

JULIANA ALVIM BITES CASTRO CALIL

**CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS REGRAS NA ESCOLA:
A VISÃO DE EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE DO
INTERIOR PAULISTA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA ALVIM BITES CASTRO CALIL

**CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS REGRAS NA ESCOLA:
A VISÃO DE EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA CIDADE
DO INTERIOR PAULISTA**

Orientadora: Profa.Dr. Ana Maria Falcão de Aragão

Dissertação de mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA JULIANA ALVIM BITES CASTRO CALIL E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO.

Assinatura da Orientadora

CAMPINAS

2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C128c Calil, Juliana Alvim Bites Castro, 1976-
Concepção e implementação das regras na escola : a visão de equipes
gestoras de escolas públicas de uma cidade do interior paulista / Juliana Alvim
Bites Castro Calil. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Escolas públicas. 2. Regras. 3. Gestão democrática. 4. Conflito interpessoal.
I. Aragão, Ana Maria Falcão, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Concept and rules implementation at the school : an outback São
Paulo public school Managerial view's

Palavras-chave em inglês:

Public schools

Rules

Democratic management

Interpersonal conflict

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Falcão de Aragão [Orientador]

Telma Pileggi Vinha

Luciene Regina Paulino Tognetta

Data de defesa: 31-07-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS REGRAS NA ESCOLA:
A VISÃO DE EQUIPES GESTORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA
CIDADE DO INTERIOR PAULISTA**

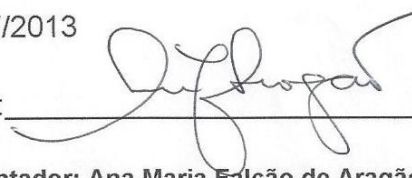
Autor : Juliana Alvim Bites Castro Calil

Orientador: Prof. Dr. Ana Maria Falcão de Aragão

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Juliana Alvim Bites Castro Calil e aprovada pela Comissão Julgadora.

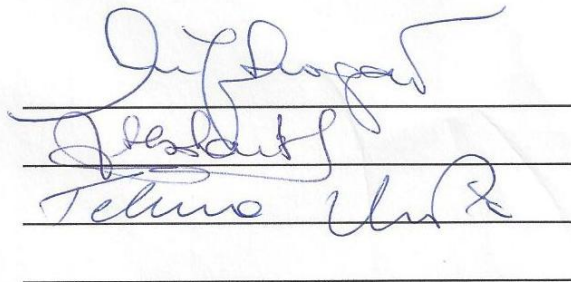
Data: 30/07/2013

Assinatura: _____



Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão

COMISSÃO JULGADORA:



DEDICATÓRIA

**Às minhas filhas Catarina e Isabella, a quem dedico
esta Dissertação, a minha vida e tudo o que eu tenho de
melhor!**

AGRADECIMENTOS

Tornar-se pesquisadora é um processo que envolve muitas construções, desconstruções. As reconstruções daí advindas passam também a refletir o próprio estudo, motivo pelo qual a interlocução e a partilha de experiências com outras pessoas é indispensável. Durante o período dedicado a esta dissertação, pessoas especiais fizeram-se presentes, colaborando, direta ou indiretamente, com a realização desta pesquisa. Por isso, sinto um enorme prazer, neste momento, em agradecer-las.

Ao Thomas, pelo amor sempre dedicado e por suportar tantas ausências durante todo o período de elaboração desta dissertação.

Ao meu pai, grande inspiração da minha vida, pelo exemplo de integridade, de generosidade e de companheirismo. Obrigada pelo amor tão presente!

À minha mãe, pela força que sempre demonstrou nos momentos difíceis. Você me inspira a nunca desistir dos meus sonhos!

À minha orientadora, Ana Aragão, pela orientação competente e afetuosa refletida, inclusive, na generosidade dela em trilhar comigo caminhos que nem sempre foram os que esperávamos *neste* e para *este* trabalho.

À querida Telma Vinha, por mudar o rumo de minha vida. Você é a grande responsável por eu ter iniciado e conseguido finalizar este trabalho. Destaco o carinho, a generosidade, a inspiração, as contribuições e, principalmente, a amizade sempre presente. Com você aprendi mais do que eu acreditava poder aprender.

À Luciene Tognetta, por aceitar fazer parte da Banca Examinadora, pela doçura que sempre me inspirou a ser alguém melhor, tanto profissional quanto pessoalmente.

À amiga Adriana Pierini, pelas contribuições através de diálogos que motivaram tantas reflexões valiosas para a vida e para progredir no exercício da profissão.

Às amigas deste e de outros trabalhos Amanda Nicolaidis, Andréa Marangoni, Bianca Affonso, Isabela Angeli, Luciana Haddad (Nana) Marciene Reis, Marissol Prezotto e Tamara Pina, pelas parcerias, ela afinidade na busca por conhecimento e pelo afeto.

Aos professores Guilherme Prado, Ana Aragão, Isabel Leme e Telma Vinha, pelos ensinamentos e pelas experiências compartilhadas nas disciplinas que cursei no Mestrado.

Aos interlocutores e colegas do GEPEC Ana Maria Campos, Cristina Campos, Heloisa Proença, Marcemino Bernardo, Márcia Leardini, Rosaura Soligo, e tantos outros, por contribuírem com a minha formação, transmitindo grandes experiências acerca do “chão” da escola e da paixão por ela.

Às queridas Carolina Aragão, Flávia Vivaldi e Mariana Wrege, pelas experiências e pelas gargalhadas compartilhadas em todos os trajetos percorridos na estrada e fora dela!

À Leila Lombardi, pelo amparo nos momentos mais difíceis, o que levou à ampliação do olhar sobre mim mesma.

Às colegas do GEPEN , Adriana Braga, Adriana Ramos, Carolina Aragão, Flávia Vivaldi, Jussara Tortella, Lívia Licciardi, Mariana Wrege, Sandra Dedeschi, Sonia Vidigal, por contribuírem para a minha formação desde o primeiro COPPEM, o Curso da Unifran, pelos grupos e por tantos outros momentos compartilhados.

À Izilda Zaniolo, Mara Bortolin e Sônia Teixeira, pela dedicação e pelo afeto dispensados às minhas preciosas filhas durante as vezes em que necessitei ausentar-me.

À Catarina Calil, Enzo Bites, Júlia Bites, Isabella Calil, Laura Poli, Luis Inácio Bites, Sofia Poli, pelos deliciosos laboratórios particulares!

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), pela bolsa de Mestrado concedida.

Enfim, aos gestores das escolas que, apesar de inicialmente vinculados a este estudo pelo projeto da Prefeitura, aceitaram contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa, mostrando-se disponíveis para receber-me. Essa receptividade proporcionou a experiência ímpar de ouvir o depoimento de colegas educadores, fazendo-me entrar em contato com o que eles tinham de mais engrandecedor a revelar sob a perspectiva deste estudo.

RESUMO

Inserida em um projeto maior proposto pela Secretaria de Educação do município de uma cidade do interior paulista em parceria com a FUNEP (Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão da UNESP – Universidade Estadual Paulista), a presente pesquisa busca investigar como as equipes gestoras pensam o papel das regras na organização da escola e de que forma essas regras refletem a qualidade das relações interpessoais na Instituição de Ensino. Esta pesquisa visa, ainda, conhecer os conteúdos das regras e o modo como elas são elaboradas, implementadas e legitimadas no cotidiano das escolas analisadas. Para tanto, os dados desta pesquisa de campo decorrem da formação de três grupos focais com gestoras de cinco escolas municipais e são examinados qualitativamente, através do método de análise de conteúdo. Os resultados apontam que o papel e a função primordial das regras é a organização da instituição e a prudência. As regras que objetivam a regulação da convivência e a construção da autonomia moral não foram substancialmente mencionadas. O conteúdo da maioria delas é organizacional e convencional, visando ao controle e à organização dos espaços escolares. De alguma forma, parece estar implícita a ideia de que os conflitos devem ser evitados. Há, também, regras que legislam sobre o domínio pessoal. Para as gestoras, a maioria das regras é elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, mas, a partir do que elas verbalizam, percebe-se que muitas dessas regras têm sido criadas pelas próprias gestoras e professoras no cotidiano das escolas. Com base nos dados analisados é possível inferir, também, que o trabalho com as regras não é percebido como pedagógico. As assembleias são consideradas como recurso possível para a elaboração de regras, mas depreende-se que, em alguns momentos, há desvios de suas funções. Isso demonstra não haver estudos aprofundados acerca do papel das assembleias na escola nem acerca de como elas devem funcionar institucionalmente. Quanto à implementação das normas, na maioria das vezes, o conhecimento das regras dá-se por informação, já que no cotidiano das escolas em questão poucas regras são elaboradas coletivamente. Por fim, são analisados os procedimentos que as gestoras dizem ser utilizados pelos profissionais da escola para que as regras sejam cumpridas. A esse respeito, as gestoras relatam comunicar aos pais dos alunos sobre o descumprimento

dessas regras na tentativa de fazer com que as cumpram. Porém, se não há o apoio familiar necessário e as alternativas de diálogo para o cumprimento das normas esgotam-se, o Conselho Tutelar é acionado, na esperança de que, de alguma maneira, as regras que consolidam as diretrizes institucionais mais importantes sejam cumpridas por todos. Há também penalizações e, com elas, a visão de que são necessárias sanções expiatórias. Assim, apesar da necessidade de alguns ajustes acerca do trabalho com as regras, constata-se que, as gestoras reconhecem a importância das normas escolares para a convivência entre as pessoas, preocupam-se com a organização dos espaços da escola de modo a proporcionar um local agradável para a comunidade frequentar e dedicam-se a realizar um bom trabalho de gestão.

Palavras-chave: indisciplina, conflitos interpessoais, regras escolares, gestão democrática.

ABSTRACT

Inserted in a larger Project, proposed by the Education Department of a countryside city in Sao Paulo state in a partnership with FUNEP (Foundation for support to research, teaching and extension from UNESP – State University of Sao Paulo) aiming to study relationship among school, community and culture as well as other implications regarding a Politic- Pedagogic Project of educational institutions and about organization of their educational process, this research objectives to know how managerial teams think in regards to the role of rules in the organization of the institution as well as to know the contents of the rules and the way they're elaborated, implemented and legitimated in the studied schools' routine. In order to do that, data from this research come from the formation of three focal groups with managers of five municipal schools and qualitatively analyzed by means of content analysis. Results point that the role and fundamental function of the rules are the institution's organization and prudence. The importance of the rules for regulation of the coexistence and construction of moral autonomy have not been substantially adressed. The contents of the majority of them are organizational and conventional, objecting the control and organization of school's space. Somehow it seems that it's implicit that conflicts must be avoided. There are, also, rules that states about personal dominance. In the managers minds most of the rules are elaborated by the Education Department, however it's clear in their speeches that several of such rules have been created by themselves together with teachers in the school's daily routine. Data gathered in this research allow us to infer also that working with rules is often not seen as pedagogic. Much is talked about assembly meetings, but by their statements, we could notice that there are misfunctions of these procedures, showing that there are no previous studies on how it must work and what their roles are in the school. Regarding implementation of norms we have found that, in most of the cases, the knowledge about rules is given by information, once there is no team work while elaborating them. Lastly, we found out that managers say they're used by other schools professionals in order to make rules to be followed. What they state most frequently to do is to communicate parents and ask them to take providences in order for their children are able to obey school's rules and, when families are the party who don't follow rules, the communicate the Child Care department with the hope families are coerced to

follow school's rules. There are also, punishment and the idea that expiatory penalties are needed. Therefore, we conclude that managers recognize the importance of school rules for people coexistence among people, they are concerned with space organization in the school in order to offer a pleasant atmosphere for the community and also they dedicate themselves for making a good management work.

Key-words: indiscipline, interpersonal conflicts, school rules, democratic management.

— *Bom dia. Por que acabas de apagar o seu lampião?*
— *É o regulamento, respondeu o acendedor. Bom dia.*
— *Que é o regulamento ?*
— *É apagar meu lampião. Boa noite.*
E tornou a acender.
— *Mas por que acabas de o acender de novo ?*
— *É o regulamento, respondeu o acendedor.*
— *Eu não compreendo, disse o príncipezinho.*
— *Não é para compreender, disse o acendedor. Regulamento é regulamento. Bom dia.*
E apagou o lampião.
Em seguida enxugou a fronte num lenço de quadrinhos vermelhos.
— *Eu executo uma tarefa terrível. Antigamente era razoável. Apagava de manhã e acendia à noite. Tinha o resto do dia para descansar e o resto da noite para dormir...*
— *E depois disso, mudou o regulamento?*
— *O regulamento não mudou, disse o acendedor. Aí é que está o drama! O planeta de ano em ano gira mais depressa, e o regulamento não muda!*
— *E então? disse o príncipezinho.*
— *Agora, que ele dá uma volta por minuto, não tenho mais um segundo de repouso. Acendo e apago uma vez por minuto!*
— *Ah! que engraçado! Os dias aqui duram um minuto!*
— *Não é nada engraçado, disse o acendedor. Já faz um mês que estamos conversando.*
(...)
— *Sabes? Eu sei de um modo de descansar quando quiseres.. (...) — Teu planeta é tão pequeno, que podes, com três passos, dar-lhe a volta. Basta andares lentamente, bem lentamente, de modo a ficares sempre ao sol. Quando quiseres descansar, caminharás. . . e o dia durará quanto queiras.*
— *Isso não adianta muito, disse o acendedor. O que eu gosto mais na vida é de dormir.*
— *Então não há remédio - disse o príncipezinho.*
— *Não há remédio - disse o acendedor. Bom dia.*

Antoine de Saint-Exupéry

SUMÁRIO

1 ENTENDER QUE TUDO É NOSSO, SEMPRE ESTEVE EM NÓS... HISTÓRIA... (Meu memorial de formação).....	1
2 INTRODUÇÃO TEÓRICA.....	11
2.1 O DESENVOLVIMENTO MORAL	13
2.2 O AMBIENTE SOCIOMORAL	29
2.3 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	36
2.3.1 Indisciplinados, Violentos ou Incivis?.....	40
2.4 AS REGRAS E A QUALIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA	53
2.4.1 O que são e para que servem as regras: apresentando conceitos.....	53
2.4.2 Implicações do trabalho com as regras na prática pedagógica.....	57
2.5 ASSEMBLEIAS: UM ESPAÇO PARA ALÉM DA CONSTRUÇÃO DAS REGRAS!	71
2.6 A GESTÃO DEMOCRÁTICA	86
3 METODOLOGIA.....	99
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	99
3.2 PARTICIPANTES	99
3.2.1 Algumas características do projeto conveniado entre a UNESP e FUNEP	99
3.2.2 Caracterização das escolas.....	102
3.2.3 Procedimento de produção dos dados	109
3.2.3.1 Os grupos focais	109
3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	112
3.3.1 Categorização das verbalizações dos grupos focais	113
4. CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS REGRAS NA ESCOLA: A VISÃO DAS EQUIPES GESTORAS.....	117

4.1 PAPEL E FUNÇÃO DAS REGRAS.....	118
4.2 CONTEÚDO DAS REGRAS	127
4.3 ELABORAÇÃO DAS REGRAS.....	143
4.4 IMPLEMENTAÇÃO DAS REGRAS.....	165
4.5 LEGITIMAÇÃO DAS REGRAS.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS	193
ANEXOS	203

1 ENTENDER QUE TUDO É NOSSO, SEMPRE ESTEVE EM NÓS... HISTÓRIA...

(Meu memorial de formação)

*Como se fora brincadeira de roda, memória
Jogo do trabalho na dança das mãos, macias
O suor dos corpos na canção da vida, história
O suor da vida no calor de irmãos, magia*

*Como um animal que sabe da floresta, perigosa
Redescobrir o sal que está na própria pele, macia
Redescobrir o doce no lamber das línguas, macias
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, magia*

*Pelo simples ato de um mergulho ao desconhecido mundo que
é o coração.
Alcançar aquele universo que sempre se quis e que se pôs tão
longe na imaginação.*

*Vai o bicho homem fruto da semente, memória
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história
Somos a semente, ato, mente e voz, magia*

*Não tenha medo, meu menino povo, memória
Tudo principia na própria pessoa, beleza
Vai como a criança que não teme o tempo, mistério
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor, magia*

(LUIZ GONZAGA JUNIOR)

Minha escolha pela Psicologia não aconteceu de maneira muito tranquila, uma vez que eu tinha um outro modelo de profissão e de profissional que me inspirava, diria até que me seduzia. Meu pai faz um belíssimo trabalho na área do Direito. Eu não o via como aquele que queria fazer o melhor acordo para o seu cliente. Ele sempre me contava, com o entusiasmo de um apaixonado pela profissão e pelo bem estar das pessoas, as horas que seus clientes passavam no escritório dele rememorando, reconstruindo, em palavras, os “cacos” que fizeram seus casamentos serem destruídos. Muitas das histórias dessas pessoas concluíam, para o prazer de meu pai, com a reconciliação. Prestei vestibular em História em julho de 1993 mesmo que tivesse a intenção de ser advogada, pois essa era uma forma de treinamento, já que não havia vestibular para Direito no segundo semestre na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Fui aprovada, mas, como ainda o colegial estava inconcluso, não pude ingressar na Universidade. Os seis meses decorrentes foram decisivos. Pesquisei mais profundamente as

profissões e percebi que através da Psicologia minha atuação poderia ser mais direcionada à “reconstrução dos cacos” que ficavam perdidos pelos caminhos de vida das pessoas.

Desde o ingresso no curso de Psicologia da UFU, eu desejava era encontrar caminhos que me fizessem trabalhar para a melhoria das relações interpessoais, contribuindo para o desenvolvimento da saúde afetiva das pessoas. Eu sabia pouco acerca da forma como atuaria na profissão, mas tinha a clareza de que era trabalhando com as crianças que me tornaria uma psicóloga realizada. Sempre acreditei que, atuando da perspectiva da Psicologia infantil, contribuiria para que a infância fosse resgatada e cuidada, zelando pela construção da identidade das crianças e pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo delas.

Foi nesse contexto que conheci as professoras Dr. Maria Lúcia Castilho Romera e Dr. Maria Inês Baccarin. Os estudos e a paixão delas pela docência no Ensino Superior e pela Psicanálise marcaram-me muito. Na época, o curso de Psicologia da UFU oferecia muitas oportunidades de estágio em diversas áreas. Além disso, cursei todas as disciplinas optativas que abordavam as questões da Psicologia a partir da perspectiva psicanalítica (tamanho o encantamento pelo trabalho das professoras citadas). O meu maior foco continuava sendo a possibilidade de atuação com as crianças. Fui selecionada para uma vaga em um concorrido estágio no Fórum de Uberlândia, cuja proposta era auxiliar psicologicamente crianças, vítimas de violências múltiplas, geralmente afastadas de suas famílias, as grandes promotoras do sofrimento pelo qual as crianças passavam. Eu atendia todos os sujeitos envolvidos nas situações relatadas e percebia que aquele momento comigo era um espaço valorizado e considerado a única possibilidade de melhoria de suas relações, pois as crianças e as famílias sentiam que eram realmente ouvidas. Concomitantemente, eu buscava subsídios nos estudos referentes à violência doméstica e pertinentes à psicoterapia infantil. Estagiei , também, na clínica da Universidade, sob a supervisão da Professora Maria Inês Baccarin, e em uma creche municipal, sob a supervisão da Professora Eleonora Estela Toffoli Ribeiro.

Iniciei grupos de estudos em Psicanálise no Centro de Estudos e Eventos Psicanalíticos de Uberlândia, ingressei em um curso de Extensão em Psicoterapia Infantil e passei a fazer análise pessoal, pois, para que o profissional da área de Psicologia possa atuar e compreender os conflitos intra e interpessoais de seus pacientes, é necessário autoanálise. Estava claro para

mim que essa era uma das formas mais potentes de “aprender com a experiência” a exercer a função analítica.

Formei-me em 1999, continuei o estágio no Fórum e, com a minha orientadora de estágio, a psicóloga forense Cristina Tavares Mota, iniciei um Telecurso de Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes, na Universidade de São Paulo. Éramos um grupo, formado por seis Psicólogas e duas Assistentes Sociais, que se reunia semanalmente por cinco horas, para estudar e discutir as questões teóricas do curso. Eu buscava maneiras de compreender o fenômeno da violência e formas de trabalhar com a população na prevenção dela. Porém, o curso não me oferecia respostas, nem refletia as perspectivas que eu buscava, aquelas das quais eu desejava ir ao encontro. O foco recorrente das abordagens era o julgamento *dos* e a punição extrema *aos* agressores. Poucos eram os trabalhos que propunham projetos de intervenção preventiva, de apoio às famílias, de reestruturação social dos envolvidos. De qualquer forma, finalizei o curso e, mesmo sem a satisfação almejada, aprendi a identificar os sinais de violência doméstica, sendo capaz de auxiliar a quem recorresse a mim.

Ainda inspirada pelas experiências compartilhadas com as professoras Maria Lúcia, Maria Inês e motivada com a minha análise pessoal, tive a oportunidade de iniciar, em 2001, um curso de especialização em Clínica Psicanalítica, também pela UFU. Nessa época, eu já atuava em consultório, tinha supervisões periódicas dos atendimentos que eu realizava e continuava participando dos grupos de estudo. Finalizei o curso em 2002, com uma pesquisa qualitativa, intitulada: *Separação dos Pais: uma difícil tarefa para adolescentes*. O objetivo do estudo era compreender como os adolescentes elaboram emocionalmente a separação de seus pais. Provavelmente, as experiências pessoais e o interesse em compreender de que forma as relações vivenciadas pelas crianças e adolescentes podem formar pessoas mais saudáveis do ponto de vista afetivo motivaram a escolha pelo tema. Uma das questões que sempre norteou minhas reflexões era possibilitar que os pais e as crianças se ajudassem mutuamente. Nesse sentido, encantava-me orientar tanto o público infantil quanto o adulto.

Em 2002, casei-me com meu querido Thomas e, em função do trabalho dele, mudamos de estado e novas oportunidades surgiram. Comecei a trabalhar em uma clínica de recuperação de usuários de drogas, onde eu atendia apenas a crianças e a adolescentes. A

experiência foi extraordinária, pois aprendi muito sobre o que fazer (e o que não fazer) em um tratamento de internação para dependentes químicos. O trabalho era difícil, não só pela situação catastrófica pelas quais aquelas crianças passavam, mas por que as equipes eram despreparadas para lidar com os graves problemas a tratar. Com muita boa vontade, mas com pouco preparo profissional especializado, a equipe era formada por uma Psicóloga, um Assistente Social, um Psiquiatra (que não tinha contato com o resto da equipe, somente com os pacientes), uma Enfermeira e monitores escolhidos pela direção da clínica, geralmente pessoas que acabavam de sair do tratamento. O autoritarismo exagerado por parte da maioria dos profissionais e funcionários da clínica incomodava-me. As soluções para os conflitos eram sempre punições severas aos pacientes, como: trabalhar dobrado na horta, sob o sol, “para aprenderem a se comportar”, deixar de participar de passeios sempre que, na semana em que esses ocorriam, fosse infringida alguma regra. Essas punições eram aplicadas mesmo que os pacientes tivessem poucas atividades de lazer. Ameaças de expulsão e de transferência para a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM), atual Fundação Casa, também eram muito comuns. A equipe profissional estudava bastante e buscava novas formas de atuação, porém a mudança constante de coordenadores da instituição atrapalhava muito a continuidade e a estruturação de um trabalho mais humanizado e melhor fundamentado.

No entanto, as experiências vividas nesse contexto não foram só negativas, elas mobilizaram-me sempre a buscar novas perspectivas de atuação, formas diferentes de auxiliar pessoas em suas relações inter e intrapessoais. Passei a refletir sobre como o autoritarismo e o despreparo dos profissionais da saúde e da educação para lidar com o processo de ensinar, que sempre envolve a construção de personalidades, pode vir de encontro ao que se deseja. O que mais eu ouvia na clínica era que aqueles jovens precisavam aprender a respeitar, a valorizar as suas famílias e a sociedade, que os amigos nos quais eles confiavam não eram dignos dessa confiança, que os valores pareciam estar corrompidos. Contudo, poucas mudanças eu percebia na vida dessas crianças a partir da forma como eram tratadas pelas instituições educativas pelas quais passavam. Na clínica, muitos de nós profissionais tínhamos concepções empiristas e, mesmo tendo consciência das contradições de nossas práticas, não sabíamos agir em coerência com os princípios que defendíamos.

Posso dizer que houve enriquecedores momentos de trabalho com as crianças nessa clínica de dependência química durante os três anos em que nela pude atuar e que lá muito me motivaram a trabalhar com professores. Essa experiência foi muito marcante, apesar do histórico de repetência escolar e da desorganização emocional que aquelas crianças apresentavam. Tínhamos meninos de 15 anos que não sabiam ler sequer uma palavra, mesmo que soubessem fazer cópias de conteúdos escritos na lousa pela professora. Além disso, muitos deles foram diversas vezes expulsos das escolas e se sentiam pouco confiantes em sua capacidade de aprendizagem. Foram essas situações que me fizeram refletir ainda mais sobre a formação dos professores no Brasil e a indagar quais seriam as causas de um quadro que me parecia de grandes descasos com a aprendizagem e quais seriam as soluções para proporcionar uma vida melhor às crianças que, em sua maioria, vinham da escola pública.

Concomitantemente ao trabalho na clínica, destaco as experiências que tive no contato com as famílias que me procuravam no consultório. Elas relatavam que os filhos não tinham o desempenho escolar esperado, não se relacionavam bem com os pais nem com os colegas e professores, razão pela qual eram encaminhados para mim. Sentia-me impotente pelo fato de não poder dar uma assistência maior às crianças que chegavam ao consultório, como se o que eu fizesse por elas não correspondesse àquilo que eu acreditava que pudesse efetivamente ser feito. Por outro lado, a possibilidade de um trabalho com formação causava-me um sentimento diferente. Nas escolas, parecia viável auxiliar um número maior de pais e de crianças, através do trabalho com as relações interpessoais, o que contribuiria, por sua vez, para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral das pessoas.

Tive minha primeira e encantadora filha, Catarina, e, após o período de licença maternidade, mudamo-nos para o Mato Grosso do Sul em virtude da transferência profissional do Thomas. O intercâmbio cultural proporcionado por essa mudança me fez ver um Brasil diferente. Convivi pessoal e profissionalmente com a pobreza de uma maneira que nunca imaginei. Essa vivência, apesar de me suscitar angústia, mobilizou a reflexão sobre uma realidade social que, até então, eu não conhecia particularmente. Trabalhei na Secretaria de Ação Social da cidade, auxiliando e socorrendo, social e emocionalmente, famílias que viviam na miséria.

Em 2009, conheci a professora Telma Vinha e, por ela, fui convidada a integrar o grupo de coordenação do 1º Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral (COPPEM) e a participar do Grupo de Estudos em Psicologia e Educação Moral (GEPeM). A proposta de compor um grupo que se propunha a refletir sobre Psicologia e Educação, na UNICAMP, foi aceita de imediato. Logo nos primeiros encontros, encantei-me com a forma como as questões da Psicologia e da Educação Moral vinham sendo estudadas. Encontrei ali, nesse Grupo, um jeito de fazer escola que eu ainda não conhecia, buscando, na Educação, uma maneira de educar para a liberdade com o respeito e a afetividade que eu acreditava serem imprescindíveis nas escolas. O exercício da democracia, da resolução de problemas pelo diálogo, de modo a perceber os conflitos interpessoais como oportunidades de aprendizagem e em prol da conquista da autonomia, são características do trabalho de construção de personalidades éticas nas escolas, debatidas e defendidas pelo GEPeM. Tendo em vista que me senti afinada com a perspectiva de que o educador cumpre um papel fundamental na formação da autonomia moral de seus alunos, passei a dedicar-me à Psicologia da Educação Moral.

Conhecer como as escolas trabalham com a democratização de seus espaços, entender sobre isso e poder contribuir para a formação de pessoas autônomas, críticas e éticas era o foco do meu interesse. Iniciei, em 2010, o curso de especialização em Relações Interpessoais na Escola, na Universidade de Franca (UNIFRAN). Auxiliar as crianças no desenvolvimento de sua personalidade, para que elas pudessem se sentir valorizadas, aprendendo a valorizar seus próprios sentimentos e os do outro, sempre foi o que me encantou em ser Psicóloga. Logo, o curso proporcionava o conhecimento de novas perspectivas de trabalho para a satisfação de meus objetivos.

A minha convicção sempre foi a de que a qualidade das relações familiares fazia toda a diferença nessa construção de personalidades mais saudáveis e sensíveis ao outro, mas refletir sobre o papel social da escola e a da construção da moralidade da criança sensibilizou-me para a qualidade das relações que se dão nas próprias instituições de ensino. Minhas experiências já diziam muito sobre como as relações no ambiente escolar podem ou não contribuir para a construção da autoimagem das crianças. Encontrar, nos estudos da Educação, novas

perspectivas de trabalho na escola foi fundamental para reafirmar novos propósitos na carreira e na pesquisa.

Sabemos, a partir das contribuições da Psicologia e da Psicanálise, que o gosto por determinada área de aprendizagem, direcionando, dentre outras coisas, a escolha de um tema de tese, bem como a escolha de uma profissão, tem em cada indivíduo motivações próprias, particulares, de acordo com suas características de personalidade e sua história de vida. Particularmente, a escolha de um caminho tem a ver com aquilo que nos falta e de alguma forma desejamos, e também com os nossos recursos. (BACCARIN, 2000, p. 4)

Assim, um desses novos propósitos consistia no estudo das regras escolares, já que é através delas a criança é inserida no mundo da moralidade, da construção da autonomia e dos limites que a relação com o outro exige. Esses limites e outras restrições impostos às crianças fariam a diferença no desenvolvimento cognitivo e afetivo delas certamente. Portanto, o meu interesse em pesquisa era de investigar como regras interferem na qualidade das relações interpessoais nas instituições de ensino e o que os envolvidos no sistema escolar pensam a respeito dessa questão.

O curso de Especialização dava-me subsídios para compreender, cada dia mais, a dinâmica de uma escola que pudesse construir ambientes mais propícios para o tipo de desenvolvimento que a maioria das escolas desejava. Com o objetivo de aprofundar o trabalho com as regras e de auxiliar os professores com base nas orientações da Psicologia e da Educação Moral, elaborei o projeto de pesquisa que deu início a esta Dissertação com o qual participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação.

Conheci a Professora Ana Maria Falcão de Aragão, minha orientadora na audiência em que ela falava sobre reflexividade¹, sempre destacando, com deslumbre, a sua formação em Psicologia. Naquele instante, soube que a parceria com ela era o que eu precisava para orientar/complementar os olhares que eu já tinha sobre a área de interesse.

¹ “Reflexividade é a capacidade de realizar a reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação.” (SADALLA, SA-CHAVES, 2008, p.192).

Desde o ingresso como aluna regular do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada² (GEPEC), impressionaram as peculiaridades na organização do debate sobre “pipocas pedagógicas”³ e a relevante contribuição reflexiva dos demais integrantes⁴ do Grupo.

Entretanto, um dilema se fez presente: como conciliar meu profundo interesse em estudar as regras a partir da teoria construtivista de Piaget com o referencial teórico Vigotskiano, que fundamenta o olhar da Professora Ana, minha orientadora? Tal problemática fortaleceu a nossa parceria.

Assim, com a clareza de como íamos conduzir a pesquisa, pude retomar as minhas inquietações sobre como se dão as relações interpessoais na escola, como elas influenciam nas concepções acerca do papel da escola como facilitadora de formação de valores, de construção de identidade e de ideias. Retomei, ainda, reflexões sobre o quanto as regras podem ser restritivas e/ou reveladoras de princípios como respeito e justiça. Nesse caso, as restrições contribuem para a qualidade de vida e para o relacionamento saudável entre as pessoas.

Com o ingresso no Mestrado fui convidada pela Profa. Ana Aragão a auxiliar, como assessora, na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cinco escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo. A seguir, as etapas desse trabalho:

1. Organização dos documentos produzidos pelas unidades educacionais; 2. Análise do modo de organização do processo educacional de cada unidade junto à equipe gestora, professores e monitores; 3. Formação centrada na escola com vistas à discussão do Projeto Político-Pedagógico (PPP); 4. Sistematização de indicativos de formação continuada para o Centro de Apoio Pedagógico (CAP)

² Orientado pelos Professores Doutores Corinta Maria Grisolia Galdi, Guilherme do Val Toledo Prado, Ana Maria Falcão de Aragão e Maria Carolina Bovério Galzerani.

³ “As pipocas são crônicas do cotidiano escritas pelos educadores que participam do GEPEC, que em uma ou duas páginas narram histórias da vida e da educação – histórias que pipocam na sala de aula, na escola, no diálogo com os alunos e com os colegas, no silêncio e no barulho da reflexão sobre as coisas acontecidas.” (Sobre pipocas, sensibilidades e cotidianos escolares: GEPEC, texto de Maria José Oliveira Nascimento, Ana Maria de Campos, Tânia Villarroel Andrade e Marcemino Bernardo Pereira, produzido para o COLE - Congresso de Leitura do Brasil -, 2012)

⁴ Destaco aqui as colegas mais próximas: Adriana Pierini, Andrea Marangoni, Heloisa Proença, Luciana Haddad, Marciane Reis e Marissol Prezotto, parceiras e incentivadoras que, com seus olhares sobre mim, fizeram grandes transformações em minha identidade e em minha produção acadêmica.

da Secretaria de Educação (SME); 5. Sistematização e divulgação dos resultados da pesquisa.⁵

Pouco tempo depois, fui convidada, também pela orientadora, a participar de uma proposta de Formação Continuada para Gestores, da mesma rede de ensino municipal, em parceria com a Professora Coordenadora Adriana Stella Pierini. Nessa proposta de Formação Continuada, foram abordados temas, como: gestão democrática, gestão do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), conflitos interpessoais, indisciplina na escola. As interessantes discussões instigaram o meu interesse em pesquisar a gestão escolar.

Os gestores explicitaram dificuldades em lidar com os conflitos interpessoais, com a indisciplina e com a gestão das regras na escola. Tais relatos, somados ao crescente número de pesquisas realizadas pelos pesquisadores do GEPEM, confirmam a preocupação e a dificuldade que a comunidade escolar também sente em lidar especificamente com agressões físicas e verbais (*bullying*), desobediência às normas, como furtos. Todo esse contexto contribuiu para a definição dos meus objetivos de investigação.

Espero que a pesquisa aqui relatada possa agregar reflexões acerca das relações interpessoais na escola, auxiliar os integrantes de escolas na construção da autonomia e no desenvolvimento da moralidade das crianças. Isso, conseqüentemente, promoveria a conscientização de que o trabalho com as regras é estratégia fundamental para a promoção de melhoras significativas nas relações escolares.

As produções acadêmicas que abordam a temática das regras na escola são escassas. O papel dessas regras é extremamente relevante e a forma como elas são elaboradas, implementadas e legitimadas também o são, pois podem influenciar positiva ou negativamente a rotina escolar da comunidade que representa as relações entre gestores, educadores, alunos e familiares, englobando tanto as fragilidades quanto as potencialidades aí implicadas. É sobre as fragilidades que essa pesquisa principalmente busca incidir.

⁵ Retirado do relatório de pesquisa elaborado para a Secretaria de Educação e referente ao projeto: “A construção do projeto pedagógico: escola, comunidade e cultura”. Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão (FUNEP) Secretaria Municipal de Educação.

Ressalto, por fim, que as experiências de aprendizagem vivenciadas antes e durante a pesquisa impulsionaram o meu crescimento pessoal e profissional. Desejo multiplicar todas essas experiências e conhecimentos, aprendendo e ensinando com educadores que também tanto desejam uma sociedade melhor, através de relações mais saudáveis nas escolas e na vida.

2. INTRODUÇÃO TEÓRICA

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 1998, p. 32)

Os conflitos interpessoais, a indisciplina, a violência são temas frequentemente discutidos nas escolas. Professores e especialistas das instituições de ensino têm se mostrado preocupados e inseguros para lidar com as brigas, discussões, insultos entre alunos e entre alunos e professores. Segundo Vinha (2000), quase sempre, os cursos de formação para professores destacam a importância de tratar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno como um todo, refletindo sobre as disciplinas do currículo escolar e as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo. Contudo, raramente dedicam tempo ao conhecimento de como as crianças e adolescentes se desenvolvem moralmente, ou seja, de como constroem entre si as regras de boa convivência.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a maioria dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas preveem a formação de pessoas autônomas, críticas e capazes de exercer a cidadania de forma respeitosa e ética. Se a função do professor é a de educar nessa perspectiva, é certo que o trabalho sistemático e construtivo com as regras escolares se justifica.

Pesquisas apontam que o ambiente escolar (onde a restrição e a normatização excessiva das relações, das ideias e das ações) contribui para a formação de pessoas com grandes dificuldades de se posicionar, de tomar decisões, de desenvolver estratégias ajustadas para a resolução de conflitos interpessoais, de pensar e agir motivadas por princípios que preservem o próprio bem estar e, ao mesmo tempo, resguardem o bem estar do outro (LEME, 2006; MENIN, 1985; TOGNETTA e VINHA, 2007; VINHA, 2003). Como destaca Piaget (1932), é na possibilidade de conviver, de vivenciar as relações interpessoais, de desequilibrar com as adversidades e de buscar novas alternativas para solucionar situações de conflito que as

crianças compreenderão a necessidade da existência de certas regras e, simultaneamente, desenvolverão capacidades que vão além do simples cumprimento dessas normas. Esse “ir além” simboliza que as crianças podem elaborar novas formas de convivência que possibilitem a elas tornar-se pessoas mais generosas e éticas.

Como já referido, a partir das preocupações com a qualidade das relações interpessoais na escola, da concepção de que uma de suas funções é auxiliar na construção da autonomia moral de seus alunos e, no intuito de compreender melhor como as regras têm sido concebidas pela gestão de escolas públicas, é que foi despertado o interesse em realizar uma pesquisa objetivando conhecer como os gestores de cinco escolas públicas municipais de uma cidade do interior paulista pensam o papel e função das regras na organização da instituição e a qualidade das relações interpessoais na escola. Por meio de grupos focais com gestores pretendemos conhecer os conteúdos das regras e as maneiras pelas quais, segundo esses gestores, são elaboradas, implementadas e legitimadas no cotidiano das escolas.

Pesquisas têm sido realizadas por diversos autores, como Leme (2006), Menin (1985), Ramos (2011), Tognetta e Vinha (2007), que apontam a importância do trabalho com as regras na escola para a convivência, o aprendizado e a conquista da autonomia pelas crianças nas instituições escolares.

Neste capítulo, apresentaremos a revisão de estudos já realizados com o objetivo de compreender e de contextualizar o problema de pesquisa. Assim, inicialmente, trataremos do desenvolvimento moral a partir da teoria construtivista piagetiana e, na sequência, da construção do ambiente sociomoral na escola e a sua importância para a construção do conhecimento e da aprendizagem de formas mais harmoniosas de se relacionar. Em seguida, abordaremos os conflitos interpessoais, procurando conceituar *as* e discorrer *sobre as* dificuldades que os profissionais da escola têm enfrentado para lidar com a indisciplina, a violência e a incivilidade nos espaços educacionais. Posteriormente, conceituaremos as regras, relacionaremos os seus tipos e abordaremos o trabalho com elas no cotidiano das escolas. Apresentaremos, também, as assembleias como espaços dialógicos e de elaboração das regras. Ao final, discorreremos sobre a gestão democrática.

