre\_yves\_la\_taille\_466838.shtml>. Acesso em: 22 jun. 2015.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, jul. 1999.

LEPRE, R. M. Educação moral na escola: caminhos para a construção da cidadania. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 3, n. 1, 2006.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, p. 399- 416. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0102-79722000000300009>. Acesso em: 10 jan. 2017.

LINS, M. J. S. et al. **O ensino de ética e sua prática no terceiro ano do ensino fundamental**. 41st. Association for moral education conference. AME. NAP. USP. 2015.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCILIO, R. B. **A democratização das relações Interpessoais na escola: Um Estudo Sobre as Assembléias de Classes**. 2005. 181fls. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas SP.
- MARCHELLI, P. S.; DIAS, C. L.; SCHMIDT, I. T. Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino- aprendizagem no Brasil. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n.78, p.282- 296. 2008.
- MARTÍNEZ, J. M. A. **Bullying: guia para educadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- MEDEIROS, V. C. **Práticas democráticas no contexto do ensino fundamental: o papel da assembleia escolar**. In: ANPED Sul. Reunião Científica Regional da ANPED. 11., Curitiba, 2016. Anais... Curitiba, 2016. Disponível em: <[www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo10\\_VIVIANE-CRISTINA-MEDEIROS.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo10_VIVIANE-CRISTINA-MEDEIROS.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- MEHANNA, A. **Desenvolvimento de valores morais, éticos e científicos na educação**. [2003] Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/512-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/512-4.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral. In: ARAÚJO, U.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. (Orgs). **Cinco estudos de educação moral/ Jean Piaget**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37- 103.
- MENIN, M. S. de S. Valores de professores. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. da. **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 193-207.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo. EPU, 1986.
- MRECH, L. M.; RAHME, M. A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 293-310, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 set. 2016.

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.

MORENO, C. I. **Educar em valores**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2001.

NELASSO, J. F. A constituição de ambientes sócio morais cooperativos na escola: uma experiência a partir de assembleias escolares. In: O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE. Vol. I. Governo do estado Paraná. 2012. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2012/2012\\_fecilcam\\_ped\\_artigo\\_jurema\\_fortuna\\_nalessso.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_fecilcam_ped_artigo_jurema_fortuna_nalessso.pdf)>. Acesso em 2 fev. 2017.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. In:

PACHECO, J. **O professor deve ser um mediador de conhecimentos**. Entrevista concedida à revista Fórum em 31 de julho de 2013. Edição 123. Disponível em <<http://www.revistaforum.com.br/2013/07/31/entrevista-com-jose-pacheco-da-escola-da-ponte-o-professor-deve-ser-um-mediador-de-conhecimentos>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

PAPPA, J. S. **A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. Marília, 2004. 171f. Tese (Doutorado) - UNESP- Universidade Estadual Paulista, 2004.

PARRAT- DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2008.

PIAGET, J. **Development and learning** In: RIPLE R. e Rockcastle U. Ithaca *Piaget Rediscovered*. Nova York: Cornel University Press, 1964. p. 7-20.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. 4. ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 1976.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. **Jean Piaget**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, [1936] 1987.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, [1932] 1994.

PIAGET, J. A educação da liberdade. In: PARRAT- DAYAN, S.; TRYPHON, A. (orgs.). **Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos**. Tradução de Maria Suzana de Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1945] 1998.



PIAGET, J. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos**. Tradução de Maria Suzana de Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1933] 1998.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos**. Tradução de Maria Suzana de Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1998.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Edição revista. Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964] 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária [1935] 2010.

PIAGET, J.; HELLER, J. **La autonomia en la escuela**. Introdução. Buenos Aires Editorial Losada, 1950.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1974.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família- as suas implicações no processo de ensino- aprendizagem**. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, maio de 2012. Disponível em: <<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

PICCHIONI, M. S. Y. **À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu**. 2010. 114fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2010.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Escola da Ponte: projeto educativo**. Disponível em <[www.escoladaponte.pt/site/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf](http://www.escoladaponte.pt/site/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

PREZOTTO, M. **O trabalho docente com. Par.T(r) ilhado: fazendo a parceria**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2015.

PROJETO. Proposta. **Projeto Político Pedagógico da Instituição pesquisada**. 2014/ adendo 2016.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

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

PUIG, J. M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: ARGÜIS, R. et al. **Tutoria: com a palavra, o aluno**. São Paulo: Artmed, 2002. p. 27-34.

PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, U.F.; PUIG, J. M. **Educação e valores: Pontos e Contrapontos**. ARANTES, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista**. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2013.

RAMOS, A. M. Esses adolescentes de hoje... podem sentir necessidade das regras na escola?. In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. **Esses adolescentes de hoje...** O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p. 171-198.

RAPPAPORT, C. R. Modelo piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

RELATÓRIO REFLEXIVO FINAL. **Gestão para a aprendizagem, módulo implementação**. Fundação Lemann. Elos. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Planejamento 2017**. São Paulo: A Secretaria, 2017.