No terceiro capítulo, falaremos de nossa opção metodológica pela pesquisa qualitativa. Discorreremos também sobre os grupos focais, procedimento utilizado para a produção dos

dados. Discorreremos sobre os participantes deste estudo e o contexto em que se deu o início desta pesquisa, buscando esclarecer os caminhos investigativos utilizados para alcançar os objetivos propostos. Uma breve caracterização das escolas nas quais as gestoras trabalham também será apresentada para que o leitor tenha conhecimento sobre o âmbito em que as participantes estão inseridas. Anexaremos, também, como procedimento utilizado por nós, uma análise de conteúdo, descrevendo, como se deu a categorização das verbalizações dos grupos focais.

No último capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, buscando responder a cada um dos problemas a que nos propusemos investigar.

2.1 O DESENVOLVIMENTO MORAL

A moral, propriamente dita, não é a doutrina que nos ensina como sermos felizes, mas como devemos tornar-nos dignos da felicidade.

Immanuel Kant (1827, p. 90)

Se estudamos as regras na escola e as suas implicações para a qualidade das relações interpessoais na escola, é necessário recorrer à literatura da Psicologia Moral. Assim, buscamos apontar os aspectos pedagógicos considerados essenciais para o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivos das crianças e dos adolescentes, já que esses aspectos podem contribuir para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo e para a construção da autonomia dos estudantes.

Muitos Projetos Político-Pedagógicos transmitem o objetivo de formar cidadãos participativos, críticos e autônomos. Inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) destacam a importância de uma formação integral, ou seja, que abranja os diversos aspectos da vida da criança.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que

considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 2000, p. 33)

Os aspectos destacados pelos PCNs referem-se à formação moral dos alunos. Para compreendermos melhor como se desenvolve essa moralidade ou mesmo para saber como se forma a consciência moral, recorreremos à definição de moral proveniente da filosofia kantiana, já que é a que parece inspirar estudiosos, como Kohlberg (1966), Piaget (1932), Turiel (1978).

A filosofia Kantiana (1786) destaca a necessidade da moral para conduzir o julgamento das ações na diversidade cultural dos povos, esclarecendo que sem ela, não haveria um referencial, ficando as ações à mercê de qualquer perversão. Dessa maneira, supõe que, para ser moral, uma lei deve valer universalmente, ou seja, ser fonte de uma ação necessária e irrefutável. Para Kant, leis surgem de situações específicas podem ser consideradas regras sociais, contudo não seriam morais.

O autor chama de Imperativo Categórico um princípio universal a que uma ação moral obedece, ou seja, “um princípio válido por si mesmo, absoluto” (1788-1974, p.223). Esse princípio é formulado por Kant da seguinte maneira: "Age de tal forma que a máxima de determinação da tua ação possa valer como lei universal da natureza" (1788-1974, p.223)

Assim, Kant salienta que o importante não está em seguir, em si, as regras de uma sociedade (não roubar, não matar, não mentir), mas no porquê de as seguirmos. Duas pessoas podem não matar alguém que causou um mal muito grande, porém, uma não o faz por medo de passar o resto de seus dias na cadeia e outra decide não fazê-lo por acreditar que não se deve tirar a vida de uma pessoa. Nessa perspectiva, o valor moral de uma ação não está em simplesmente obedecer às regras socialmente determinadas, o que se deve considerar é o princípio no qual esta ação está pautada, o porquê de a norma ser obedecida.

Quando regras morais são obedecidas por motivos externos ao sujeito, por interesse, por conformidade ou por prudência (para não enfrentar as consequências), Kant denomina a moral de heteronomia. Nessa tendência moral, as ações são motivadas por desejos, interesses

peçoais que se sobrepõem a interesses coletivos, que nos levam a nos conformar a agir de acordo com algumas regras específicas, visando alcançar um objetivo.

Por outro lado, quando as ações são pautadas na vontade de agir de acordo com um dever são chamadas pela filosofia kantiana de Autonomia. “A vontade do homem escolhe agir de acordo com um princípio moral válido por si, absoluto universal, e o faz por amor a este princípio.” (Menin, 1985, p. 4). Kant considera a vontade uma razão prática, que só o ser racional possui; seria ela, a capacidade de um sujeito de se submeter a leis baseadas em princípios morais válidos por si.

Sob essa perspectiva, “o princípio incondicional da Moralidade é chamado Autonomia da vontade e o princípio (qualquer outro) condicional é Heteronomia.” (p. 4). Segundo Kant, esse princípio pleno garante um fim que por si mesmo é universal, e esse fim “é a existência de todo e qualquer ser racional, surgindo dele um segundo princípio da moralidade” (p.5).

Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio. (Kant, 1974, apud Menin, 1985).

Inspirado nas ideias de Kant, Piaget (1932-1994) destaca que os valores morais são constituídos na interação entre o sujeito e os grupos sociais com os quais se relaciona (família, escola, amigos, sociedade, etc.). Para ele, é na vivência, nas situações cotidianas, na interação com as pessoas que a criança construirá a sua moralidade. O que pretendemos deixar claro com essas afirmações é que a moralidade não pode ser ensinada por simples transmissão, de maneira direta, mas por intermédio de um processo de construção da moral que exige a participação ativa da pessoa.

As emoções, os juízos morais, a capacidade de inibir condutas anti-sociais e a capacidade de conduzir-se por valores morais são aspectos que influenciam o desenvolvimento moral (PIFERRER, 1992). De acordo com Piferrer “todo esse processo está relacionado a uma etapa evolutiva, a uma cultura e a um processo de socialização.” (p. 28).

Em sua obra “O julgamento Moral na Criança”, Piaget (1932-1994) afirma que “toda moral consiste num sistema de regras” (p. 23) e que a essência da moralidade está no respeito que o indivíduo adquire por elas. A origem desse respeito, esclarece ele, vem de duas

situações. Na primeira delas, há uma pessoa que impõe regras ou comandos à outra que as recebe bem as normas impostas e respeita aquele sujeito que as determina. Na segunda situação, a mesma pessoa passa a respeitar as regras por compreender o motivo pelo qual elas se fazem necessárias.

Vinha (2003) destaca que os valores e princípios orientam a ação humana e implicam julgamentos. “O desenvolvimento destes juízos sobre como se deve agir perante os outros é que chamamos de desenvolvimento moral” (p. 13).

A consciência intelectual e a consciência moral não estão formadas no início da vida, é preciso interação com o meio social para que elas se desenvolvam. Em seus estudos, Piaget (1932-1994) descreve um processo de construção da moralidade na criança, em que os juízos morais vão se desenvolvendo com a idade. Propondo-se a investigar como as crianças, de diferentes faixas-etárias, adquirem o respeito às regras, o autor analisa a prática e a consciência delas através de entrevistas ou de observações enquanto elas jogam bolinhas de gude e brincam de amarelinha. Quatro estágios da prática das regras, ou seja, da maneira como as crianças jogavam e se relacionavam de acordo com o comportamento dos outros jogadores foram destacados por Piaget. Além disso, três etapas da consciência das regras também foram sinalizadas: o modo como as crianças viam a necessidade da regra (a razão pela qual a obedeciam), a percepção da origem das regras e da possibilidade de modificação delas.

O primeiro estágio da prática das regras é descrito, pelo autor, como motor e individual. Nele, a criança até três anos joga da maneira que prefere, não havendo compreensão sobre a regra e nem sobre a sua necessidade. O jogo, nessa fase, portanto, é individual e marcado pela ausência de regras.

O segundo estágio é chamado de egocêntrico. Nele, as crianças de três a cinco anos passam a imitar os mais velhos, mas, por mais que estejam jogando em grupo, utilizam o que perceberam nas ações dos adultos de maneira individual e egocêntrica. Elas jogam de acordo com os seus próprios interesses.

Por volta dos sete anos de idade, existe uma cooperação nascente, as crianças começam a jogar utilizando-se de algumas regras comuns a todos. Contudo, ainda há uma conformidade vaga que as faz ter dificuldade em seguir essas regras. As crianças percebem que para jogar é

necessária a organização de normas que possam delinear ações, mesmo que ainda não consigam convencená-las totalmente antes de jogar.

Aos onze anos, em média, há a codificação das regras e, a partir daí, essas passam a ser exaustivamente discutidas, compreendidas e cumpridas por todos. A possibilidade de modificação das regras existe desde que todo o grupo esteja de acordo com a alteração.

Quanto aos três estágios da consciência das regras, Piaget (1932-1994) destaca o seguinte: no primeiro, a criança de até, em média, três anos não tem compreensão das regras nem de que existe uma maneira específica de se jogar a que os jogadores precisam se submeter. Puramente motora, a regra não chega a ser coercitiva.

Na etapa seguinte, as crianças de três a oito anos, aproximadamente, começam a conferir obrigatoriedade à regra, que é considerada exterior a si, concebida como algo imutável, vindo do adulto, como se fizesse parte da natureza. Nessa fase, infringir uma regra é atitude considerada muito grave, digna de punição severa. Piaget (1932-1994) destaca que crianças, quando questionadas sobre a origem das regras no jogo de bolinhas, declaram que as leis sempre existiram e foram criadas pelos primeiros homens, ou mesmo por Deus. Daí a dificuldade delas em “negociar”, isto é, modificar as regras existentes com base em acordos entre os jogadores.

Entretanto, no último estágio, as crianças passam a aceitar a modificação das regras a partir do consentimento do grupo. Elas consideram importante seguir as regras, para que todos possam usufruir de benefícios em condições iguais. É a partir dessa fase que as crianças passam a perceber a importância social das regras, fazendo uso delas de modo racional.

Piaget (1932-1994) constata em suas observações que, primeiramente, a criança precisa praticar as regras em situações de grupo, cuja cooperação esteja presente, para somente depois descobrir que sentido elas têm. Assim, é importante destacar que, em concordância com os estudos de Piaget sobre a construção do conhecimento, o desenvolvimento da moralidade também necessita da ação do sujeito, ou seja, é preciso praticar ações moralmente desejáveis para que, aos poucos, a tomada de consciência sobre a necessidade das regras aconteça. É através da cooperação, da relação com um outro igual hierarquicamente, que opera *com o* e *através do* respeito mútuo, que a criança tem a oportunidade de confrontar pontos de vista, de exprimir os seus desejos e as suas opiniões e de ouvir os desejos e as opiniões do outro. Como

não existe uma autoridade a obedecer, a reciprocidade e o surgimento do respeito mútuo tornam-se possíveis. Menin (2007) discorre sobre esse tipo de socialização, apontando que:

A convivência entre iguais e das trocas entre as crianças refazem regras vindas da autoridade e substituem a obediência às regras exteriores por temor à autoridade, pela obediência a uma regra construída pelo grupo em função de suas próprias necessidades, e guiada pelo princípio de reciprocidade (p. 50).

Piaget (1932-1994) destaca que duas características contribuem para que a moral da criança seja heterônoma:

- o egocentrismo: caracterizado pela tendência inconsciente da criança de considerar as coisas pelo seu único e próprio ponto de vista.

- as relações de coação: característica das relações desiguais de poder (autoridade) que resulta no respeito unilateral entre a criança e o adulto que impõe a ela a regra. Para Piaget, respeito é uma mistura de amor e medo. No respeito unilateral, o temor da criança é o de ser punida, de ser censurada ou perder o amor ou o cuidado do adulto.

Na heteronomia, o sujeito sente-se obrigado a obedecer às pessoas que lhe transmitem autoridade. Assim sendo, a fonte de regulação de suas condutas é externa a si mesma. Nessa tendência moral, os valores e os princípios não se conservam, variam de acordo com a circunstância, com a pressão social, com os comandos de autoridade.

Durante o estágio da heteronomia ou realismo moral, a criança julga pela responsabilidade objetiva, ou seja, julga mais pela aparência, pela consequência concreta do ato e não pelas intenções de quem realizou a ação. Por exemplo: a criança acredita que quando uma pessoa esbarra acidentalmente em uma cristaleira e quebra muitas taças deve ser punida mais rigorosamente do que uma outra que quebra propositalmente uma taça só. Também característica dessa fase é a influência que a autoridade do adulto exerce sobre os pequenos. A criança heterônoma considera justiça, a obediência ao adulto, a autoridade. Aqui, as sanções são o espírito da justiça. Uma ação infracional sempre ocasionará uma sanção, assim como as regras são concebidas ao pé da letra e não em seu espírito.

Para conhecer como certos valores morais são construídos nas relações entre as crianças, Piaget (1932-1994) analisa como elas julgam ser justas as ações das pessoas. O autor

considera que a Justiça seria a mais racional das noções morais. Assim, identifica que essas noções são construídas pela criança ao longo dos anos. Por ser, no início da vida, egocêntrica e heterônoma, os julgamentos da criança, em muitas situações que envolvem ações morais na infância, ficam dificultados.

Em seus primeiros anos de vida, a criança acredita em uma justiça que tem origem nas “coisas”. Sobre essa justiça a que o autor denomina imanente, ele destaca que “parece inteiramente natural à criança que uma falta qualquer acarrete automaticamente a sua sanção” (p. 197). Como se, por exemplo, uma criança que cometesse um ato ruim fosse punida por um ser superior (Deus, natureza...), e esta ideia que as crianças têm de justiça é explicada pelo autor como sendo procedente da coação do adulto, natural na relação que efetivamente é desigual entre um adulto e uma criança, e necessária para entrada no mundo da moralidade. Porém, as oportunidades de interação social e o desenvolvimento intelectual podem modificar essa maneira de perceber a justiça.

Após os oito anos (em média), a relação entre as próprias crianças e a cooperação vai transformando obediência à autoridade em obrigação para com o grupo, surgindo, assim, uma última noção de justiça – a justiça distributiva –, que diz respeito à igualdade de direitos e de deveres, e que “implica em autonomia e libertação em relação à autoridade adulta” (Piaget, 1932-1994, p. 215). Os conflitos são julgados com ênfase na igualdade e não na retribuição. Não há, necessariamente, a ideia de que uma sanção deva ser aplicada diante de um ato infracional, e, quando faz-se necessária, é por reciprocidade. Primeiramente, esse igualitarismo é restrito, sendo que as situações consideradas justas valem para todos igualmente, por exemplo: uma mãe compra um estojo novo a um filho cujo objeto quebrou pelo tempo de uso; para seu irmão é justo que também ganhe um, mesmo que não necessite, já que os dois têm direitos iguais.

Já com onze ou doze anos, a criança tem condições de julgar pela responsabilidade subjetiva e começa a considerar a intencionalidade, passando a julgar por equidade. Nesse caso, a criança percebe as particularidades de cada situação e julga de acordo com elas.

Piaget (1932-1994) destaca que, apesar de ser necessárias as relações de respeito unilateral no início da vida moral das crianças, é preciso minimizar seus efeitos, possibilitando que elas participem da organização do ambiente e das decisões o quanto for possível. São

essas interações e o desenvolvimento da capacidade de descentração que possibilitarão que o respeito unilateral vá, aos poucos, sendo substituído pelo respeito mútuo, e o medo de perda do amor e o de ser punido vá se transformando em temor de decair aos olhos do outro.

Tanto a moralidade quanto a cognição, para se desenvolverem, necessitam da ação do indivíduo. Segundo Piaget (1932-1994), são construções internas da própria pessoa. Portanto, a capacidade da criança de se desenvolver cognitivamente e moralmente depende das qualidades das experiências vivenciadas e da atmosfera moral em que está inserida socialmente (na família, na escola e na sociedade).

Segundo o autor, tanto a razão (componente intelectual) quanto a afetividade (componente energético que move a ação) estão presentes na Moralidade. (PIAGET, 1964-1998, p. 22) “Afetividade e inteligência são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana”. Para distinguir o que é certo do que é errado, para tomar decisões e assumir responsabilidades, é necessária a dimensão intelectual. Contudo, se a cognição é necessária para a coordenação de perspectivas e de ações, para o desenvolvimento moral ela não é suficiente. É preciso considerar os aspectos afetivos, pois, se a cognição é necessária para a hierarquização dos valores, do ponto de vista afetivo, é necessário o interesse por agir moralmente, é preciso querer agir assim, isso precisa ser valor para o indivíduo. Por exemplo: em uma escola, não basta que as crianças conheçam uma regra, como a de utilizar os materiais coletivos de maneira responsável, é preciso que isso se torne um valor para o aluno, que seja importante, faça sentido para ele, para que, então, queira agir de acordo com tal norma.

Piaget (1964-1998) destaca estágios do desenvolvimento afetivo, que terão correlação com os estágios do desenvolvimento cognitivo. No primeiro deles, os impulsos instintivos elementares estarão ligados à alimentação, cujas emoções primárias são como reflexos afetivos. As emoções estão relacionadas ao sistema fisiológico, a reação ao medo geralmente está ligada à perda de equilíbrio e a situações bruscas inesperadas. Coincidindo com o início da inteligência sensório-motora, o bebê passa a perceber atividades realizadas por ele próprio, assim os afetos são perceptivos e dependem da própria ação de maneira egocêntrica. Ele interessa-se por seu corpo e o utiliza para obter prazer.

À medida que a inteligência vai se desenvolvendo e a criança pode ir concebendo o mundo exterior, seus sentimentos passam a se projetar também em outras atividades que não só a do seu próprio eu. O sucesso e o fracasso de suas ações intencionais levam a criança a experimentar tristezas e alegrias, em função de objetivos direcionados a coisas e a pessoas, dando, assim, origem aos sentimentos interindividuais. Isso dá origem, também, aos sentimentos de simpatia e antipatia que continuarão se desenvolvendo no próximo período.

No segundo estágio, marcado pelo início da linguagem, a criança desenvolve a capacidade de reconstituir suas ações passadas através da fala e de antecipar as ações futuras em representações mentais. Três modificações gerais na conduta são identificadas por Piaget (1964-1998) nessa fase: o início da socialização, o aparecimento do pensamento propriamente dito e a interiorização das ações representadas no plano mental. A afetividade também sofre alterações, como o desenvolvimento dos sentimentos de afeições, simpatias e antipatias, que são interindividuais e ligados à socialização das ações; surgem os primeiros sentimentos morais, originados na coação característica da relação entre adultos e crianças; e “[...] as regularizações de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral” (PIAGET, 1964-1998, p. 37). O amor e o medo correspondem a dois dos primeiros sentimentos que estão diretamente ligados ao senso de obrigatoriedade (afeto que move o querer fazer moral, como se fosse um dever). Nessa fase do desenvolvimento infantil, a criança obedece a regras morais por respeito ou por perda do amor das pessoas que as apresentam, já que, para ela, a fonte das regras morais é representada por essas pessoas.

La Taille (2006) refere-se a esses primeiros sentimentos direcionados à moralidade como sentimentos pré-morais na criança e destaca que eles influenciarão seu desenvolvimento moral. O autor confere o nome de despertar do sendo moral a esses sentimentos presentes no início da gênese da moralidade, período em que o autorrespeito já existe, (sem que haja ainda a consciência de sua existência), mas que ainda não é o sentimento central inspirador das ações morais.

Quanto à simpatia, também um dos primeiros sentimentos interindividuais destacado por Piaget (1964-1972), La Taille (2006, p. 115) afirma ser “um tipo de sensibilidade para com outras pessoas, a capacidade de perceber e de ser afetado pelos sentimentos destas”. A simpatia não seria, assim, um sentimento em si, mas algo capaz de nos fazer entrar em contato

com os sentimentos e por isso mesmo ela pertence à dimensão afetiva e tem importância central na ação moral. Na tentativa de compreender como a simpatia influencia na construção da moralidade, o autor, baseado em afirmações de alguns filósofos (Shopenhauer, 1840/1995; Smith, 1723/1999), destaca a compaixão como um tipo específico de simpatia, sendo ela uma capacidade de sensibilizar-se com a dor alheia e, portanto, um sentimento importante no desencadeamento de boas ações e na contenção de ações más. A simpatia, em forma de compaixão ou não, pode estimular diferenciadas ações generosas, apesar de não ser garantia de ações morais. La Taille acredita que o autorrespeito (sentimento que se desenvolverá ao longo da construção de uma personalidade ética, que se inicia na adolescência) pode ser um sentimento necessário para todas as ações morais.

Diante das características de que os valores, nessa segunda fase do desenvolvimento, são reservados pela criança àqueles que ela julga superiores a si, como algumas pessoas mais velhas ou seus pais, outro sentimento destacado por La Taille (2006) como importante é o de confiança. Sentimento esse que se refere a confiar nas pessoas que lhes são referência e é através do qual a criança começa a considerar a moralidade alheia. Assim, se o adulto significativo não é alguém confiável, a sua influência sobre ela fica prejudicada, como também a construção da moralidade.

Piaget (1964-1972) destaca que um objeto se torna interessante à medida que corresponde a uma necessidade e afirma que o interesse é regulador de energia, além de implicar um sistema de valores, que está ligado aos sentimentos de autovalorização (sentimentos de inferioridade e de superioridade). Contudo, mesmo havendo o início da construção de valores, eles não se conservam nesse período, pois a regulação das ações ainda é externa à criança, dependendo da regra imposta pelo adulto.

Sentimentos como o de indignação também estarão presentes no despertar do senso moral. Segundo La Taille (2002), consiste em um forte sentimento negativo despertado perante o desrespeito ao próprio direito em um primeiro momento, para que depois, com a capacidade de descentração e a oportunidade de vivenciar situações em que outras pessoas sofrem injustiça e exigem seus direitos, a criança torna-se capaz de se indignar com as sofridas pelos outros.

La Taille (2002) ressalta também que a culpa é um sentimento doloroso advindo de um ato considerado moralmente errado. A falta dela pode prejudicar a necessária sensibilidade afetiva em relação aos deveres morais. Outro aspecto que demonstra que esse sentimento faz-se necessário para o agir moral é o de que, muitas vezes, ao perceber que causou um dano à outra pessoa, a criança sente culpa e busca reparar o erro.

Por volta dos sete anos, coincidindo com o surgimento das operações lógicas, que permitem o pensamento reversível e a descentração de si, o terceiro estágio do desenvolvimento afetivo surge. Nele, a cooperação entre indivíduos possibilita a coordenação de pontos de vista reciprocamente, surgem novos sentimentos morais, em que se destaca a vontade, “[...] que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva” (PIAGET, 1964-1998, p. 53). Segundo Piaget (1964-1985), é devido à vontade que a criança tem a possibilidade de conservar valores. A lógica e o respeito estão ligados aos sentimentos morais. Este último faz com que a criança sinta-se obrigada a obedecer e facilita o ingresso no mundo social regrado (PIAGET, 1932-1994). Contudo, nesse momento, o respeito, que até então era unilateral, passa a ser mútuo e o medo, que advinha do temor de perda de amor e de sofrer sanções, passa a se tornar um medo de decair aos próprios olhos e aos olhos do outro.

Piaget afirma que:

Pode-se dizer, então, que o respeito mútuo, que se diferencia gradualmente do respeito unilateral, conduz a uma organização nova de 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 da cooperação como forma de equilíbrio superior à moral da simples submissão. (1964-1972, p. 59)

Novos sentimentos morais surgem nessa fase do desenvolvimento afetivo, sendo Piaget (1964-1972, p. 56), sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva.

Esses sentimentos morais e os presentes na fase anterior e na posterior fazem com que o sujeito invista em algo que no futuro será valor. Os valores que o indivíduo constrói durante seu desenvolvimento são extremamente importantes para o agir moral. Para Claparède (apud PIAGET, 1964-1998), o valor é investimento afetivo, e o afeto é a energética da ação, é aquilo

que move a agir. Essa afetividade pode ser intrapessoal e interpessoal (curiosidade, interesse, ansiedade, motivação – levam-me a fazer perguntas, buscar soluções), antipatia, amizade, simpatia (é o que está entre os dois). Assim, se os sentimentos morais estão fortemente ligados à imagem que se tem de si mesmo, isso se torna um valor, ou seja, quando uma pessoa tem um sentimento positivo, quando age moralmente, essa ação é para ela um valor. Só se diz que uma ação é moral quando o único sentimento que move a pessoa é o de obrigação. Quando uma ação é movida por fatores externos, a ação não é moral, pois o que obriga a pessoa a agir não é um valor, e sim um interesse externo (o medo de ser punido, de perder o amor do outro).

O quarto e o último estágio acontecem concomitantemente à elaboração de operações formais e ao término das construções do pensamento, sendo que a afetividade do adolescente é caracterizada, nessa etapa da vida, pela estruturação da personalidade, marcada pela autossubmissão do eu a uma disciplina qualquer, pela organização autônoma das regras e dos valores e pela afirmação da vontade. Com a inserção na sociedade adulta, suas relações já são baseadas na reciprocidade e no respeito mútuo. O adolescente sente-se pertencente ao grupo social e motivado à participação coletiva. Ele hierarquiza os valores que estruturam a imagem que tem de si mesmo.

Por fim, La Taille (2002) destaca o sentimento de vergonha (manifesto no adulto) que está associado diretamente à moral e que corresponde ao sentimento de perda do valor de si próprio. Pode-se sentir vergonha de exposição, de ter perdido um jogo, porém a que importa para a moral é justamente a vergonha de ter cometido um erro ligado a conteúdos morais, como sentir vergonha por ter traído um amigo. O autor ressalta que há pessoas que nunca sentem vergonha em relação à moralidade, são aquelas que não têm os valores morais como centrais em sua personalidade. Destaca, também, a importância do desenvolvimento desse afeto na construção de uma personalidade ética. Segundo ele, a vergonha de decair aos olhos do outro faz com que o indivíduo preze por ações morais. Assim:

[...] uma pessoa 'sem vergonha' é justamente alguém que, por um lado, ignora e despreza o juízo dos outros (não reconhece o controle externo) e, por outro, não considera condenável, aviltante, cometer certos atos condenados pela moral. A imagem que tem de si não parece sofrer com a realização de atos imorais (LA TAILLE, 1996, p. 16).

Os sentimentos morais surgirão em decorrência de um meio social oportuno e propício e precisam ser fortalecidos para que posteriormente possam ser substituídos e considerados essenciais na construção da personalidade ética. Diante do fortalecimento desses sentimentos, o amor e o temor transformar-se-ão em respeito mútuo; a confiança e a simpatia darão lugar ao sentimento de honra; a indignação, a culpa e a vergonha constituir-se-ão reguladores da moral.

Para se ter uma ação moral é preciso que o indivíduo tenha o conhecimento, se não se conhece uma regra não se tem como cumpri-la. Muitas vezes, a criança não tem o conhecimento necessário para agir de maneira coerente, é preciso que ela construa esse conhecimento. Contudo é necessário mais do que isso para agir moralmente, é preciso que a regra se torne um valor para ela. Todo ser humano possui valores: os morais e os não morais. Piaget (1932-1994) destaca que os valores morais são investimentos afetivos que colocamos em regras, em princípios, em ideias, em sentimentos, ou em ações consideradas, na maioria das culturas, como boas ou justas. Os valores morais são aqueles que estão ligados ao bem estar próprio e do outro, como o respeito, a justiça, a generosidade, a capacidade de assumir um dano causado. Os valores não morais são diferentes dos morais, não necessariamente negativos, tais como a vontade de querer se dar bem em tudo, o êxito financeiro, o sucesso profissional, a sedução.

Os valores formam a identidade das pessoas. Segundo La Taille (2006), inspirado em Adler (1912-1922), todo ser humano tem um sentimento de inferioridade, no sentido de querer superar-se o tempo todo, superar limitações, por exemplo: o sentimento de prazer que faz um bebê carregado no colo tentar andar. Ele se supera e conquista a capacidade de andar sozinho. O que faz com que a pessoa se desenvolva é o querer superar-se, o que o autor chama de expansão de si, e é esse movimento na tentativa de superação que faz com que a criança viva conflitos que geram sentimentos de fracasso e sucesso. Conflitos expressos nas situações em que não honrou a palavra empenhada, em que desistiu de alguma coisa, em que traiu e foi traída. À medida que pessoa cresce, as ações vão sendo automatizadas a partir dos sentimentos investidos, pelo mecanismo de regulação dos afetos, fazendo com que a pessoa antecipe (mesmo que inconscientemente) o sentimento que terá mediante uma ação. Porém, esse mecanismo se desenvolve quando a criança tem oportunidade de vivenciar os problemas, não

quando é protegida ou quando evita conflitos, mas, sim, quando tem oportunidade de, ao mentir, conversar com aquela pessoa que poderá dizer o que sentiu quando confiou e foi traída, ou seja, quando a criança tem a real oportunidade de lidar com as consequências de seus atos.

Nessas tentativas de superação, a criança vai formando as representações sobre quem ela é, ou seja, as tentativas de superação estruturam a autoestima e o autorrespeito. Segundo La Taille (2006), a autoestima está ligada a capacidades que a pessoa reconhece em si mesma, representações positivas de si que não são morais, já o autorrespeito remete à autovalorização por ações morais.

Quatro são os aspectos que influenciarão a formação das representações de si: os juízos positivos (elogios) ou negativos (críticas) que as pessoas fazem da criança, os sucessos e fracassos vivenciados, a inspiração nas pessoas admiráveis e as autoavaliações baseadas nas expectativas das próprias crianças. Portanto, a qualidade dos ambientes de interação das crianças, os modelos de adultos que as inspiram e os julgamentos feitos sobre elas precisam ser cuidadosamente refletidos se o que se deseja é a construção de identidades em que as representações estejam vinculadas à moralidade.

As representações de si formam um sistema, ou seja, uma hierarquização de valores na personalidade. Esse sistema se caracteriza de duas formas: uma é o lugar que as representações ocupam e que garante a força motivacional e a outra é a integração. Um valor moral só terá forças maiores do que uma representação não moral em uma situação de conflitos de valor se ele ocupar uma posição central na personalidade da pessoa. Por exemplo, se uma pessoa tiver como central em suas representações o valor do sucesso profissional, possivelmente ela direcionará mais energia para conquistá-lo do que para ser honesta, se este segundo for um valor periférico. Um valor periférico não é forte o suficiente para causar uma ação quando há conflitos com outros valores, por exemplo: se o valor da honestidade é periférico, quando uma pessoa encontra uma carteira cheia de dinheiro na rua e está com dificuldades financeiras, ela não procura o dono para devolver. Ou seja, quanto mais central é um valor moral, mais capaz a pessoa é de realizar uma ação moral. Porém, para que o indivíduo consiga agir moralmente diante de conflitos intensos de valor, em que é preciso

enfrentar perdas, é necessário que haja uma integração entre o valor central para ele e uma energia suficientemente forte para enfrentar as consequências.

Destarte, La Taille destaca que para que a criança desenvolva valores morais é necessário que as autoridades, que para ela são referências, e as relações sociais, com as quais ela convive, tenham esses valores como centrais, pois, se a comunidade de valores que os pequenos participam coloca em evidência os não morais, será esse sistema valores que eles desenvolverão.

Nesta perspectiva, a qualidade das relações interpessoais com as quais a criança convive é extremamente importante para a construção de sua moralidade. Em um ambiente coercitivo, no qual as regras são impostas, os conflitos são resolvidos pela autoridade e as decisões são sempre tomadas pelo adulto, o respeito unilateral prevalece e as chances de superação da heteronomia são mínimas. Contudo, se há a possibilidade de estabelecimento de relações cooperativas, de participação na construção dos espaços de convivência, em que o respeito mútuo é predominante, a conquista de uma moral mais autônoma torna-se viável.

Segundo a teoria piagetiana, quando uma pessoa segue certa norma porque está sendo observada ou porque tem medo do que pode lhe acontecer se não o fizer, está sendo heterônoma. Para DeVries (1997, p. 9) “moralidade heterônoma significa que um indivíduo não regula seu comportamento por meio de convicções pessoais. Em vez disso, sua atividade é regulada por impulso ou obediência não pensada”.

Todavia, quando uma pessoa segue uma regra porque tem vontade, mesmo que as consequências diretas não sejam boas para si, está se sendo autônoma. Ela compreende a necessidade da norma e, por isso, a obedece, sente-se obrigada internamente a cumpri-la.

Portanto, o que diferencia a heteronomia da autonomia são os motivos pelos quais determinadas normas são seguidas e outras não. Ou seja, o mais importante para a moral autônoma é saber por que uma pessoa segue uma regra, e não o fato de simplesmente obedecê-la (MENIN, 1996).

Ao compreender esses aspectos, é possível atuar com as crianças de uma maneira mais favorável no que diz respeito à promoção de autonomia. Entretanto, os mecanismos geralmente utilizados pelos adultos para fazer com que as crianças se submetam às normas são autoritários, o que promove obediência irrefletida em vez de autonomia. É fato que a criança

pequena, por ser heterônoma, será facilmente manipulável pelo adulto, sejam as ordens dele justas ou não. Porém, à medida que a criança se desenvolve, as suas capacidades de argumentação e a sua noção de justiça fazem que ela não aceite facilmente as imposições dos adultos, recorrendo estes últimos cada vez mais a mecanismos de controle e coerção.

Como destaca Tognetta (2003), é necessário que as escolas possibilitem aos alunos a oportunidade de interação com seus pares, de exercitar o direito de fazer escolhas, de expressar sentimentos e emoções, de ter responsabilidade etc., cientes de que a interação entre alunos e professores precisa sempre se pautar na reciprocidade, no respeito mútuo e na cooperação.

Piaget (1932-1977 apud MENIN, 2009, p. 55) aponta que existem dois caminhos que são de fundamental importância para a construção da autonomia moral. Um deles é “não impor à criança aquilo que ela pode descobrir por si” e o outro “é criar situações para que as crianças descubram a necessidade e as razões das regras”. Dessa maneira, também a utilização de longos regimentos normativos pressupõe a responsabilização exagerada do aluno, podendo dificultar a reflexão do professor ou diminuir sua responsabilidade sobre a formação moral de seus alunos. Isso não quer dizer que as regras não sejam necessárias, elas são sim, mas para que façam sentido, sejam legitimadas e alcancem os objetivos de organização e formação moral, elas precisam ser construídas e pensadas com a participação de alunos, professores, gestores ou quem mais estiver envolvido em sua prescrição.

É através da cooperação, da relação com um outro igual hierarquicamente, que opera *com o e através do* respeito mútuo, que a criança tem a oportunidade de confrontar pontos de vista, de exprimir os seus desejos e as suas opiniões e de ouvir os desejos e as opiniões do outro. Como nessas relações não existe uma autoridade a obedecer, a reciprocidade e o surgimento do respeito mútuo tornam-se possíveis.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a maneira como as aulas são organizadas influencia na construção da autonomia, ou seja, se as crianças têm oportunidade de fazer trabalhos em grupo ou se as tarefas são sempre individuais, se as carteiras ficam próximas umas das outras, facilitando o diálogo entre os colegas, ou se enfileiradas, se há oportunidades de falar sobre os sentimentos, se há diálogo mediante os conflitos, o ambiente escolar se torna mais cooperativo ou coercitivo. Tendo em vista que a qualidade das relações interpessoais estabelecidas tanto na família quanto na escola, destacada em diversas pesquisas (VINHA,

2000; ARAÚJO 2003; TOGNETTA, 2003), são importantes para o desenvolvimento moral, intelectual e afetivo, o próximo tópico tratará da construção de um ambiente mais democrático, que auxilie o aluno no estabelecimento de relações mais cooperativas, ambiente indispensável para trabalhar com conflitos, aproveitando-os para o aprendizado de formas assertivas de resolução e para a construção democrática das regras.

2.2- O AMBIENTE SOCIOMORAL COOPERATIVO

não é livre o indivíduo submetido à repressão da tradição ou da tradição reinante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si próprio. Não é livre tampouco o indivíduo cuja anarquia interior impede de pensar e que dominado por sua imaginação ou fantasia subjetiva, por seus instintos e sua afetividade oscila entre todas as tendências oscilatórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, no entanto, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, sentido da experiência e necessidade de coerência lógica se colocam ao serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e que não depende de nenhuma autoridade externa. (Jean Piaget, 1998, p. 154)

Como apresentado anteriormente, Piaget em muitos de seus trabalhos (1932-1994; 1978) destaca a importância das relações sociais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Foi visto também que o respeito unilateral pode ser bom na medida em que auxilia na relação de aprendizagem quando o que o adulto diz é, para a criança ainda heterônoma, uma verdade. Além disso, o respeito unilateral é necessário à entrada da criança no mundo da moral, pois na heteronomia a criança precisa da referência do adulto para distinguir o que é certo do que é errado, bom ou ruim. Não obstante, por ser o que a autoridade diz uma verdade absoluta, essa verdade não exige a verificação racional da criança e, não necessitando de operação da razão esse respeito unilateral pode provocar um atraso no desenvolvimento das operações lógicas, assim como a reciprocidade no plano moral e afetivo, que supõe o esforço pessoal.

Piaget (1964-1998) destaca que é certo que a cooperação nunca seja totalmente desvencilhada da coerção e que nem o respeito possa chegar a uma reciprocidade absoluta, mas a possibilidade de relacionar-se cooperativamente na convivência social entre iguais

promove efeitos qualitativamente diferentes dos da coação. Enquanto o resultado da coação é a imposição de regras prontas, a cooperação permite a constante operação da razão (comparando, refutando, aceitando) possibilitando a superação de si mesmo o tempo todo, e dessa maneira, a pessoa pode compreender as normas como necessárias para a convivência humana.

O primeiro processo de socialização que a criança vivencia é o familiar. Nele, as relações estão pautadas nas ações dos pais ou dos outros adultos de referência que dizem o que a criança deve fazer. A ação dos pais torna-se possível, como já foi destacado, pois na relação deles com os filhos há os sentimentos de amor e de medo, que são considerados uma forma de respeito. Porém, outro processo de socialização se torna possível quando a criança tem a oportunidade de se relacionar com outras crianças, configurando uma relação de igualdade, e não de autoridade, o que viabiliza o desaparecimento dessa autoridade e possibilita a cooperação e o respeito mútuo.

Dessa maneira, não basta que trabalhos isolados sejam realizados dentro ou fora da escola no intuito de auxiliar os alunos no desenvolvimento da autonomia. Se o que se deseja de uma escola é que se formem pessoas éticas (generosas, justas, críticas, capazes de exercer sua cidadania), como a maioria dos PPP (Projeto Político-Pedagógico) e mesmo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) é preciso que se construa um ambiente sociomoral cooperativo, em que os alunos possam dialogar entre si e com os professores, direção e funcionários, expor suas perspectivas e conhecer as dos outros; os alunos precisam ser envolvidos em decisões e em resoluções que lhes dizem respeito, as atividades propostas precisam ser adequadas aos estágios de desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo. Entretanto, como fazer tudo isso? Como construir um ambiente como esse na escola?

Essa não é uma tarefa fácil. Por isso, primeiramente é necessário que a equipe de Gestão da escola e os educadores que trabalharão diretamente com os alunos tenham a consciência de que o respeito e as ações éticas precisam estar presentes em todas as dimensões escolares, cuidando sempre os juízos emitidos, as ações e as concepções relacionadas às regras, à indisciplina, aos conflitos. É necessário que esses profissionais saibam como o conhecimento é concebido e trabalhem os conteúdos éticos de forma transversal. No ambiente que se propõe cooperativo, não há centralização de poder no professor, a colaboração de todos os envolvidos

é valorizada, as decisões e as escolhas são compartilhadas e a responsabilização por elas é vivenciada por cada um que participa. Mantovani de Assis (1993) destaca que é importante que todos possam fazer por si o que já forem capazes, que tenham oportunidade de expressar os seus sentimentos e de participar de maneira ativa do planejamento da rotina e das atividades escolares.

Num ambiente cooperativo, as regras devem ser elaboradas por seus membros, e todos exercem um papel importante na manutenção do respeito, já que a responsabilidade nesse modelo de relação é compartilhada. O professor, com sua autoridade, deve conhecer os objetivos propostos através das atividades de construção das regras e, ao mesmo tempo, dar liberdade para que as crianças vivenciem as tomadas de decisões e as responsabilidades advindas delas.

Momentos sistematizados de debate sobre ideias e ações são importantes para a tomada de consciência de si e para a percepção da necessidade de respeitar o outro, a fim de modificar atitudes, propostas, atividades, regras, com o objetivo de melhorar o convívio e o trabalho com o conhecimento. Para isso, as assembleias são implementadas e institucionalizadas. Atividades também importantes para que um ambiente se torne cooperativo são aquelas que, além de propiciar experiências democráticas, auxiliam na construção dos valores morais, estimulando habilidades pessoais na resolução de conflitos, tais como: a discussão de dilemas e narrativas morais, a proposição de jogos de expressão de sentimentos, de jogos cooperativos, de rodas de conversa e de organização do dia; o trabalho com debates de clipes, de filmes, de músicas; a análise de histórias de literatura, entre outras atividades.

O respeito mútuo é sempre estimulado em um ambiente cooperativo no qual a liberdade é alicerçada na autonomia moral, ou seja, em uma autodisciplina fundamentada em valores e princípios, como o respeito, a justiça, a generosidade.

Os professores devem sempre propor, em um ambiente cooperativo, espaços de aprendizagem que contemplem os interesses dos alunos; devem sugerir propostas de atividades tanto individuais quanto em grupos, para que esses alunos tenham a oportunidade de interagir *com* e agir *sobre* o objeto de estudo. Os estudantes devem sentir-se desafiados pelas atividades, instigados a realizar experiências, a pensar em soluções e em hipóteses, colocando-as em prática para, então, refutá-las, ou não. Os alunos devem refletir sobre os seus

pontos de vista para que, com argumentos, possam comprovar, ou não, suas posições, tendo a oportunidade de considerar *o* e aprender *com o* raciocínio dos outros. Enfim, eles devem participar ativamente da construção do próprio conhecimento, não só através da ação sobre o objeto como também da reflexão, comparação, formulação de hipóteses, antecipação, condições fundamentais para que haja a tomada de consciência. Delval (2003) frisa a importância do papel de facilitador que auxilie os alunos na “descoberta” dos conhecimentos, promovendo conflitos cognitivos que os impulsionem à busca de novas respostas. O autor, ainda, orienta que o professor leve em consideração os conhecimentos que a criança já tem e proponha situações nas quais o aluno possa confrontar essas ideias com os conteúdos a serem aprendidos.

Em sua pesquisa, Bagat (1996) destaca que a democracia e a cooperação em sala de aula, em que não se faz uso de punições e recompensas, estão tão vinculadas ao desenvolvimento da autonomia moral quanto ao desenvolvimento intelectual de uma criança. A autora identificou que professores autoritários e centralizadores não favorecem a construção do senso de responsabilidade nas crianças. Por isso, é de fundamental importância a diminuição do autoritarismo, dando maior espaço para o respeito mútuo. Não se quer dizer com isso que o professor deve perder sua autoridade, mas que, quando necessário, o educador possa fazer uso de ações que realmente favoreçam o aprendizado e o respeito mútuo. As sanções por reciprocidade e a linguagem utilizada são muito importantes na construção desse ambiente sociomoral cooperativo.

É comum se encontrar nas escolas professores fazendo uso de recompensas e punições mediante situações de conflitos, desobediência às regras, mau comportamento. Entretanto, esse tipo de abordagem reforça a heteronomia, pois, sendo regulador externo, o que os educadores ensinam aos alunos é agir de maneira interessada, seja com o objetivo de receber algo em troca do bom comportamento, seja com a intenção de evitar uma punição. Segundo Kamii (2000, p. 189), quando o educador não faz uso de recompensas e castigos ele contribui para que a criança construa por si mesma seus valores morais. “Por exemplo: a criança terá possibilidade de pensar sobre a importância da honestidade somente se, ao invés de ser punida por contar mentiras, ela for confrontada com o fato de que outras pessoas não podem acreditar ou confiar nelas.”

Porém, sabe-se que, em muitos momentos, as palavras não bastam para que a criança reveja seu comportamento e se faz necessário o uso de sanções. Piaget (1932-1994) propõe que essas punições não tenham simplesmente o caráter de castigo pelas infrações cometidas, mas que elas possam levar o indivíduo que as cometeu a perceber que há um rompimento do elo social diante do ato cometido, podendo identificar as implicações de seus atos. A esse tipo de sanção o autor denomina sanção por reciprocidade, pois mantém uma relação lógica com o ato sancionado. Exemplo disso é quando uma criança estraga um brinquedo e ajuda a consertá-lo, ajuda a organizar os objetos que espalhou, a limpar os alimentos que deixou cair. Esse tipo de sanção permite que o aluno se coloque no lugar do outro e se responsabilize por suas ações, o que auxilia na coordenação de perspectivas e favorece a descentração.

Algumas estratégias de aplicação da sanção por reciprocidade são sugeridas por Piaget, como: permitir que a criança vivencie a consequência lógica ou material de suas ações, privar essa criança, temporariamente, do uso de um objeto que tenha feito mau uso ou do convívio com o grupo, se ela não estiver respeitando as regras de convivência pertinentemente construídas, incentivar a criança a reparar uma má ação concreta (estragar um brinquedo de outra pessoa) ou subjetiva (ofender alguém).

Muitos educadores utilizam a sanção expiatória, caracterizada pela coerção, com o objetivo de fazer que o aluno pague a pena, gerando obediência pelo medo. Não há nesse tipo de sanção a relação entre o ato da criança e o castigo que ela recebe, como quando um professor proíbe a criança de sair para o recreio, porque brigou com um colega em sala de aula.

Além das sanções por reciprocidade, e mesmo diante da aplicação desse tipo de procedimento, a linguagem utilizada pelo educador na relação com seus alunos também pode contribuir, ou não, para a construção do ambiente cooperativo. Muitas vezes, as palavras podem desfavorecer uma linguagem construtiva, elas sempre afetaram a quem as está ouvindo, por isso é muito importante não avaliar a competência das crianças e nunca emitir julgamentos sobre o seu caráter. Ginnot (1973) destaca que a linguagem descritiva é respeitosa, diminui consideravelmente a resistência e estimula a busca de soluções por parte das próprias crianças facilitando a cooperação. Nesse tipo de linguagem, dá-se prioridade às palavras que descrevem

o que se está vendo ou sentindo, sem ameaças ou culpabilização das pessoas diante dos problemas vivenciados.

Em pesquisa realizada em 14 países, Casassus (2007) analisa cerca de 30 variáveis que podem influenciar o desempenho escolar de crianças, tais como: condições de trabalho, número total de alunos por classe, salário, formação e experiência dos professores, tempo que os pais passam com os filhos. Dentre os aspectos citados pelos participantes, o que mais se destacou foi ter um ambiente emocional adequado, assegurado pelo bom relacionamento entre os alunos e entre eles e o professor. O autor destacou que a má qualidade na interação do professor com os alunos e a linguagem inadequada dos docentes podem causar efeitos negativos no desempenho dos estudantes. Contudo, quando a relação é balizada pelo respeito, os alunos se sentem aceitos, conseqüentemente, sentem-se mais seguros em participar das atividades e sem receios de errar. Segundo Casassus, nas escolas em que há a predominância de relacionamentos harmoniosos, o diálogo é mais valorizado e o erro é visto como parte do processo de aprendizagem, o que reduz interrupções durante as aulas. Assim sendo, fatores como ter uma boa didática e dominar o conteúdo da disciplina com que trabalha são necessários, mas tão importante quanto isso é que os professores considerem os interesses dos educandos e o clima emocional de suas aulas, acolhendo seus alunos e favorecendo uma relação de respeito mútuo e a expressão de sentimentos.

Em um ambiente cooperativo, diferentes fatores coexistem e não há uma maneira preexistente de agir, pois os conflitos estarão sempre presentes levando o professor a trabalhar cada um deles de maneira específica no momento em que acontecem, com seus contextos próprios. Para conseguir lidar com esses momentos dinâmicos, incertos e complexos e desenvolver a capacidade de diálogo, que tanto contribui para a construção de valores, é importante a organização de espaços e tempos cotidianos específicos. Assim, afirma Puig (2004) ser necessário que o professor conheça o contexto sociomoral no qual outros professores e alunos de sua escola estão inseridos, para que possa identificar os valores que permeiam o grupo e a cultura deste; que o educador participe ativamente da construção do Projeto Político-Pedagógico, refletindo coletivamente sobre os valores e os princípios que julga ser mais relevantes; que ele contribua para a resolução de conflitos interpessoais, sempre

considerando os valores próprios do grupo, mas possibilitando, ao mesmo tempo, que os alunos construam novos valores que os conduzam à autonomia moral.

Nessa mesma perspectiva, em pesquisa realizada, Perkins (2006, 2007) mostra a influência do clima escolar na aprendizagem. Ele assegura que tão importante quanto o próprio ensino é o ambiente em que ele acontece. Para o autor, quando a escola é pouco acolhedora, seus alunos tendem a comunicar-se mal e não são capazes de realizar trabalhos em equipe. Para que haja um bom clima escolar, Perkins destaca que o gestor da instituição deve conhecer as particularidades da comunidade para definir as condições de aprendizagem aos alunos, auxiliando na definição dos conteúdos e da forma de ensiná-los. Também, a comunicação entre alunos e professores deve favorecer a expressão de problemas por parte dos educandos; Perkins acrescenta que o diretor deve confiar em seus professores, possibilitando que eles criem, pratiquem novos projetos, realizem mudanças e possam construir estratégias para que os alunos aprendam melhor. Nesse sentido, a direção deve assumir os riscos dos projetos, podendo continuamente avaliar os resultados dos trabalhos propostos sempre em parceria com o educador.

Foi visto que, dentro da escola, há diversas maneiras de desenvolver um ambiente sociomoral cooperativo, trabalho cujo objetivo é formar cidadãos críticos e ativos, capazes de respeitar a si e o coletivo no qual estão inseridos. É na vivência de conflitos e de verdadeiras experiências sociais de interação e de contato com a diversidade que as crianças se desenvolverão nessa perspectiva.

Assim, destaca-se a cooperação como uma das maneiras indispensáveis de organização do ambiente escolar, que busca relações de respeito e autodisciplina, já que possibilita aos alunos trocas e, a partir delas, a oportunidade de se colocar no lugar do outro. Nesse ambiente, todos podem participar da elaboração e da realização das atividades do dia a dia. Nessa perspectiva, Menin (1996) aponta que o ambiente escolar cooperativo é caracterizado pela minimização da coação por parte do adulto, pela não utilização de sanções expiatórias e de recompensas, pelo estímulo ao respeito mútuo, aos trabalhos em grupo, que contribuem para que as crianças possam constantemente fazer escolhas, tomar decisões, participar da construção de regras, em prol da liberdade de expressão.

Pesquisas recentes sobre as concepções dos professores a respeito da indisciplina, da violência e da incivilidade apontam para as dificuldades dos professores em lidar com os conflitos nas relações interpessoais nas escolas. Assim, pode-se inferir que há uma grande necessidade de repensar concepções levando em consideração a natureza psicológica desses fenômenos, propondo uma prática pedagógica que compreenda os conflitos como oportunidades para trabalhar valores e refletir sobre relações humanas. Em seguida, serão apresentadas as principais ideias sobre o tema dos conflitos, da indisciplina, da violência e da incivilidade na escola.

2.3 OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Ler significa reler e compreender, interpretar.
Cada um lê com os olhos que tem.
E interpreta a partir de onde os pés pisam
Todo ponto de vista é a vista de um ponto.
(...) A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam.*

Leonardo Boff, 1977

Concepções difusas a respeito dos conflitos interpessoais, de indisciplina, de violência escolar, das necessidades das regras e da função pedagógica permeiam todo o ideário educacional (educadores, equipe gestora, alunos e pais). Inúmeras pesquisas (BIONDI, 2008; DEBARBIEUX, 1996; FANTE, 2005; LATERMAN, 1997; LEME, 2006; TARDELI, 2003; UDEMO, 2001) têm mostrado que a indisciplina, a incivilidade e os conflitos são preocupações crescentes por parte de todos os envolvidos na escola.

Conflitos são considerados aqui como interação entre pessoas, em que há uma oposição mútua, provocadora de desequilíbrio, na conquista de algum objetivo. Os conflitos podem ser interpessoais, conflitos que ocorrem entre pessoas ou intrapessoais, conflitos que ocorrem no interior do sujeito. Ambos são necessários ao desenvolvimento humano, já que os conflitos vivenciados pelas pessoas levam-nas a buscar uma nova organização interna e

possibilitam uma nova organização externa através do processo de equilibração⁶ ou autorregulação.

O modo de lidar com os conflitos interpessoais, inerentes às relações humanas, na escola, tem sido motivo de tensão por parte de professores e da equipe pedagógica, que, na maioria das vezes, utilizam recursos de regulação externa como coerções, vigilância constante, regras unilaterais e autoritárias, com o propósito de evita-los, sem considerar os conflitos como oportunidades de, por meio do enfrentamento e do diálogo, os alunos e professores aprenderem a relacionar-se (VINHA, 2007). Tognetta e Vinha (2008) afirmam que a maneira como um educador concebe um conflito influenciará na forma que lidará com ele e, conseqüentemente, isso repercutirá em sua prática pedagógica, nas interações entre os alunos, no desenvolvimento socioafetivo destes últimos e no próprio modelo como transmite mensagens que dizem respeito à moralidade.

A concepção de que os conflitos são naturais pode colaborar para a organização de ambientes mais cooperativos e justos. Quando se considera que os conflitos interpessoais são inevitáveis às relações humanas, permite-se que as trocas de perspectivas e de ideias aconteçam mais livremente. Para Sastre e Moreno (1998), é através dessas trocas que os conflitos poderão ser experimentados e as estratégias de resolução exercitadas, situações que contribuirão para o desenvolvimento psicológico das crianças e para a construção de relações mais respeitadas e harmoniosas na escola.

Em uma pesquisa realizada por Leme (2006), diretores de escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio foram entrevistados e 85% deles disseram que a gestão de conflitos entre os alunos é um aspecto muito importante para garantir um bom funcionamento do convívio escolar. Em outro estudo realizado por Sastre e Moreno (1998) 120 estudantes universitários que cursavam o primeiro ano foram questionados sobre a recordação de um conflito significativo vivenciado por eles na escola. Foi pedido, ainda, que eles identificassem o que os ajudou a superar o problema. Nenhum participante mencionou, por si só, algum tipo de aprendizagem realizada na escola como útil para resolver seus conflitos pessoais dentro da

⁶ “Processo de equilibração corresponde às reações ativas do sujeito às perturbações do meio; representa a busca de um novo equilíbrio quando o estado anterior, entre o processo de assimilação e acomodação é perturbado”. (Piaget, 1986, p. 132,133)

instituição escolar. Já, quando solicitados a dizer sobre algum aprendizado da escola que tenha sido importante para resolver algum conflito vivido ao longo da vida é que, 37% dos entrevistados asseguraram que o aprendido na escola não teve nenhuma utilidade nas situações de conflitos vividos; 32% afirmaram que, talvez, alguma abordagem tenha ajudado, mas que outras aprendizagens fora da escola foram mais úteis; 26% responderam que foram úteis alguns aspectos gerais, como a autodisciplina e o respeito aos demais; 3% afirmaram ter aprendido com os professores atitudes e formas de agir que os ajudaram a resolver conflitos; 2% não responderam a esta pergunta.

Esses dados e pesquisas, como as de Deluty (1979), Leme (2006), Vicentin (2009) e Vinha (2003), nos permitem supor que apesar de considerarem a gestão de conflitos uma questão muito importante para um convívio harmonioso e necessário para a promoção da aprendizagem, os educadores não estão conseguindo lidar de maneira construtiva com ela, ou seja, de forma a contribuir com o desenvolvimento de modos mais assertivos de se relacionar.

Enfrentar conflitos e lidar com eles de maneira satisfatória não são tarefas simples, requerem o desenvolvimento de alguns recursos e habilidades. Além das capacidades cognitivas e afetivas dos envolvidos, as circunstâncias em que ocorrem os conflitos precisam ser levadas em consideração. Os recursos cognitivos demandam da pessoa operações de descentração, reciprocidade, associação entre ideias opostas, coordenação entre diversas variáveis e perspectivas, antecipação e reconstrução no plano mental. Em um interessante estudo sobre a agressão realizado por Kikas *et al* (2009), os autores destacam que indivíduos com níveis mais elevados de raciocínio verbal abstrato são capazes de pensar em alternativas de comportamento, considerar consequências de comportamentos diferentes a longo prazo e, como resultado, selecionar a forma mais apropriada de lidar com os conflitos.

Os recursos afetivos exigem capacidades de ajustar emoções e de expressar sentimentos de maneira construtiva, reconhecer e aceitar os sentimentos dos outros envolvidos e ter fortemente estabelecidos sentimentos que permitam ao indivíduo equilibrar o valor que tem de “si mesmo” com o valor que tem do “outro”.

Leme (2008) destaca que as diferentes variáveis consideradas por uma cultura como problemas que ameaçam a integridade das pessoas também podem influenciar na maneira que elas reagirão diante de um conflito. Em uma cultura que considera falta gravíssima a traição de

uma mulher a seu marido (e que, por isso, valida e justifica possíveis reações de agressão física quando o problema acontece), as estratégias de resolução de conflitos da população masculina normalmente serão mais agressivas do que em culturas em que a tolerância à violência física é menos legitimada.

À medida que os recursos cognitivos e afetivos se desenvolvem na criança, diferenciadas estratégias de resolução de conflitos tornam-se possíveis. Deluty (1979) destaca que os conflitos podem ser resolvidos de forma pacífica ou violenta. Dois tipos de estratégias pacíficas podem ser destacados. Uma dessas estratégias é a assertiva. Nela busca-se uma solução para a resolução de conflitos, não coercitiva, que satisfaça a todos os envolvidos, através da conciliação, a fim de que haja a manutenção dos relacionamentos. A outra estratégia é chamada de submissa e nela não há enfrentamento, o que se busca é evitar o risco, resolvendo o conflito rapidamente, e, quando não se pode evitá-lo, recorre-se à intervenção de outra pessoa.

A estratégia agressiva é caracterizada pela utilização de algum tipo de coerção por uma das partes envolvidas no conflito e visa ao controle ou à posse de objetos ou de recursos. De acordo com Leme (2011), é importante destacar, muitas vezes, encontramos a utilização de duas estratégias que se misturam. Elas são, por isso, ambivalentes ou ambíguas.

Vinha (2003) ressalta que o que contribui para que os alunos possam construir formas mais justas, cooperativas, responsáveis, não violentas e respeitadas de se relacionar, é vivenciar em suas relações conflitos que os permitam entrar em contato com a perspectiva e os sentimentos do outro. Assim, os alunos estarão buscando e experimentando diferentes formas de resolução do conflito que os auxiliem na manutenção da boa relação com outro envolvido.

Entretanto, as relações de cooperação e participação ativa do aluno, não raramente, são negligenciadas pela escola. Muitas instituições ainda veem a interação entre pares como sinônimo de indisciplina. Apesar dos esforços para evitar ou conter conflitos, encontra-se um aumento da ocorrência deles. Fante (2005), em uma pesquisa realizada em escolas públicas e particulares no interior do estado de São Paulo, mostra que 47% dos professores dedicam entre 21 e 40% do seu dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos. Todavia, essa dedicação não necessariamente resulta em oportunidades para trabalhar valores e refletir sobre relações humanas, ao contrário, os conflitos podem transformar-se em

discussões, em reações impulsivas, em sermões ou, ainda, podem ocasionar a transferência de problemas e de responsabilidades pertencentes à escola para a família (VINHA, ASSIS, 2005).

A indisciplina, a violência e a incivildade são tipos de conflitos muito comuns nas escolas, alvos da preocupação constante da maioria dos educadores, dos gestores, dos pais, dos funcionários e dos alunos. Por essa razão, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas na tentativa de compreender esses fenômenos e contribuir para a melhoria das relações interpessoais nas escolas.

2.3.1 Indisciplinados, Violentos ou Incivis?

Ao recorrer aos estudos sobre indisciplina, deparamo-nos com conceituações controversas, complexas e, muitas vezes, ambíguas em relação ao tema. Em virtude das dúvidas, da falta de clareza e de consenso em torno da temática da indisciplina, pesquisadores concordam ser difícil tomá-la como objeto de estudo (ESTRELA, 1992; LA TAILLE, 2000; REGO, 1996). Rego (1996) afirma que:

o próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tão pouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que foram aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social. (p. 84)

Geralmente, os estudiosos em educação versam sobre a temática da violência, que pode ser considerada indisciplina, sem diferenciá-las entre si. Camacho (2001) destaca que:

[...] é impossível separar os dois fenômenos, pois, por ser multifacetada, a violência no ambiente escolar se confunde, se interpenetra, inter-relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina (p. 128).

Por outro lado, alguns estudos se esforçam em diferenciar esses fenômenos e aprofundar os conhecimentos sobre eles, na busca de soluções mais eficientes para as problemáticas, mesmo que a diversidade de concepções continue a provocar equívocos na compreensão dos temas. Para Chauí (1998) “violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”. (p. 33-34). Sposito (1998) também apresenta uma definição, considerando que a violência acontece na relação com outro em que há a intenção de provocar dano. De acordo com ela,

[...] a violência é todo ato que implica a ruptura de umnexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito (p.60).

Alguns autores, como Araújo (2001) e Camacho (2001), esclarecem que dessas definições pode surgir uma outra dificuldade que é a de diferenciar a violência (ato criminoso) de pequenas transgressões e/ou de indisciplinas. A fim de evitar essa dificuldade, utilizam o termo “incivilidade” para justamente conceituar a violação cotidiana dos direitos do outro de ser respeitado.

Parrat-Dayan (2008, p. 24) discute essa dicotomia entre violência e indisciplina. Para ela, “além de superar a ideia de indisciplina exclusivamente como problema de conduta, é importante diferenciar os atos de indisciplina e os atos de violência”.

Estrela (2002, p. 14) também faz essa diferenciação, afirmando que:

é preciso distinguir a indisciplina escolar de outras formas de violência que por vezes afetam a vida das escolas, provocadas muitas vezes por indivíduos que lhes são alheios. Se a indisciplina escolar pode tocar as fronteiras da delinquência, ela raras vezes é delinquência, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada coletivamente.

Segundo Parrat-Dayan (2008), é importante diferenciar a violência e da indisciplina, enfocando a indisciplina no contexto escolar, na organização das regras de convivência que podem contribuir para o melhor desempenho das atividades e do processo ensino-aprendizagem.

Debarbieux (2002) destaca que definições exageradamente limitadas incorrem no risco de excluir a experiência de algumas das vítimas, alertando para o fato de que a pior violência é decorrente da “microviolência”. Afirma ele, que:

a violência não se limita a um único elemento traumático e inesperado – embora por vezes, isso aconteça. A violência, tanto para quem a comete quanto para que é submetido a ela, é, no mais das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador... Essa microviolência tem também efeitos sociais danosos: o baixíssimo nível de autoestima das vítimas costuma ser acompanhado de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira coletiva de lidar com incivildades (p. 82).

O autor pretende definir a violência, não só utilizando o sujeito político, como também o sujeito psicológico, que abrange a “violência objetiva, violência sentida, violência temida” (Berkele apud Debarbirux, 2002, p.61) Com isso, quer destacar-se a importância de levar em consideração a experiência dos protagonistas na conceitualização de violência. Assim, as pessoas encontrarão maneiras mais construtivas de agir, o que possibilitará a diminuição do número de vítimas e do grau de vitimização tirando o foco da punição dos vitimizadores.

De acordo com Debarbiex (2002) e Laterman (2002), a violência é um problema social que tem peculiaridades quando acontece na escola. Para esses estudiosos, o conceito de violência varia nas diferentes culturas e nos ambientes sociais (escola, comunidade, família) em que essa violência se manifesta.

É concebendo a violência escolar como possuidora de características específicas, como um fenômeno multifatorial em suas causas, que este trabalho se apoia e fundamenta. Assim, assumimos como violência escolar o que destaca Charlot (2002). Para o autor, três tipos diferentes de violência caracterizam o que acontece na escola: a violência **na** escola, que se refere àquela produzida na instituição como resultado da violência que existe fora dela; a violência **da** escola, caracterizada por uma violência institucional, simbólica, resultado da forma que a instituição e os seus agentes tratam os alunos, composição das classes, atribuição de notas, orientação, palavras de indiferença, atos injustos, regras abusivas; e a violência **à** escola, representada por aquela violência dirigida diretamente à instituição e aos que a representam.

Debarbieux (1996) indica que o maior problema nesse contexto parece ser a incivilidade. Por incivilidade, entende-se uma série de práticas, como grosserias, ameaças, furtos, intimidações, etc.

Laterman (2002), em pesquisa realizada em duas escolas públicas, aponta três origens das incivildades: a combinação de causas pessoais, que envolvem as características e os contextos próprios de cada um dos sujeitos “que assumem o papel de ‘transgressores’” (p. 6); contextuais, que englobam a estrutura e o funcionamento da escola; e sociais, que abarcam a estrutura político-econômica vigente e o valor a ela equivalente.

A compreensão sobre a indisciplina também apresenta ambiguidades conceituais entre os autores, pois segundo Rego (1996), além de o tema ser complexo e carente de pesquisas que auxiliem na depuração do estudo do problema, há uma multiplicidade de interpretações acerca do tema.

Para Estrela (1994), esse fenômeno pode ser conceituado como uma variedade de ações e de situações que refletem certa desordem nas relações pedagógicas e que, possivelmente, causarão interferências no processo de ensino-aprendizagem. Vasconcelos (2005) destaca que a indisciplina pode ser ativa ou passiva. A ativa é caracterizada por ações explícitas, que normalmente atrapalham a aula, como gritar, jogar papeis nos colegas, e a passiva acontece quando mesmo em silêncio, não interage ou faz vínculos com a atividade ou com o professor.

Quando a indisciplina e a violência são mal compreendidas, corre-se o risco de implementar medidas rígidas e equivalentes para situações muito diferenciadas. Entender melhor esses fenômenos é essencial para o enfrentamento das dificuldades que têm se manifestado nas escolas através dos altos índices de incivilidade e de indisciplina. A falta dessa compreensão pode provocar abalos na aprendizagem e na convivência em sala de aula, isto é, quando se sabe diferenciar indisciplina de violência e se atuar em suas causas e soluções há uma grande probabilidade de constituir-se um ambiente mais harmonioso e apropriado para aprendizagem. Assim, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais, na escola, se deparam não somente com a função de ensinar, mas com a necessidade de encontrar novas formas de lidar com os problemas, sem reproduzir práticas excludentes que só fazem perpetuar a indisciplina. Garcia (2007, p. 723) vai além desse

aspecto, ele afirma que “a indisciplina não é apenas força de instabilidade. Ela pode ser ruptura”. Segundo ele, a indisciplina pode estar intrincada no currículo, envolvendo os alunos, os professores e o conhecimento. “A indisciplina seria uma forma de ruptura no contrato social da aprendizagem” (p. 723).

A indisciplina também pode ser pensada como expressão de descontentamento. Em uma sociedade e educação mais democráticas, os alunos encontram maior liberdade para expressar mais abertamente sua apreciação pela experiência escolar, ou seu descontentamento com a falta de sentido que muitas vezes encontram naquilo que deveriam estudar segundo os critérios de conhecimento oficial. Nesse contexto de abertura, o currículo parece mais suscetível à contestação e enfrentamentos da indisciplina dos alunos, e talvez mais suscetível a mudanças. Aqui, o currículo deseja apreciação como forma de abertura a mudanças. (GARCIA, 2007, p. 723)

Garcia (2010) e Pedro-Silva (2006) discorrem sobre o conceito de disciplina e suas relações com o de indisciplina. O entendimento da indisciplina geralmente carrega consigo concepções, explícitas ou não, sobre disciplina, sobre limites (entendidos aqui como restrição das ações) e acerca das organizações do trabalho e do ambiente escolar que devem regular as relações interpessoais. Garcia (2010) destaca, nessa perspectiva, que:

o entendimento do que seja *indisciplina*, entre educadores, costuma refletir algum entendimento ou critério explícito ou tácito sobre *disciplina*, bem como parâmetros que funcionam como referências de ordem e limite na escola. Ali, a noção de disciplina estaria ligada a processos complexos de rotina e prática pedagógica, que fornecem um senso de estabilidade, sentido e identidade ao trabalho dos professores (p. 4).

A escola se estrutura dentro de um contexto histórico específico e vale lembrar que durante muito tempo a relação professor-aluno se deu por uma forte hierarquia coercitiva por parte do professor que era o responsável por fazer cumprir a lei sobre o aluno obediente e subserviente. Contudo, essa relação desigual, em que as regras valem para uns e não para outros, baseada na coerção e no medo, não raras vezes, gera revolta nos alunos e pode levar a reflexões dos envolvidos na escola e à necessidade de mudanças. De fato, é notório que houve modificações no quadro da educação brasileira. Muitos métodos de repreensão à indisciplina, utilizados pelas escolas outrora, já não mais são tolerados. Um movimento de democratização das escolas é percebido pelo crescente número de pesquisas que apontam o interesse das

instituições em envolver a comunidade escolar na responsabilidade de propiciar ambientes mais harmoniosos para todos.

Pesquisas realizadas por Vidigal *et al* (2009), Biondi (2008), Vinha e Mantovani de Assis (2007), Leme (2006), Tardeli (2003) apontam que os conflitos e a indisciplina são, ainda nos dias atuais, considerados por professores e gestores sérios problemas na instituição escolar.

Segundo Rego (1996), alguns educadores acreditam que a indisciplina esteja relacionada a características de permissividade dos novos tempos, como se a coerção exagerada típica das relações do passado fosse indispensável à disciplina (entendida, nesse caso, como obediência e subserviência). A autora esclarece também que essa concepção pode estar ligada à dificuldade em adaptar os projetos pedagógicos e os currículos às demandas atuais.

Pesquisa realizada por Soodak e Podell (1994 *apud* SADALLA, 1998), com 110 professores da área metropolitana de Nova York, a respeito das crenças dos professores que podem influenciar suas decisões em como lidar com os alunos com dificuldade de aprendizagem, traz os seguintes resultados: 50,9% dos professores consideram que a causa do problema de aprendizagem está relacionada ao próprio aluno (físicos, neurológicos, atenção, concentração, autoestima e problemas emocionais); 62,7% relacionam a causa à família da criança e apenas 9,1% apontam a escola como o principal responsável pelo problema do aluno. Resultados análogos aos de Soodak e Podell foram identificados por Lepre (2001) que, ao pesquisar as diferentes concepções de indisciplina pelos professores não encontrou nenhuma resposta que indicasse que a indisciplina pudesse estar relacionada à prática pedagógica ou a alguma ineficiência por parte da escola.

Berton (2005), em sua pesquisa, observou que os professores consideram a indisciplina fruto de famílias desestruturadas, um traço característico próprio da criança e do adolescente, como se o meio social nada pudesse contribuir para a construção de novas formas de relacionamento. Não se nega o prestígio dos valores familiares para que as crianças aprendam desde cedo a se relacionar respeitosamente, porém o que se vê, em muitas escolas, é um excesso de terceirização do problema, ou seja, os educadores, ao mesmo tempo que excluem os alunos do processo de resolução de conflitos, eximem-se das responsabilidades,

transferindo-as para a família, para o conselho tutelar e, às vezes, até para a polícia. Portanto, esses profissionais da escola não buscam refletir de que maneira podem, efetivamente, contribuir, em sua prática cotidiana para a diminuição e o enfretamento desse problema.

Na mesma perspectiva, Vasconcelos (2005) entrevista professores de diversos níveis de ensino. 15,6% dos professores incluem o contexto escolar como um fator que contribui para a indisciplina, já a família aparece como a primeira causa não exclusiva (68,5%) e também exclusiva (28,2%) desse fenômeno. O autor destaca que outra concepção dos educadores sobre as causas da indisciplina está relacionada à dificuldade dos pais em educar seus filhos, ao excesso de situações violentas expostas pela mídia, ao uso de drogas, ou mesmo à pobreza a que muitos alunos estão submetidos. De acordo com pesquisa realizada pelo autor, com 756 professores de cinco estados brasileiros, 83,4% deles acreditam que são essas causas externas as responsáveis pela indisciplina, visão que acaba por paralisar as ações da escola para lidar com a problemática, pois, assim sendo, os educadores e os gestores entendem que nada podem fazer, e se destituem do papel de formação sócio/moral do aluno, ressaltando uma compreensão de que a escola só é responsável pelos conteúdos formais de educação.

Rego (1996), a partir de suas experiências práticas, fez uma análise da dificuldade que os educadores têm tido ao trabalhar com a indisciplina e com os conflitos interpessoais no cotidiano da escola. A autora destaca que a visão de professores e de gestores sobre a indisciplina contribui para o aumento e não para a resolução dela. São ideias como a de que disciplinado é aquele aluno que aceita, obedece e segue as regras da escola sem questionar. Para esses professores, indisciplinado seria, então, aquele que questiona, que se rebela, que desacata, provocando desordem e conflitos, isto é, alguém incapaz de se ajustar às normas da instituição. Dessa maneira, as regras passam a ser indispensáveis à ordem, ao controle e à coerção dos alunos. Nesse caso, os professores geralmente justificam a imposição de regras (não sair do lugar, ficar em silêncio e só falar quando o professor solicitar), como fundamental para o bom andamento da aula e para que a aprendizagem aconteça.

Porém, se considerarmos que uma norma foi desrespeitada em resistência ao autoritarismo, à injustiça ou a qualquer violação de princípios desejáveis universalmente, esse pode ser um sinal de autonomia, como destacam Araújo (1996) e La Taille (1996, 1998).

Aquino (1998) também discorre sobre a possibilidade de a indisciplina ser um sinal de um anseio por mudanças nas relações interpessoais na escola.

Trata-se do clamor de um novo tipo de relação civil, confrontativa na maioria das vezes, pedindo passagem a qualquer custo. Nesse sentido, a indisciplina estaria indicando também uma necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular, na relação professor-aluno. (p. 5).

Diante dessas constatações, é muito importante que toda equipe gestora da escola reflita a respeito de suas concepções sobre disciplina/indisciplina, sobre suas práticas pedagógicas, sobre os princípios que apoiam sua prática, suas crenças acerca de como se ensina ou de como deve ser a relação professor aluno.

Rego (1996) afirma que, para a equipe pedagógica, muitas vezes, a indisciplina é vista como uma dificuldade do professor de exercer sua autoridade, aplicando sanções e controlando o comportamento do aluno. Pesquisa realizada em 2008 pela Organização dos Estados Ibero-Americanos, com cerca de 8,7 mil professores, mostra que 83% deles defendem medidas mais rígidas em relação ao comportamento dos alunos, 67% acreditam que a expulsão é o melhor caminho e 52% mencionam que deveria aumentar o policiamento nas escolas. Entretanto, é necessário dar atenção para os efeitos negativos que essas medidas podem gerar. Kamii (1996, p. 107) afirma que "... a punição acarreta três tipos de consequências": o conformismo, a rebeldia e o cálculo de risco. Segundo a autora, o medo da punição pode causar insegurança e dificuldades de tomar decisões, o que, além de provocar obediência conformista às regras, estimula a mentira, já que, quando diz a verdade, em situações nas quais infringe as regras, a criança será punida. Outra consequência citada pela autora, diz respeito às formas que as crianças encontram de continuar desobedecendo às regras por não compreenderem a necessidade delas. O que as crianças fazem quando as consequências de suas atitudes são punições é encontrar maneiras de não ser descobertas em seus delitos, ou seja, elas calculam o risco de ser pegas e calculam se vale à pena pagar o preço (aceitando a punição) pela violação. A revolta pode acontecer mediante a constatação das crianças mais velhas de que não têm mais o mesmo poder de castigá-las.

Laterman (1996) acerca da concepção de professores e estudantes sobre o que é e como se manifesta a violência no ambiente escolar, destaca que, em escolas pesquisadas por ela,

diante de situações de violência, de incivilidade ou de indisciplina, ocorrem oscilações entre omissões por parte dos adultos (professores) e intervenções por parte do educador, da equipe pedagógica, da secretária ou do diretor, que eram solicitados a tomar uma atitude. De acordo com a pesquisadora, as intervenções normalmente acontecem de três maneiras: orientação, advertência e punição. Laterman (1996) define advertência como aviso prévio a uma punição mais rigorosa. As punições, por sua vez, visam coagir condutas inapropriadas; dentre as mais utilizadas estão: a retirada de pontos das notas do estudante, a retirada do aluno da sala até o final da aula em que foi advertido, o encaminhamento dele para a diretoria, etc. A partir disso, o que a diretoria costuma fazer é conversar com os pais, chamar o conselho tutelar, suspender e, até mesmo, expulsar o aluno.

Quanto à orientação, só os profissionais admirados, ou seja, que sabem dialogar, ser firme com a classe, explicar com clareza os conteúdos, propor atividades interessantes, descontraír a aula em alguns momentos e respeitar os alunos, sem fazer distinções entre eles, são realmente considerados em seus conselhos.

Contudo, mesmo que severas punições sejam aplicadas, dados da pesquisa dessa autora revelam que os alunos sentem como se nada estivesse sendo feito. Nas palavras de Laterman (2002, p. 11): “Provavelmente porque tais punições são insuficientes para modificar o sentimento de caos, não conseguem delimitar e ordenar o cotidiano, não servem de referência para que os alunos se sintam protegidos ou seguros.”

Outras consequências das relações professor-aluno fundamentadas no respeito unilateral e na coação são destacadas por Menin (1996). Em sua pesquisa, a autora constata que o ambiente escolar encontra-se, frequentemente, um respeito heterônomo às regras. Ela identifica que as crianças concordam que as regras impostas e coercivas eram importantes, no entanto, raramente, conseguiam obedecê-las quando desejam algo contrário. A autora conclui que os alunos “parecem ver-se como receptores das regras e sua obrigação é a conformidade”. (p. 75)

Vinha (2003) realiza um estudo de caso, visando avaliar se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais. A autora aponta que a escola vê os conflitos de forma negativa e prejudicial e, conseqüentemente, os educadores esforçam-se muito na tentativa de resolvê-los rapidamente.