SILVA, J. M. da. **Escolas democráticas: fatos e ideias**. ORG& DEMO, v.5, p.41-54, 2004. Disponível em: <file:///D:/MeusDocumentos/Dowloads/420-1421-1-PB.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2016.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHILLING, F. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2014.

TOGNETTA, L. R. P. *Bullying* na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. v.2

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

TOSTO, R. Escolas democráticas utopia ou realidade. **Revista Pandora Brasil- Edição especial**, n. 4 "Cultura e materialidade escolar" -2011. Disponível em:

<revistapandora.com/revista\_pandora/materialidade/rosanei.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político- pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de R. (Orgs). **Escola: espaço do projeto político- pedagógico.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, I. P. A. Projeto político- pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** 14 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VESTENA, C. L. B.; DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. da S. Hábito sensório-motor: o preparo para a inteligência e suas implicações para a educação. **Educação Unisinos**, v.16, n. 3, p. 215- 224, set./dez. 2012.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeme**, n. 14, p. 15-38. jun. 1999. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? In: ASSIS, O. Z. M de.; ASSIS, M. C. de. (Orgs.) **PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II.** 7. ed. Campinas, SP: Book, 2013. p. 281- 304.

VINHA, T. P. **A escola e a construção da autonomia moral numa perspectiva construtivista.** [20--].Mímeo.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na escola e a aprendizagem da convivência.** Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, [2016]. Mímeo.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VIDIGAL, S. M. P. Esses adolescentes de hoje ... podem ser motivados a participar ativamente da construção de sua personalidade ética?. In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. **Esses adolescentes de hoje...** O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p. 141-170.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** Tradução de Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I.** 2. ed. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

WREGGE, M. **Escolas democráticas**: um olhar construtivista. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação- Unicamp. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

13/04/2016

Certificado


**UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação  
PEIC - Programa Especial de Iniciação Científica**Parecer Final**

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "A CONTRIBUIÇÃO DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I", cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) sob o número nº 2899 e tendo como participante(s) CARMEN LUCIA DIAS (responsável), CLEIDE APARECIDA DE SANTANA (discente), VERONICA NOGUEIRA VANNI (discente), foi avaliado e APROVADO pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 13 de Janeiro de 2016.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.  
Coordenador Científico da CCPq



Prof. Dr. Gisele Alborghetti Nai  
Coordenadora do CEP - UNOESTE

## ANEXO B

### Iniciativas da unidade escolar expostas no projeto político pedagógico da escola

#### Metas a Serem Alcançadas em relação à Prática Educativa

Situação que necessitam de melhorias	Metas	Ações	Resultados esperados	Prazo	Responsáveis
40% dos funcionários, 51% dos docentes e 13% dos pais não conhecem a proposta pedagógica da escola.	• Tornar a proposta pedagógica da escola pública e acessível a comunidade;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgar a proposta pedagógica no blog da unidade para que possa ser acessada constantemente;</li> <li>• Expor os princípios norteadores da unidade, assim como metas e ações nas reuniões de pais logo no início do ano;</li> <li>• Deixar cópia da proposta para manuseio em sala dos professores e secretaria da escola;</li> <li>• Divulgar em jornalzinho bimestral partes importantes da proposta, além dos projetos que vêm sendo desenvolvidos e produzidos pelas crianças;</li> </ul>	Que no mínimo 90% dos pais e docentes conheçam a proposta pedagógica da escola	4 anos, sendo que o aumento percentual dos que a conhecem evolua no mínimo 10% ao ano.	Equipe gestora, docentes e funcionários.

Situação que necessitam de melhorias	Metas	Ações	Resultados esperados	Prazo	Responsáveis
93% dos funcionários, 33% dos docentes acham que raramente existe trabalho em equipe na unidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incentivar o trabalho em equipe por meio de atividades coletivas;</li> <li>Inserir e exigir a participação de todos nas reuniões da unidade e nas assembleias para juntos decidirmos ações para melhorias na unidade;</li> </ul> <p>Desenvolver uma consciência individual e coletiva em toda equipe escolar para que cada qual desempenhe seu papel enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Criação do Projeto de ação a ser desenvolvido na unidade por todos: <b>“Cidadania uma questão de sobrevivência”</b> incluindo docentes, funcionários e comunidade neste processo;</li> <li>Revezar as equipes de trabalho de funcionários para que todos trabalhe e se ajudem mutuamente;</li> <li>Promover reuniões periódicas, mensais ou bimestrais, com funcionários para que se discuta os problemas enfrentados e se compartilhe ideias e ações para juntos minimizarmos os problemas principalmente os de relacionamento interpessoal.</li> </ul>	Melhora significativa nas relações interpessoais e no trabalho em equipe, principalmente entre os funcionários da unidade	4 anos, sendo que o aumento percentual deve evoluir no mínimo 10% ao ano.	Equipe gestora, docentes e funcionários.