Ela indica, também, que outro procedimento dos educadores para lidar com os conflitos (brigas e indisciplinas) é oferecer às crianças mais atividades que as ocupem em tempo integral, tanto dentro como fora da sala de aula.

Nem todos os alunos se conformam com a coação e com as regras impostas, muitos deles não temem a autoridade, segundo Araújo (1996), porque os sentimentos de medo podem não cercear suas relações, o que faz que ignorem as regras pautadas nesse temor. Assim, fica evidente o fato de que é preciso sensibilizar o aluno para relações de respeito, respeitando-o e auxiliando-o a desenvolver uma capacidade de se autorregular, em vez de tentar impor as regras utilizando ameaças e sanções.

De acordo com Rego (1996), muitos dos alunos responsabilizam o sistema escolar pelos conflitos e pela indisciplina. Eles se queixam do autoritarismo dos professores, da organização do tempo e dos espaços das aulas, da dificuldade de dar sentido a certas matérias e a conteúdos ministrados, da monotonia das aulas, da falta de propostas que os desafiem, da ausência de regras claras, entre outros fatores.

Vasconcellos (1989) assegura que é importante haver a participação e o comprometimento de todos os envolvidos no processo (pais, alunos, professores, equipe pedagógica, administrativa, etc.) na elaboração das normas disciplinares no âmbito escolar. Isso viabiliza um projeto de participação democrática de forma consciente e interativa, a fim de que os problemas relacionados à escola sejam discutidos em conjunto. Para ele, grande parte das práticas pedagógicas não leva em consideração o contexto coletivo da escola (equipe pedagógica, alunos), ponderando suas peculiaridades funcionais e culturais, mas busca soluções coletivas para os problemas e para os projetos pedagógicos. Dessa forma, as práticas pedagógicas não são pautadas no respeito mútuo e acabam por ser injustas e promotoras de violência.

Além das práticas pedagógicas, La Taille (2000) aponta para um individualismo exacerbado, característico do contexto social atual, em que as pessoas não valorizam a sociedade, somente suas relações de convívio mais próximo. As escolas parecem reproduzir esse quadro, quando não se organizam para um trabalho coletivo de gestão de conflitos, de currículo, de princípios e de práticas cotidianas. O pior é que o reflexo disso é a constante insegurança, a perda de autoridade e a descontinuidade nas ações. Sem uma política clara e

baseada em princípios a serem defendidos coletivamente, a indisciplina é tratada somente por concepções pessoais e ações ineficazes.

Todas essas dificuldades de organização do currículo e das práticas pedagógicas prejudicam o desenvolvimento de pessoas autônomas, atuantes e motivadas internamente, o que, conseqüentemente, também prejudica o exercício da criatividade, do raciocínio lógico e da construção de relações mais equilibradas (VINHA, 2000).

A partir das considerações expostas, fica clara a importância que o aprofundamento dos estudos sobre a disciplina/indisciplina, os conflitos e a violência tem para a compreensão desses fenômenos, e conseqüentemente, para que as divergências e os conceitos dos educadores possam ser refletidos e, quando necessário, para melhoria das relações, transformados, considerando os aspectos econômicos, culturais, psicológicos e institucionais envolvidos. Assim, possibilitará o desenvolvimento de ações mais coerentes e autônomas.

Para Vasconcelos (2003), “a construção da disciplina e da indisciplina das crianças está diretamente relacionada à tomada de consciência das regras sociais” e “os conflitos são inerentes às relações interpessoais e são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico” (p. 4).

A primeira ideia diz respeito à importância dos limites estabelecidos pelos adultos na estruturação do mundo da criança, e as regras cumprem um papel importante de introdução desses limites, promovendo a reverberação deles para a tomada de consciência e, ao mesmo tempo, para a autoavaliação dos próprios desejos e pensamentos. Segundo o autor, no esforço de entender, utilizar, testar, negar ou superar as regras, as crianças e adolescentes têm a oportunidade de se reorganizar afetiva e cognitivamente.

Quanto à segunda afirmativa, podemos destacar que conflitos podem ser gerados pela indisciplina e reconhecê-los como intrínsecos à convivência humana é essencial para uma construção democrática que contribua para a construção de relações mais justas e autônomas. É através da possibilidade de pensar e agir na resolução de conflitos que as crianças e adolescentes aprenderão a conviver melhor, considerando outras perspectivas envolvidas no conflito e tendo a possibilidade de regular suas próprias ações. Sastre e Moreno (1998) afirmam que é muito mais fácil que os meninos e meninas desejem respeitar o outro e as

regras quando eles participam tanto da construção da solução dos conflitos e da indisciplina com os quais se envolvem, quanto da criação das regras na escola.

Ante essas perspectivas, destaca-se como principal causa da indisciplina e da violência nas escolas a coerção excessiva por parte de quem deveria trabalhar em prol do desenvolvimento da autonomia moral. Não se pode negar que a obediência às regras morais seja necessária para que aconteçam relações respeitosas, justas, harmoniosas, porém, ela não é suficiente para a promoção de um ambiente sociomoral saudável e pautado na cooperação. O que se quer dizer com isso é que para que consigamos vencer a indisciplina, possibilitando o desenvolvimento de personalidades autônomas, é necessária uma gestão democrática dos conflitos, em que as regras existam para que sejam obedecidas por necessidades advindas da convivência e não pela autoridade. Sem perceber a razão das regras, a desobediência torna-se ainda mais frequente.

Nessa perspectiva, Tognetta (2011) destaca também a necessidade do respeito mútuo, minimizando ao máximo a coação inerente à relação entre adulto e crianças, ao estimular esse tipo de respeito em todas as relações escolares estar-se-á conduzindo para a superação da indisciplina. A autora afirma que quando uma criança se sente respeitada sua convivência escolar tende a ser mais harmoniosa. Segundo ela, é nas relações de igualdade e de reciprocidade que o respeito mútuo torna-se possível. Essas relações são marcadas não pela coerção, que é natural na presença de autoridade, mas pela cooperação, que envolve trocas sociais que possibilitam a reversibilidade no campo mental e a reciprocidade no campo social. As relações de respeito mútuo contribuirão, assim, para que a criança supere o egocentrismo, se descentrando e passando a considerar outras maneiras de pensar e de agir, o que facilitará a crítica mútua responsável pelo desenvolvimento da objetividade e pela estimulação do raciocínio operatório.

Para isso, é necessário que haja espaços de convivência democrática⁷ entre toda a comunidade escolar, através dos quais alunos, professores, funcionários, gestores e pais possam falar, ser ouvidos e considerados. Esses espaços são indispensáveis para o

⁷ Como assembleias, trabalhos em grupo, reunião com pais para a busca de parcerias a fim de discutir questões cotidianas, círculos restaurativos, conselhos escolares, entre outros.

desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo. Neles, todos participam das decisões, da construção de regras e das soluções dos problemas cotidianos da escola, percebendo que seus sentimentos, seus desejos, suas opiniões e suas sugestões são levados em consideração, mesmo que não sejam todos aceitos. Quanto mais se sentir pertencente ao grupo, mais uma criança se esforçará em seguir as regras, em agir de forma respeitosa e em considerar o outro com quem convive.

Outra questão importante a ser considerada como uma das principais causas da indisciplina, como destaca Vinha (2000), é o tédio promovido pelas escolas quando propõem a seus alunos atividades totalmente desinteressantes, que impedem significativas trocas de aprendizagem e de experiências. Nesse modelo, as tarefas são realizadas individualmente, após aulas expositivas em que o professor fala durante muito tempo (enquanto o aluno deve permanecer sentado) e passa cópias intermináveis de exercícios, para que, justamente, as crianças não tenham tempo de conversar entre si.

Como uma das formas de enfrentamento a essa questão, Garcia (2010) destaca a importância de haver formação continuada, centrada na escola, capaz de desenvolver nos educadores novas competências profissionais. *Para isso e além disso*, afirma que é preciso

avançar a qualidade do currículo e, portanto no desenho de experiências formativas atentas a necessidades de investir no desenvolvimento de recursos internos, que se reflitam na habilidade para resolver conflitos ou em atitudes que sustentem uma cultura de paz nas escolas. (p. 519)

Dessa maneira, o autor alerta para a necessidade de que a gestão escolar seja pautada em “uma forma de diálogo entre os diversos atores da comunidade escolar, capaz de produzir uma visão compartilhada, que alimente e direcione esforços coletivos e oriente um conjunto de práticas a serem exercidas na escola”. (p. 519).

Outra forma de lidar com a indisciplina é fortalecer os laços de confiança, que parecem estar extremamente abalados entre professores e alunos. La Taille (2006) afirma que para confiarmos em alguém, fazemos hipóteses sobre suas qualidades enquanto pessoa moral. A criança, que tem por característica de desenvolvimento ser heterônoma, precisa confiar no

outro. Por essa razão, a confiança é um sentimento importante ligado à figura de autoridade. As qualidades do adulto significativo para a criança passam, assim, a ser indispensáveis às relações de respeito. Dito de outra forma, para que uma criança valorize ser uma pessoa confiável, ela precisa ter pessoas confiáveis em sua formação, pessoas que saibam utilizar sanções por reciprocidade, que a ajudem reconhecer seus sentimentos, que utilizem mensagens descritivas, enfim, pessoas que sejam admiradas por suas virtudes morais (La Taille, 2008). Segundo Wolf (1993 *apud* TOGNETTA, 2009, p.12), “a criança precisa sentir que as outras pessoas pensam que ela é uma pessoa de valor, que lhe reflitam essa imagem positiva”.

2.4 AS REGRAS E A QUALIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, na e com a prática das ações, esta realidade. Na moral, a ação por excelência é a cooperação: sujeitos, iguais entre si, no sentido de terem o mesmo poder de influência uns sobre os outros, usam regras para regular mutuamente seus comportamentos e decidem sobre a justeza das mesmas em função deste coletivo. É esta prática que constrói uma consciência autônoma das regras. (Suzana MENIN, 2007, p. 49)

2.4.1 O que são e para que servem as regras: apresentando conceitos

Ser livre vivendo em sociedade não significa fazer somente o que se deseja; é preciso considerar que, muitas vezes, desejos individuais podem ferir valores coletivos. É por meio das normas⁸ que as limitações às ações se tornam claras e possíveis de ser discutidas em direção à melhoria do convívio interpessoal.

As regras descrevem e estabelecem como se devem realizar condutas de maneira semelhante, constituem um componente essencial na vida humana, já que boa parte das interações entre os indivíduos está regulada por elas, ou seja, por instruções sobre como

⁸ Usaremos neste trabalho a terminologia regras e normas como sinônimas.

devem transcorrer as ações. São regularidades no comportamento que as determinam, ou organizam de maneira a promover uma melhor forma de relação entre as pessoas. No sentido em que serão abordadas neste trabalho, as regras expressam restrições sobre as ações dos indivíduos, “é preciso respeitar uma palavra empenhada”, ou “é preciso ficar em silêncio enquanto o outro fala”. Macedo (1996, p.194) esclarece que:

a regularidade corresponde ao caráter compreensivo da regra: o que deve ser repetido em todas as circunstâncias. A regulação corresponde ao caráter extensivo da regra: o que deve ser respeitado por todos que estão submetidos a ela.

No mundo, tanto a realidade natural quanto a realidade social são regidas por um conjunto de leis e normas que devem ser respeitadas. Aqui, abordaremos as regras da conduta humana, isto é, “os preceitos pelos quais o homem, o mais nobre dos seres sublunares, criatura dotada tanto de razão quanto de seu livre arbítrio recebe a ordem de fazer uso de tais faculdades na regulação geral de seu comportamento.” (KELSEN, 1995, p.10).

Macedo (1996) faz uma diferenciação entre leis e regras, apoiado na conceituação de Lalonde (1993) sobre elas: a “lei, como regra geral, imperativa, que rege a atividade desde o exterior, implicando em exercício de uma autoridade que nos constrange a sua obediência.” Para eles, a lei é uma realidade, é “algo que está constituído fora de nós e nos é imposto” (MACEDO, 1996, p. 190), é imperativa por valer a todos, ela limita o que é permitido ou proibido. A regra não tem esse caráter geral e abstrato, tem que ser prática e particularizada. A lei define o que é necessário a um sistema, a regra delibera as possibilidades de expressão de algo no sistema, “como função expressa algo que temos de nos acomodar” (MACEDO, 1996, p.194). A lei expressa normatização e, por isso, é necessária. A regra, por ser fórmula, é prescritiva, pode ser modificada de acordo com as possibilidades.

Em uma sociedade, a conduta humana pode se desenvolver em múltiplas direções. Contudo, há ações que são mais desejáveis do que outras, e serão as regras que prescreverão os limites dessas ações indispensáveis ao convívio entre as pessoas. Elas regulam as ações humanas, tornando-as previsíveis, e auxiliam na compreensão do que é esperado dos

indivíduos, reiterando o imperativo de que não se realizem ações que possam causar dano aos outros.

Vale destacar que se as regras são tão importantes para a organização e para a regulação das relações elas também o são para a construção de ambientes mais democráticos, justos e harmoniosos. Entretanto, não é possível que haja regras para todas as situações vivenciadas pelos grupos sociais, por isso La Taille (2002) destaca que elas são limitadas e que “para realmente compreendê-las é preciso ir além de sua formulação ‘ao pé da letra’ e penetrar no seu ‘espírito’” (p. 38). As regras precisam ser pautadas em princípios, pois são eles que nortearão a construção e a vivência das regras. Os princípios esclarecem “em nome de que agir”, são a fonte inspiradora a partir da qual as regras deveriam ser formuladas. Segundo o autor, “não somente são eles que revelam a razão de ser das regras, como são eles que nos permitem criar regras em situações para as quais ainda não foram formuladas.” (LA TAILLE, 2002, p. 38).

Há regras sociais que são dirigidas a uma classe de indivíduos e definem como ela deve agir no desempenho de uma função. Por exemplo, existem regras específicas para definir quais são as responsabilidades do presidente de uma empresa ou do diretor de uma escola. Ross (1967) faz uma distinção entre as normas e os mandatos (ou regras individuais), sendo que estes últimos referem-se a uma ordem emitida por um indivíduo a outro que deve obedecer. Os Mandatos têm as particularidades de uma relação entre duas pessoas em uma situação concreta específica e em um espaço e tempo determinados, enquanto as regras dirigem-se a um grupo de pessoas que deve seguir a mesma conduta, são mais atemporais e afetam o indivíduo em função de seu papel social. Podemos tomar como exemplo a ordem de uma mãe a seu filho para que coloque a mesa do almoço. Poderia ser uma norma se, por consentimento mútuo, a família definisse que todos devem contribuir para a organização da casa. Os mandatos são importantes, por ser o primeiro contato das crianças com o mundo regado. Elas começam recebendo essas ordens, mas, possivelmente, utilizarão esses mandatos para construir outras normas.

As regras são impessoais, devem valer para todas as situações em que sejam aplicáveis, precisam ser conhecidas por quem deve obedecê-las e é necessário que essas pessoas se sintam

obrigadas a segui-las. Assim, as operações cognitivas que se realizam nesse caso são mais complexas do que nos mandatos.

Em suas pesquisas, Piaget (1932-1994) constata que os motivos pelos quais se segue uma regra podem ser o medo de ser castigado ou o de perder o amor do outro (que é uma autoridade representativa para ele), o regulador nesse caso é externo. O outro motivo é o respeito, isto é, quem faz com que a pessoa cumpra a regra é um sentimento interno de obrigatoriedade.

Tognetta e Vinha (2007), fundamentadas nos estudos de Turiel (1975, 1983, 1984, 1989), destacam dois principais tipos de regras sociais, as convencionais e as morais. As primeiras são particulares, relativas a um determinado grupo social, mas também são coletivas. Elas permitem coordenar as ações dos indivíduos e desempenham um importante papel no fortalecimento do vínculo de um grupo social. As convencionais são elaboradas a partir das necessidades do grupo e podem ser modificadas caso seja esse o desejo da maioria dos integrantes. Essas regras regulam o uso social de diferentes coisas e situações, como forma de vestir, de comer, forma de saudar uns aos outros, entre outros aspectos da vida social. Por isso, elas podem variar em diferentes culturas ou mesmo nos pequenos grupos de uma mesma sociedade. Exemplo disso é o uso que algumas escolas fazem de uniforme e outras não.

As regras morais têm um caráter universal, pois seus aspectos básicos são compartilhados pelas diversas sociedades humanas, referem-se às relações interpessoais e são derivadas de princípios, como: liberdade, respeito, igualdade, justiça, dignidade, etc. Assim, o que as diferencia das convencionais é o conteúdo.

Como foi explicitado no capítulo que trata do Desenvolvimento Moral, o ingresso da criança no mundo moral, ou seja, no mundo regrado, se dá pelas imposições e orientações dos adultos. Serão retomados aqui, de forma resumida, alguns aspectos básicos da aquisição das normas para que a compreensão dos aspectos psicológicos seja facilitada.

Logo no começo da vida, não há a compreensão das regras, ou seja, há uma ausência total delas. Com o desenvolvimento cognitivo e as trocas sociais, por volta dos três anos, a criança começa a identificar que há coisas que podem ou não ser feitas. Quando ela obedece a uma norma isso se dá graças ao respeito unilateral característico da relação desigual entre ela e a autoridade daquele que prescreveu a regra. É, portanto, uma obediência acrítica, de quem

ainda não consegue identificar a necessidade da regra, pois além de não ter recursos cognitivos suficientes para fazer uso da reciprocidade, é dominada pelo egocentrismo. À medida que vai crescendo e se desenvolvendo, a criança, podendo operar por reciprocidade e julgar por equidade, passa a entender a necessidade das regras. A fonte da obediência passa a ser interna, porque conhecer as razões pelas quais se deve ou não seguir determinada norma.

Vale destacar que, para Piaget (1932-1994), a qualidade das relações sociais influenciará fortemente no desenvolvimento moral da criança. Menin (2007) ressalta que, para que a criança supere o egocentrismo e construa relações além das de respeito unilateral que resultam em heteronomia, é necessário que ela vivencie relações de cooperação, que promoverão a descentração (ou seja, a superação do egocentrismo), e relações de reciprocidade, que possibilitarão a autonomia da prática e a consciência das regras.

2.4.2 Implicações do trabalho com as regras na prática pedagógica

Nas escolas, o valor das regras também é inegável. Contudo, nessas instituições as normas podem ter um caráter ainda mais expressivo, já que nesses espaços há a possibilidade de promover o desenvolvimento moral e de construir formas de resolução de conflitos mais saudáveis e dialógicas. Essa possibilidade se dá através de um trabalho intencional e sistematizado de elaboração das regras, em conjunto com os alunos, por meio das assembleias. Elas são o momento coletivo institucionalizado destinado ao diálogo sobre as relações interpessoais, as atividades cotidianas da escola, os conflitos, a elaboração e a reelaboração das regras.

Menin (1996, p. 66) afirma que “querendo ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; nem todos o fazem, no entanto, na direção da autonomia”. Pesquisas como as de Araújo (1993), Menin (1985), Tognetta (2003) e Vinha (2000) constatam que há uma forte influência do ambiente sociomoral no desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Menin (1985), em sua pesquisa de Mestrado, investiga como se dava o trabalho com as regras pelo professor (se eram impostas ou construídas coletivamente) e quais eram os efeitos disso na relação com as crianças. Menin (1985) também busca conhecer o que as

crianças compreendiam dessas regras, de suas origens, o que pensavam sobre a importância delas e sobre as possibilidades de modificá-las. A pesquisadora constata que em todas as salas investigadas, as regras foram impostas, como: não conversar, não sair do lugar, não copiar a tarefa dos outros, demonstrando que a maneira de lidar com o comportamento das crianças era sempre de coação e impedia as trocas cognitivas (de experiência, de ponto de vista) entre as crianças. Segundo a autora, isso “fortalece o individualismo em oposição à cooperação entre os alunos”, fortalecendo, conseqüentemente, atitudes heterônomas, já que as relações de cooperação são tão importantes para o desenvolvimento da autonomia. Essa mesma pesquisa destaca que as regras consideradas mais importantes pelas crianças foram as seguintes: “ficar quieto”, “obedecer à professora” e “não fazer bagunça”. Isso demonstra que o que as crianças estão aprendendo com esse tipo de regra é que o importante é obedecer, sustentando ainda mais a heteronomia. Segundo La Taille (2006), disciplina ou obediência às regras nem sempre é sinal de autonomia moral, se essas forem injustas e não fizerem sentido para quem deve segui-las.

Outros resultados semelhantes foram encontrados nas pesquisas supracitadas. Em ambientes mais coercitivos, as regras são impostas pelo professor e têm o objetivo de contenção dos conflitos e disciplina. Nesses casos, a necessidade das normas não precisa ser identificada, pois as crianças devem simplesmente obedecê-las. Vinha (2000) destaca que essa coerção exagerada não promove a oportunidade de vivenciar situações conflituosas, naturais das relações humanas, o que não contribui para que os alunos possam construir formas mais justas, cooperativas, responsáveis, não violentas e respeitadas de se relacionar. Por outro lado, segundo a autora, quando são propostas formas mais democráticas de atuação, as relações de troca são enfatizadas. Isso possibilita às crianças a tomada de decisões sobre os temas a ser trabalhados em sala de aula, a participação na construção de regras a partir das necessidades e dos conflitos do dia a dia. Essas ações beneficiam o grupo, pois criam espaços propícios para que as crianças transmitam as suas opiniões e ouçam as dos colegas, o que promove o sentimento de pertença desses alunos. Assim, os princípios moralmente desejáveis ficam preservados, possibilitando às crianças a construção de personalidades éticas.

Ansejo e Abad (2009) enfatizam que a gestão que a escola (gestores, professores e profissionais) adota acerca dos conflitos e das regras e acerca da maneira como lida com eles

geram difusos modelos de atuação, que acarretam diferentes resultados de educação. Um deles é o *laissez faire*, caracterizado pela falta de sistematização do trabalho com conflitos, quando não se sabe quem estabelece as normas, nem como elas são elaboradas. A ideia que subjaz a esse tipo de gestão é a de que os conflitos são resolvidos por si só, fazendo com que as consequências possam ser de extrema instabilidade, além de anular a oportunidade educativa subjacente ao trabalho com conflitos. Macedo (1996) destaca que “ao deixarem os alunos livres para decidir tudo e fazer só o que acreditam ser correto, reforçam estados de anomia, em que os sujeitos não são solicitados a levar os colegas, as normas, leis e regras da sociedade em consideração. Isso não leva à autonomia” (p. 111)

Pesquisa realizada por Laterman (2002) evidencia como as dificuldades dos educadores em sistematizar o trabalho educativo nos espaços escolares sustentam uma ideia de caos no ambiente escolar. Dificuldades essas traduzidas em ações que variam entre a omissão por parte da equipe pedagógica ou por parte da direção na intervenção de conflitos que vão surgindo. Outros exemplos dessas ações são medidas como suspensão, encaminhamento para secretaria, exclusão da sala de aula. Segundo a autora, esse sentimento de caos é expresso pelos alunos como “uma selva”, “um hospício”, que caracterizam “a desordem e a falta de possibilidade de negociação”. Na pesquisa quase todos os alunos afirmam que “ninguém faz nada” ou que “quando faz não adianta” (p. 5).

Outro modelo, segundo os autores, é o de “gestão autoritária” das regras, baseado na obediência ou na submissão a um regimento normativo imposto pela autoridade e que solucionam os problemas aplicando sanções previamente definidas, nega a participação das partes envolvidas no conflito, o que desfavorece o desenvolvimento moral e a autorregulação. O que garante o cumprimento das normas é o medo da punição. Macedo (1996) chama a atenção para o fato de que muitas crianças ignoram as ordens e as regras que são impostas, não respeitam a autoridade, principalmente as mais velhas, porque o respeito unilateral já não é tão presente.

Ansejo e Adad (2009) destacam que há também a gestão democrática das normas, caracterizada pela participação de toda a comunidade educacional na responsabilidade sobre os conflitos e na construção das regras, através da prática dialógica pautada na reciprocidade e na cooperação. O objetivo dessa gestão é estabelecer uma proposta que atenda às necessidades

de todos, promova a melhoria das relações interpessoais e crie um ambiente agradável de convivência. Os conflitos são vistos como inerentes à convivência humana e como oportunidades de rever as regras e de refletir sobre elas.

Foram destacados anteriormente dois tipos de regras, as convencionais e as morais. As primeiras são aquelas normas de condutas que auxiliam na organização do grupo, são importantes, mas não se baseiam em princípios universalmente desejáveis. Pode-se dizer que regras desse tipo são arbitrárias, pois em contextos diferentes dos quais são originários seus argumentos não são legitimados.

As regras morais são comandos precisos provenientes de princípios, tais como igualdade, justiça, reciprocidade, dignidade, desejáveis a qualquer ser humano. Elas fazem referência direta às relações interpessoais e à resolução de conflitos e devem se basear no respeito mútuo e nos valores que levem em consideração o outro. As regras morais são elaboradas no sentido de preservar o respeito, a saúde, a vida, etc. Podemos citar como exemplos delas não agredir, não roubar, não matar as pessoas.

A maioria dos educadores tende a colocar no mesmo nível os dois tipos de regras que descrevemos. Portanto, partindo de concepções explicitadas anteriormente, pode-se afirmar que é mais importante valorizar as regras morais do que as convencionais. Não se pode, em nome de uma regra convencional, como a de não usar aparelhos eletrônicos na escola, ferir uma regra moral, expondo e humilhando o aluno para se fazer cumprir a regra dos aparelhos. Para que as crianças possam construir valores morais, é preciso que a escola saiba identificar as ações ou as transgressões às quais vale à pena confrontar. Turiel (1988), em estudos sobre compreensão infantil das normas sociais, destaca que crianças pequenas distinguem as normas morais das convencionais, dando muito mais importância às primeiras do que às segundas.

Não há como negar que as regras convencionais também são importantes para a organização da vida social, contudo o que não pode acontecer é valorizá-las mais do que as regras morais. Resultados de pesquisa realizada por Tognetta *et al.* (2010) sobre os motivos de exclusão de sala aula apontam para uma forte valorização das regras convencionais. 76% dos alunos e professores entrevistados afirmam que a exclusão aconteceu por descumprimento às regras convencionais e 5% por desobediência às regras morais. O mesmo estudo também indica que professores colocam ações que provocam danos morais e danos convencionais no

mesmo patamar. Com essa inversão de valores fica difícil distinguir e estabelecer hierarquias entre as diversas normas, princípios e valores.

Outros dois tipos de regras também são descritos por Nucci (1981) e Tisak e Turiel (1984). Essas regras são referentes ao domínio de prudência e ao domínio pessoal. As regras de prudência referem-se àquelas prescrições que visam à proteção de possíveis consequências físicas (machucar-se ou colocar em risco a saúde pessoal) advindas de uma ação contra o próprio sujeito que agiu, como lavar as mãos antes de da alimentação, escovar os dentes após as refeições, não se debruçar nas janelas. O domínio da prudência diferencia-se do domínio moral pelas consequências dos atos. No primeiro, os prejuízos são causados à própria pessoa e, no segundo, os danos atingem a terceiros. Tisak e Turiel compreendem que o domínio da prudência é um subdomínio da moralidade.

No domínio pessoal considera-se, de acordo com Nucci (1981), o conjunto de ações identificado como exterior à regulação social e aos conteúdos morais, ou seja, no domínio pessoal é o campo de atuação que define os aspectos privados da vida de cada um, na qual uma regra é válida pelo critério de preferência própria, e não por uma obrigação ou por um costume, como a cor de meia preferida, o uso de brincos, a decoração do próprio quarto, o corte de cabelo adotado. Os autores que têm estudado sobre o tema constatam que os jovens não aceitam o controle ou mesmo a normatização quando pensam que o conteúdo em questão se trata desse domínio. Contudo, muitas vezes, consideram de domínio pessoal ações que são de outros domínios. Daí a importância de se respeitar o que é de âmbito privado, para que se evitem desgastes desnecessários tentando definir regras ou padrões que cada um pode definir por si. Também é importante haver espaços de discussão em que os jovens possam ouvir perspectivas diferentes das suas e identificar ações que podem interferir na vida de outras pessoas, configurando-se domínios que necessitam ser normatizados e respeitados.

Tognetta e Vinha (2007) realizam uma pesquisa em escolas públicas e privadas, em que constatam um número exagerado de regras criadas a partir de conflitos ocorridos no dia a dia dessas instituições. Na tentativa de conter e evitar novos conflitos, foram criadas muitas regras. Quase tudo que atrapalha a organização dos trabalhos e a transmissão dos conteúdos acaba sendo regulado por uma regra. É o caso das regras citadas pelos alunos no trabalho de Menin (1985): “ficar quieto”, “não pegar material dos outros”, “não fazer bagunça”, “não sair

do lugar”. Consequentemente, pelo fato de esse grande número de regras dificultar o conhecimento a respeito de todas as normas e pelo fato de elas não fazerem sentido para a criança aumenta a indisciplina em sala de aula, o que faz também com que muitos professores acabem vinculando muitas sanções a essas regras, objetivando maior controle e submissão.

Para que haja legitimação das regras é necessária a diminuição da coação e do número de regras. A maioria delas precisa surgir das necessidades de cada grupo, classe, escola ou mesmo comunidade escolar. Elas precisam ser pautadas em princípios que as sustentem. Esses princípios não são negociáveis e devem ser universalmente desejáveis (justiça, dignidade, equidade, respeito), sendo que o que se discute e se negocia para elaboração de uma regra é como colocar em prática os princípios que vão garantir o bem estar de todos. Por exemplo, não se discute se se deve ou não bater em alguém, os princípios não são do âmbito pessoal, eles abarcam sempre o coletivo, o que se discute é o porquê não se bate nas pessoas, o que se precisa fazer para que se consiga resolver um conflito sem violência. Para Vinha (2009, p. 247),

a escola deve possuir princípios gerais (não negociáveis) que servirão de parâmetro para a elaboração das regras. Assim sendo, os princípios que são básicos e norteadores, não são debatidos, mas sim explicados; já as regras, que se fundamentam nos princípios, são discutidas (contrato).

O que se está destacando é que coexistem as regras que não são negociáveis e as que são. As regras não negociáveis derivam, na maioria das vezes, de valores que visam o bem estar da maioria das pessoas envolvidas. Essas normas devem ser seguidas e, quando desrespeitadas, de acordo com Vinha (2007), seus princípios devem ser evidenciados e esclarecidos, contribuindo para a construção, por parte das crianças, de justificativas que confirmem a importância da regra, não se discutindo, contudo, sua validade e pertinência. Exemplos desse tipo de regra são: “lavar as mãos antes de lanchar”, “escovar os dentes após o lanche”, “não ofender”. Macedo (1996) confere a esse tipo de regra o status de lei. Já as regras negociáveis também podem derivar de princípios universais e norteadores. Elas especificam convenções sociais essenciais à organização de um grupo. Devem ser formuladas a partir das necessidades vivenciadas por seus integrantes, não ferem princípios morais e, caso seja preciso, podem ser modificadas a partir de acordos feitos entre os envolvidos, para que, então,

sejam reelaboradas. Pode-se formular uma regra, por exemplo, quando um pequeno grupo de crianças está se sentindo injustiçado porque alguns de seus colegas não estão ajudando na organização dos materiais que eles próprios utilizam na sala. O papel do professor será o de apresentar o problema, auxiliando com questões que possibilitem a reflexão dos alunos, para que a norma seja elaborada. É preciso, também, que o professor auxilie seus alunos a conhecer o papel que as regras exercem no grupo. Para DeVries e Zan (1997), o envolvimento das crianças em decisões de seu cotidiano e na construção de regras em salas de aula tem como objetivo contribuir para um ambiente em que o respeito mútuo impera, em que a autorregulação e a cooperação são praticadas pelos professores e alunos. Vinha (2009, p. 249) ressalta que essas regras “visam organizar o trabalho e asseverar a justiça”. Para a autora, a elaboração de regras de convivência possibilita a descentração e o exercício de discussão objetiva dos conflitos, em que os alunos precisam se colocar no lugar do outro, desenvolvendo sua capacidade dialógica e de autorregulação, facilitadores de acordos coletivos que constituem exercícios *de e para* a cidadania.

Entretanto, de acordo com a autora, quando se propõe a elaboração coletiva de regras dando oportunidades às crianças de participar ativamente do processo, não se quer dizer que elas devam ou possam decidir sobre tudo. Elas não têm condições de decidir sobre a escolha de um professor, por exemplo. Contudo, mesmo que estejam discutindo sobre situações recorrentes que devem ser resolvidas com a participação dos envolvidos, as decisões não devem ser de responsabilidade só dos alunos, que, por estarem em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e moral, podem sugerir soluções radicais e abusivas. É responsabilidade do educador argumentar e levar para discussão novas perspectivas que os auxiliem os alunos a refletir sobre as causas, as consequências e a coerência de suas ações e de suas decisões. Muitos professores aceitam sugestões exageradas e descabidas dos alunos por terem sido decididas pela maioria, porém o que se pode fazer é pedir para que eles reflitam se aquela seria uma decisão justa, coerente com o problema em questão, se atua nas causas ou nas consequências. Por exemplo, certa vez, em uma classe de terceiro ano do ensino fundamental, a maioria das crianças estava pedindo para ir ao banheiro com frequência durante as aulas. A classe discutiu e decidiu que ficaria proibido ir ao banheiro. Nesse caso, a professora auxiliou a problematizar, refletiu com elas sobre o direito que cada um tem de

satisfazer suas necessidades físicas, trabalhando a questão do princípio e problematizando o motivo pelo qual não é bacana que todos saiam da sala a toda hora. A professora ponderou que isso pode dispersar os colegas, desconcentrar o professor se a atividade for de exposição de conteúdo, acarretar ao aluno a perda de alguma explicação importante. Porém, é importante que o professor ajude os estudantes a identificar as causas e as consequências que eles percebem diante do problema exposto, ou seja, que o professor incentive os próprios alunos a operar cognitivamente nesse sentido.

Deixar que as crianças legislem sobre as consequências do descumprimento das regras também pode ser um problema. É importante que elas discutam o que pode ocorrer se as regras não forem seguidas, contudo não se pode permitir que elas definam sanções no caso das transgressões. Isso porque as próprias crianças geralmente sugerem sanções quando estão decidindo sobre o que fazer diante do descumprimento de regras. Nesse sentido, duas considerações importantes devem ser destacadas: a primeira diz respeito à dificuldade das crianças em julgar situações que envolvem obediência ou transgressão às normas e a segunda diz respeito às sanções exageradas, que são comumente sugeridas pelos estudantes diante dessas situações. Assim, adiantamos que as crianças podem discutir a necessidade das regras, ajudar a elaborá-las, porém a responsabilização sobre o que deve acontecer àqueles que não as cumprem deve ficar a cargo do professor. Um exemplo que acontece em muitas escolas é o da tarefa de casa: “Quando as crianças não fazem a tarefa, o que deve ser feito?” Há uma grande tendência de as crianças decidirem que quem não fizer a tarefa deve ficar sem recreio, ou ficar sem aula de educação física, ou fazer a tarefa na biblioteca. Para além da incoerência entre falta/sanção, o professor deverá pensar o que aprenderão as crianças sobre o conceito da aula de educação física (como prêmio, brincadeira ou algo do tipo) ou do espaço da biblioteca como um espaço de receber castigo. O que precisa ser discutida é a finalidade da tarefa, as condições para sua realização, etc. Ao refletir sobre a responsabilidade do educador em fazer cumprir uma atividade que é de fundamental importância, pode-se, então, propor uma reflexão ao o aluno que não está conseguindo realizar a tarefa, uma reflexão sobre a razão pela qual ele não obtém sucesso, esclarecendo a necessidade de a atividade ser realizada para que o trabalho em sala faça sentido para ele.

Quando se relacionam as regras às sanções transmite-se a mensagem de que uma infração pode ser cometida desde que se cumpra a punição. Porém, o que mais se encontra nas escolas de todo o Brasil são regimentos normativos em que para cada regra há uma sanção prevista. Por exemplo, para a regra: *o aluno que chegar atrasado terá que aguardar até o início da próxima aula para entrar na escola* existe a seguinte sanção: *se o aluno reincidir mais de três vezes, será suspenso por um dia.*

Se numa determinada escola houver a seguinte regra *É proibido o uso de material estranho à aula;* e a sanção *Caso o aluno seja pego com o material, este só será devolvido, em mãos, para os pais,* o problema, nesse caso, é que assim que o aluno cumprir a punição ele se sente livre para cometer novamente a infração, além de perder a oportunidade de aprender a se autorregular e se responsabilizar por seus atos.

Muitos professores e gestores estão habituados a espalhar cartazes ou a fazer listas de regras para que os alunos tenham conhecimento delas já no início do ano, mesmo que os problemas ainda não tenham sido vivenciados. Algumas poucas regras podem, sim, ser esclarecidas logo de início, como o horário de entrada e de saída, como os materiais coletivos serão utilizados, o modo de organização para a saída ao banheiro. No entanto, é a partir da convivência e das dificuldades advindas dela que surgirá a necessidade de regulação das relações. Assim é que os alunos terão a oportunidade de elaborar acordos flexíveis, que considerem o bem estar da maioria, e de compreender que as normas são importantes para resolver situações e limitar as relações. É participando ativamente da regulação das relações que as crianças legitimarão internamente as regras, deixando de ser apenas aqueles que as obedecem, e aprenderão a identificar criticamente as questões cotidianas. Quando há a antecipação de possíveis conflitos por normas previamente estabelecidas, tira-se das crianças o direito de aprender a ser assim autônomas.

Piaget (1932-1994), ao estudar sobre a evolução das regras no jogo, percebe que as possibilidades de uma regra ser obedecida são maiores quando a pessoa participa de seu processo de elaboração. Isso se dá porque o respeito pela norma é ampliado (já que o indivíduo pode identificar a necessidade dela, os princípios em que ela foi pautada, as razões pelas quais se chegaram a ela) e, conseqüentemente, a submissão é maior.

Na maioria das escolas, existe um número enorme de regras cujos princípios ficam ocultos, não são identificados pelos alunos, pelos pais, nem mesmo por professores e gestores. Os extensos regimentos impedem a reflexão e o envolvimento pessoal de cada um nas responsabilidades das decisões tomadas no dia a dia, assim como, com um número tão grande de regras, fica impossível conhecer a todas elas, tendo como consequência o desrespeito e desobediência à maioria delas. Segundo Parrat-Dayan (2008, p.5), “o desrespeito às regras termina em indisciplina e violência, e, para prevenir, preconiza-se a participação dos alunos na elaboração de regras”.

Poucas regras precisam existir e suas formulações devem servir somente para a melhoria da qualidade das relações interpessoais e para organização das atividades. Quando as regras não podem ser avaliadas, modificadas e reformuladas, ou seja, quando elas surgem prontas, através dos regimentos, apenas para serem obedecidas, perde-se uma grande oportunidade de reconhecer e de refletir sobre as variáveis envolvidas na situação, os princípios que se deve considerar para agir e para praticar a autorregulação, já que o controle vem pronto e é externo à criança. Em vez de elaborar regras para qualquer conflito, deve-se discutir as relações interpessoais, as responsabilidades de cada um e os valores e princípios defendidos pela escola.