Situação que necessitam de melhorias	Metas	Ações	Resultados esperados	Prazo	Responsáveis
87% dos docentes, 40% dos funcionários e 32% dos pais não tiveram conhecimento ou desconhecem atividades realizadas com os alunos no bairro;  41% dos docentes desconhecem ou acreditam que a divulgação do projeto do reforço paralelo acontece de maneira pouco satisfatória.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expandir os espaços de aprendizagens para que estes extrapolem os muros da escola;</li> <li>Promover ações de mobilização e conscientização sobre a leitura no bairro e arredores da unidade;</li> <li>Divulgar o processo de reforço paralelo sendo este conhecido por toda comunidade escolar;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversificar metodologias e tornar o aluno parte de todo processo;</li> <li>Promover projetos e ações que valorizem os arredores da escola, o bairro e comunidade aonde estão inseridos;</li> <li>Promover passeios e viagens que proporcionem a descoberta do conhecer e expanda o conhecimento cultural de nossas crianças;</li> <li>Desmistificar que só se aprende sentado e na sala de aula promovendo estudos nos htpes e aulas práticas;</li> <li>Convidar os pais dos alunos NR para reunião em cada bimestre com os professores e professora do reforço para que divulguem os avanços e as necessidades de cada criança.</li> </ul>	A expansão gradativa dos espaços escolares e a aproximação do mesmo com a comunidade local.	4 anos, sendo que o aumento percentual dos envolvidos deve evoluir no mínimo 8% ao ano.	Equipe gestora e docentes.



Situação que necessitam de melhorias	Metas	Ações	Resultados esperados	Prazo	Responsáveis
<p>73% dos funcionários e 58% dos docentes acreditam que não há na unidade espaços onde todos possam discutir e refletir encaminhamentos relativos ao andamento da escola;</p> <p>53% dos funcionários e 33% dos docentes entendem que nem sempre os funcionários são compreendidos como parceiros nos diversos momentos que se relacionam a melhoria da qualidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tornar a gestão escolar mais democrática, aberta e acessível, aonde professores e funcionários, pais e alunos participem de maneira efetiva;</li> <li>Inserir os funcionários de apoio nas decisões grupais tornando-os parte fundamental do processo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar assembleias com a comunidade escolar e torná-las públicas aos pais com divulgação destes processos, a fim de coletivamente traçarem as decisões e ações frente as dificuldades encontradas;</li> <li>Convocar pais e funcionários para que participem efetivamente nas reuniões pedagógicas e conselhos de ciclo;</li> <li>Tornar público com exposições nos murais os gastos e as aplicações financeiras de verbas destinadas a unidade;</li> </ul>	Participação de todos na gestão e na resolução de problemas existentes na unidade além da participação nas decisões.	4 anos, sendo que o aumento percentual deve evoluir no mínimo 10% ao ano.	Equipe gestora

Situação que necessitam de melhorias	Metas	Ações	Resultados esperados	Prazo	Responsáveis
61% dos docentes não estão satisfeitos com a participação dos pais na vida escolar dos filhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vivenciar e concretizar a escola como centro de liderança na comunidade;</li> <li>Aproximar a comunidade da escola buscando a participação ativa dos pais na vida escolar de seus filhos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover espaços de reflexão no grupo escola sobre os problemas enfrentados pela comunidade e a influência desses nas ações educativas;</li> <li>Promover campanhas e parcerias com a comunidade para buscarem junto com a escola soluções possíveis a seus problemas;</li> <li>Realizar palestras, projetos e ações que proporcionem a aproximação da escola com a comunidade;</li> <li>Convidar e realizar ações aonde a escola fique aberta a ouvir e aproximar os pais.</li> </ul>	Aumento da participação dos pais na vida escolar de seus filhos	4 anos, sendo que o aumento percentual de participação dos pais deve evoluir no mínimo 10% ao ano.	Equipe gestora, docentes e funcionários.

Situação que necessitam de melhorias	Metas	Ações	Resultados esperados	Prazo	Responsáveis
74% dos docentes e 100% dos funcionários acham que os docentes da unidade costumam faltar ao trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diminuir o índice de faltas docentes através da conscientização coletiva do grupo;</li> <li>Assegurar ao grupo saúde mental no trabalho e qualidade de vida dentre ele;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diminuir as cobranças excessivas;</li> <li>Priorizar o essencial para envolver o grupo em atividades extra curriculares;</li> <li>Conscientizar em todo conselho e reunião pedagógica os docentes sobre o número de faltas e o prejuízo dessas as crianças;</li> <li>Chamar para conversa particular e demais providencias necessárias os casos específicos que não solucionarem nas demais ações acima.</li> </ul>	Diminuir significamente a quantidade de faltas docentes na unidade	4 anos, sendo que o aumento percentual dos docentes deve evoluir no mínimo 10% ao ano.	Equipe gestora, docentes e funcionários.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2014, p. 155-121).

### Metas a Serem Alcançadas em relação à convivência escolar e índices da unidade

Situação que necessitam de melhorias	Metas	Ações	Resultados esperados	Prazo	Responsáveis
90% dos docentes; 100% da equipe gestora e 100% dos funcionários acreditam que a escola necessita evoluir no pedagógico e aumentar as notas nos índices externos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhorar a qualidade do ensino, aumentando assim gradativamente os índices da escola;</li> <li>Abolir qualquer prática de violência dentro da escola, seja ela física, psicológica ou verbal;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversificar metodologias e tornar o aluno parte de todo processo;</li> <li>Respeitar o aluno e desenvolver prática de diálogo com parceria dos pais para relações de afeto;</li> <li>Assembleias com as turmas para resolução de conflitos;</li> <li>Facilitar o processo de ensino e aprendizagem por meio de projetos desenvolvidos durante todo ano letivo com foco na leitura e escrita;</li> <li>Desenvolvimento de projeto contínuo sobre cidadania;</li> <li>Trabalhos e estudos no htpes sobre a violência nas escolas e assembleias de resolução de conflitos com apoio das famílias;</li> <li>Parcerias com a família para resolução de conflitos graves e encaminhamentos quando necessário.</li> </ul>	Abolir as práticas de violência na escola e aumentar os índices externos nas avaliações de qualidade do ensino.	4 anos, sendo que o aumento percentual dos docentes deve evoluir no mínimo 10% ao ano.	Equipe gestora, docentes e funcionários e pais.
90% dos docentes, 100% da equipe gestora e 100% dos funcionários acreditam que o índice de violência na escola é altíssimo.					

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2014, p. 123).

## Metas e ações da escola com vistas à melhoria da prática pedagógica e gestão democrática

PRÁTICA PEDAGÓGICA	
METAS	AÇÕES
Tornar claro os processos da unidade e divulgar ainda mais os trabalhos desenvolvidos pelas crianças	Divulgar a proposta pedagógica no blog da escola com a oficina de web, na sala dos professores, nas reuniões de pais para que possa ser acessada constantemente; Divulgar a proposta pedagógica nos htps.
Aumentar os índices de desempenho da unidade;	Melhorar os processos de ensino e aprendizagem focando na melhoria da qualidade do docente com base em estudos e aperfeiçoamento pedagógico – Formação em serviço. Diversificar metodologias e tornar o aluno parte de todo processo do aprender; Desenvolver um trabalho pautado na autonomia e participação ativa dos educandos; Facilitar o processo de ensino aprendizagem por meio de projetos desenvolvidos durante todo ano letivo com foco na leitura, escrita e pesquisa;
Expandir os espaços de aprendizagens para que estes extrapolem os muros da escola;	Promover por meio de passeios e ações que valorizem o bairro e seus arredores para que valorizem o conhecimento cultural e local. Utilizar as ruas do bairro para conscientizar dos problemas sociais (ex. mosquito Aedes Aegypti) e ações de melhoria ou transformação.
Aumentar em 60% pelo menos a participação dos pais na reunião de pais da unidade;	Propor cantos de divulgação dos trabalhos e melhorar os processos de comunicação Escola/casa para que os recados sejam entregues de maneira eficaz, eficiente e com antecedência. Diversificar os dias de reuniões de pais.
Integrar e articular as áreas do conhecimento e as disciplinas do currículo garantindo a qualidade nas produções;	Focar as aprendizagens por meios de sequências didáticas que articulem o conhecimento e tenha como prioridade o desenvolvimento de habilidades; Garantir um trabalho pautado no desenvolvimento de habilidades por meio de estudos constantes com os docentes a fim de aprimorarmos práticas qualitativas e não quantitativas. Desenvolver o trabalho com roteiros.
Diminuir os índices de violência na escola.	Desenvolver trabalhos de conscientização das crianças por meio de diálogos; Incorporar práticas diárias de resolução de conflito por meio de reflexão e ação; Descentralizar o poder da direção da escola, deixando o docente responsável pelas resoluções e decisões no sentido de mediar a resolução de conflitos.
Intensificar a parceria entre o núcleo comum e as oficinas curriculares	Elaborar projetos com conteúdos que integrem ambos de forma a favorecer o desenvolvimento do aluno.

---

**GESTÃO DEMOCRÁTICA**

---

**Inserir os funcionários de apoio nas decisões grupais tornando-os parte fundamental do processo.**

**Realizar assembleias com a comunidade escolar e torna-las públicas a toda escola;  
Realizar reuniões periódicas para discussão e resolução de conflitos;  
Exigir a participação de todos nos conselhos de escola e reuniões pedagógicas.**

**Aproximar a comunidade da escola buscando participação ativa dos pais**

**Promover espaços de reflexão na escola sobre os problemas enfrentados e discussões para possíveis soluções;  
Oferecer através de trabalho voluntário aulas de zumba, bordado e dança do ventre aos pais;  
Vivenciar ações cotidianas com a presença dos pais e comunidade;  
Realizar eventos e projetos que envolva efetivamente a participação da comunidade.  
Fazer parcerias com os “Amigos da escola” para realizar projetos à noite e aos finais de semana.  
Construir um mural para divulgação para os pais.**

---

Fonte: Projeto Político Pedagógico/ Adendo (2016, p. 8-9).