Nem toda regra é fácil de ser seguida, muitas delas desagradam e contrariam o que se deseja individualmente, porém quando elas são elaboradas a partir de situações em que se discutiu e decidiu, com todos os envolvidos, em prol do bem da maioria e refletindo sobre causas e consequências das ações num processo democrático e dialógico, fica bem mais fácil legitimar e escolher agir a favor da regra e contra uma vontade individual que pode não considerar variáveis importantes que refletem no grupo. “Aprender a considerar o outro além de nós depende em muito das relações sociais que vivemos” (MENIN, 1996, p.88).

O cuidado para não elaborar regras de respeito unilateral deve ser sempre tomado. Em muitas escolas, são encontradas regras, como: “respeitar o professor e não falar enquanto os adultos estiverem falando”. O respeito deve existir de todos para todos. É preciso que as crianças se sintam incluídas, valorizadas. Se o que se quer é respeito, ele deve existir em todas as relações igualmente e, para isso, é preciso que os adultos da escola façam parte não só da elaboração, como também do cumprimento das regras. Algumas vezes, o educador acaba por

induzir as discussões com a intenção de elaborar as regras democraticamente, contudo, chegando a regras que consideram melhores. Por exemplo, certa vez, em uma escola, havia, em frente ao refeitório, uma placa que indicava a seguinte regra: “respeite a fila”. Os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental saíram correndo da sala de aula, derrubando tudo (e todos), ao ouvir o sinal que indica o horário do recreio. Tudo isso para conseguir um lugar entre os primeiros da fila da merenda. Os professores, por sua vez, passavam deliberadamente na frente das crianças e conseguiam o seu prato de comida quentinho antes de todos. Ninguém reclama. Ninguém protesta. Afinal, as regras não são iguais para todos.

Como foi dito, não é aceitável que os alunos decidam sobre tudo, as responsabilidades precisam ser divididas e não somente confiada a eles. Para Piaget, nem tudo deve ser aceito só porque foram as crianças que sugeriram. Muitas vezes, regras e soluções injustas e incoerentes são indicadas por elas e os professores acabam aceitando-as por ter sido decididas democraticamente. Todavia, o professor precisa facilitar as discussões, ajudar os alunos a identificar as consequências de suas ações, apresentando-lhes perspectivas que ainda não conseguiram apreender. O professor pode também pesquisar sobre possíveis leis que limitem certas decisões e que contribuam para a discussão. Sempre que uma resolução for decidida, ou uma regra for elaborada, deve-se refletir sobre a real necessidade dela, se é justa, se não fere princípios morais. Por exemplo, em uma escola, os meninos do 3º ano do Ensino Fundamental (de 8 e 9 anos de idade) voltaram do recreio suados, xingando uns aos outros e esbravejando por todos os cantos. A professora perguntou o que tinha acontecido e eles, ao mesmo tempo, se ofendiam e reclamavam das comemorações do time campeão na partida de futebol que acabara de acontecer. A professora, então, acalmou os meninos e, esclarecendo o ocorrido, sugeriu que eles redigissem, juntos, as regras das partidas, para que problemas como esses não voltassem a acontecer. Os meninos, no dia seguinte, passaram o recreio todo discutindo as novas regras do jogo. Algumas delas, incluíam, por exemplo, a proibição de qualquer "musiquinha" em comemoração ao gol ou à vitória, sob a pena de exclusão "eterna" das partidas futuras. A professora leu o documento e não discutiu com as crianças a validade e/ou a coerência das sanções previstas. Sabe-se que as crianças dessa idade ainda não conseguem pensar por reciprocidade e acabam por sugerir sanções que são duras demais para os delitos, razão pela qual não é aconselhável que os pequenos prescrevam sanções. O momento da

elaboração de regras requer a presença do adulto para mediar a discussão, levantando hipóteses sobre as reais necessidades, das regras, de modo a auxiliar na reflexão dos princípios que sustentam e garantem o diálogo como processo de expressão de ideias.

De acordo com Tognetta e Vinha (2007), diversos professores e especialistas de muitas escolas ponderam sobre a validade de elaborar regras coletivamente com os alunos, através de assembleias ou de rodas de conversas. Entretanto, mesmo que pareçam democráticas, muitas dessas condutas são ainda autoritárias, apoiadas na necessidade de controle por parte dos educadores e pela falta de confiança nas propostas de solução advindas das crianças. Ser autoridade no processo educativo, não é o mesmo que ser autoritário. O professor não tem que resolver todos os problemas, sendo que muitas decisões e escolhas podem ser de responsabilidade dos próprios alunos. É importante que o educador conheça o nível de desenvolvimento em que seus alunos estão, para que possa reconhecer suas necessidades e se pautar sempre no respeito mútuo quando estiver argumentando, questionando e refletindo com eles sobre as sugestões e definições dadas. Mesmo que as ideias não pareçam tão coerentes ou aplicáveis, é muito importante que as elas sejam expostas e, se não ferirem princípios morais, aceitas, pois, ao vivenciar a concretização de suas propostas, os alunos poderão identificar possíveis necessidades de adequação delas, sendo capazes de modificá-las sempre que preciso. As autoras destacam também que, comumente, o educador sugere regras pré-elaboradas por eles mesmos e acaba por induzir os alunos a pensar que ele chegou àquela resolução. Dessa maneira, ele não contribui para as genuínas trocas de ponto de vista, para o senso crítico, para a resolução dialógica dos conflitos e para a responsabilidade sobre a solução deles. Muitas vezes, por trás da prática de construção democrática das normas, o educador ainda induz os alunos à elaboração daquela regra que ele acha a melhor. Em outros momentos, o professor só permite que as crianças decidam sobre questões que interessam a ele próprio, como a indisciplina, a violação de regras, etc. Não é fácil não induzir às ações e a resoluções que acredita ser melhores, mas o professor precisa estar atento, pois as reações às opiniões podem fazer com que o ponto de vista dele seja o único a ser considerado. Por exemplo, em uma escola particular de ensino fundamental I e II e ensino médio, abriu turmas de alunos para educação infantil. Era uma escola tradicional, que sempre exigiu de seus alunos o uso de uniforme completo, definindo, inclusive, a cor das meias e dos tênis que os educandos

deveriam usar. Contudo, com a nova inserção da educação infantil, decidiu-se permitir a essas turmas (as de educação infantil) o uso de qualquer calçado. No entanto, nem todos os alunos das séries posteriores ficaram satisfeitos com essa decisão e começaram a ir com outros calçados para a escola. Uma professora do primeiro ano do ensino fundamental, na tentativa de convencer seus alunos a usar somente os calçados permitidos, decidiu fazer uma roda de conversa para discutir o assunto. Ela apresentou o problema da seguinte maneira: “_ Pessoal, reuni vocês para que possamos falar sobre o uso do tênis. Tenho observado que as crianças que vêm para escola de “croc’s”⁹ e sandálias estão caindo no parque. Vocês lembram da BET? Na semana passada, ela caiu, porque estavam usando croc’s, e a REN caiu, porque estava de sandália. O que vocês acham de passarem a vir só de tênis de agora em diante? Seria mais seguro, vocês não acham? Não teríamos mais crianças se machucando no parque, que tal? Vamos fazer uma regra? O que vocês acham que poderíamos escrever?” As crianças, então, sugeriram que seria proibido ir de croc’s e sandália para a escola. Nesse exemplo, percebe-se claramente a indução da professora, que, na verdade não dá oportunidade para que as crianças pensem sobre o uso do calçado, mas encontra uma forma de convencê-las a seguir uma regra, dando-lhes a impressão de que essa regra foi construída por elas mesmas. Segundo os estudos de Piaget (1932-1994), a criança, ainda heterônoma, obedece uma regra por acreditar que ela vem da autoridade. Contudo, com o desenvolvimento moral e intelectual, as crianças e adolescentes vão gradativamente percebendo e identificando o princípio que sustentam, ou não, uma regra. Assim, se não há regularidade e princípios legítimos que sustentem as normas, elas não serão legitimadas pelos mais velhos.

Em muitas escolas, além dos regimentos conterem um número exagerado de regras, há para cada uma delas a previsão de uma sanção caso sejam infringidas. Segundo Tognetta e Vinha (2007), assim não há a necessidade de o professor se responsabilizar pela mediação nos conflitos, nem discutir as causas do problema com a classe dividindo as responsabilidades sobre as possíveis resoluções. “Como mero executor, deve somente cumprir a lista de sanções a serem aplicadas passo a passo...” (p. 48). Outro problema de se vincular previamente as

⁹ Todos os calçados da marca CrocsTM são feitos com a resina de célula fechada CrosliteTM. São calçados para uso casual, recreativo e profissional.

sanções ao descumprimento de regras, é que graças às características de seu desenvolvimento, os pequenos não conseguem identificar a sanção mais apropriada, sendo, muitas vezes, injustos e severos.

Ao estabelecer a regra e o 'pagamento' no caso de infração, as crianças e adolescentes aprendem que a mesma pode ser desrespeitada, contanto que se pague o preço. Estabelece-se uma relação 'custo-benefício', pois a pessoa passa a calcular em termos do preço que vai pagar pelo não cumprimento da norma, quitando assim o 'débito'. (Vinha e Tognetta, 2006, p.12)

Assim, de acordo com as autoras, a aplicação de sanções deverá ser feita somente pelo professor, após discussão e reflexão pelas partes envolvidas. É ele quem tem condições de avaliar intenções, por equidade, e de utilizar sanções por reciprocidade, que auxiliarão a criança a vivenciar as consequências de seus atos. Quando as crianças têm a oportunidade de enfrentar os resultados naturais de seus erros, elas aprendem a importância de evitá-los e deixam de responsabilizar os outros por atos cometidos por elas mesmas. As sanções por reciprocidade são utilizadas para reparar erros cometidos, auxiliar na percepção e na reparação dos sentimentos que os atos tenham provocado no outro, restituir relações sociais, através de trocas justas. Esse tipo de sanção ocorrerá no sentido de reparar a infração. Emprega-se esse tipo de sanção quando uma criança é levada a devolver algo que pegou de um colega, quando alguém picha um muro e tem que pintá-lo da maneira que estava antes. Diante de tudo isso, como trabalhar com as regras? Em que momentos podemos construí-las? Que tempos e espaços da escola podemos utilizar?

2.5 ASSEMBLEIAS: UM ESPAÇO PARA ALÉM DA CONSTRUÇÃO DAS REGRAS!

Para que o modelo de democracia seja justo e almeje a liberdade individual e coletiva, é necessário que a igualdade e a equidade sejam compreendidas como complementares. Ao mesmo tempo que a igualdade de direitos e deveres deve ser objetivada nas instituições sociais, não se deve perder de vista o direito e o respeito à diversidade, ao pensamento divergente. Este princípio é uma das bases que sustentam as assembleias escolares.

(Araújo, 2004, p.12-13)

Já discutimos a importância que as regras têm para o convívio interpessoal e o exercício da cidadania. Foi visto também que uma gestão mais democrática das regras contribui para o desenvolvimento da autonomia e para a construção de valores morais. A maneira com que os profissionais da escola lidam com os conflitos (se tentando evitá-los ou concebendo-os como inerentes às relações e, por isso, importantes para o aprendizado de formas mais justas de se relacionar) e com as regras, quando impostas ou elaboradas coletivamente a partir das necessidades dos grupos, influenciam no ambiente sociomoral e no próprio desenvolvimento moral das crianças. Destacamos, também, que, no momento em que se propõe a construção dessas normas, deve-se considerar o ponto de vista de todos os envolvidos nessa elaboração e não uma indução do que é mais relevante ao professor ou a outro funcionário da escola. Agora, se faz necessário, expor de que maneira e em que espaço/tempo, em uma perspectiva construtivista e democrática, são construídas, discutidas e negociadas (quando surgir uma necessidade) as regras e expor que esse espaço destinado à elaboração das normas é também designado ao diálogo que interessa à coletividade e pode ser propício para negociar e encaminhar as soluções dos conflitos cotidianos.

As assembleias são procedimentos pedagógicos que possibilitam a construção da autonomia moral, assim como as mediações de conflitos, as sessões de debates, o trabalho com virtudes, enfim, momentos em que os alunos possam entender, compreender e principalmente vivenciar as trocas de pontos de vista. Essa estratégia possibilita o se colocar no lugar do outro, em uma relação de respeito mútuo, no qual as crianças desenvolverão a autonomia para fazer suas escolhas, de acordo com seus princípios, deixando claro, aqui, a importância de que esses princípios sejam morais e universalmente desejáveis.

Kohlberg (1969, 1971), pesquisador que fundamenta muitos de seus estudos nos de Piaget, pensa que as tendências morais descritas pelo autor são incompletas e organiza o desenvolvimento do raciocínio moral em estágios evolutivos. Turiel (2008) destaca que Kohlberg (1969,1971) assumiu implicitamente que a maioria das pessoas não evolui além do estágio convencional, caracterizado pela obediência às leis, ou seja, a maioria delas não alcança o último estágio, no qual o julgamento das ações é feito com base em princípios éticos. Ao buscar espaços em que o aluno pudesse superar os estágios menos evoluídos em

direção ao autorrespeito e ao respeito ao outro, Kohlberg (1989) propôs a organização de espaços democráticos de ensino, aos quais deu o nome de “comunidades justas”. Porém, as dificuldades práticas, desse tipo de autogestão pelos professores foram identificadas por alguns autores (ARAÚJO, 2004; KOHLBERG, 1989; PUIG, 1998), que, mesmo as considerando, puderam aproveitar as ideias principais de sistematização de espaços que possibilitassem o desenvolvimento moral, na construção das assembleias. (TOGNETTA e VINHA, 2007)

As Assembleias buscam uma forma de resolução dialógica para os conflitos e se caracterizam por encontros periódicos com o objetivo de refletir sobre as ações do grupo (ARAÚJO, 2004; DELVAL, 2007; PUIG, 1998; TOGNETTA e VINHA, 2007). Trata de um espaço para o exercício da cidadania em que as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente, em que se discutem os conflitos e se negociam as soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo, como princípio norteador das relações interpessoais. É importante destacar que o objetivo dessa prática é discutir os princípios, as atitudes e os sentimentos e, a partir da análise desses, construir, se necessário, as normas de regulação coletiva e as propostas de resolução de conflitos. Araújo (2002) ressalta, ainda, que a função da assembleia vai além da resolução de conflitos, sendo também ocasião para dialogar sobre o que tem acontecido de positivo, para trocar ideias sobre temas para projetos a ser desenvolvidos, para discutir sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola (avaliando e reavaliando-o quando necessário) e, além disso, para refletir sobre as conquistas pessoais e do grupo. Puig *et al* (1998, p.119) destacam a assembleia

[...] como um espaço propício para trabalhar capacidades como: colocar-se no lugar dos outros companheiros e das outras companheiras e imaginar como devem se sentir; expressar as próprias opiniões de maneira respeitosa e compará-las com as dos colegas; entender quais situações são problemáticas e comprometer-se com sua melhora; argumentar com lógica para defender uma posição pessoal.

Segundo Tognetta e Vinha (2007), quatro são os tipos de assembleias mais comumente realizadas em uma escola: assembleia de classe, assembleia de nível, assembleia docentes e assembleia escolar.

Assembleia de classe

A assembleia de classe precisa fazer parte da rotina dos alunos, ou seja, é necessário haver um espaço e um tempo disponível com regularidade (entre uma hora e uma hora e meia) organizado para que ela aconteça, de maneira que todos a considerem um hábito da classe e um instrumento profícuo para as relações do grupo. A disposição da sala, no momento da assembleia, deve favorecer as trocas cooperativas e o diálogo, por isso o que se sugere é que alunos e educadores se sentem em círculo, ou em posições que todos possam interagir entre si. Propiciar às crianças e aos adolescentes que troquem de papéis com seus professores, assumindo a organização e a coordenação das assembleias também é interessante, pois contribui para uma participação mais igualitária. Os temas a ser abordados nesse espaço/tempo devem estar relacionados à dinâmica das relações de sala de aula ou a qualquer assunto que o grupo considerar de interesse da turma. É muito importante também que o diálogo aconteça com a finalidade de entendimento, de organização do trabalho e de solução dos conflitos, de mudar tudo que se fizer necessário para a melhoria da convivência do grupo.

Assembleia de nível

A assembleia de nível deve acontecer mensalmente e ser prevista em calendário. O espaço destinado a sua realização precisa ser um pouco maior, já que dela participam todas as classes de um mesmo nível (ex.: todas as salas de 5º ano, ou todos do fundamental II, ou mesmo todas as turmas de duas séries: 7º e 8º anos). Estão envolvidos nesse tipo de assembleia, além das classes dos segmentos abrangidos, os professores, dois representantes de cada sala, o coordenador pedagógico, o orientador e um representante dos funcionários. As temáticas abordadas dizem respeito aos interesses que envolvem todas as classes do segmento e objetivam regular e regulamentar o convívio, os conflitos interpessoais, a utilização dos recintos e os projetos comuns.

Assembleia docente

A periodicidade da assembleia docente é também mensal e previamente marcada, tanto para que todos que dela participarão possam construir a pauta, como para que possam

disponibilizar o tempo definido para sua realização. Dela participam a equipe gestora (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico), todos os educadores, representante da secretaria de educação ou mantenedora. Essa assembleia aborda temáticas relacionadas à regulação e à regulamentação da convivência entre os docentes e entre os docentes e a direção, aos assuntos referentes ao PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola e a questões que envolvam a organização funcional e administrativa da instituição (ARAÚJO, 2004).

Assembleia escolar

As assembleias escolares devem ser mensais, previamente programadas e necessitam de espaço comum no ambiente escolar para que possam acomodar satisfatoriamente todos que dela participarão de modo a facilitar o diálogo. Elas são coordenadas por um membro da Direção. Integram, ainda, esse tipo de assembleia todos os segmentos da comunidade escolar por representatividade, geralmente dois alunos de cada sala, quatro docentes e quatro funcionários, escolhidos respeitando uma ordem de rotatividade, para que todos possam experimentar a participação nas decisões coletivas. Os assuntos abordados dizem respeito ao coletivo de toda escola, ou seja, todos que participam do ambiente da sala de aula, como os relacionados a horários (chegada, recreio, saída), espaço físico (limpeza e organização), alimentação e as relações interpessoais.

Araújo (2008) destaca a importância de as assembleias serem todas elas instituídas na escola que deseja se democratizar, para que com a troca de papéis nas diferentes assembleias seus participantes possam compreendê-las em suas distintas dimensões e funções. Por exemplo, um docente que atua na coordenação da assembleia de classe em um dia pode assumir em uma assembleia de docentes o papel de membro regular e ser, em outro momento, um representante dos professores na assembleia escolar. Essas vivências possibilitarão que cada integrante das assembleias, assuma diferentes papéis e sinta o que um e outro possivelmente sentiria nestas situações.

Dessa forma, as diversas experiências contribuirão para professores e alunos percebam o que sentem quando exercem a função de representantes, quando precisam debater um tema que afeta o coletivo, quando estão na coordenação de uma assembleia. Araújo (2008, p. 123), afirma ainda, que:

O fato de podermos exercer papéis sociais distintos daqueles a que estamos acostumados ajuda no processo de descentração pessoal e cognitiva, tão importante para os processos de construção da ética nas relações interpessoais.

A implementação e o contínuo trabalho com assembleias em uma escola são complexos, envolvem mudanças em todas as esferas da instituição. Por isso é preciso ter consciência que muitos desafios devem ser conhecidos e considerados antes que se decida iniciar esse trabalho na escola. Araújo (2004) ressalta que existem diferentes maneiras de realização das assembleias, ou seja, os caminhos metodológicos não são rígidos, mas resultam de anos de pesquisa realizadas por Puig (1998) e outros autores.

Uma primeira consideração que precisa ser feita é que deve haver um horário fixo em calendário para realização das assembleias, evitando-se, ao máximo, alterações. Tognetta e Vinha (2007) esclarecem que esse hábito é relevante por instituir um “espaço psicológico” que possibilita que os alunos identifiquem a importância do diálogo e sintam que seus problemas são considerados e necessitam de atenção. Não se pode permitir que os imprevistos sejam a via de regra das assembleias e acabem se tornando rotina, por isso é preciso avaliar e reorganizar o calendário quando um horário não está funcionando, assegurando a realização das assembleias. Segundo as autoras, elas não devem ser agendadas pelos professores e diretores apenas quando se percebem situações de indisciplina, de desordem, ou de outros conflitos afetam os adultos diretamente, como comumente se percebe nas escolas. Isso porque proposta das assembleias é que sejam espaços utilizados para a promoção da aprendizagem e para o exercício da cidadania, e não para ser um mecanismo autoritário e manipulador. Para Araújo (2004), a periodicidade garante que todos os participantes das assembleias tenham condições de se organizar e de construir hábitos de resolução de conflitos de maneira dialógica, deixando, assim, de trabalhar com os problemas interpessoais de maneira pontual para considerá-los como parte do processo de aprendizagem.

Outra questão importante é o desenvolvimento do diálogo. Não é fácil iniciar um trabalho em que um grupo de pessoas se dispõe a falar e a ouvir o que está sendo dito. Muitas vezes, uma mesma ideia é exposta sem que se perceba que o assunto se repete. Em situações assim, é importante que o mediador da assembleia exponha as questões que se repetem,

estimulando os participantes a identificar essas repetições e a propor novas ideias. Outras vezes, algumas pessoas que têm mais facilidade ou necessidade de falar dominam as discussões, inibindo a participação de outros que falam bem pouco ou nem dizem nada, talvez, por timidez ou medo. Puig *et al* (1998) afirmam que é fundamental para o processo de diálogo que todos tenham a oportunidade de se colocar, sejam alunos, professores ou qualquer outro participante. A função do mediador é assegurar que todos tenham a oportunidade de falar, mostrando, aos que estão dominando os debates, que existem outros que desejam expor pontos de vista, e, aos que pouco falam, que a opinião deles também é muito importante para o grupo. Essas dimensões sobre a fala e a escuta precisam ser construídas com os alunos para que possam perceber que os pontos de vista de todos serão ouvidos e considerados, mesmo que divergentes.

É importante salientar que o objetivo das assembleias não é suprimir os conflitos, isso é impossível e indesejável, já que eles existirão sempre nas relações humanas. O que se propõe é encontrar maneiras mais justas e democráticas de enfrentá-los. Nas assembleias, expõe-se e intervêm-se sobre os problemas do âmbito coletivo, os que se referem a questões particulares devem ser debatidos somente com os envolvidos, em um momento separado. Para lidar com esses últimos tipos de conflitos existe um procedimento, originário da Justiça Restaurativa, que objetiva a reparação de danos e autorresponsabilização, chamado Círculo Restaurativo¹⁰. Esse procedimento pode ser utilizado quando um dos envolvidos na desavença solicita auxílio para resolução do problema. Inicia-se então um pré-círculo, em que facilitadores ouvirão separadamente as partes. Em seguida, ocorre o círculo restaurativo, nos quais as partes poderão se expressar, agora um ao outro, em relação ao sucedido, e propor compromissos de reparação e de resolução do conflito, que sejam satisfatórios a todos. Após algum tempo, realiza-se um pós-círculo, visando apurar se os comprometimentos estão sendo cumpridos.

¹⁰ Para conhecer mais sobre os Círculos Restaurativos consultar LUCATTO, L. C.A., *Justiça restaurativa na escola investigando as relações interpessoais*. Dissertação de mestrado, FE/UNICAMP, Campinas, 2012; BOOMEM, P. *A justiça restaurativa, um desafio para a educação*. Tese de Doutorado. Instituto de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

As assembleias também podem ser utilizadas para elaborar, reelaborar e discutir as regras. Quando houver descumprimento a uma norma elaborada em assembleia, é interessante que o professor questione as razões pelas quais ela está sendo infringida e retome a fala sobre a necessidade da existência dessa norma. Os próprios alunos, quando têm a oportunidade de participar democraticamente da construção das regras, tendem a se sentir responsáveis pelo seu cumprimento. Assim, quando um educando procura o professor para dizer que o colega não está respeitando um combinado, o ideal é incentivá-lo a falar pessoalmente com esse colega infrator, mostrando, com essa atitude, que o descumprimento de normas não é problema a ser resolvido pela autoridade, e sim pelo próprio grupo.

Iniciar o trabalho com assembleia é um processo cuidadoso. De acordo com Araújo (2004), é importante que se reflita *sobre* e se estude coletivamente *a* relevância das assembleias e as implicações dela. Ele ressalta que a decisão acerca da implementação das assembleias deve acontecer nos espaços democráticos que já existirem na escola, como nos conselhos escolares ou em momentos de planejamento (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC). Segundo o autor, o desejo coletivo é imprescindível para que a experiência das assembleias seja bem sucedida, já que isso é o que irá garantir a preservação da decisão diante das dificuldades que, necessariamente, surgirão quando as relações de poder dentro da escola começarem a ser afetadas.

As assembleias docentes são as recomendadas por Araújo (2004) para dar início à implantação das assembleias na escola, pois, assim, o corpo docente responsável por introduzir as assembleias de classe e escolar tem a oportunidade de aprender sobre sua realização, na ação concretamente, antes de propor as assembleias aos alunos. Contudo, a partir de experiências vivenciadas pelo autor, constata-se que, frequentemente, esse início tem se dado pela assembleia de classe, pois, segundo Araújo, os professores sentem-se mais seguros para se expor, nessas primeiras tentativas, diante dos estudantes do que de seus pares.

De qualquer forma, seja pela assembleia docente ou pela assembleia de classe, o início do trabalho deve acontecer pela mobilização do grupo motivada pela importância desse trabalho e pela necessidade de estabelecimento desses espaços de diálogo e de participação. Isso pode se dar através de atividades que contribuam para o estudo e para a discussão, pelo coletivo, sobre o que são as assembleias e para que servem. Assim, logo de início, deve ficar

claro, para todos os participantes, quais são os objetivos desses procedimentos, que, como descrito anteriormente, visam à resolução de conflitos, à criação de regras para melhoria da convivência e à construção de ambientes mais positivos e democráticos. Isso não quer dizer que os conflitos deixarão de existir, mas que podem ser resolvidos dialogicamente.

O segundo passo a ser tomado é a definição da periodicidade das assembleias e a fixação das datas a ser realizadas para que a regularidade seja garantida. Araújo (2004) afirma que

As assembleias escolares possuem um forte vínculo com a construção de personalidades morais que tenham a democracia e a justiça dentre seus objetivos educativos. E uma das características que sustentam a democracia na forma como a entendemos nos dias atuais é a importância da regularidade nas regras que regulam os espaços públicos. (p. 50).

Passa-se, então, a construir a pauta. Os temas que serão abordados em assembleia deverão ser organizados coletivamente durante a semana que antecede o encontro. As sugestões podem ser dadas por qualquer membro da escola, sendo que, mesmo em uma assembleia de classe, qualquer professor ou diretor pode incluir temas ao debate. Nas assembleias docentes, um grupo de alunos pode sugerir temáticas relacionadas a eles próprios, por exemplo.

Dois agrupamentos de temas de discussão para as pautas são sugeridos por Araújo (2004): críticas e felicitações, já que, como discutido anteriormente, as assembleias devem envolver ocasiões de resolução de conflitos cotidianos, expostos na esfera das críticas, e momentos positivos expressos nas felicitações. Dessa maneira, as duas grandes temáticas, a do convívio escolar e a das relações interpessoais, que devem ser discutidas nas assembleias surgem nas pautas organizadas nesses dois blocos.

Tognetta e Vinha (2007) acrescentam que algumas escolas adaptam esses termos às distintas idades dos alunos. Algumas colocam em vez de “críticas”, “quero falar sobre...” ou “não gostei”; em vez de “felicitações”, “gostei de...” ou “não gostei”.

Para organização das pautas, geralmente é utilizada uma cartolina colocada em lugar visível a todos os participantes. O cartaz deve ser dividido em dois lados, um para as críticas e o outro para as felicitações. No primeiro, lê-se “eu critico” e, no segundo, lê-se “eu felicito”.

Dessa maneira, cada pessoa vai escrevendo as críticas e as sugestões sobre as quais desejam debater em assembleia. É de fundamental importância que se mantenham as identidades em sigilo no momento em que se está construindo a pauta, isso porque, quando as pessoas se identificam, as pautas passam a reproduzir anseios e críticas pessoais, enquanto a finalidade das discussões é de que se discutam princípios. Além disso, quando os participantes não são nomeados, pode-se buscar garantir a discussão da ação e não do autor do fato, possibilitando uma discussão menos direcionada.

As anotações nos cartazes de pauta devem aludir sempre aos temas e nunca às pessoas concretamente, pois, como alerta Araújo (2004, p. 62)

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

Não é objetivo de assembleia punir alunos. Deve-se explicitar o problema de maneira impessoal, ou seja, se alguns alunos brigaram, a questão envolvida é a briga entre estudantes, e o princípio a ser defendido é o da não violência e o do respeito. Assim sendo, o que se deve discutir são as causas e as consequências da violência, para, então, construir, se necessário, uma regra que deve apontar em seu enunciado e em seu encaminhamento a para a postura da classe contrária a essas ações.

É muito importante também que a pauta esteja sempre visível, pois dessa maneira ela poderá desempenhar um papel de regulação do grupo e, conseqüentemente, contribuir para melhorar o funcionamento da escola ou da classe.

Antes do início da assembleia de classe, é preciso que um professor e dois estudantes se reúnam para organização da pauta, ou dois professores e a direção, quando assembleia docente, e um representante de cada segmento, quando se tratar de assembleia de segmento ou de escola. Não precisa ser por um longo tempo, mas é relevante que essa reunião prévia aconteça para que os temas sejam organizados por ordem de importância, para que sejam agrupados quando se repetirem e para que todos tenham sido contemplados na pauta final.

Durante cada assembleia, é essencial que se façam registros dos debates e dos temas levantados, que têm como objetivos construir a história do grupo, deixar arquivadas as decisões a ser consultadas posteriormente, assim como frisar o compromisso de todos os participantes com as regras e com os encaminhamentos resultantes das assembleias. Araújo (2004) propõe que seja elaborado um livro-ata para anotações no qual devem constar um cabeçalho com a data, o local e o tipo de assembleia; os temas levantados na pauta e, junto a eles, as regras que foram elaboradas e/ou decisões tomadas; os encaminhamentos propostos para o enfrentamento do conflito ou para o cumprimento da regra; os nomes de quem coordenou a assembleia e assinatura de todos os presentes. O autor, ainda, esclarece que esse registro, além de ser importante para se construir a memória do processo de assembleias, contribui também com o cumprimento dos objetivos propostos.

Para elaboração, condução e registros das assembleias, Tognetta e Vinha (2007) sugerem que representantes entre os participantes sejam escolhidos e revezem-se a cada encontro, com o intuito de que todos possam vivenciar a coordenação de um processo democrático. No caso das assembleias de classe, as autoras propõem que, no início, um professor e dois alunos sejam os coordenadores, para que, nos encontros subsequentes, a coordenação passe essa responsabilidade aos alunos (sob a supervisão do professor). Pode-se dividir, também, a coordenação entre três alunos, que ficarão responsáveis por coordenar o desenvolvimento da assembleia, redigir os registros e anotar, na lousa, o nome dos participantes que desejam falar.

Dessa forma os alunos podem aprender de fato esse processo de representar um grupo, ao mesmo tempo, em que podem compreender a importância da representação do coletivo em outras instâncias, contribuindo para melhor entendimento da necessidade de se respeitar determinadas regras e procedimentos, para o desenvolvimento da capacidade de assumir papéis diferentes e para a aprendizagem da cooperação e da cidadania. (TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 83)

É importante esclarecer, contudo, que, mesmo que os alunos gradualmente possam ir assumindo papéis de coordenação nas assembleias, é atribuição do professor auxiliar ativamente no preparo dos representantes, intervir quando necessário, contribuir para o equilíbrio, ou seja, o professor terá sempre uma participação ativa na coordenação, tomando os

devidos cuidados para não assumir toda a condução do processo. Segundo Puig (1998, p. 123), o educador em “qualquer que seja a situação, não poderá reduzir ou limitar o seu papel como principal estimulador da participação de alunos e alunas na eficácia das reuniões”.

Quando se dá o início do encontro da assembleia, é necessário assegurar que todos os integrantes possam ver e ouvir uns aos outros. Para isso, como foi dito anteriormente, a melhor disposição física é em círculo ou semicírculo.

A reunião tem início, então, com o coordenador responsável apresentando a pauta a ser analisada na assembleia, esclarecendo os critérios para organização e hierarquização dos temas. Abre-se a palavra para que cada um possa expor os pontos de concordância ou discordância sobre o exposto. Os primeiros assuntos a ser abordados, sugeridos por Araújo (2004), são os das críticas, para que as felicitações fiquem para o final dando ao fechamento da assembleia um clima mais positivo e prazeroso, possibilitando que as pessoas saiam das reuniões com as ideias positivas na mente. Assim, o coordenador apresenta o tema com as informações que o esclareçam de forma compreensível, com o intuito de elucidar o que se pretende ao abordar aquele assunto, se é tomar decisões coletivas, esclarecer uma circunstância, solucionar um conflito, organizar uma atividade, fazer algum acordo, ou se apenas conhecer opiniões sobre aquele tema (PUIG, 1998). Em seguida, dá a oportunidade para a pessoa que indicou o tema se manifestar. Como ninguém deve ser obrigado a falar, se quem sugeriu aquele assunto decidir não se expressar, o coordenador abre o debate para que os outros membros possam fazê-lo.

A prática do diálogo é muito importante para o desenvolvimento de estratégias de coordenação do uso da palavra nas assembleias, ou seja, é preciso habilidade para se conduzir as discussões e isso só se conquista com muita prática. Segundo Araújo (2004, p. 77), é preciso “[...] tempo, paciência e consciência do grupo para com o processo de construção coletiva dos instrumentos que regularão o diálogo”. Puig (1998) ressalta que

Aprender a dialogar é uma das finalidades mais importantes da aprendizagem da vida em comum e da educação moral. Ademais o diálogo é também o meio que facilita a compreensão do encontro pessoal e social e a elaboração de regras de convivência e planos de trabalho e, finalmente, um meio que provoca um compromisso ativo com o respeito a tudo o que se combina coletivamente. Quem participa de maneira livre das decisões sente-se obrigado a cumprir o que foi combinado (p. 147).

Foi destacado anteriormente que nunca se deve referir às pessoas, mas sim às ações, assim, ao discutir conflitos, Tognetta e Vinha (2007) sugerem algumas orientações: descrever o problema (ou seja, dizer o que está acontecendo), como “os livros retirados da biblioteca não estão sendo devolvidos”; sondar de que maneira o problema está ocorrendo (a pessoa que fez a crítica fica livre para se manifestar ou não) “[...] tem-se um prazo para devolução de livros na biblioteca para que todos possam usufruir deles, contudo há algumas pessoas que os estão pegando e não devolvendo mais”; acrescentar os sentimentos de quem manifestou (se assim a pessoa desejar) “ficamos chateados por querer pegar um livro na biblioteca e ele nunca estar lá”; em seguida investigar o que possivelmente está causando o problema “por que isso está acontecendo”, “porque as pessoas não pensam nos colegas?”, “porque esquecem de devolver?”; e, a partir daí, propor e registrar soluções para o problema, “como podemos resolver?”; analisar uma a uma no sentido de atuar nas causas do problema, minimizando-as ou eliminando-as, a partir dos princípios morais. Finalmente, se necessário, elaborar uma regra que deverá ser aprovada, ou não, por meio de votação.

Puig (1998), Araújo (2004), Tognetta e Vinha (2007) ressaltam a dificuldade de condução das discussões por meio do diálogo. Um dos problemas que vão sendo minimizados à medida que a prática periódica das assembleias vai ocorrendo é o controle do tempo. No início, o tempo, geralmente, não é suficiente, contudo, com o treino e a organização dos temas os alunos vão aprendendo a debater, a não repetir os argumentos, a ser mais objetivos na exposição de suas ideias, etc. No entanto, é preciso muita prática e tempo para que as crianças aprendam a ouvir com atenção, a aguardar sua hora de falar, a se posicionar e a respeitar a opinião dos colegas e para que essas habilidades tornem-se hábitos em assembleias.

Foi dito, também, anteriormente, que uma das funções primordiais das assembleias consiste na construção de regras e de normas que regulem a convivência e as relações interpessoais, que assegurem princípios morais e tolerem que as diferenças de valores e opiniões se manifestem democraticamente e de maneira não violenta nas instituições escolares. Segundo Tognetta e Vinha (2007), quando as regras são formuladas na essência do que é discutido nas assembleias, as regras são entendidas pelos alunos como necessidades e não como obrigações impostas pelos adultos a eles, ou seja, se a regra é elaborada

coletivamente a partir das necessidades do grupo, todos se sentem responsáveis pelo seu cumprimento.

Em muitos momentos, essas normas criadas em assembleia necessitam do auxílio do professor para sua redação, já que devem ter, em seu enunciado, objetividade e abrangência para que sirvam em diferentes momentos (exemplo: “manter os espaços coletivos organizados”). Vale lembrar que as regras precisam ser coletivas, e não valer apenas a uma parte do grupo, ou a alguma pessoa em especial, por isso precisam ser abrangentes (ARAÚJO, 2004).

Com crianças pequenas pode-se optar pela elaboração de regras mais específicas, para que, com o tempo, o educador possa ir analisando com o grupo a classificação em regras mais gerais. Esse exercício possibilitará que os alunos identifiquem gradativamente os princípios que estão norteando essas regras e percebam que, muitas vezes, várias regras podem estar assegurando um mesmo princípio. A partir daí, conseguir diminuir o número de normas. Cumpri-las também pode ficar mais fácil para os menores, já que em acordos abstratos nem sempre eles sabem o que é esperado que seja feito para regra se seguida. Assim, é importante o auxílio do professor para analisar as situações cotidianas, ressaltando os princípios, refletindo sobre eles constantemente com as crianças.

Tognetta e Vinha (2007) ressaltam que nem tudo que se discute em assembleia necessita virar regra, sendo de responsabilidade de quem coordena identificar o que é sugestão (falar do problema sem que elabore uma regra) do que deve se tornar regra. Pode-se discutir um conflito e o procedimento de resolução não resultar em regra. Por exemplo, se a pauta de discussão for sobre o fato de as crianças estarem falando todas ao mesmo tempo sem conseguir respeitar o colega, mais importante que criar uma regra para que isso não continue acontecendo, é debater as razões do problema para que os alunos possam ouvir uns aos outros. Porém, quando a elaboração de uma regra for necessária para nortear as ações, realiza-se uma votação, em que todos devem se manifestar a favor, contra ou se abster. Puig (1998) sugere que, antes de votar, seja feito um resumo que descreva o problema e que se apresente sinteticamente uma organização das ideias debatidas e a decisão tomada ou a regra que está sendo votada. Depois de construídas as regras, é importante que o coordenador peça aos participantes que apontem propostas para que o problema não se repita, ou que auxiliem o

grupo a refletir sobre as consequências de um conflito ou a cumprir as regras combinadas. O autor alerta ainda que, posteriormente, por um período de tempo, a regra deve ser avaliada para que se identifiquem em que situações está sendo difícil obedecê-la.