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DIRETORA)

Título da Pesquisa: **Aprendizagem de valores e regras e as práticas morais: uma experiência com assembleias de classe no ensino fundamental I**

**Nome do(a) Pesquisador(a):** Verônica Nogueira Vanni

**Nome do(a) Orientador(a):** Carmen Lúcia Dias

- 1- Natureza da pesquisa:** a sra. está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fundamentar e sistematizar uma experiência de prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I em uma escola de Tempo Integral em um município do interior do estado de São Paulo.
- 2- Participantes da pesquisa:** os participantes desta pesquisa serão: a diretora e a coordenadora pedagógica do núcleo comum da escola municipal de Tempo Integral localizada em um município do interior do estado de São Paulo; 01 professora do 5º ano do Ensino Fundamental I e seus respectivos alunos.
- 3- Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. permitirá que a pesquisadora Verônica Nogueira Vanni realize uma entrevista semiestruturada com o sra. A sra. tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4- Sobre as entrevistas:** A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada para verificar as concepções do diretor acerca do desenvolvimento da autonomia moral e das práticas com assembleias de classe no Ensino Fundamental I.
- 5- Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos

Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

- 6- Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 7- Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a construção e o desenvolvimento da autonomia moral da criança, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente do professor de Ensino Fundamental I, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 8- Pagamento:** a sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador(a): Verônica Nogueira Vanni**

**Orientador(a): Carmen Lúcia Dias**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof<sup>a</sup> Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice- Coordenadora: Prof<sup>a</sup> Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: -----**

**E-mail: -----**



## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CORDENADORA PEDAGÓGICA DO NÚCLEO COMUM)

Título da Pesquisa: **Aprendizagem de valores e regras e as práticas morais: uma experiência com assembleias de classe no ensino fundamental I**

**Nome do(a) Pesquisador(a):** Verônica Nogueira Vanni

**Nome do(a) Orientador(a):** Carmen Lúcia Dias

- 1- Natureza da pesquisa:** a sra. está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fundamentar e sistematizar uma experiência de prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I em uma escola de Tempo Integral em um município do interior do estado de São Paulo.
- 2- Participantes da pesquisa:** os participantes desta pesquisa serão: a diretora e a coordenadora pedagógica do núcleo comum da escola municipal de Tempo Integral localizada em um município do interior do estado de São Paulo; 01 professora do 5º ano do Ensino Fundamental I e seus respectivos alunos.
- 3- Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. permitirá que a pesquisadora Verônica Nogueira Vanni realize uma entrevista semiestruturada com o sra. A sra. tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 4- Sobre as entrevistas:** A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada para verificar as concepções da coordenadora pedagógica do núcleo comum acerca do desenvolvimento da autonomia moral e das práticas com assembleias de classe no Ensino Fundamental I.

- 5- Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 6- Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 7- Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a construção e o desenvolvimento da autonomia moral da criança, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente do professor de Ensino Fundamental I, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 8- Pagamento:** a sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador(a): Verônica Nogueira Vanni**

**Orientador(a): Carmen Lúcia Dias**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof<sup>a</sup> Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice- Coordenadora: Prof<sup>a</sup> Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: -----**

**E-mail: -----**

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Título da Pesquisa: **Aprendizagem de valores e regras e as práticas morais: uma experiência com assembleias de classe no ensino fundamental I**

**Nome do(a) Pesquisador(a):** Verônica Nogueira Vanni

**Nome do(a) Orientador(a):** Carmen Lúcia Dias

- 1- Natureza da pesquisa:** a sra. está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fundamentar e sistematizar uma experiência de prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I em uma escola de Tempo Integral em um município do interior do estado de São Paulo.
- 2- Participantes da pesquisa:** os participantes desta pesquisa serão: a diretora e a coordenadora pedagógica do núcleo comum da escola municipal de Tempo Integral localizada em um município do interior do estado de São Paulo; 01 professora do 5º ano do Ensino Fundamental I e seus respectivos alunos.
- 3- Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra. permitirá que a pesquisadora Verônica Nogueira Vanni realize uma entrevista semiestruturada com a sra.; a observação pela pesquisadora de uma prática moral deliberativa (assembleias de classe) realizada em sua classe, num período de 03 meses aproximadamente e posteriormente realize uma entrevista semiestruturada com alguns de seus alunos. A sra. tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
- 1- Sobre as entrevistas e observação:** a pesquisa será realizada em uma escola de Tempo Integral em um município do interior do estado de São

Paulo. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada para verificar as concepções do professor do 5º ano do Ensino Fundamental I acerca do desenvolvimento da autonomia moral e suas práticas com assembleias de classe. Também será realizada a observação pela pesquisadora de uma prática moral deliberativa (assembleias de classe), num período de 03 meses aproximadamente e entrevistas semiestruturadas com os alunos, sendo estes 30% do total de alunos participantes das assembleias de classe, escolhidos por sorteio.

- 4- Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 5- Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 6- Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a construção e o desenvolvimento da autonomia moral da criança, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas em sua ação docente como professor de Ensino Fundamental I, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 7- Pagamento:** a sra não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG ou CPF do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador(a): Verônica Nogueira Vanni**

**Orientador(a): Carmen Lúcia Dias**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof<sup>a</sup> Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice- Coordenadora: Prof<sup>a</sup> Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: -----**

**E-mail: -----**

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

Título da Pesquisa: **Aprendizagem de valores e regras e as práticas morais: uma experiência com assembleias de classe no ensino fundamental I**

**Nome do(a) Pesquisador(a):** Verônica Nogueira Vanni

**Nome do(a) Orientador(a):** Carmen Lúcia Dias

- 1- Natureza da pesquisa:** o (a) seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fundamentar e sistematizar uma experiência de prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I em uma escola de Tempo Integral em um município do interior do estado de São Paulo.
- 2- Participantes da pesquisa:** os participantes desta pesquisa serão: a diretora e a coordenadora pedagógica do núcleo comum da escola municipal de Tempo Integral localizada em um município do interior do estado de São Paulo; 01 professora do 5º ano do Ensino Fundamental I e seus respectivos alunos.
- 3- Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr.(sra.) permitirá que a pesquisadora Verônica Nogueira Vanni realize a pesquisa através da observação de uma prática moral deliberativa (assembleias de classe) realizada pela professora e seus respectivos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, num período de 03 meses aproximadamente e posteriormente realize uma entrevista semiestruturada com seu filho e demais alunos da sala. O sr. (sra.) tem a liberdade de recusar a participação de seu filho e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o seu filho. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

- 2- Sobre a observação e entrevistas:** a pesquisa será realizada em uma escola de Tempo Integral em um município do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados será realizada por meio da observação de uma prática moral deliberativa (assembleias de classe) realizada pela professora e seus respectivos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, num período de 03 meses aproximadamente e uma entrevista semiestruturada com os alunos, sendo estes 30% do total de alunos participantes das assembleias de classe, escolhidos por sorteio para saber a sua opinião a respeito do que achou da atividade que participou com sua professora.
- 4- Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
- 5- Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 6- Benefícios:** ao participar desta pesquisa o sr.(sra.) e o seu filho não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a construção e o desenvolvimento da autonomia moral da criança, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa trazer contribuições significativas na ação docente do professor de Ensino Fundamental I, onde o pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 7- Pagamento:** o sr.(sra.) e seu filho não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi a cópia deste termo de consentimento, e



autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome do Responsável pelo Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG ou CPF do Responsável pelo Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

**Pesquisador(a): Verônica Nogueira Vanni**

**Orientador(a): Carmen Lúcia Dias**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profª Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice- Coordenadora: Profª Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: -----**

**E-mail: -----**

## APÊNDICE E

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: **Aprendizagem de valores e regras e as práticas morais: uma experiência com assembleias de classe no ensino fundamental I**

**Nome do(a) Pesquisador(a):** Verônica Nogueira Vanni

**Nome do(a) Orientador(a):** Carmen Lúcia Dias

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade fundamentar e sistematizar uma experiência de prática moral de caráter deliberativo (assembleias de classe) como mecanismo de educação social para o desenvolvimento da autonomia moral com alunos do Ensino Fundamental I em uma escola de Tempo Integral em um município do interior do estado de São Paulo.

**Participantes da pesquisa:** a pesquisa será realizada em uma escola de Tempo Integral em um município do interior do estado de São Paulo. A coleta de dados será realizada por meio da observação de uma prática moral deliberativa (assembleias de classe) realizada pela professora e seus respectivos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, num período de 03 meses aproximadamente e uma entrevista semiestruturada com os alunos, sendo estes 30% do total de alunos participantes das assembleias de classe, escolhidos por sorteio para saber a sua opinião a respeito do que achou da atividade que participou com sua professora.

**Envolvimento na pesquisa:** ao participar desta pesquisa, permitirá que a pesquisadora Verônica Nogueira Vanni realize a pesquisa através da observação de uma prática moral deliberativa (assembleias de classe), num período de 03 meses aproximadamente e posteriormente realize uma entrevista semiestruturada com você e alguns dos demais alunos de sua sala. Para a realização das entrevistas, serão sorteados 30% do total de alunos para saber sua opinião a respeito do que achou desta atividade. Esperando que, com este estudo, possamos trazer informações importantes sobre as assembleias de classe e como estas podem contribuir na construção da autonomia moral dos alunos do Ensino Fundamental I.

Para participar desde estudo, o responsável por você precisa autorizar assinando o termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar

pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação neta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido.

Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação neta pesquisa não apresenta nenhum risco para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por 5 anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

### **ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade(caso possua)\_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos deste biobanco de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Nome do(a) menor

---

Assinatura do Pesquisador

---

Assinatura do Orientador

**Pesquisador(a): Verônica Nogueira Vanni**

**Orientador(a): Carmen Lúcia Dias**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profª Dra. Gisele Alborgheti Nai**

**Vice- Coordenadora: Profª Rosa Maria Barilli Nogueira**

**Telefone do Comitê: -----**

**E-mail: -----**

## APÊNDICE F

## ROTEIRO DE ENTREVISTA- DIRETORA

## PARTE I

Identificação do perfil do diretor

1. Diretor: \_\_\_\_\_

2. Sexo    Feminino              Masculino    

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Filhos    Sim        Não    

Quantos: \_\_\_\_\_

6. Cidade que reside: \_\_\_\_\_

7. Formação acadêmica:

 Graduação \_\_\_\_\_ Aperfeiçoamento (180 h) \_\_\_\_\_ Especialização (360 h) \_\_\_\_\_ Mestrado ( \_\_\_\_\_ ) Doutorado ( \_\_\_\_\_ )

Participação em formações continuadas

(\_\_\_\_\_)

Participação em eventos científicos

(\_\_\_\_\_)

8. Contrato de trabalho com a Secretaria Municipal de Educação

Concursado: \_\_\_\_\_  
Ingressou em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Outra categoria?