Quando existem diferentes professores atuando numa mesma classe, um deles deve ficar responsável por conduzir as assembleias, e o fato de nem todos os professores participarem de todos os encontros pode comprometer todo o trabalho se as discussões ficarem sempre focadas nos tipos de conflitos ou atividades que estejam relacionadas somente à aula do educador designado a mediar as assembleias. O que acontece é que, muitas vezes, os que não participam das assembleias raramente indicam temas para as pautas e, quando o fazem, geralmente, é na coluna de críticas. Outra coisa que também acontece é que, algumas vezes, os outros professores que se relacionam com a classe não têm acesso ao que foi discutido nas assembleias, aos processos de resolução, aos combinados, às atas, etc. Essas situações impossibilitam que esses docentes aproveitem as discussões e os acordos em sala de aula. Logo, não conseguem agir de forma coerente na cobrança de uma regra, definida em assembleia, com seus alunos. Com relação a essas dificuldades geradas em classes com diferentes professores, Tognetta e Vinha (2007) apontam que:

a assembleia ou acaba por restringir a determinada matéria, a do professor conselheiro, ou a um momento com o orientador, havendo, portanto, a destituição de seu significado, tornando-se um espaço de lamentação, de compromissos não implementados, de acordos vazios e não-cumpridos, de temas recorrentes... Quando esses fatos ocorrem, na prática, a responsabilidade pela disciplina da classe acaba por, de forma implícita, ficar principalmente a cargo do professor (ou orientador, num processo de transferência de autoridade) (p.94)

Elas destacam, ainda, que é imprescindível organizar um momento para que os outros professores saibam o que ficou decidido em assembleia, para que juntos possam trabalhar de maneira coerente se tornando, também, responsáveis pela implementação das regras e das resoluções, reafirmando-os regularmente, uma vez que as regras exigem regularidade e devem valer a todos.

Por isso, a importância da participação de todos os docentes nos processos de assembleia. O trabalho com a assembleia precisa ser um trabalho coletivo, de busca de soluções conjuntas, em que todos os membros da instituição escolar sejam corresponsáveis

pelas soluções dos problemas e por assegurar que as relações se mantenham, respeitando os princípios morais que a escola defende. Piaget (1932-1994) sustenta que, se toda moral fundamenta-se em um sistema de regras, a aprendizagem de normas e princípios que as fundamentam deve fazer parte do currículo de qualquer escola, que tenha como objetivo formar pessoas mais éticas autônomas. Para Araújo (2004, p. 34), “quando instituídas na escola, essas três formas de assembleia (de classe, docente e de escola) se complementam em processos contínuos de retroalimentação que ajudam na construção de uma nova realidade educativa”.

Uma revisão do período entre uma assembleia e outra é sugerida por Puig (1998), para que sejam analisados os que se passou ao longo desse período. Ele propõe que se avaliem as atividades e tarefas que cada um realizou, que se retomem os acordos assumidos coletivamente na assembleia anterior, identificando se foram cumpridos, e, se algo saiu errado, que se discutam as propostas para melhoria na semana seguinte.

No final da assembleia, Araújo (2004) sugere que ao menos dez minutos sejam destinados a refletir sobre as felicitações indicadas. A maneira de se fazer isso é bem parecida com a do início da assembleia, o coordenador lê cada item da pauta e abre a palavra para quem escreveu a felicitação se manifeste sobre o que o levou a levantar a questão (se ele desejar falar). Em seguida, o coordenador solicita que os demais que quiserem falar o façam nesse momento. Quando terminam as considerações de cada felicitação, o grupo fica à vontade para cumprimentar uns aos outros com uma salva de palmas. Tognetta e Vinha (2007) sugerem, porém, outra forma de valorizar o grupo pelas conquistas, que é de maneira descritiva, por exemplo, “vejam que essa semana nós tivemos alguns avanços, conseguimos falar sem agredir”. Como o que se propõe para a expressão das ideias e dos problemas durante as assembleias é que sejam feitas descritivamente (ou seja, sem vaias ou ofensas), torna-se mais coerente que o reconhecimento pelos êxitos também assim aconteça, de maneira descritiva.

Concebemos que a implementação das assembleias nas escolas e que o desenvolvimento de um clima mais cooperativo e propício para o trabalho de construção coletiva das regras nesse ambiente dependerão, em grande parte, de ações democráticas advindas da equipe de gestão da escola. Assim, passamos a tratar desse tema no próximo tópico.

2.6 – A GESTÃO DEMOCRÁTICA

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (Paulo Freire, 1995, p. 91)

Toda a concepção deste trabalho destaca a importância da participação ativa dos envolvidos na instituição educacional, visando à construção dos saberes e a formação pessoal e social dos seres humanos. É inegável o papel social da escola no desenvolvimento humano de suas capacidades de sentir, pensar, relacionar e transformar, e, se o que se busca pela educação escolar é a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária, o diálogo e a democracia são indispensáveis recursos de participação humana e de formação para essa cidadania.

A construção das regras na escola só se faz produtiva se os fins da instituição forem a democratização do ensino, a formação de cidadãos autônomos, críticos, éticos e capazes de se auto dirigir e dirigir o meio social em que vivem, comprometidos com uma sociedade melhor. Entretanto, para isso é preciso mais do que o trabalho com regras, realizado isoladamente, é necessário que o diálogo e a cooperação permeiem todos os espaços e tempos da escola, que haja a possibilidade de democratização e de formação para cidadania nas escolas. Uma das maneiras de se conquistar esses ideais tão importantes hoje para nossa sociedade é por meio da gestão democrática.

Para Gadotti (1994, p. 2), “a gestão democrática é demonstrada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, no processo de elaboração e criação de novos cursos, na formação de grupos de trabalho, na capacitação de recursos humanos etc.”

Segundo Veiga (2004), o sistema de gestão escolar se depara com uma série de resistências, que suscitam rupturas, conflitos e embates capazes de promover o crescimento pessoal e profissional, em que há a possibilidade de modificações nas relações de trabalho e de diálogo entre os diferentes segmentos da escola, promovendo a descentralização do poder.

A partir da promulgação da constituição de 1988, que define a gestão democrática como princípio do ensino público, é que foram institucionalizadas, no âmbito federal, práticas que já vinham acontecendo em alguns sistemas educacionais de municípios e de estados. Foi também a partir desse marco que muitos pesquisadores passaram a examinar, a refletir e a defender com maior interesse esse modelo de atuação nas escolas públicas brasileiras.

Gadotti (1994) destaca duas grandes razões para a implantação de um processo de gestão democrática na escola, são elas: a formação da cidadania por parte desta instituição, considerando a gestão democrática um passo importante para o aprendizado da democracia; e a potencialização da melhoria do ensino, pois, por essa forma de gestão propiciar maior conhecimento do funcionamento da escola e de todos que nela estão inseridas, promove um constante diálogo entre professor e aluno, contribuindo para melhoria da relação, facilitando a aproximação das necessidades dos alunos aos conteúdos ensinados pelos professores. Vale ressaltar que a democratização da educação referida neste trabalho é condizente com o que defende Paro (2009), ou seja, no sentido de colocar o ensino ao alcance de todos, possibilitando a participação efetiva de toda a comunidade escolar na organização e no funcionamento da instituição de ensino.

Trata-se, portanto, das medidas que vêm sendo tomadas com a finalidade de promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização de suas finalidades. (p. 1)

A gestão dos espaços escolares deve sempre priorizar em sua organização igualdade de oportunidades de participação nas discussões e tomadas de decisões para todos os segmentos, segundo o que a própria Lei de diretrizes e Bases da Educação dispõe:

Lei nº 9394/96, Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Cury (2005) assinala o caráter coletivo e de transparência que deve contemplar a gestão democrática do ensino público. O autor destaca a importância do coletivo, do que é público na construção da cidadania, se opondo aos interesses individualistas.

De acordo com Ferreira (2001), a gestão se refere à tomada de decisões, à organização, à capacidade de dirigir as políticas de educação que se desenvolvem na escola e que estão comprometidas com a formação da cidadania. Para a autora, a gestão democrática “(...) é um compromisso de quem toma decisões – a gestão –, de quem tem consciência do coletivo – democrático – de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação” (p. 1241). Conforme Ferreira, o termo vem sendo cada vez mais utilizado com um sentido mais dinâmico do que o de simples administração, revelando dinamismo, atitude, articulação, mobilização. Sendo assim, a gestão democrática traduz-se na garantia de recursos e de condições para que espaços de participação ativa, de cooperação, de partilha e de descentralização do poder possam existir.

Porém, Ferreira (2003, p. 06) esclarece que uma “formação para cidadania como fim educacional” só terá sentido se, com ela “(...) os fundamentos desse conceito de cidadão, os valores que o suportam e as condições objetivas necessárias para efetivá-lo” forem explicitados.

Para entender que a democracia é um meio favorável à formação e à ação do sujeito, é preciso compreender também que o espírito democrático necessita estar presente em todas as esferas sociais, como forma de desmassificar a sociedade, ampliando os espaços e processos de decisão que visam às “exigências impessoais que pesam sobre a ação de projetos de preferências individuais” (TOURAINÉ, 1996, p.199). Assim, compete à educação esse papel desmassificador, por meio da “formação da razão e da capacidade de ação racional” e o “desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito”. (TOURAINÉ, 1996, p.199). Segundo Touraine, é importante aliar a primeira finalidade, a razão, à segunda, que é a aprendizagem da liberdade. Para ele, essa aprendizagem da liberdade “... passa ao mesmo tempo, pelo espírito crítico e inovação, e pela consciência de sua própria particularidade” (TOURAINÉ, 1996, p. 200)

É nesse sentido que a escola deve ser organizada, visando institucionalizar mediações concretas, que possam preparar os alunos, como afirma Severino (2003, p. 77), “para o

trabalho, para a sociabilidade e para a cultura simbólica, sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e sem aliená-los”.

Segundo Oliveira (2000), a democratização do ambiente escolar acontecerá por meio da transformação das práticas sociais que ocorrem em seu interior, propiciando a ampliação dos espaços de participação, expandindo os debates “respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, e criando condições para uma participação autônoma dos diversos segmentos, viabilizando, nesse processo, a horizontalização das relações de forças entre eles” (p. 31).

A autora ressalta, ainda, que, quando começam a ocorrer mudanças internas nas práticas sociais na escola, concomitantemente, vão acontecer alterações na prática pedagógica e nas metodologias de ensino, que estarão alicerçadas em relações interpessoais de reciprocidade, de solidariedade e de cooperação, favorecendo a promoção de conhecimentos e de identidades coletivas. Essas mudanças ainda, permitirão a organização de um espaço apropriado para a construção e a prática da autonomia social, afetiva e intelectual dos indivíduos envolvidos.

A instrução e a formação são consideradas por Puig (2000) as finalidades da educação. Uma instrução que possa garantir aos educandos a capacidade de se adaptar e de agir no meio cultural e das produções científicas; e uma formação que deve preparar os alunos para as relações interpessoais, considerando o ambiente social em que vivem, uma formação pautada em valores e em regras de convivência, que seja sinônimo de “educação moral ou educação de valores”, para Puig, uma forma de educação para cidadania.

Cidadão, para o autor, é aquele que construiu valores, como o respeito, a colaboração, a solidariedade ou a justiça, e capacidades, como a empatia, o diálogo, a compreensão, o juízo, ou a autorregulação (Puig, 2002). Portanto é apreendida, é desenvolvida pela convivência entre pares, na participação em decisões sobre o próprio cotidiano. Assim, papel e função da escola é proporcionar essa aprendizagem, permitindo que o aluno: sinta que é parte integrante do grupo, podendo reconhecê-lo e sentindo-se motivado a cooperar com ele; participe da construção das normas e, dessa maneira, as legitime; desenvolva uma auto-imagem positiva e sua autonomia, sendo reconhecido como alguém de valor e participando ativamente o grupo; pratique o diálogo e o pensamento reflexivo sobre si mesmo e sobre o grupo em que convive;

e, enfim, estabeleça critérios de envolvimento com o outro segundo valores, como a cooperação, a solidariedade, a justiça e a responsabilidade.

Nessa perspectiva, é necessário que se construa, na escola, uma comunidade democrática, organizando espaços democráticos, em que professores, gestores, alunos, pais, funcionários, e todos os outros membros que dela fazem parte, possam vivenciar e ter assegurados os espaços de participação, que os alunos tenham garantidos não só a aprendizagem dos conteúdos, como também o aprendizado da cidadania. Segundo Puig (2002, p. 32), “uma comunidade democrática supõe ter estabelecido um conjunto de mecanismos de diálogo para tratar aspectos distintos da vida em comum”.

Portanto, de acordo com Puig (2001), uma escola democrática deve possuir dinâmica peculiar fundamentada nas relações interpessoais, no trabalho cooperativo, na participação, na comunicação dialógica entre as pessoas, podendo contribuir, dessa maneira, com o desenvolvimento de olhares críticos sobre a realidade, potencializando projetos de transformação social e possibilitando que os estudantes desenvolvam ideias e hábitos democráticos.

A participação nas tomadas de decisões, como foi destacada, é fundamental à formação da cidadania e a criação dos conselhos de escola faz parte deste sistema.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados que representam as comunidades escolar e local, atuando em sintonia com a administração da escola e definindo caminhos para tomar decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas condizentes com as necessidades e potencialidades da escola. (Ministério da Educação, 2004, p.17)

No entanto, segundo Gadotti (1994, p. 6), se essa prática for implementada de maneira isolada e burocrática, não obterá êxito. Para ele, é necessário um conjunto de medidas políticas que possibilitem a organização de estratégias que realmente visem, na prática, à democratização das decisões, tais como: a “autonomia dos movimentos sociais” em relação à administração pública, a “abertura de canais de participação pela administração” e a “transparência administrativa, isto é, a democratização das informações”. A comunidade escolar precisa conhecer quais são as possibilidades de participação, compreender o funcionamento da administração, que envolve orçamento e leis que regem e limitam ações.

Cuidados como a definição de horários e de espaços acessíveis à população que irá participar dos conselhos de escola é fundamental para que se desperte o desejo de participar. Para Apple e Beane (1997, p. 18)

As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a idéia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação de políticas e programas escolares para si e para os jovens.

De acordo com Navarro (2004, p.27), para que a tomada de decisão seja partilhada, é necessária a implantação de vários mecanismos de participação na efetivação da gestão democrática, tais como fortalecimento da participação estudantil, garantia de financiamento público da educação e da escola nos seus diferentes níveis e modalidades de ensino, discussão e implementação de novas formas de organização e gestão escolar, luta pela progressiva autonomia da escola, construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e o provimento ao cargo de diretor.

Mendonça (2001 p. 11) destaca que a formação dos colegiados é, geralmente, um cenário de tensões provocadas pela dominação que os docentes ainda exercem sobre os outros segmentos. Afirma o autor que entre as dificuldades identificadas na constituição dos colegiados estão: a impossibilidade de implementação total dos conselhos; a dificuldade de relacionamento entre os diversos segmentos, principalmente com o diretor; o modo como são feitos alguns colegiados, definidos apenas no papel, para cumprir determinações da lei, situação que os levam a um funcionamento inadequado; a falta de conhecimento dos conselheiros em relação ao poder que podem exercer sobre as decisões e as discussões. Contudo, esclarece que mesmo com tantas dificuldades a superar quanto à implementação e ao funcionamento, “os conselhos são um mecanismo capaz de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar.” (p. 12)

Na direção da busca pela democratização, por meio da participação, da luta pela autonomia escolar, da formação dos colegiados, tem-se reivindicado a construção do Projeto Político-Pedagógico próprio para cada escola.

O ambiente escolar público atual é marcado pela diversidade, “cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições” (Gadotti, 2001, p.137). Assim, não há como aceitar uma condição, por muito tempo mantida, de um Projeto Político-Pedagógico único para todas as escolas.

Por trabalho pedagógico, assume-se aqui a posição descrita por Saviani (2008) de um trabalho não material e que tem por objetivo a produção de conhecimentos, de ações e de valores construídos coletivamente. Segundo o autor, a construção de Projeto Político-Pedagógico possibilita que se assegure o saber socialmente produzido na instituição escolar. Nessa mesma perspectiva, Veiga (2003) reconhece o Projeto Político-Pedagógico como ação coletiva, intencional e organizada com vistas à configuração da singularidade e da particularidade da escola. Dessa maneira, o Projeto Político-Pedagógico supera a visão burocrática que costumeiramente se assume e os diferentes segmentos da instituição educativa são desafiados a problematizar e a compreender as questões postas pela prática pedagógica. Para a autora, o Projeto Político-Pedagógico é um

meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p.275).

A mesma autora destaca, ainda, como características fundamentais do Projeto Político-Pedagógico: o movimento constante para orientar a reflexão e a ação da escola, que lida com as dificuldades e, ao mesmo tempo, com a esperança em busca de novas possibilidades; o compromisso com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais, do êxito e do fracasso escolar; a produção coletiva alicerçada na confiança, no diálogo, na cooperação e na negociação; a autonomia e a gestão democrática; a participação de todos os envolvidos com o

processo educativo, o que requer a continuidade de ações, a unicidade e a coerência entre o trabalho pedagógico e as relações da instituição educativa de acordo com o contexto social.

Dessa maneira, é central o papel do Projeto Político-Pedagógico na construção dos processos de participação e, portanto, na construção e na implementação da gestão democrática na instituição educacional. Contudo, configura-se um desafio envolver os diversos segmentos na elaboração e no acompanhamento das propostas registradas no documento.

O Projeto Político-Pedagógico é, assim, um processo complexo, expresso pelo resultado das discussões e das definições do que deve ser desenvolvido na escola, pelo que realmente acontece no cotidiano escolar e, ainda, pelo documento que deve ser elaborado por solicitação das Secretarias de Educação. Entretanto, nem sempre há uma integração entre essas três dimensões, pois, muitas vezes, o que foi registrado não é realizado (e nem sempre foi coletivamente discutido). O que é discutido e planejado, às vezes, não é colocado em prática e o que efetivamente acontece nem sempre é registrado no documento elaborado e oficializado.

Dentre os profissionais que executam o papel de gerir ou de administrar uma escola, estão o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico. Cada um deles deve ter clareza de suas funções para: atuar de maneira mais construtiva e integrada no cotidiano da escola, conhecer os objetivos da instituição, a fim de articular propostas coletivas; estar em constante formação, já que as dinâmicas sociais e escolares estão em constante transformação; envolver-se em trabalhos coletivos que visem à discussão de princípios e de ações que sustentem a prática pedagógica e a superação dos dilemas que surgem no cotidiano escolar.

As atribuições de cada um desses cargos têm grande importância para o funcionamento das unidades escolares, por isso trataremos, agora, de destacar brevemente as funções e as dificuldades relacionadas a estes cargos, atualmente nas escolas.

O papel fundamental do coordenador pedagógico é de articulador das ações formativas. Cunha (2006, p. 123) destaca limites às possibilidades de atuação do coordenador pedagógico e comprova, em sua pesquisa, que o maior dilema dos coordenadores participantes é a dificuldade em ajustar a dimensão pedagógica à administrativa no cotidiano da instituição escolar. Nas palavras da autora: “a atuação das coordenadoras era assumidamente fragmentada, desarticulada, sem força norteadora clara que lhes permitisse eleger prioridades,

elencar tarefas de maior ou menor importância, aprofundar alguns aspectos da proposta da escola”.

Cunha destacou também que os coordenadores esperam que as professoras, por já ser formadas para trabalhar, dependam menos da orientação e de apoio. Dito de outro modo: apesar do reconhecimento de que essa formação não é completa e sofre a influência do meio em constante transformação, as coordenadoras esperam que as professoras deixem de precisar de formação continuada. Porém, mesmo desejando maior autonomia dos professores, as coordenadoras atuam, prescrevendo recomendações, aconselhando os professores em resoluções de problemas emergenciais.

Essa contradição não é a única dificuldade enfrentada pelos coordenadores na escola. De acordo com Placo *et al* (2011), em pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos, duzentos e cinquenta e seis atribuições são citadas pela legislação vigente para o cargo, contudo somente 20% delas são claramente formativas, situação que confunde e dicotomiza ainda mais o trabalho desses profissionais. Fatores como a fragilidade da formação de base, as urgências e os dilemas que surgem no dia a dia das escolas, as exigências das gestões do sistema escolar que prendem os gestores a afazeres burocráticos, também fazem com que muitos coordenadores pedagógicos não consigam atuar de maneira reflexiva e crítica na formação continuada dos professores e na participação dos diversos mecanismos que dependem da atuação deles em uma gestão que se pretende democrática/participativa na escola, como a construção dos projetos político-pedagógicos da instituição e a gestão dos HTPC¹¹.

Em uma gestão democrática, o diretor da escola (indivíduo responsável por administrar a escola) deve compartilhar as resoluções dos problemas, nesse processo ele não poderá definir tudo sozinho, isso não significa que perderá sua autoridade, mas que a utilizará para

¹¹ HTPC significa: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, também conhecido em algumas escolas como TDC (Trabalho Docente Coletivo). São horários institucionalizados e assegurados por lei (Portaria CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97), para a discussão coletiva do trabalho pedagógico, são momentos em que acontecem as formações continuadas dentro da escola e as trocas de experiências teóricas e práticas do trabalho pedagógico, um espaço dentro do horário de trabalho do professor, no qual deve ocorrer, além da formação, a discussão em grupo sobre os rumos de cada unidade escolar. Nesse espaço, o coordenador pedagógico (ou orientador pedagógico) assume o papel de formador de seu grupo de professores, com o diretor que também deve participar das reuniões.

conduzir de maneira mais construtiva a atribuição das funções, extinguindo o autoritarismo e a centralização em si mesmo das soluções de dificuldades advindas do cotidiano da escola.

Lück (2011) demonstra em sua pesquisa que a qualidade do ensino de uma instituição escolar está relacionada à capacidade de liderança do diretor, fundamentada em sua capacidade para o exercício profissional. Contudo, a atuação nesse cargo é complexa, já que a globalização, o desenvolvimento tecnológico e a democratização da educação provocam frequentes modificações na realidade escolar e social. É complexa também pelo fato de o diretor, ao assumir a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento humano, passar a ser obrigado a lidar com os conflitos e as tensões que surgem das relações interpessoais de maneira mais construtiva.

Para auxiliar em tais dificuldades, Lück (2011) sugere que se definam parâmetros de desempenho para a atuação dos diretores, que poderão também contribuir para que os gestores não atuem pelo imediatismo, pelo clientelismo ou pelo corporativismo, para que suas tomadas de decisão não aconteçam tanto por ensaio e erro. As capacitações dirigidas às especificidades do cargo de diretor também podem ser fortes aliadas à melhoria da qualidade de suas ações.

A escolha democrática dos dirigentes também é um mecanismo importante para o incentivo à participação e à democratização do sistema escolar. Essa ainda é uma prática em expansão pleiteada por vários setores da comunidade escolar, que rechaçam a ideia do papel do diretor, como representante do estado que, em muitos momentos, validam interesses diferentes dos do ensino. Paro (2009, p. 3) discorre sobre esse processo de escolha de diretores, destacando que

Apesar das múltiplas dificuldades e tentativas de minimização de seu caráter político-democrático – como as famigeradas listas tríplices, ou como os sistemas que vinculam a candidatura a pré-seleções de caráter pretensamente técnico, ou como, ainda, os pesos desiguais atribuídos aos votos de professores, funcionários, alunos e pais – e apesar dos problemas decorrentes de certa transposição equivocada de práticas e princípios, próprios das eleições político partidárias, para a escola (PARO, 2003a), a eleição, como forma de escolha do dirigente escolar tem-se constituído em importante horizonte de democratização da escola para o pessoal escolar e usuários da escola pública básica que a vêem como alternativa para desarticular o papel do diretor dos interesses do Estado, nem sempre preocupado com o ensino, e articular sua atuação aos interesses da escola e daqueles que o escolhem democraticamente.

Pesquisa realizada por Mendonça (2001), com 35 escolas estaduais e 28 municipais espalhadas por todo território nacional, revela que: 53% dos diretores de escolas públicas pesquisadas em todo país adotam a eleição para provimento do cargo de diretor; 34% adotam a indicação (predominantemente em escolas estaduais); 10% adotam a seleção (concurso) e a eleição em instituições dos estados (sendo que somente no estado de São Paulo e em sua capital o concurso público é adotado. O que chama a atenção nesses dados é que mesmo sendo promulgado pela lei que a gestão das escolas públicas deve ser democrática, 34% das instituições educativas estudadas nessa pesquisa ainda não adotam qualquer mecanismo democrático para a escolha de seus gestores.

De qualquer maneira, a eleição de diretores parece ter sido o processo que mais deu realce à luta contra o clientelismo e o autoritarismo na gestão pública da educação. Mendonça (2001) salienta que as eleições de diretores foram o principal método utilizado por vários sistemas de ensino como iniciativa de democratização, mesmo anteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Com relação às competências do vice-diretor na escola, pode-se destacar que deve colaborar com as atribuições do diretor, favorecendo o desenvolvimento de suas funções específicas, e sucedê-lo ou substituí-lo em seus impedimentos. O diálogo e a cooperação entre o vice e seu diretor são de extrema importância para a consolidação dos princípios democráticos na escola, pois, se não há trocas construtivas entre os dois representantes desses cargos, o êxito dos trabalhos coletivos fica comprometido.

Para Navarro (2004), tratar da gestão democrática é tratar da ampliação dos horizontes históricos, políticos e culturais nos quais as escolas estão inseridas, com o propósito de conquistar cada dia mais autonomia. A essa autonomia está-se referindo um grau de independência e liberdade que as unidades escolares devem ter para refletir, discutir, planejar, produzir, executar coletivamente os projetos, os procedimentos e as propostas surgidas dos processos de participação no cotidiano da escola. Então, o que se entende aqui por autonomia é condizente ao que explicita Barroso (2008, p.16).

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade dos indivíduos (ou organizações) tem de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e a capacidade) de decidir, ela não se

confunde com a “independência”... A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais ou menos autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Assim, para Barroso, a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, dos gestores ou dos pais, ela é, sim, originária das diferentes lógicas e interesses (pedagógicos, profissionais, administrativos e profissionais), sendo necessário saber gerir, negociar e integrar esses interesses. Para ele, a autoridade é um jogo de forças entre o governo, os professores, a gestão, os pais e outros envolvidos na comunidade escolar e no entorno dela. Não existe autonomia se não há o reconhecimento da autonomia dos sujeitos que integram a escola.

Dessa maneira, a autonomia não pode ser imposta, seja lá por quem for, ela só se fará presente se for construída cotidianamente. Esse constante desenvolvimento da autonomia é indispensável para a implementação e para a manutenção dos processos de gestão democrática.

Após o destaque de todas essas considerações sobre a gestão escolar e sua importância para a construção de ambientes de convivência mais saudáveis e propícios ao desenvolvimento moral nas escolas, passamos a destacar quais são nossos objetivos e como se configuraram os problemas de nossa pesquisa.

Como mencionado anteriormente, diversas pesquisas apontam que o modo de lidar com os conflitos interpessoais na escola sempre foi motivo de tensão por parte de professores e da equipe gestora que, na maioria das vezes, utilizam recursos de regulação externa, como coerções, vigilância constante, regras unilaterais e autoritárias, com o propósito de evitar conflitos. Assim, instaura-se um controle intenso dos comportamentos das crianças.

A maneira como a gestão de uma escola concebe os conflitos e as regras e lida com eles, e a forma como contribui (ou não) para a promoção de um ambiente mais democrático são extremamente importantes para o desenvolvimento moral das crianças. Por isso, estas são as **indagações** que motivaram a pesquisa: quais são as concepções da equipe gestora sobre o papel das regras na organização da instituição e na qualidade das relações interpessoais na

escola? Quais são os conteúdos das regras, como elas são elaboradas, implementadas e legitimadas no cotidiano da escola?

Com base na discussão teórica e nas questões aqui apresentadas, definiram-se, assim, os **objetivos desta pesquisa: conhecer como as equipes gestoras pensam o papel das regras na organização da instituição e na qualidade das relações interpessoais da escola; conhecer os conteúdos das regras e analisar a maneira como elas são elaboradas, implementadas e legitimadas no cotidiano das escolas.**

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Os caminhos da investigação favorecem o pesquisador, sendo a opção metodológica uma questão central na construção da pesquisa científica. Definimos essa pesquisa como qualitativa, já que mais importante é saber como os gestores de escolas públicas pensam e como implementam as regras. Assim, esse tipo de pesquisa contribui para “a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (GATTI, ANDRÉ, 2010, p. 29). O objetivo da pesquisa qualitativa também vem ao encontro deste estudo, visto que ele pretende “... esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica.” (FLICK, 2009, p.8).

3.2 PARTICIPANTES

Essa pesquisa foi realizada com gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) de cinco escolas públicas municipais que faziam parte de um projeto maior, no qual esta pesquisa está inserida. Esse projeto foi proposto, em parceria com a FUNEP (Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão da UNESP da mesma cidade), pela Secretaria de Educação de um município do interior paulista. Como objetivo, ele visa o estudo das relações entre escola, comunidade e cultura e das implicações daí advindas para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das instituições educativas e para a organização do seu processo educacional.

3.2.1 Algumas características do projeto conveniado entre a UNESP e FUNEP:

Na pesquisa maior, o projeto inseriu-se no contexto de um convênio firmado entre a Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão (FUNEP) e a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal. Conduzido pelo Laboratório de Estudos em Políticas Públicas da UNESP, teve por objetivo geral estudar as relações entre escola, comunidade e cultura em suas

implicações sobre a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e sobre a organização do processo educacional.

O projeto reuniu pesquisadores de várias universidades no esforço de compreender a dinâmica de cada unidade educacional a partir das suas características específicas de inserção no contexto social, econômico e político. Os objetivos do projeto consistiam em: analisar os movimentos de criação e de permanente experimentação das escolas; verificar o quanto a experimentação de soluções para o enfrentamento de problemas da educação se permite fazer acompanhar de um trabalho de construção de conhecimentos; e compreender os esforços de organização da comunidade, identificando as marcas e os sinais de resistências diante das forças de interdição dos sujeitos em seus esforços de criação.

Cada pesquisador, na qualidade de assessor, contratado por 20h/mês, responsabilizou-se por um conjunto de escolas, para ações de diagnóstico, de intervenção e de formação.

As etapas de trabalho frente ao projeto previram: 1. organização dos documentos produzidos pelas unidades educacionais; 2. análise do modo de organização do processo educacional de cada unidade junto à equipe gestora, a professores e a monitores; 3. formação centrada na escola com vistas à discussão do Projeto Político-Pedagógico (PPP); 4. sistematização de indicativos de formação continuada para o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) da Secretaria de Educação de Rio Claro (SME); 5. sistematização e divulgação dos resultados da pesquisa.

Os encaminhamentos metodológicos seguiram a perspectiva da pesquisa-ação, caracterizada como processo de intervenção, que envolve um plano de ação baseado em objetivos coletivamente assumidos: estudar as relações entre escola, comunidade e cultura e suas implicações sobre a elaboração do PPP e sobre a organização do processo educacional; contribuir com a construção do PPP de cada unidade educacional, que supõe um processo de acompanhamento da ação planejada e o relato concomitante desse processo.

Importa destacar que a orientadora desta pesquisa de Mestrado foi uma das assessoras que fizeram parte desse Projeto FUNEP, vinculada como pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas. Fui convidada a acompanhá-la em todo o processo de construção dos PPP das cinco escolas designadas pela Secretaria de Educação para assessoria da Professora Ana Aragão, com o objetivo de conhecer e de me aproximar do possível grupo de gestores que

participariam desta pesquisa. Estive presente em quase todas as reuniões destinadas a esse fim. Assim sendo, meu primeiro contato com as instituições escolares ocorreu no início do ano de 2011, em uma reunião na qual estavam presentes os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos das cinco escolas, sob coordenação da Professora Ana Aragão, para orientação acerca da construção do PPP. Fui apresentada por ela a todas as participantes e, na ocasião, aproveitei para expor os objetivos da pesquisa em tela.

A partir da reunião geral, vários gestores vieram nos sugerir uma visita a cada uma das escolas para que fosse possível conhecer as especificidades das unidades educacionais. Assim, no dia 23 de março, conhecemos as cinco escolas. Fomos muito bem recebidas por todas, e, na oportunidade, ficou definido que participaríamos de um encontro de HTPC de cada escola, com a finalidade de conhecer a dinâmica desses espaços.

Em 24 de maio, tivemos outra reunião com o grupo de gestores das cinco escolas para que pudéssemos ter um retorno coletivo, lido e comentado pela Ana, a respeito das considerações acerca dos PPP enviados pelas escolas após as reuniões.

Todos os encontros possibilitaram que conhecêssemos um pouco da dinâmica de trabalho e do funcionamento de cada escola.

Em dezembro do mesmo ano, organizamos um roteiro que norteou a discussão de grupos focais. Será melhor detalhada essa nossa opção no próximo tópico referente aos procedimentos de produção dos dados.

No dia 10/12/2012, entrei em contato por telefone com cada uma das diretoras das cinco escolas já contatadas no começo do ano quando iniciado o projeto de construção dos PPP. Destaquei os meus objetivos com a pesquisa e convidei as diretoras para participar de grupos focais¹² para discutir sobre as regras das escolas. Todas elas foram bastante receptivas ao telefone e disseram que participariam dos grupos. Somente em uma das escolas meu contato foi com a Vice-diretora, pois a diretora havia deixado o cargo e a instituição apresentava-se sem diretor naquele momento.

Enviei também, via e-mail, um convite individual para Diretoras, Vice-diretoras e Professoras Coordenadoras, no qual constavam os objetivos da pesquisa, a forma como seriam

¹² Conceituaremos *os* e discutiremos *sobre* grupos focais nos procedimentos de produção dos dados.

realizadas as entrevistas (coletivamente), o local, e as sugestões de data e de horário para a realização do contato.

Os encontros foram marcados inicialmente para o dia 25 de novembro de 2011. Às 8h, encontro com o grupo focal representado pelas Vice-Diretoras; às 13h do mesmo dia, encontro com as Diretoras; e, às 15h, encontro com as Coordenadoras Pedagógicas. Entretanto, como as diretoras já tinham uma reunião marcada para as 8h, as Vice-diretoras alegaram que as escolas não poderiam ficar sem as duas gestoras ao mesmo tempo (diretora e vice) e me solicitaram uma mudança de horário. Esse grupo ficou agendado para o dia 30 de novembro.

A maioria das participantes confirmou, por email, que estariam presentes à reunião. Somente duas das que foram convidadas a participar avisaram que possivelmente não estariam presentes, uma por motivo de saúde e a outra porque a escola estava sem diretora no momento e, por isso, ela, que era a Vice-diretora, não poderia ausentar-se por muito tempo.

3.2.2 Caracterização das escolas

A caracterização das escolas foi realizada a partir de informações contidas no PPP de cada uma delas, com o intuito de esclarecer para o leitor deste trabalho características básicas e específicas das unidades escolares das quais as participantes desta pesquisa são gestoras.

Escola – 1:

O Distrito em que se situa a escola tem uma população cuja maioria vive no pequeno centro urbano, mas há também muitas propriedades rurais que, em termos de localização, pertencem ao Distrito.

A população do distrito não conta com atividades culturais e artísticas. A maioria possui meio de transporte particular, mas poucos saem da localidade. As grandes atrações são festas de peões, rodeios e quermesses que acontecem ali mesmo. Para muitos, o lazer está associado a visitas a familiares e à participação nas atividades da igreja que frequentam.

O Distrito não conta com Posto Médico. O atendimento odontológico acontece uma vez por semana, por uma hora, em uma sala da antiga estação ferroviária.

A escola fica bem situada no Distrito. O local é de grande visibilidade e de fácil acesso. Existe um percurso asfaltado (rodovia) que dá acesso ao Distrito e à escola. Há também outros

caminhos (não pavimentados) que ligam o centro urbano do município próximo ao distrito em que se situa a escola.

Atualmente, a escola conta com: cinco salas de aula, uma sala que é utilizada como brinquedoteca, biblioteca e sala de vídeo; uma secretaria; uma sala da direção; uma sala do professor-coordenador; uma sala para os professores; uma cozinha; um pátio que também serve como refeitório; uma área de serviço; e uma área externa onde está montado o parque infantil.

O horário de funcionamento da escola é das 7h às 11h35min e das 13h às 17h. A instituição atende 115 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Segue uma relação:

Educação Infantil (tarde)

Maternal: 13 crianças

Pré I: 17 crianças

Pré I e II (multisseriada): 19 crianças

Projeto Esperança: 28 crianças

Ensino Fundamental:

1º ano: 12 alunos

2º. ano: 17 alunos

3º e 4º anos (multisseriada): 14 / 03

4ª. série: 21 alunos

O Corpo docente é formado por: quatro Professores de Ensino Fundamental; três Professores de Educação Infantil; uma Professora de Educação Física, uma Professora Projeto Presença Esperança; uma Professora Projeto Reforço; um Professor Voluntário (capoeira). A equipe é composta por: uma Diretora; uma Vice-diretora; uma Coordenadora Pedagógica; um Auxiliar Administrativo; dois Auxiliares de Serviços gerais; duas Cozinheiras; três Monitoras.

Essa Unidade Educacional é a única que existe no Distrito, por isso é considerada muito importante. A escola atende alunos do próprio Distrito, de dois bairros próximos, bairros periféricos e da zona rural (chácaras, sítios, olarias, carvoarias e granjas próximos ao Distrito).

As salas de aula que a escola possui são suficientes para as turmas que ela tem atualmente. As salas são amplas, arejadas e atendem as necessidades de seus alunos, professores e funcionários. No entanto, a escola necessita de salas ambientes, como: videoteca, biblioteca, brinquedoteca e sala de informática. Atualmente, esses quatro ambientes funcionam em uma mesma sala, o que atrapalha e diminui as possibilidades de utilização dos espaços pelas turmas. Falta espaço físico para a distribuição desses ambientes em diferentes salas.

O Projeto de Reforço para o Ensino Fundamental funciona no salão da igreja localizada na frente da escola. A única sala livre no período da manhã é a de Educação Infantil (maternal) e o mobiliário não é adequado para os alunos de 3º e 4º anos e da 4ª série. A cozinha possui tamanho ideal e estrutura necessária para a quantidade de merendas produzidas diariamente. As janelas já são cobertas por telas, mas ainda falta o revestimento contra insetos na porta de entrada.

A falta de sombra no parque infantil constituía um problema no espaço físico da escola. No início daquele ano, em um trabalho de Educação Ambiental, alunos e professores plantaram sete mudas de árvores e, em breve, as crianças usufruir usufruíram de sombras frondosas enquanto brincavam.

A escola não possui quadra e espaço adequado para a prática de Educação Física. Os alunos realizam as atividades físicas em uma Antiga Estação de trem do Distrito. Não existe nenhum espaço coberto para a prática de atividades físicas. Em dias muito quentes ou chuvosos, as professoras improvisam e realizam atividades no pequeno pátio da escola. O espaço livre coberto ainda é um problema a ser solucionado.

Escola - 2:

A escola atende 495 crianças da faixa etária entre dois anos e meio e seis anos. A instituição funciona das 7h30min às 11h35min e, das 13h às 17h05min.