Qual? \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

9. Exercício da gestão em outra Instituição.

---

10. Exercício de outra atividade:

---

## PARTE II

1-Como você define o papel do diretor na escola?

2- A sua gestão procura envolver os professores, funcionários e pais nos projetos da escola? De que forma?

3-Como são as relações interpessoais na sua escola envolvendo gestores, professores, alunos e funcionários e pais?

4-Quais as iniciativas da escola (o que tem sido feito) para a prevenção e combate à violência escolar?

5-Como são as regras estabelecidas na escola? E as de convivência?

6-Como tem sido trabalhado o tema transversal Ética descrito nos Parâmetros Curriculares Educacionais?

7-O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?

8-Como você avalia o trabalho desenvolvido pelos professores da escola no que diz respeito às práticas desenvolvidas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos?

9-Para você, a possibilidade da formação para a cidadania dos alunos é garantida com as práticas promovidas pela escola? Quais?

10-Com relação às assembleias de classe (professores e alunos) instituídas nesta escola, como se iniciaram e quais foram os objetivos? Essa iniciativa partiu de quem? Tinha um projeto? Você teve alguma orientação? Como foi a orientação para os professores? Houve momentos de estudo/discussão sobre essa prática?

11-Você se reúne com os professores para discutir o andamento das assembleias de classe?

12-Quais os pontos positivos e negativos dessas assembleias?

13- Você observou dificuldade em algum professor em desenvolver as assembleias de classe? Quais dificuldades?

14- Com qual(is) anos você observou mais resultados com a prática das assembleias?

15-Acha que seria interessante o aprofundamento (aporte teórico) e sistematização da prática com assembleias escolares nessa escola? Por quê?

16-Você teria alguma sugestão de outras práticas que possam contribuir para desenvolvimento da autonomia moral dos alunos?

17- Acredita que sua gestão pode ser considerada uma gestão democrática?

## APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA- COORDENADORA PEDAGÓGICA DO NÚCLEO  
COMUM

## PARTE I

Identificação do perfil da coordenação pedagógica

1. Coordenação: \_\_\_\_\_

2. Sexo    Feminino              Masculino    

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Filhos    Sim            Não    

Quantos: \_\_\_\_\_

6. Cidade que reside: \_\_\_\_\_

7. Formação acadêmica:

 Graduação \_\_\_\_\_ Aperfeiçoamento (180 h) \_\_\_\_\_ Especialização (360 h) \_\_\_\_\_ Mestrado ( \_\_\_\_\_ ) Doutorado ( \_\_\_\_\_ )

Participação em formações continuadas

( \_\_\_\_\_ )



Participação em eventos científicos

(\_\_\_\_\_)

8. Contrato de trabalho com a Secretaria Municipal de Educação

Concursado: \_\_\_\_\_  
Ingressou em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Outra categoria?

Qual? \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

9. Exercício da gestão em outra Instituição.

\_\_\_\_\_

10. Exercício de outra atividade:

\_\_\_\_\_

## PARTE II

1- Como você define o papel de coordenadora pedagógica na escola?

2- No trabalho que desenvolve na unidade escolar, você procura envolver os professores, funcionários e pais nos projetos da escola? De que forma?

3-Como são as relações interpessoais na sua escola envolvendo gestores, coordenadores, professores, alunos e funcionários e pais?

4-Quais as iniciativas da escola (o que tem sido feito) para a prevenção e combate à violência escolar?

5-Como são as regras estabelecidas na escola? E as de convivência?

6-Como tem sido trabalhado o tema transversal Ética descrito nos Parâmetros Curriculares Educacionais?

7-O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?

8-Como você avalia o trabalho desenvolvido pelos professores da escola no que diz respeito às práticas desenvolvidas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos?

9-Para você, a possibilidade da formação para a cidadania dos alunos é garantida com as práticas promovidas pela escola? Quais?

10-Com relação às assembleias de classe (professores e alunos) instituídas nesta escola, como se iniciaram e quais foram os objetivos? Essa iniciativa partiu de quem? Tinha um projeto? Você teve alguma orientação? Como foi a orientação para os professores? Houve momentos de estudo/discussão sobre essa prática?

11-Você se reúne com os professores do núcleo comum da escola para discutir o andamento das assembleias de classe?

12-Quais os pontos positivos e negativos dessas assembleias?

13- Você observou dificuldade em algum professor em desenvolver as assembleias de classe? Quais dificuldades?

14- Com qual(is) anos você observou mais resultados com a prática das assembleias?

15-Acha que seria interessante o aprofundamento (aporte teórico) e sistematização da prática com assembleias escolares nessa escola? Por quê?

16-Você teria alguma sugestão de outras práticas que possam contribuir para desenvolvimento da autonomia moral dos alunos?

17- Acredita que a gestão da direção da escola pode ser considerada uma gestão democrática?

## APÊNDICE H

## ROTEIRO DE ENTREVISTA- PROFESSORA

## PARTE I

Identificação do perfil docente

1. Professor: \_\_\_\_\_

Educação infantil Ensino Fundamental I 2. Sexo Feminino Masculino 

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Estado civil: \_\_\_\_\_

5. Filhos Sim  Não 

Quantos: \_\_\_\_\_

6. Cidade que reside: \_\_\_\_\_

7. Formação acadêmica:

 Graduação \_\_\_\_\_ Aperfeiçoamento (180 h) \_\_\_\_\_ Especialização (360 h) \_\_\_\_\_ Mestrado ( \_\_\_\_\_ ) Doutorado ( \_\_\_\_\_ )

Participação em formações continuadas

(\_\_\_\_\_)

Participação em eventos científicos

(\_\_\_\_\_)

8. Contrato de trabalho com a Secretaria Municipal de Educação

Concursado: \_\_\_\_\_  
Ingressou em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Outra categoria?

Qual? \_\_\_\_\_

Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

9. Exercício da docência em outra Instituição.

\_\_\_\_\_

10. Exercício de outra atividade:

\_\_\_\_\_

## PARTE II

1-Qual a sua percepção sobre a gestão da sua escola?

2-Você conhece do Projeto Político Pedagógico da escola?

3-Qual a perspectiva teórica (abordagem) utilizada por esta escola no Projeto Político Pedagógico da instituição?

4-Tem conhecimento sobre os temas transversais descritos nos Parâmetros Curriculares Educacionais que integram este projeto? E o da Ética, o que contempla?

5-Você sabe o que os PCNs trazem à respeito do desenvolvimento da autonomia?

6-Você tem trabalhado com alguma prática em sua sala com o objetivo de desenvolver essa autonomia de seus alunos? De que forma?

7-O que você entende a respeito de desenvolvimento moral? E por autonomia moral?

8-Para você, a possibilidade da formação para a cidadania dos alunos é garantida com as práticas promovidas pela escola? Quais?

9-Como são as relações interpessoais na sua escola envolvendo gestores, professores, alunos e funcionários e pais?

10-Como são as regras estabelecidas na escola? E as de convivência?

11-Com relação às assembleias de classe, como estas se iniciaram e quais foram os objetivos? Essa iniciativa partiu de quem? Tinha um projeto?

12-Você teve alguma orientação? Houve momentos de estudo sobre essa prática?

13-Os alunos tiveram alguma orientação sobre as assembleias de classe, de como estas ocorrem? Qual?

14- Havia um planejamento prévio para as assembleias realizadas?

15-Quando iniciou? Periodicidade das assembleias (semanal/quinzenal). Qual a duração?

16- Como foi feita a preparação dos alunos inicialmente para as assembleias de classe?

17- Como você explicou o significado da assembleia de classe para as crianças?

18-Quais os temas trabalhados? Qual é a sua função nas assembleias?

19-Como eram feitos os registros? Você possui estas anotações?

20-Quais os resultados percebidos por você?

21-Quais as dificuldades encontradas?

22-Você conhece a opinião dos alunos sobre as assembleias?

23-Você discute com o grupo (equipe gestora e outros professores) o andamento das assembleias de classe?

24-Você já havia tido essa experiência, participado de assembleias?

25-Você adotaria essa prática para outras escolas (lugares que você fosse trabalhar)  
Por quê?

26-Você acha que se todos os professores utilizassem as assembleias de classe, haveria a possibilidade de promover o desenvolvimento da autonomia moral?

27-Acha que seria interessante o aprofundamento (aporte teórico) e sistematização da prática com assembleias escolares nessa escola? Por quê?

28-Você teria alguma sugestão de outras práticas que possam contribuir para desenvolvimento da autonomia moral dos alunos?

## APÊNDICE I

### ENTREVISTA COM OS ALUNOS APÓS AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE

#### PARTE I

##### Identificação do perfil do aluno

1. Aluno: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Feminino

Masculino

3. Idade: \_\_\_\_\_

4. Tempo de frequência nessa escola: \_\_\_\_\_

#### PARTE II

1- O que você entende por assembleia de classe?

2- Você já conhecia ou já participou de um trabalho como este que suas professoras estão desenvolvendo? Com qual(is) professor(es)?

3- Como foi a sua participação nas assembleias?

4- Em algum momento sentiu dificuldades em participar? Por quê?

5- Algum colega seu lhe falou se teve dificuldade em participar da assembleia de classe?

6- O que você aprendeu da experiência com as assembleias? No que te ajudou?

7 - O que você achou da experiência com as assembleias de classe?