O corpo docente é composto por 33 professoras: 21 com formação em Pedagogia; cinco com formação em Letras, em Biomedicina e História; duas não possuem curso superior; 24 professores regulares; dois professores de Educação Física. A equipe é formada por uma Diretora; uma Vice-diretora; uma Coordenadora; uma Auxiliar de administração; dez

Monitoras; três Cozinheiras; duas Auxiliares de Serviços Gerais; uma ajudante geral; uma Dentista. Segue uma relação:

Manhã:

3 turmas de Maternal: com 16, 18 crianças e 17 crianças

3 turmas de Pré I: 2 com 25 e 1 com 24 crianças

3 turmas de Pré II: 2 com 25 crianças; 1 com 17 crianças

3 turmas de Pré III: 2 com 20 crianças e 1 com 22

Tarde:

1 turma de Maternal: com 15 crianças

3 turmas de Pré I: 1 com 25; 2 com 24 crianças

3 turmas de Pré II: 1 com 25 crianças; 1 com 24; 1 com 23 crianças

3 turmas de Pré III: 2 com 22 crianças e 1 com 23 crianças

Projeto Recriando: 1 com 23 crianças e 1 com 25 crianças.

A escola está localizada na zona oeste, bairro central, residencial, em um terreno plano em uma área de 7.646.64 m. Possui água encanada, luz elétrica, coleta de lixo e pavimentação asfáltica. A principal atividade econômica do bairro é o comércio. Este conta com inúmeros estabelecimentos, dentre eles lojas, casas de frios, açougues, farmácias, depósitos de materiais de construção, locadoras, estacionamentos, sorveterias, escritórios, consultórios médicos e odontológicos, padarias, quitandas, posto de gasolina, restaurantes, etc.

A escola está localizada a aproximadamente 600 metros do centro da cidade e o transporte é feito através de veículos particulares, empresas de ônibus, táxis e motos.

Os recursos socioculturais do bairro são: Biblioteca Pública Municipal, Centro de Saúde, Praça da Liberdade, Arquivo Municipal, três Igrejas, Jornal local, uma Rádio, Rodoviária, Casa Noturna.

Os espaços de lazer, além daqueles oferecidos no centro da cidade, são estendidos a uma nova área próxima à Unidade Escolar, com lanchonetes franqueadas.

Percebe-se, dentre as crianças e pais que frequentam a escola, acesso aos meios de comunicação.

Nas apresentações culturais e nas festas a maioria dos presentes conta com máquinas digitais, filmadoras e celulares.

Nas salas de aula, grande parte das crianças comenta assuntos que viram na internet, no rádio, no jornal, na revista e na televisão (inclusive em canais pagos).

Escola - 3

A escola atende 519 crianças da faixa etária entre cinco anos e meio e dez anos. A instituição funciona das 7h30min às 11h40min e, das 13h às 17h05min.

Esta unidade escola foi criada pela Lei nº 5877, de 12 de setembro de 1960. Foi instalada em 13 de março de 1961, como Grupo Escolar do Bairro, como escola estadual. Em 1976, a partir da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de Nº 5692/71, passaram a ser atendidos alunos do Primeiro Grau 13 (1ª a 8ª série). Nessa fase deu-se início ao período noturno e aos cursos supletivos. Com a nova LDB (Lei 9394/96), essa escola dedicou-se mais uma vez à clientela dos quatro primeiros anos – Ciclo I – do Ensino Fundamental. Em agosto de 2005, a escola passou a compor a rede municipal.

O quadro docente é composto por um total de 27 professores com a seguinte composição e áreas de atuação: seis professores efetivos da rede estadual de ensino, conveniados com o município, sendo que um desses atua como especialista em Sala de Recursos; 11 professores efetivos da rede municipal, sendo nove do quadro I, duas do quadro II (nesse grupo, duas professoras pertencem ao quadro de outra Escola Municipal); seis contratadas, uma delas para a sala de recursos, duas para salas regulares e três para a Educação Física, que conta também com dois professores efetivos. Segue uma relação:

Manhã:

2 turmas de 1º ano: com 26 crianças em cada uma

2 turmas de 2º ano: com 30 e 26 crianças

2 turmas de 3º ano: com 24 e 32 crianças

4 turmas 4º ano: com 27, 25, 26 e 24 crianças

Tarde:

1 turma de 1º ano: com 30 crianças

3 turmas de 2º ano: com 25, 22 e 26 crianças

¹³ Atual – Ensino Fundamental

3 turmas de 3º ano: 1 com 26 crianças; 2 com 27 crianças

3 turmas de 4º ano: 2 com 23 crianças e 1 com 24 crianças

Projeto Recriando: 1 com 23 crianças e 1 com 25 crianças.

A escola situa-se em um bairro central da cidade. Entre os principais pontos de referência em relação ao local da escola estão uma Paróquia, o Ginásio Municipal de Esportes, o Estádio Municipal, o tiro de guerra da cidade, alguns bares e restaurantes, supermercados, lojas, concessionárias de carros.

Essa escola atende alunos de várias partes da cidade, sendo que alguns deles moram em bairros mais afastados da região central. Uma parte dos alunos reside na zona rural. Para os alunos residentes em bairros mais distantes e para aqueles da zona rural, a Secretaria de Educação disponibiliza o transporte escolar.

Em relação à escolaridade dos pais, transcreve-se a distribuição nos diversos níveis do processo educacional.

Escola - 4:

A Escola foi inaugurada em 1980, funcionando nas dependências do Centro Social Urbano da Zona Sul até março de 1990. Devido ao aumento da população do bairro, e das vizinhanças e dos alunos, o espaço e o número de vagas tornou-se pequeno não havendo condições físicas para que se fosse feita ampliações para aumentar o número de vagas. Em 1989, teve início a construção de um novo espaço para a escola funcionar: um terreno de 7.000 m² e 1.600 m². A inauguração do prédio deu-se no dia 9 de março de 1990.

A escola atende:

Educação Infantil: 320 alunos (manhã e tarde – Pré I a Pré III);

Ensino Fundamental: 572 alunos (manhã e tarde – 1º ao 4º ano);

EJA: 25 alunos (noturno).

O corpo docente é formado por 23 professores de Ensino Fundamental; 14 professoras de Educação Infantil; três professores de Educação Física; três professores de Reforço – Ensino Fundamental; dois professores EJA; uma Diretora; duas Vice-Diretoras; duas

Coordenadoras-Pedagógicas; três Auxiliares de Administração; cinco Cozinheiros; três Inspetores de aluno; seis Auxiliares de Serviços Gerais; dois Monitores; uma Monitora de Ensino de Inclusão.

As famílias dos alunos da escola residem em bairros próximos e em alguns poucos mais distantes.

As famílias são de classe média e de classe média baixa; os salários dos pais são bem variados e a profissão deles varia bastante também: autônomos, representantes comerciais, trabalhadores braçais, bancários, comerciantes, motoristas, engenheiros, advogados, pequenos empresários e funcionários públicos. O grau de escolarização deles é, em sua maioria, Ensino Médio completo. Quanto aos bens de consumo, todas as famílias possuem televisão, fogão a gás, geladeira, rádio; e a maioria delas possui também DVD, computador e automóveis.

Escola - 5

A escola localiza-se em uma comunidade pequena, com aproximadamente 2.000 habitantes no núcleo central de um Distrito. A instituição apresenta características de um bairro urbano e rural. Algumas ruas e avenidas não possuem pavimentação. No local, existem muitas moradias que funcionam como chácaras recreativas nos finais de semana.

A escola atende, atualmente, alunos da Educação Infantil, em classes de período parcial em Maternal e Infantil, e em período integral para os que necessitam deste atendimento na classe do Projeto Recriando, e os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, do 1º ao 5º ano, sendo o 4º e o 5º ano uma sala multisseriada, no ano de 2011.

O Ensino Fundamental funciona das 7h às 11h30min e a Educação Infantil, das 13h às 17h05min. O Projeto Recriando, período integral da Educação Infantil, atende os alunos das 7h às 17h05min.

O corpo docente é formado por sete professores de classes regulares; duas professoras para Projeto Recriando; um professor de Educação Física. A equipe é composta por uma Diretora; uma Vice-Diretora, uma Coordenadora Pedagógica, um Auxiliar de Administração; três Monitoras; duas Cozinheiras, duas Agentes de Serviços Escolares, uma Auxiliar de Serviços Gerais, um Dentista.

Os alunos da escola residem, em sua maioria, no Distrito e cerca de 15% advêm da zona rural da região. A unidade educacional também atende algumas crianças que residem fora do Distrito (crianças cujos pais trabalham na escola ou em outras atividades desse mesmo Distrito).

3.2.3 Procedimento de produção dos dados

Como procedimento de produção dos dados, escolhemos a realização de grupos focais em função dos objetivos desta pesquisa e também porque acreditamos que esse seria um método adequado para o alcance deles. Como esclarecem Backs et al. (BACKES et al, 2011, p. 439), o grupo focal é considerado

um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de determinada temática. Além disso, o grupo estimula o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados do que em uma situação de entrevista individual. Os participantes, de modo geral, ouvem as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e, constantemente, mudam de posição, ou fundamentam melhor sua opinião inicial, quando envolvidos na discussão em grupo.

Optamos por organizar grupos de participantes, dividindo os grupos por função desenvolvida na escola, (um grupo de diretores, um de vice-diretores e outro de coordenadores pedagógicos), buscando evitar algum tipo de coerção provocada pela hierarquia (ou convivência) funcional de uma mesma escola. Como alertam Backs et al. (2011, p. 440),

para a composição do grupo focal, há que se considerar que os integrantes possuam entre si ao menos uma característica comum importante, e os critérios para a seleção dos sujeitos sejam determinados pelo objetivo do estudo, caracterizando-se como uma amostra intencional.

3.2.3.1 Os grupos focais

Como citado anteriormente, três foram os grupos organizados para participar, cada um deles da seguinte maneira: um com os cinco diretores, outro com os seis vice-diretores e outro

com os cinco professores-coordenadores. A configuração se deu dessa maneira, pois imaginávamos que as participantes ficariam mais livres para se expressar se não estivessem na presença da própria equipe de trabalho.

Para estruturação e foco do grupo, foi elaborado um roteiro com perguntas que nortearam a discussão e buscaram contemplar os objetivos da pesquisa. Morgan (1997) alerta que um roteiro é útil para não deixar que o grupo comece a falar sobre um assunto importante muito tarde para ser explorado e evitar que as interpelações findem antes da hora. Para isso, é tarefa do moderador colocar algumas perguntas ou tópicos para debate. O roteiro é importante, mas não pode ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil¹⁴), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes. Assim, o roteiro pode auxiliar, tanto para que a discussão flua sem a necessidade de muitas intervenções por parte do mediador, quanto para que aprofunde progressivamente o que deseja esclarecer.

As perguntas que elaboramos foram pensadas a partir dos objetivos desta pesquisa, procurando abarcar cada detalhe que parecesse importante durante as entrevistas. A ideia não era utilizar o roteiro como uma sequencia de perguntas, mas somente como norteador para que todos os temas relevantes fossem esclarecidos. Assim, uma pergunta do roteiro só era feita aos participantes, caso identificássemos que o tema a que se referia ainda não houvesse sido comentado ou esclarecido por eles durante o livre debate já estabelecido.

Fern (2001) destaca que os grupos focais podem atender a interesses práticos ou teóricos, em que concorrem três tipos de tarefas: os processos do próprio grupo, os conteúdos emergentes e os latentes.

Os grupos foram realizados em um pequeno auditório do prédio da Secretaria Municipal de Educação do município, sendo esse espaço sugerido pelas participantes por ser um ponto de fácil acesso a todas. O espaço era adequado e tinha sido disponibilizado pela Secretaria, por solicitação nossa.

¹⁴ Técnica que parte de perguntas mais genéricas até as mais específicas, com o objetivo de promover primeiramente uma interação acerca do tema a ser abordado e, ao longo do grupo focal, aprofundar os pontos que ainda precisarem ser esclarecidos. (Gatti, 2005)

Antes de começar o encontro com os grupos, explicamos aos participantes a importância do sigilo e de sua finalidade e solicitamos a autorização para gravar os encontros, tópico com que todos concordaram.

As reuniões dos grupos focais foram audiogravadas e posteriormente transcritas, a fim de não se perder nenhum detalhe na fala das participantes. Cada encontro durou em média duas horas, totalizando seis horas de gravação. Todas as gravações puderam ser utilizadas.

Das cinco Diretoras convidadas, quatro participaram, pois uma delas havia saído da rede municipal de ensino naquela semana. Das seis Vice-diretoras convidadas, quatro compareceram à reunião, uma delas justificou sua falta por motivo de saúde, e outra não entrou em contato. Das seis Coordenadoras Pedagógicas convidadas, três compareceram as demais não justificaram a falta. Assim, os grupos focais foram realizados em três encontros, um com quatro Diretoras, um com quatro Vice-Diretoras e outro com três Coordenadoras Pedagógicas.

A escolha da ordem de realização desses grupos foi aleatória, ou seja, os horários foram pensados de forma a termos duas horas de duração para cada grupo, sendo que no primeiro contato telefônico fizemos uma sondagem de horários e tentamos adequá-los da melhor maneira para que todas estivessem presentes. Ao iniciar os grupos, propusemos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que, se elas estivessem de acordo com ele, pudessem assiná-lo. Ressaltamos que todas tinham total liberdade para participar ou não da pesquisa. Elas concordaram em participar, razão pela qual criamos nomes fictícios.

O Grupo com as Diretoras transcorreu bem. No início, foi possível perceber que algumas integrantes estavam com um pouco de receio em se expor, enquanto outras já iniciaram falando sobre sua prática na escola, como viam a necessidade das regras. Com o desenvolvimento das discussões, todas foram se colocando e dando suas contribuições. Em alguns momentos fizemos intervenções de forma a estimular para que uma ou outra, que ainda não tivesse se manifestado sobre algum assunto específico, pudesse falar. O grupo falou de muitos dos pontos previstos no roteiro que nortearia o grupo focal sem que precisássemos entrar no assunto. Todavia, houve momentos em que direcionamos algumas perguntas para

que pudéssemos ter o máximo de esclarecimentos sobre o que era interessante para a pesquisa. Esse encontro durou em torno de duas horas.

O encontro com as Coordenadoras Pedagógicas também transcorreu bem. Esse grupo demorou um pouco mais para iniciar, pois duas das participantes tiveram um pequeno atraso e três delas não compareceram. Desde o início, as Coordenadoras não tiveram dificuldades em se expor, mas, como o grupo estava menor, foi necessário um pouco mais de intervenções para nortear as discussões, já que muitos dos pontos importantes a ser abordados para a pesquisa não surgiram naturalmente através das discussões. De qualquer forma, o grupo foi participativo e atendeu a todos os questionamentos levantados. Esse encontro teve duração de 1h40min.

O último grupo foi realizado com as Vice-diretoras e transcorreu bem. Elas iniciaram as discussões já contando sobre suas concepções, sobre as necessidades das regras. Todas interagiram e expuseram as suas experiências. Fizemos menos intervenções nesse grupo, mas, em alguns momentos, precisamos conduzir as discussões para o foco da pesquisa. Esse encontro teve duração de duas horas.

3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A fim de satisfazer o objetivo da pesquisa, optamos pelo método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (1979, p.42), que define esse modelo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo a autora, a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que permite a leitura e a interpretação de conteúdos de ilimitadas classes de conhecimentos, considerando que parte de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos das comunicações, propiciando o acesso ao conhecimento de aspectos da vida social. Moraes (1999) ainda complementa que a Análise de Conteúdo ultrapassa a leitura de primeiro plano, ou seja, os significados manifestos do enunciado, relacionando estruturas semânticas (significantes) com

estruturas sociológicas (significados). A Análise de Conteúdo articula sempre a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

As etapas para a realização desse procedimento, segundo Bardin (1979), consistem em: uma fase de pré-análise da exploração do material e, em seguida, uma fase de tratamento dos resultados, uma fase de inferência e outra, de interpretação. Para Menin (1999), toda leitura constitui uma interpretação e esta nunca ocorre de forma neutra, uma vez que a Análise de Conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados.

As audiografações dos grupos foram transcritas por um profissional da área e conferidas por nós. Há sempre a necessidade de conferência dos transcritos para que se possam eliminar possíveis erros (GIBBS, 2009). Essas transcrições foram literais, tudo o que foi dito nos grupos foi transcrito, totalizando 145 páginas. Posteriormente, as respostas foram agrupadas em categorias por conteúdos afins.

Dentre as várias possibilidades de Análise de Conteúdo na presente pesquisa, a opção foi pela análise categorial de seus dados, através de recortes de verbalizações das participantes, não havendo, assim, um sistema de categorias previamente definido, considerando que as categorias foram criadas a partir da própria análise do conteúdo das falas dos participantes nos grupos focais.

3.3.1 Categorização das verbalizações dos grupos focais

Todas as falas das gestoras nos três grupos focais foram examinadas. Torezan (1990 apud Sadalla, 1997) recomenda que não sejam examinados dois tipos de falas: as verbalizações ininteligíveis, falas em que não foi possível compreender pela audiografação ou foram somente iniciadas, mas interrompidas ficando incompreensíveis em seu significado, e as verbalizações paralelas, falas que surgiram, mas não tinham importância para o foco da pesquisa, por exemplo: “a merenda da minha escola é bem boa!”

A seleção das verbalizações das gestoras seguiu um critério de recorte das falas que tornavam possível compreender as concepções delas sobre o papel e a função das regras, como

são elaboradas, implementadas e legitimadas no cotidiano das escolas onde trabalham. As falas foram, então, agrupadas segundo o conteúdo do que foi dito pelas gestoras. Buscamos, assim, a partir da leitura dos dados, realçar o sentido das falas das gestoras com base em deduções lógicas e justificadas subsidiadas pelo conteúdo da verbalização tomada como referência. (Sadalla, 1997). Para facilitar a leitura dos dados, utilizamos algumas perguntas norteadoras, tais como: quais são os conteúdos da verbalização da professora? Que relações existem entre esses conteúdos? O que as Gestoras dizem em suas verbalizações?

Os dados produzidos por meio dos grupos focais foram agrupados por semelhança em cinco categorias de análise, não hierárquicas, relacionadas à concepção das gestoras a respeito das regras na escola: papel e função das regras; conteúdo das regras; elaboração das regras; implementação das regras; legitimação das regras.

Algumas categorias foram definidas *a priori*, a partir da literatura que instiga sobre o tema, visto que eram aspectos a ser investigados contidos nos objetivos desta pesquisa.

Algumas subcategorias foram definidas *a posteriori*, a partir da análise dos conteúdos das falas das gestoras. Inseridas na categoria “papel e função das regras” foram apresentadas as seguintes subcategorias: “boa convivência na escola, “convivência para sociedade”, “ambas”, “boa convivência na escola e em sociedade”; “organização”, “resguardar a escola”. Relacionadas à “elaboração das regras”, foram definidas as subcategorias: “elaboradas pela autoridade” e “elaboradas coletivamente”. Quanto à “implementação das regras”, as subcategorias abordadas foram: “implementadas por convencimento”, “implementadas por elucidação”, “implementadas por imposição”, “implementadas por transmissão”; Quanto à categoria “legitimação das regras” foram definidas as seguintes subcategorias: “terceirização”, “penalização”, “normatização” e “diálogo”. Outras, dentro da categoria “conteúdo das regras”, foram inspiradas na literatura, como: “regras morais”, “regras convencionais”, “regras organizacionais”, “regras de prudência”, “regras pessoais”.

Por se tratar de um grupo focal, as falas relacionadas a determinada categoria apareceram em vários momentos, porém algumas questões visavam direcionar a conversa para um tema. As descrições das categorias e as perguntas norteadoras das discussões serão apresentadas a seguir.

1. PAPEL E FUNÇÃO DAS REGRAS:

Boa convivência na escola

Convivência para sociedade

Ambas (Convivência na escola e em sociedade)

Organização

Resguardar a escola

2. CONTEÚDO DAS REGRAS:

Morais

Convencionais

Organizacionais

Pessoais

Prudência

3. ELABORAÇÃO DAS REGRAS:

Elaboradas pela autoridade

Elaboradas coletivamente

Elaboradas por um pequeno grupo

4. IMPLEMENTAÇÃO DAS REGRAS

Por informação

Por imposição

Por diálogo

Por participação na elaboração

5. LEGITIMAÇÃO DAS REGRAS:

Apoio aos pais

Apoio de outras instâncias

Penalização

Diálogo

Várias leituras das falas das gestoras foram feitas para chegarmos à organização anteriormente apresentada até que pudéssemos fazer inferências acerca das concepções sobre

as regras na escola, que serão explicitadas no próximo capítulo, o dos Resultados. Vale ressaltar, como destaca Sadalla (1997, p.123):

Entretanto mantém-se a certeza de que alguns aspectos permaneceram encobertos até mesmo com a quantidade de leitura debruçada sobre os dados, deixando-se, eventualmente, de considerar crenças as quais, para o leitor, podem parecer óbvias. Fica aqui, então, a certeza de que as análises não se esgotam, mas há um momento em que é necessário estacionar para poder experimentar o gosto das descobertas.

4. CONCEPÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS REGRAS NA ESCOLA: A VISÃO DAS EQUIPES GESTORAS

A interação social possibilita a troca de pontos de vista, de ideias e pensamentos, e, com a cooperação, amplia as perspectivas de desenvolvimento moral do sujeito. Contudo, o que os estudos de Piaget (1976-1994) e os de outros tantos autores (Dedeschi, 2011, Leme, 2006; Mantovani de Assis, 2009; Menin, 1985; Selman, 1980; Turiel, 1998; Vinha, 2003), que investigam a interação social infantil, constatam que o convívio entre pares é qualitativamente diferenciado daquela relação em que as trocas acontecem com a autoridade. A simetria atingida na relação entre pares é dificilmente conquistada na relação da criança com o adulto.

A qualidade e a estrutura do ambiente sociomoral com as quais as crianças convivem influenciarão em seu desenvolvimento moral. Dessa forma, como os gestoras de uma escola pensam acerca do papel e da função das regras, o conteúdo das regras da instituição. A maneira como elas são elaboradas e implementadas tanto influenciarão na qualidade das relações interpessoais do aluno com o professor, com os colegas, com os estudos, com os conflitos, com as próprias regras da escola, quanto no desenvolvimento moral dos indivíduos que dela se utilizam.

Assim, organizamos a apresentação e a discussão dos dados a partir das categorias anteriormente apresentadas. Em cada categoria, procuramos fazer relações com a teoria, apontando para possíveis resultados sobre como as concepções sobre as regras podem influenciar no ambiente sociomoral da escola e no desenvolvimento moral de seus usuários.

Os resultados dos três grupos focais realizados com onze gestoras (quatro Diretoras, quatro Vice Diretoras e três Coordenadoras Pedagógicas) de cinco escolas públicas municipais serão descritos e analisados em função das cinco categorias e respectivas subcategorias de verbalizações definidas anteriormente.

Quando iniciamos a separação das falas existia um imbricamento das próprias categorias. Isso fez que nosso olhar se tornasse mais cuidadoso para separar o que era papel e

função das regras e o que era conteúdo das regras, quando se tratava de elaboração ou implementação das regras e assim por diante.

As falas foram analisadas por categorias e não separadas por grupos de gestoras. Isso porque consideramos que as concepções identificadas nos três grupos focais eram semelhantes e não apresentavam grandes diferenças entre as Diretoras, Vice Diretoras e as Coordenadoras Pedagógicas. Optamos, também, nesse momento, por analisar em conjunto as categorias com as subcategorias, o que nos pareceu facilitar para que os problemas desta pesquisa fossem mais claramente identificados e respondidos.

Por haver, em muitos momentos do grupo focal, a repetição de verbalizações curtas, descontextualizadas ou pouco esclarecedoras sobre o nosso foco de pesquisa, várias delas foram descartadas, assim, utilizamos apenas as falas que explicitavam e exemplificavam as concepções identificadas.

4.1. PAPEL E FUNÇÃO DAS REGRAS

Por meio da pergunta: *Por que as regras existem e por que temos regra na escola?*, procuramos verificar, nos comentários e discussões entre as gestoras nos grupos focais, o que elas relatavam sobre a necessidade das regras, para que servem ou qual é o seu papel ou sua função na escola.

Assim, o conteúdo das respostas foi classificado em cinco subcategorias:

Boa convivência na escola: as regras devem existir para garantir a boa convivência entre as pessoas na escola.

Ex: “...eu acho que é por causa disso, a gente viver num grupo e ali se estabelece relações que precisam de regras para elas acontecerem, porque senão fica cada um gerenciado pelas suas próprias decisões, pelos seus próprios valores, e aí a complica, porque cada um tem um. O que de repente é normal para mim pode ser que não seja para você. Então, as regras vêm para fazer uma mediação dessas relações dessas convivências”. (VD¹⁵, 30/11/2011)

¹⁵As falas estão identificadas da seguinte forma: Dir – Diretoras; VD – Vice-diretoras; e CP – Professoras Coordenadoras. As datas referem-se ao dia em que ocorreu o grupo focal.

Convivência para sociedade: as regras são necessárias para a convivência em qualquer meio social.

Ex: “...é necessário, aliás, é imprescindível para uma sociedade em geral.” (CP, 25/11/2011)

Ambas (convivência e organização da escola): as regras são necessárias tanto para a convivência na escola quanto para organização de seus espaços e tempos.

Ex: “...é quando a gente vê que existe uma regra básica de convivência do grupo, que é você manter a sala de aula com o mínimo de organização, e se não acontece, atrapalha o grupo todo, atrapalha a sala com o vizinho. Nós temos um caos instalado...” (CP, 25/11/2011)

Organização: as regras são necessárias para organizar a instituição escolar.

Ex: “...é, pensando em tudo, não só nos alunos, eu digo assim regras para todos os segmentos, para a comunidade, fundamental para eles respeitarem o horário de entrada, saída, a organização da escola.” (Dir., 25/11/2011)

Resguardar a escola: as regras são necessárias e importantes para a escola resguardar-se de possíveis queixas por parte de pais e alunos insatisfeitos com alguma atuação da escola.

Ex:“(comentam sobre a regra de que só se dá remédio com receita médica)Então, isso é por medo de um processo contra a gente mesmo, de repente você dá, a mãe manda e as monitoras têm o coração de manteiga...” (CP, 25/11/2011)

Vimos, no quadro teórico deste trabalho, que a vida em sociedade requer a existência de regras para a regulação da convivência. São elas que tornam possível o conhecimento de como devem transcorrer as atitudes, quais são os limites de nossas ações visando uma boa convivência interpessoal. Vimos, também, que as regras podem existir para definir funções dentro de uma instituição, para coordenar as ações das pessoas, auxiliando no fortalecimento do vínculo de um grupo social, assim como para desempenhar o papel de regular as relações, esclarecendo valores universais que devem permear a vida entre as pessoas. Na escola, essas regras são importantes também como um procedimento pedagógico de construção de valores e para o exercício da democracia e para a conquista da autonomia moral.

O que as falas das gestoras nos permitem inferir sobre suas concepções acerca do papel e da função das regras no cotidiano das escolas é que, para elas, há uma preocupação ligada à organização. Uma escola tem de estar funcionando, os funcionários têm de ajudar, tem de ter definidos seus papéis. Parece-nos, pelas verbalizações das gestoras, que a organização da escola também seja necessária para se resguardarem de conflitos com as famílias ou mesmo entre as crianças. Parece que elas veem, em uma escola bem organizada e com espaços bem controlados e com horários bem definidos, a possibilidade de haver menos problemas e menos cobrança por parte dos pais.

Na primeira concepção, a de organização da instituição, elas destacaram a importância que veem nas regras para que todos conheçam e respeitem os horários de saída e de entrada. As gestoras são responsáveis por definir papéis dentro da sociedade e da escola, por organizar a rotina da criança, o trabalho pedagógico, como ilustram as falas subsequentes:

“...pensando em tudo, não só nos alunos... (*em*) regras para todos os segmentos, para a comunidade, (*as regras são*) fundamentais para eles respeitarem o horário de entrada, saída, a organização da escola.” (Dir., 25/11/2011)

“Eu acho que é essencial para organizar a convivência, definir os limites, os papéis de cada um dentro da sociedade... da comunidade, dos alunos. Fundamental, sem regra a gente não consegue ter organização. Acho que é a base da organização.” (Dir., 25/11/2011)

“E eu penso, também, que não é só para a questão de organização da escola, é por organização da rotina dessa criança, pensando no desenvolvimento dela, no trabalho pedagógico que é feito... organização do trabalho pedagógico também.” (VD, 30/11/2011)

Essas concepções nos parecem muito importantes para a gestão de uma escola. Realmente, suas funções exigem que as gestoras se preocupem e se dediquem a manter os

espaços e os tempos em ordem para que todos da escola sintam que esse espaço é valorizado e bem cuidado por quem tem o papel de geri-lo. As regras organizacionais auxiliam na clareza sobre os limites e as possibilidades de utilização dos horários e espaços da escola, possibilitando a construção de um clima escolar mais harmonioso.

A segunda concepção foi identificada em algumas falas, apresentadas a seguir, que indicavam uma preocupação dos gestores em resguardar a instituição, as ações e as decisões tomadas. Essas falas pareciam tratar de uma cautela ou precaução contra prováveis reclamações, insatisfações ou cobranças, principalmente dos pais e das instâncias superiores, até mesmo para evitar registros de ocorrências e de processos, como podemos identificar pelos excertos seguintes:

Ex.: *(quando a criança chega atrasada)* “...o pai tem de vir até a secretaria e assinar o livro de entrada. Justificar, não precisa escrever o motivo, mas o porquê daquela criança estar entrando naquele horário (...) é um mecanismo de controle? É, pelo menos para a gente saber em que momento essa criança estava realmente com a gente, né? (VD, 30/11/2011)

“Ninguém lê *(o papel com regras distribuído no início do ano)*, eles assinam sem ler. Mas eu repito, é uma forma de trazer alguma garantia para a gente de segurança também, entendeu? Se acontecer alguma coisa, eu tenho lá assinado, “olha, o senhor assinou, o senhor apresentou ciência”. A gente está vendo que ele não está lendo, só que eu tenho lá um papel que ele assinou, que “o senhor assinou, eu entendi que o senhor estava ciente daquilo que a gente combinou”. Nossa preocupação maior é o nosso horário de entrada e saída, entendeu? Lá na escola tem como a gente controlar.” (VD, 30/11/2011)

(a escola tem uma regra em que os professores, monitores e gestores têm que registrar em um livro as diversas ocorrências do dia a dia das crianças)
“...na nossa escola não é só a ocorrência, é quando a criança cai na Educação

Física, a criança vem com marcas estranhas e o professores está vendo que não aconteceu na escola, já vê, é anotado, chama monitor, chama direção, "oh, essa criança está com essas marcas.", tudo para estar respaldado. Lá, nós temos as ocorrências também para mais de uma coisa, que é uma maneira de evitar..." (CP, 25/11/2011)

"Já aconteceu muito da criança se machucar fora da escola e o pai acusar que foi na escola. Dor de barriga, a criança quebrou o dedo e a mãe falou que foi escola e não foi, né? Aferindo com a criança, ela fala exatamente quando ela quebrou, sabe? Quando o fato aconteceu. Então, são algumas coisas,... essa do livro de entrada e saída, a saída também é super complicada. Se o pai vem buscar... a saída é 11h30min e o pai vem buscar às 11h, essa criança, a partir das 11h, não está mais na classe, tudo que ela não receber de aprendizagem... o que tiver de aprendizagem nesse horário, por exemplo, a lição de casa já não vai ter, então precisar ter esse registro, né? Precisa ter o registro para nos respaldar. É uma regra que foi criada faz tempo, não fomos nós que criamos, mas a gente percebe um sentido nela." (VD, 30/11/2011)

As falas arroladas, aqui, nos permitem inferir que parece haver uma preocupação com o cuidado com as crianças. Contudo, quando justificam a razão pela quais aquelas regras foram criadas, dizendo que, caso não registrem todos os problemas ocorridos na escola, podem ser acusados injustamente pelos pais por não estarem cuidando de seus filhos, parece haver uma visão de que a parceria entre escola e família é vista com desconfiança, como se precisassem se preparar contra ela. De acordo com Bauman(2004) essa é uma das características encontradas nas relações da Pós-modernidade, dos tempos contemporâneos, em que, segundo ele, as relações são "líquidas" (p. 10), marcadas pela efemeridade e vulnerabilidade. Há uma tendência ao individualismo cujos longos e fortes laços afetivos não fazem mais sentido. Com o individualismo radical, segundo o autor, as maneiras de se relacionar socialmente que sugerem dependência mútua são vistas com desconfianças. As relações entre as pessoas estão se dando por uma mútua vigilância, e não pela inter-relação

entre elas. Segundo La Taille (2008), a comunicação acontece com intensidade, porém as trocas são escassas, assim sendo, o outro deixa de ter importância ante a necessidade de se proteger como ser individual. Nessa perspectiva, estudos mostram que o outro (que participa de seu universo restrito de relações) é visto muito mais como inimigo do que como amigo, assim, se o outro não é parceiro, mas um potencial inimigo, é preciso se precaver contra ele, e o que a escola parece estar fazendo é criando regras que evidenciam como as pessoas não são confiáveis, podendo elas causar danos a qualquer momento, sendo necessário, dessa maneira, se precaver contra isso.

É importante lembrar que a escola tem uma grande importância na formação de pessoas melhores, e justamente pelas características da sociedade descritas por Balman e que parecem estar permeando também as relações escolares há muito tempo e não só na pós-modernidade, é que esta instituição tem de estar ainda mais atenta para não perpetuar formas individualistas de se relacionar. Assim, torna-se importante buscar compreender a dinâmica das famílias para que se possa atuar de maneira mais integrada e cooperativa. Não estamos dizendo, com isso, que as gestoras da pesquisa não se preocupam em nada com a relação entre a escola e as famílias, mas que, muitas vezes, tomadas pelas tensões cotidianas e inseridas em uma sociedade que tem a desconfiança nas interações sociais, podem agir por resguardo, distanciando-se um pouco do que é mais importante em uma escola, as pessoas.

Algumas concepções, como as que apresentaremos na sequência, evidenciam que os conflitos são vistos como provocadores do caos, da desorganização e que as regras devem resguardar a escola e seus funcionários contra possíveis queixas advindas desses conflitos.

(foi elaborada pela gestão uma regra de que não é permitido levar cards¹⁶)

“...eles perdem para o outro e no outro dia vem a mãe reclamar, a criança chorar que perdeu todas as cartas... essa é uma das regras que os inspetores pediram. Olha, não dá para controlar de quem é uma carta de quem é outra, a

¹⁶*Cards* são cartões que as crianças utilizam para jogar entre si. (Geralmente jogam de duas maneiras: ou utilizando o texto explicativo contido nos *cards*, que contem pontos e desenhos que representam poderes, armas e golpes, ou dispondo as cartas em montes e batendo com as mãos para que virem, as que virarem são do jogador que conseguiu)

gente achou que deixando trazer brinquedo, jogos, cartas, ia melhorar, mas a gente tem um espaço pequeno, o espaço físico do recreio é pequeno, então fica aquele tumulto e achamos que deixá-los trazer ia melhorar, mas foi o contrário, porque depois do recreio começam as confusões, né? Porque Fulano pegou a carta, porque Ciclano perdeu, porque Fulano perdeu tudo... então, isso, sim, foi uma regra que os funcionários pediram para a gente estar colocando na escola...” (CP, 25/11/2011)

(não é permitido nenhum tipo de objeto eletrônico na escola) “...a escola não se responsabiliza por esses objetos. Não tem como, porque não é um objeto pertinente ao ambiente escolar... é um transtorno. Aconteceu de um menino trocar um celular de 300 e não sei quantos por um daqueles de 30 e poucos reais” (CP, 25/11/2011)

Esses comentários demonstram que a escola também tem criado regras baseadas em preocupações de que não se machuquem ou sofram com a perda de objetos estimados. Porém, aqui, além da dificuldade em lidar com o stress e a angústia que os conflitos podem gerar, com o desgaste pelo fato de precisarem ocupar-se com as crianças que brigam por diversos motivos, as gestoras evidenciam a preocupação de que esses conflitos venham a lhes trazer ainda mais problemas, também com os pais.

A concepção dessas gestoras parece estar relacionada à ideia de que uma boa escola, ou uma boa gestão, é aquela em que não há conflitos, como se uma instituição que tem muitos conflitos não tivesse um bom gestor. Assim, passa-se a conter os problemas ou a evitar que eles aconteçam. Nas falas das gestoras, parece estar subentendido que elas acreditam que ao pais também concebem que um bom gestor é aquele que evita que os conflitos aconteçam e por considerarem o que os pais pensam acerca desta questão, parecem sentir-se pressionadas a agir de maneira a conter os conflitos. Dessa forma, parece-nos, é no esforço para se tornar um bom gestor que, muitas vezes, as regras são elaboradas na tentativa de impedir que os conflitos surjam.

Podemos supor, também, que essas regras sejam criadas, pois, como o conflito gera sentimentos de desprazer, de ansiedade, a maioria das pessoas, conforme destaca Dymetman (2011), apresentam a dificuldade de suportar o tempo necessário para que um problema seja resolvido. Dessa maneira, parece haver um desejo de logo ficar livre do conflito e se apressar em resolvê-lo. Contudo, nem sempre um conflito se resolve. Às vezes, ele se dissolve naturalmente, outras vezes, demora anos para que se resolva, por isso é muito importante aprender a lidar com as situações de desequilíbrio provocadas pelos conflitos. Do contrário, as pessoas podem desenvolver uma tendência a evitar, o máximo possível, que essas situações conflitantes aconteçam.

No comentário de uma das gestoras, a seguir, fica claro como é importante para elas que estejam resguardadas de possíveis reclamações ou processos judiciais. As regras, que são de prudência, ou seja, que devem existir com o intuito de preservar a saúde ou a segurança de alguém, são vistas como meios de não causar problemas para a gestão ou para o professor:

“(comentam sobre a regra de que só se dá remédio com receita médica)Então, isso é por medo de um processo contra a gente mesmo, de repente você dá, a mãe manda e as monitoras têm o coração de manteiga, "ai tadinha, mas mandou um bilhete. Olha, mas esse remédio só vende com receita", eu falei "Tá, mas não mandou a receita.". De repente, dá alguma coisa e vai dizer "foi na escola que deu, eu nem mandei a receita, porque eu nem tinha levado num médico". É uma coisa que eu tenho muito medo, é um conselho que eu dou sempre para as meninas, se não veio a receita do médico, não dê, não dê porque sobra para a gente.” (CP, 25/11/2011)

Consideramos coerente a regra de só dar remédio às crianças com a receita médica em mãos se for vista da perspectiva do princípio que a sustenta é o do respeito à vida e à saúde que está em jogo. Contudo, o argumento da gestora não é esse, mas sim a garantia de que não haverá problemas decorrentes de algo que possa acontecer à criança, argumento esse que transforma a regra em uma maneira de se resguardar de danos causados a si mesma ou à escola. Às vezes, olhando a regra pela regra, ela parece boa, mas o que a caracteriza é o que

está por trás dela, ou seja, o porquê de ela existir. A regra de dar o remédio com receita deveria ser para confirmar a dose certa e, assim, garantir a segurança e a saúde da criança.

Outra concepção sobre o papel e a função das regras é a de que elas são importantes para a boa convivência na escola e em sociedade, pois as falas das participantes relacionavam-se ao respeito. Isso realmente é importante. Contudo, a ideia que parece estar subjacente aos comentários refere-se à necessidade das regras para que os conflitos e os debates sejam evitados. Não foi identificada uma concepção de regras regulando a convivência ou garantindo o respeito a si e ao outro, como podemos constatar pelas falas transcritas na sequência:

“Onde as regras são claras e definidas, a convivência é muito melhor. Elas norteiam, são a base da convivência. E aí vem por trás disso o respeito, né, eu acho que está muito pautado nisso...” (Dir., 25/11/2011)

“Faz mal à saúde social daquele grupo... a falta de regras” (CP, 25/11/2011)

Alguns gestores comentaram sobre a necessidade das regras para o convívio em sociedade, destaca destacando que em qualquer meio social elas são necessárias para que haja uma convivência harmônica entre as pessoas. Não ficou claro, todavia, de que maneira as regras escolares ou o trabalho com elas poderia auxiliar na compreensão por parte dos alunos da importância dessas regras na sociedade, como exemplificam as seguintes falas:

“(as regras servem para convivência)...para a sala de aula, na direção, com os pais, com a comunidade escolar. Com todos. Tem que ter assim... mas é necessário, aliás, é imprescindível para uma sociedade em geral.” (CP, 25/11/2011)

“...a gente não quer quartel, mas também não pode ser anomia, total, sem leis, sem regras. Tem que ter um mínimo para que aquilo ali aconteça de forma harmoniosa, um respeitando o espaço do outro.” (CP, 25/11/2011)

“...(a regra serve)para ter respeito eu acho, mesmo em um ambiente, né? Que um não invada o ambiente do outro.” (Dir., 25/11/2011)

Se retomarmos a importância das regras numa instituição escolar, encontraremos a organização das relações para a promoção de um lugar melhor para se conviver, um lugar feliz. Sendo assim, uma boa regra é a que se pauta em princípios morais beneficiando a todos e não a uma minoria. Contudo, um dos pontos que se vê na seguinte fala de uma das Coordenadoras Pedagógicas: “... (para que haja) respeito... (para evitar) conflitos, discussões”, é que, para ela, a finalidade da regra parece ser muito mais restrita do que uma regra efetivamente propicia, pois, ao afirmar que a regra serve muito mais como uma necessidade de evitar conflitos, parece não perceber a potência que pode ter o trabalho com as regras no processo de aprendizagem de maneiras mais assertivas de se relacionar.

4.2. CONTEÚDO DAS REGRAS

Para conhecermos quais eram os conteúdos das regras foi pedido que as gestoras mencionassem ao menos três regras existentes nas escolas em que atuavam. Procuramos, assim, registrar as regras citadas separando-as em subcategorias cuja elaboração foi inspirada principalmente na teoria dos domínios de Turiel (Nucci, 1981, Tisak e Turiel, 1984). As subcategorias ficaram assim definidas.

Regras Morais: são as regras consideradas justas e socialmente aceitáveis pela maioria das culturas (universalmente desejáveis) como a justiça, o respeito, a tolerância, a generosidade.

Ex: “...não bater.” (Dir., 25/11/2011, CP, 25/11/2011)

Regras Convencionais: são as regras de conduta consideradas obrigatórias para um grupo, mas que não são universalmente desejáveis, dependem das características e necessidades de cada agrupamento social, como o uso do uniforme pelos alunos.

Ex: “... uso do uniforme.” (VD, 30/11/2011, CP, 25/11/2011)

Regras Organizacionais: são as regras que versam sobre o funcionamento da escola, a função a ser desempenhada por cada usuário e funcionário; a utilização dos espaços, o registro dos horários de entrada, de saída, da frequência.

Ex: “...horário de entrada.” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

Regras Pessoais: são as regras que legislam sobre o domínio pessoal, ou seja, sobre as decisões pertinentes aos aspectos da vida privada. O que é “certo ou errado” é definido por uma preferência individual, como o uso do boné ou adornos.

Ex: “...mastigar chiclete.” (CP, 25/11/2011)

Regras Prudência: são as regras relacionadas à proteção do sujeito. Os danos podem ser causados por ações próprias e de terceiros. Elas são geralmente regras ligadas à higiene, à segurança e a precauções, como não descer a escada correndo.

Ex: “...no dia de Educação Física que tem que vir com tênis.” (CP, 25/11/2011)

Os conteúdos de regras mencionadas pelas gestoras foram os relacionados a regras organizacionais, seguidos das convencionais, das de prudência, das pessoais e, por último, das morais.

Como dito, houve uma maior incidência de menções a regras organizacionais, dado que é condizente com os anteriormente identificados sobre a necessidade e a função das regras. Para as gestoras, a organização da escola pare ser uma das principais funções das regras. Isso nos dá indícios de que o que é mais importante para as equipes gestoras é que a escola esteja bem organizada. É muito importante que um gestor realmente se preocupe com esse ponto, até porque faz parte de sua função gerir os espaços, nortear os tempos/espaços escolares.

As gestoras não mencionaram regras morais, mas a maneira como valorizam as regras organizacionais sugere que, para elas, uma boa gestora é aquela que consegue fazer com que a escola funcione bem, quando está bem organizada, quando as crianças entram no horário, quando as classes estão bem limpas e os espaços estão bem apresentados. Essas são características que, de fato, são importantes em um gestor.

Assim, não sabemos como a moralidade tem sido considerada pelas gestoras, já que regras morais não foram mencionadas por elas, mas acreditamos ser importante refletir sobre a importância dessas regras para a construção de um clima escolar mais justo e harmonioso, assim como para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

As seguintes regras foram as mais citadas pelas gestoras.

“Horário do retorno do recreio.” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

“Horário da escovação.” (Dir., 25/11/2011; CP, 25/11/2011)

“(Horário de) ir ao banheiro, usar o banheiro com responsabilidade.” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

“Horário de utilizar a quadra.” (Dir., 25/11/2011)

“Frequência.” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

“Qual o momento que o portão ia ser aberto.” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

“Horário do parque.” (Dir., 25/11/2011)

“Horário do tanque de areia.” (Dir., 25/11/2011)

“Horário de casa de boneca.” (Dir., 25/11/2011)

“Horário da brinquedoteca.” (Dir., 25/11/2011)

“Horário da entrada.” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

“Horário de saída.” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

“Horários do recreio.” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

“Em relação ao recreio, por exemplo, existe uma regra sobre não voltar para a sala de aula depois que o professor sai da sala. A gente estava tendo muito problema de sumir coisas, as crianças saíam para o recreio, e quando todos estavam no pátio algumas crianças ficavam voltando... e aí que a gente teve muito problema com isso, então foi estabelecido uma regra que depois que saiu o professor não volta mais.” (VD, 30/11/2011)

Regras como esta última, em que o aluno não pode voltar para a sala depois que sair, sugere um tipo de atitude que pode comunicar a ideia de que o espaço não é do aluno, de que ele não pode percorrer diversos espaços da escola. Concepção que parece ser reforçada quando as gestoras verbalizam elaborar regras como: “(definimos) Onde ele (*aluno*) pode circular”, “Em que momento ele (*aluno*) pode circular”, “Não entrar na secretaria”.

O furto realmente pode existir, mas evitar o conflito sem mostrar que a escola é um espaço de todos e, por isso mesmo, deve ser preservado e respeitado por todos, não vai favorecer a aprendizagem de como agir em situações como essas, que são difíceis. Somente vivenciando-as é que haverá oportunidade para pensar sobre a responsabilidade de cada um e de todos na preservação do que é do outro e do que é de todos. È preciso realmente discutir o assunto com os alunos, problematizando as circunstâncias, colocando para eles questionamentos, como: “aconteceu um roubo, o que isso pode acarretar para nossa relação?”

O que estamos destacando é que, realmente, não é fácil lidar com essas situações, mas, ao evitar o conflito, além de não trabalhar a aprendizagem, pode ser consolidado um ambiente de não pertencimento àquele espaço e, quando alguém não se sente parte daquele lugar, a responsabilização por este espaço fica diminuída. Sumiu algo, mas me sentir pertencente a este espaço é mais valioso. Para resolver o problema do furto, tira-se das crianças a oportunidade de aprender e a de respeitar o que é do outro, como se não fossem dignas de confiança, o que as impede de se sentir-se responsáveis e pertencentes aos espaços escolares.

Não estamos dizendo que não se deve trabalhar o problema. Concordamos que as crianças precisam se responsabilizar por seus atos. Muitas vezes, serão necessárias até sanções para que o aluno possa restaurar o dano causado, outras vezes será preciso um tempo maior para a solução do problema e, em algumas situações, o problema não será solucionado, mas

deverá ser abordado e pensado coletivamente para que não volte a acontecer. Atuar de maneira construtiva em um conflito é algo difícil e que exige primeiramente a compreensão de que ele é natural nas relações interpessoais. Sem que se compreenda isso, gastaremos muito tempo e energia tentando evitá-lo a qualquer custo. Outro ponto importante é compreendê-los na escola como importantes para o aprendizado de maneiras mais assertivas de se relacionar. O entendimento, por parte dos gestores e dos professores, acerca dos diferentes níveis de resolução de conflitos (Selman, 1980) em que as crianças estão também pode auxiliar na abordagem da questão.

Menin e Zandonato (2000) afirmam que o controle da violência deve ocorrer em diversos níveis:

no projeto pedagógico da escola e seu regulamento, na metodologia pedagógica dos professores e sua postura nas relações com seus alunos, no conceito que os alunos têm da escola e no conceito de si mesmos, ainda, na comunidade em suas várias instituições e espaços... Não se pode negar que também é tarefa da escola ensinar a relacionar-se com os demais, de forma construtiva, mesmo em situações de conflito de interesses (p.115)

Outra regra organizacional mencionada foi o “horário de pegar a criança no portão”. Quanto a essa regra, a Vice-Diretora que a relatou aponta que o fato das famílias irem até a escola fora dos horários predefinidos atrapalha o andamento dos trabalhos. Concordamos que, se os pais querem, a todo o momento, entrar na escola para buscar as crianças, acabam por interromper as atividades escolares e isso pode realmente atrapalhar as aulas. No entanto, a escola pode ser uma escola aberta, com diversos canais de comunicação entre a família e a escola. Quando há diferentes espaços de participação e de interlocução institucionalizados fica muito mais fácil que todos se organizem para discutir os assuntos importantes desses espaços.

Durante os encontros dos grupos, as gestoras especificaram regras que são exclusivas de alguns espaços das escolas, tais como:

Regras da classe:

“Usar o material da sala: como é que se usa, como é que se pega” (VD, 30/11/2011)

“Horário de ir ao banheiro” (Dir., 25/11/2011; VD, 30/11/2011; CP, 25/11/2011)

Regras da secretaria da escola:

“Manter a documentação em ordem e dentro do prazo.” (Dir., 25/11/2011)

“Olhar os recados” (*para não perder prazos*) (Dir., 25/11/2011)

Regras para as professoras:

“Entregar para coordenação o semanário com os exemplos das atividades” (Dir., 25/11/2011)

“(cumprir) Horários de alimentar essas crianças. (*de inclusão*)” (Dir., 25/11/2011)

“Trocar acompanhar na classe, acompanhar nas horas externas...” (*as crianças de inclusão*). (Dir., 25/11/2011)

“Horário para o monitor tomar café.” (Dir., 25/11/2011)

“Os horários de HTPI (*Horário de trabalho pedagógico individual*) das professoras” (Dir., 25/11/2011, CP, 25/11/2011)

O que podemos depreender das falas e da maior incidência de menções a regras que se referem à organização da escola é que as gestoras parecem valorizar que cada um conheça e exerça suas funções de maneira adequada para que ninguém fique sobrecarregado e para que as coisas “funcionem”. Essas gestoras valorizam, portanto, “o cumprimento dos horários de entrada e saída”, “horários de lanche de brinquedoteca”, dos “momentos pré-definidos para utilização da quadra de esportes”. Esses dados sugerem que há grandes preocupações com a organização dos tempos e dos espaços escolares e com a definição de papéis na escola, elementos pertinentes, dada a função que assumem dentro da instituição.

“Então, por exemplo, a organização da gente como equipe gestora, porque você acaba tendo assim muitos pais que vêm te questionar, é um desgaste muito grande para gente também. Porque, além de você ter desgaste, você vê que a coisa não está funcionando...” (CP, 25/11/2011)

Nessa verbalização, parece haver também uma preocupação com o que os pais vão avaliar em relação ao trabalho pedagógico que a escola oferece e em relação à unidade de ações da escola. Isso parece positivo, pois muitas escolas não conseguem considerar essas

dimensões e acabam por agir de maneira autoritária e centrada somente em seu próprio ponto de vista. Percebemos, também, que, muitas vezes, a gestão parece se preocupar em elaborar uma série de regras que visam evitar conflitos, justamente por se preocupar com o bem estar da criança e para passar segurança aos pais que se preocupam com a vida escolar dos filhos.

Uma regra convencional e uma de saúde também foram citadas pelas gestoras participantes da pesquisa como regras muito desrespeitadas pelos funcionários. São elas, respectivamente:

“Não é permitido usar objetos eletrônicos, celulares, aparelhos sonoros...”

(CP, 25/11/2011)

“Não é permitido fumar dentro da escola...” (Dir., 25/11/2011; CP, 25/11/2011)

Ao relatar o quanto essas regras são descumpridas, muitas das gestoras demonstraram certo descontentamento com relação ao envolvimento por parte dos professores e dos funcionários no cumprimento das regras e na organização da escola. Outra característica ligada a essas duas normas é que elas não são apenas regras da escola, elas são leis. Podemos identificar pelas verbalizações das gestoras que elas procuram cobrar e fazer com que todos cumpram essas leis, zelando para que sejam cumpridas por todos. Essa concepção acerca das leis se confirma também quando algumas Vice-Diretoras afirmam que se organizam para que os 200 dias letivos exigidos sejam sempre cumpridos em suas escolas; quando as Coordenadoras Pedagógicas afirmam que não permitem que os professores deixem de participar dos HTPC. Elas ressaltam que, inclusive, procuram facilitar para que todos participem, pois não abrem mão da participação. A seguir, as regras expostas na sequência:

“Proibido caixinhas de som portátil que coloca um *pendrive* e funciona como som.” (CP, 25/11/2011)

“Um brinquedo que não chame atenção...” (CP, 25/11/2011)

“Que não seja o meu (*da criança*) preferido.” (CP, 25/11/2011)

“fazer a lição de casa.” (VD, 30/11/2011)

“proibido levar *cards*.” (CP, 25/11/2011)

Essas regras parecem atender às necessidades do adulto e ter o objetivo de evitar conflitos. Não é fácil lidar com conflitos entre as crianças, por isso mesmo percebemos que muitas regras são elaboradas para tentar contê-los ou mesmo evitá-los. Como discutimos no quadro teórico, compreender essas disputas como naturais nas relações humanas e não tomar a responsabilidade de resolução de todos os conflitos para si pode ajudar para que esses conflitos sejam encarados de outra maneira. É importante é que se possa debater com as crianças a melhor maneira de fazer uso desses objetos, refletir com eles sobre os problemas de se apostar (no caso dos *cards*) e ajudá-los a enfrentar as consequências naturais de suas escolhas (no caso de perda dos objetos). Propiciar momentos de reflexão é fundamental para que elas próprias se responsabilizem por suas perdas e aprendam a partir das experiências as consequências de suas ações e decisões. Assim, quando se proíbe a utilização dos objetos pessoais na escola, ou simplesmente quando se pune as crianças por não fazer a lição de casa, os alunos estão sendo privados de vivenciar formas de resolução, estão sendo privados da responsabilidade por suas ações. As Vice-Diretoras identificaram algumas regras, que são construídas na classe:

“Não andar (pela classe).” (VD, 30/11/2011)

“Não correr.” (VD, 30/11/2011)

“Não falar.” (VD, 30/11/2011)

“Existem salas de aula que a regras é silêncio absoluto.” (VD, 30/11/2011)

“Andar devagar.” (VD, 30/11/2011)

Essas regras anunciam uma concepção de que para que a aprendizagem aconteça é necessário que as crianças estejam em silêncio, bem quietas e completamente voltadas para o conteúdo da aula e para o professor. Tais regras podem também estar sendo elaboradas com o objetivo de evitar conflitos e de atender a interesses dos adultos. Menin (1985), em sua pesquisa, tinha como objetivo investigar se as regras eram impostas ou construídas coletivamente, bem como saber o que as crianças compreendiam dessas regras, da origem

delas, acerca da importância e da possibilidade de mudá-las. Os resultados a que ela chegou são similares aos que encontramos em nossa pesquisa. As regras mais constatadas pela autora foram: “não conversar”, “não sair do lugar”, entre outras. Quando as crianças foram entrevistadas sobre as regras existentes em suas classes, deram as seguintes respostas em ordem de importância: “ficar quieto”, “obedecer à professora”, “não fazer bagunça”. A autora concluiu que essas regras somente ensinavam que obedecer é importante, reforçando a heteronomia entre os alunos. As crianças, interrogadas sobre a existência das regras, conheciam quais eram e as relatavam, mas desobedeciam-nas a todo o momento. Outras regras convencionais mencionadas foram:

“Não pode trazer lanche de casa.” (*a escola fornece o lanche a todas as crianças*) (CP, 25/11/2011)

“Participação no HTPC” (VD, 30/11/2011)

“É obrigatório o uso do uniforme.” (VD, 30/11/2011)

Regras morais, que podem se tornar convencionais por seu caráter de respeito unilateral, também foram comentadas pelas gestoras:

“Respeitar o professor” (Dir., 25/11/2011)

“Respeitar o inspetor” (Dir., 25/11/2011)

“Respeitar a pessoa cuidadora” (Dir., 25/11/2011)

Percebemos, quando as Diretoras citam essas regras, que há a preocupação com o respeito de uma maneira geral na escola. Parece-nos que há uma visão unilateral relacionada ao respeito. Porém, as gestoras não consideraram importante somente o respeito ao adulto que deve acontecer na escola e foi identificado no comentário feito por uma das diretoras que diz: “Respeitar a todos” (25/11/2011). Diante dessas verbalizações, cabe lembrar que as regras precisam estar prescritas de maneira clara. Quando se elabora uma regra que vise assegurar qualquer princípio, deve estar claro em sua prescrição que ela deve valer a todos. Como

destacado no quadro teórico, uma regra precisa ter regularidade, ou seja, ter claro o que deve ser repetido em todas as circunstâncias em que ela está prevista, regulando todos que estão submetidos a ela. Para que uma regra tenha valor, ela necessita valer para todos. Assim, o respeito deve ser mútuo. Caso contrário, estaremos simplesmente reforçando o respeito unilateral característico das relações entre adulto e criança e que precisa ser gradualmente substituído pelo respeito mútuo. Quando se prescreve uma norma que parece estar visando somente uma das partes do convívio, ou seja, como se valesse para uns (adultos) e não valesse a todos (crianças e adultos) mantém a heteronomia da criança pequena, cuja concepção de regra é aquela que atende às prescrições advindas da autoridade do adulto.

Regras Pessoais:

Algumas regras lembradas pelas gestoras legislam sobre o domínio pessoal, tais como:

“Não é permitido mastigar chiclete” (CP, 25/11/2011)

“Não é permitido o uso de Boné” (uma CP, 25/11/2011 e uma VD, 30/11/2011 disseram que na escola em que trabalham existe esta regra e uma CP, 25/11/2011 e uma VD, 30/11/2011 disseram que na delas não)

Algumas gestoras dizem não achar importante o cumprimento dessas regras, mas elas existem no regimento da maioria das escolas estudadas. A presença dessas normas, seja nas classes, seja nos regimentos de algumas instituições educativas demonstram que professores e gestores estão interferindo em ações de escolhas pessoais, desviando a função de atuar sobre o que interfere nas relações interpessoais, ou seja, na coletividade.

Outro ponto importante de se destacar aqui é que, de acordo com os estudos de Turiel (1998), esse tipo de regra, geralmente, só é respeitado pelas crianças menores, pois suas características de desenvolvimento fazem com que obedeçam, por respeito unilateral ao adulto. Contudo, à medida que vão crescendo e seu pensamento se tornando gradativamente autônomo, os alunos passam a não legitimar regras que definem ações que eles julgam ser de opção individual.

A próxima fala expõe uma regra que existe na maioria das escolas e que revela a importância da organização para a gestora, mas que, do ponto de vista da construção da autonomia, a maneira como se estão lidando com a utilização dos banheiros pode não contribuir para o desenvolvimento das crianças.

“Tem a questão do respeito, do horário que eles têm, restrito o uso do banheiro - normas de convivência que eu to falando -, fica mais no horário dos intervalos, das entradas, nos corredores (intervalo) mesmo.” (Dir., 25/11/2011)

Regras como essa legislam sobre o domínio pessoal. Atender às necessidades fisiológicas, como ir ao banheiro, beber água, é direito de todos e não se deve, assim, ter que pedir autorização para isso. Os combinados, em momentos específicos, parecem uma tentativa de democratização das tomadas de decisão sobre o dia a dia das crianças, mas é preciso estar atento para não restringir demais as opções sobre as decisões, buscando identificar o que está por trás da necessidade de regulação dos horários de utilização do banheiro e discutir com as crianças os problemas que estejam acontecendo nesse sentido. Quando se decide por elas que o banheiro só será usado em horários específicos se está atuando na consequência do problema e não em suas causas. Geralmente, os alunos querem sair de sala de aula quando não há um trabalho pedagógico desafiador ou quando o ambiente da classe é tenso. Repensar as práticas pedagógicas, investigar porque os alunos estão querendo tanto sair da sala durante as aulas, buscar soluções coletivamente com o grupo expondo como é difícil trabalhar quando todos saem a todo o momento, refletir com eles sobre as consequências disso para a dinâmica das aulas, são pontos importantes a se considerar antes de elaborar regras. É muito mais fácil um aluno legitimar uma regra que beneficia a todos quando tem a oportunidade de participar de sua construção e se sente respeitado. Mesmo que os alunos ainda continuem apresentando dificuldades em se regular e organizar para as saídas ao banheiro, pode-se retomar as discussões sobre as causas do problema e reafirmar o acordo realizado anteriormente. É preciso considerar que mesmo que os alunos não estejam usando da maneira ideal, eles precisam aprender a fazer uso do banheiro, sozinhos.

Trago o exemplo de uma outra fala que nos ajuda a compreender a maneira como as gestoras lidam com a negociação e a quebra de algumas regras, o que reforça a concepção supracitada.

“Por exemplo, horário. O horário com a criança a gente não discute, ele é imposto, entendeu? Você vai entrar 7:30... Nisso, você tem uma discussão. Olha, para poder entrar 7:40 nós temos algumas aberturas, por exemplo, em quais condições se pode entrar 7:40 e não 7:30? Entendeu? Aí sim, aí discute-se em que situações podem entrar atrasado, quantas vezes no ano pode entrar atrasado, como é que vai dar essa entrada.” (VD, 30/11/2011)

Nessa fala, a Vice-Diretora parece esclarecer que não é muito rígida, ou seja, que existe flexibilidade no trato com as regras. Contudo, essa margem de discussão nos parece ser muito pequena. Dessa maneira, atua-se na consequência, não se discutem as razões que levaram a criança a chegar atrasada. O que se faz é discutir acerca dos efeitos, como acontece no exemplo anterior em que a regra de horários fixos e predeterminados para utilização do banheiro é imposta com o intuito de resolver o problema, considerando apenas os resultados. Não é discutido com eles porque estão precisando tanto ir ao banheiro, mas sim uma pequena margem em cima da consequência, o que sugere que a situação parece não ser vista como pedagógica.

Foram citadas também, nos grupos focais, regras consideradas pelos estudiosos como de prudência. São elas:

“Dia de Educação Física que tem que vir com tênis.” (*justificam a regra pela segurança da criança*) (CP, 25/11/2011)

“Só ministra o medicamento se tiver com a receita.” (CP, 25/11/2011)

“Cuidado com brincadeiras” (CP, 25/11/2011)

“Aluno não pode entrar na cozinha e nem outro funcionário que não seja da cozinha.” (VD, 30/11/2011)

Quando as gestoras mencionam a regra de utilização de tênis nos dias de educação física, por ser esse um calçado mais seguro para a finalidade da atividade, elas parecem demonstrar que já percebem que a regra depende da necessidade. No entanto, se a regra estiver relacionada ao fato de que criança precisa usar tênis só porque é uniforme da escola, ela não estará pautada em um princípio. A proposta de usar tênis no dia de educação física a fim de que as crianças estejam mais protegidas contra quedas ou possíveis lesões já traz a importância da regra, assegurando o princípio da segurança. Assim, se, por um lado, encontramos nessa regra uma necessidade pautada em um princípio importante, por outro, encontramos poucas regras que realmente estão pautadas em princípios morais. Seria muito importante que as escolas considerassem a necessidade de existir um princípio que sustente uma regra, para que não haja a necessidade de elaboração de tantas normas para resolver os problemas.

La Taille (1998) ressalta que é necessário, primeiramente, que a escola identifique e defina quais princípios gerais (universalmente desejáveis) ela defende e que não são negociáveis, para que sejam norteadores da construção das regras. Assim, de acordo com o autor, não se debaterá a validade dos princípios, eles devem ser simplesmente explicitados, explicados e compreendidos para que as regras, que são contratos, possam ser debatidas e construídas, com os alunos, tendo como norteadores esses princípios.

Sobre a regra de não entrar na cozinha, destaca-se que ela pode ser considerada de prudência, mas tem uma característica diferenciada das outras, já que, em alguns casos, pode estar relacionada ao resguardo. Caso ela esteja prezando a boa saúde, e esse parece ser um dos princípios que a justificou, já que as gestoras afirmam que essa regra deve ser cumprida por todos, inclusive professores, funcionários de outros setores, gestores e alunos, para que a higiene e a segurança de todos sejam preservadas.

Assim, essa regra descrita pelas gestoras nos parece ser realmente baseada no cuidado e na prudência, prezando a saúde e a integridade física das crianças e dos funcionários. Porém, abrimos um parêntese para discutir que, muitas vezes, uma prudência pode ser excessiva e impedir ações de real preocupação com o bem estar do outro em prol do bem estar próprio em forma de cautela contra possíveis prejuízos a si. Essa prudência excessiva pode impedir o desenvolvimento infantil quando evita que a criança vivencie situações em que a ação é importante para o aprendizado, como quando uma criança é impedida de manipular alimentos

no fogão com a supervisão de um adulto e quando é impedida de subir em árvores para não se machucar.

Dessa maneira, vale a pena questionarmos até que ponto, em nome da prudência, o desenvolvimento da criança não está sendo impedido? Até que ponto a prudência é desconfiança e até que ponto ela é mesmo necessária? Quando o veto à circulação dos alunos por diversos espaços (secretaria, cozinha) da escola é uma forma de prudência e até que ponto isso impede que eles aprendam a se autorregular, a se relacionar e a fazer uso dos espaços de maneira respeitosa?

Em outra regra que, segundo uma das Vice-Diretoras, foi elaborada pelas gestoras, ficou definido que as crianças não podem utilizar a quadra de esportes, pois essa apresentava desníveis que poderiam provocar acidentes. Contudo, ao impedir que as crianças utilizem o espaço, pode-se privá-las de pensar maneiras de usar a infraestrutura da escola com responsabilidade.

A fronteira entre a prudência e o resguardar-se é muito frágil. La Taille (2008) destaca que um princípio por si só não é claro, ele precisa ser explicado, debatido em sua abrangência e significado para que possa ser compreendido e esclarecido. Por exemplo, a tolerância à injustiça é uma omissão, mas, ao mesmo tempo, tolerância à angústia de ter de lidar com um medo de que a criança se machuque, realizando uma tarefa física difícil, mas necessária para seu desenvolvimento, é respeito às necessidades de aprendizagem da criança.

Essa questão da prudência é sempre dilemática e muito difícil de ser identificada, ou seja, parece estar claro para as gestoras que regras de prudência são necessárias e, como são elas que conhecem bem a realidade dos espaços físicos das escolas em que trabalham, são elas que estão aptas para identificar o verdadeiro risco que esta oferece. Entretanto, muitas vezes há também uma forte pressão das famílias que exigem que a gestão da escola preze pela proteção de seus filhos, o que aumenta a dificuldade em julgar e identificar até que ponto as crianças estão vivenciando desafios e até que ponto estão sendo colocadas em risco, como pode estar subentendido na regra “Cuidado com brincadeiras” também citada pelas gestoras.

Quando identificado um baixo risco, o que se pode fazer é discutir com os alunos como utilizar a quadra sem que se machuquem, evitando oferecer soluções prontas. Assim, os adultos estarão auxiliando as crianças a ir se responsabilizando, parcialmente, por sua própria

segurança. Como dissemos no quadro teórico deste trabalho, quando as crianças têm a oportunidade de participar ativamente dos processos de resolução de problemas diretamente ligados a eles, a autorresponsabilização e a legitimação das regras é muito maior.

Já as regras morais foram as menos mencionadas. Especificamente, apareceram nas falas duas vezes:

“Não machucar o amigo” (Dir., 25/11/2011)

“Não agredir” (Dir., 25/11/2011)

Uma das menções às regras relativas ao bem-estar das pessoas, direitos pessoais e justiça referia-se aos princípios que deveriam sustentá-la e não fora formulada em forma de prescrição clara de como se deve ou não agir, ou seja, princípios parecem ser tratados pela gestora como regras, o que dificulta que as crianças, que são ainda heterônomas, consigam colocá-los em prática. Podemos constatar isso na próxima fala:

“...eu acho que respeito ao professor, aos colegas. Não dá, tem que ter, é necessário. Se você quer ser respeitado, você tem que respeitar. E é respeitar o colega em relação às dificuldades, porque às vezes a criança não consegue realizar tal coisa, né, eu acho que eu respeito. Respeito para todos.” (CP, 25/11/2011)

Conforme visto no quadro teórico, os estudos do desenvolvimento cognitivo e moral infantil de Piaget (1932-1994) indicam que as crianças dos três aos sete anos ainda são heterônomas, por isso precisam que os educadores definam algumas regras e lhes esclareceram seus princípios, não se eximindo da responsabilidade de apresentar os limites indispensáveis ao seu desenvolvimento e para que elas possam se posicionar no mundo.

O conhecimento acerca do desenvolvimento pode levar os professores a fazer intervenções, que devem acontecer de maneira específica em cada idade, tendo claro esse papel de levar a criança do mundo das regras ao mundo dos princípios. Vale lembrar a

importância de que a criança vá percebendo que não se bate, não porque vai ficar de castigo ou porque Deus não gosta disso, mas porque dói, ou seja, porque causa dano ao outro.

Se o trabalho do professor for com adolescentes, devem ser levantados os princípios e discutido com eles como é que, por exemplo, o respeito, que é indispensável a todas as relações, pode ser resguardado para resolvermos o problema. Dessa maneira, dá-se a oportunidade para o adolescente, que já compreende o que é o respeito e que ele deve existir nas relações mutuamente, pensar em soluções próprias para a resolução dos conflitos, sem que seja necessária a existência de uma regra regulando as ações. Por exemplo, pode-se questionar com o adolescente: como o princípio do respeito pode nos ajudar a pensar o problema de se colocar um vídeo na internet?

Outro ponto de vista que consideramos importante destacar converge com ideias expostas por La Taille (2006). Ele afirma que tudo o que se refere a direitos, nos regimentos escolares, está muito mais ligado a princípios e o que se refere a deveres prescritos está mais ligado a regras. Assim, o direito não se torna claro: “todos têm direito de ser respeitados”, mas, quando se fala em dever: o dever de “frequentar as aulas”, o dever de “usar uniforme”, dever de “fazer as tarefas de casa”, a regra é esclarecedora.

Crianças pequenas precisam que as regras estejam claramente apontando o que precisa ser feito ou a maneira pela qual não se deve agir, para que realmente sejam norteadoras das ações. Quando elas são menores, não sabem o que é respeitar, mas conseguem compreender o que é não bater, não morder. A generalização de uma regra para o princípio que a sustenta só vai ocorrendo à medida que vão crescendo, isso acontece gradativamente até atingirem a adolescência, quando já conseguem pensar por reciprocidade e de maneira abstrata. Para tanto, é preciso que o adulto demonstre que respeito é quando não se xinga, não se bate.

É preciso entrar no mundo das regras com os pequenos (por volta dos dois anos de idade) por meio de prescrições claras do que se deve ou não fazer, mas sempre com a explicação do porquê (não bater). Quando eles são bem pequenos (dois até mais ou menos os sete anos) é importante que se apresentem regras antes que os princípios estejam claros, pois só conseguirão pensar em como agir a partir dos princípios quando estiverem mais velhos (a partir de doze anos ou mais). De qualquer forma, os princípios não dizem claramente como agir, assim, mesmo as crianças que já conseguem compreender os princípios por si mesmos

(aproximadamente dos doze anos em diante), é importante que eles sejam debatidos, refletidos e pensados em como ser colocados em prática. Dessa maneira, as normas precisam ser justificadas desvelando para as crianças menores os princípios que as sustentam até que possam pensar e agir por eles, sem a necessidade de que haja regras claras para isso.

4.3. ELABORAÇÃO DAS REGRAS

Foram incluídas aqui as falas das gestoras que descreviam a maneira como as regras são elaboradas em suas escolas. Para isso, foi direcionada a elas a pergunta: *como as regras são elaboradas na escola em que vocês trabalham?* Duas subcategorias foram definidas a partir das respostas dadas.

Elaboradas pela autoridade: regras que foram elaboradas por uma pessoa (diretor) ou um grupo (equipe gestora, professores, secretaria de educação) que detém a autoridade, sem discussão com os envolvidos em seu cumprimento.

Ex:¹⁷**Diretora:** “...e às vezes alguma coisa que está ali ou está ultrapassada ou surge um problema que nem esse do celular que a GES citou, que não faz parte ali do regimento porque antes não incomodava tanto, aí há possibilidade de você colocar.”

pesquisadora: “E normalmente essas modificações são feitas por quem?”

Diretora: “em reuniões, pelo gestor...” (25/11/2011)

Elaboradas coletivamente: regras que foram elaboradas coletivamente pelos integrantes da escola (especialistas, funcionários e alunos¹⁸).

¹⁷Diálogo entre as gestoras e a pesquisadora durante um dos grupos focais.

¹⁸Não foram encontradas regras em que houve elaboração coletiva, mas faremos algumas reflexões sobre esse aspecto, por isso, não desconsideramos a categoria.

Elaboradas coletivamente por um pequeno grupo: regras elaboradas por um grupo menor (regras da classe) que estará submetido a elas (alunos e professor). Por exemplo, como será o uso do banheiro, que se diferenciará nas diversas classes da escola.

Ex: “na educação infantil, no ensino fundamental, todo professor realiza os combinados com a sua classe.” (CP, 25/11/2011)

Os relatos sobre a maneira pelas quais as regras são elaboradas indicam que a escola recebe da Secretaria Municipal de Educação um regimento normativo que deve ser seguido. As gestoras explicitam que as escolas têm autonomia para fazer modificações nesse documento, ou seja, têm autonomia para criar outras regras ou não acatar àquelas que já existem, mas poucas delas disseram ter participado efetivamente de modificações como essas, como podemos observar em duas das falas transcritas na sequência:

“Há uma base comum (*regimento*) que vem da secretaria da educação, mas a escola tem autonomia para criar outras (*regras*)” (CP, 25/11/2011)

“Veio com o esqueleto, mas todas aquelas normas nós não sabemos de onde vem exatamente. Como que elas foram elaboradas, como que elas chegaram aqui...” (CP, 25/11/2011)

Apesar de dizer que pouco se modifica nesses regimentos, percebemos que normas são criadas e alteradas, principalmente, pela equipe de gestão e pelos professores, mediante diversas situações vivenciadas no cotidiano, como exemplificam as seguintes falas:

“...então isso sim foi uma regra que os funcionários pediram para a gente estar colocando na escola...” (CP, 25/11/2011)

“Eu precisei inclusive estipular horário de café para os funcionários, porque o que acontecia, era que elas tomavam café a manhã inteira, ou a tarde inteira e ficavam conversando” (Dir., 25/11/2011)

Algumas verbalizações das Diretoras nos permitem inferir que há uma preocupação com o que está deliberado no regimento, quais são suas diretrizes. Contudo, nos parece que, para elas, ele não é norteador das ações dentro da escola, já que é muito difícil encontrar uma maneira de abordar tudo que consta no documento. Por ser esse documento, em sua maior parte, elaborado de maneira unilateral e por quem não está participando diretamente do cotidiano de cada escola, ele se torna distante da realidade vivenciada na instituição. Aparentemente, ele é um documento que todos sabem que existe, mas de que poucos tomam conhecimento na íntegra, como ilustra o próximo diálogo e o excerto posterior:

Diretora 2: “São normas (*do regimento*) que você vai acatar na escola.

Diretora 3: Isso, mas na verdade a gente ta discutindo, discuti em reunião de gestores.

Diretora 4: Que ele é sempre lido né? O regimento... é tanta coisa que quando você tem alguma dúvida sobre como proceder em algum momento... Que saia um pouco do controle você vai até ele...

Diretora 1: eu tenho uma certa crítica ao Regimento, tá? Eu acho que ele não foi discutido, ele foi...

Diretora 3: imposto...

Diretora 1: Se você for ver ele é igual a todo mundo, o que a gente teve que mudar é o mínimo né? Então, não houve discussão do Regimento tá?

Diretora 3: é assim você adaptou ...

Diretora 1: Ele é assim, é genérico.

Diretora 3: Imposto, né?

Diretora 1: Ele tá genérico, se você pegar o meu regimento, o da Dir1, o da Dir2... tá tudo igual ta? É uma ou outra particularidade que vai mudar, mas são particularidades.

Diretora 3: Minúsculas, né?

Diretora 1: É, entendeu? Não tem mudança nenhuma de rotina. Então assim, a gente aplica o regimento mais para questão assim funcional, tá? E é assim,

algumas normas gerais da comunidade, entrada, saída, tal. Agora assim com os alunos no dia a dia a gente faz as assembleias, tá?” (25/11/2011)

“sim, já estão em andamento (*as modificações no regimento*), não tem como já ir pegando e lendo... a diretora fala "Ah, tem algumas alterações, depois eu te passo...", eu deixo... ela se inteirar..." (CP, 25/11/2011)

É importante lembrar, como visto no capítulo de gestão democrática, que existem documentos que são instrumentos de democratização de uma escola, como o PPP e o regimento, e que auxiliam na concretização da autonomia (VEIGA, 2003). Contudo, nas escolas estudadas, nos parece que, ao menos os regimentos não foram construídos a partir de suas necessidades e discussões coletivas, mas, sim, elaborados pela Secretaria de Educação. Além disso, pouco desses regimentos parecem ter sido modificados. Pensamos que, mesmo que não tenham sido totalmente construídos coletivamente, poderiam ser, de alguma maneira, norteadores, caso seus usuários discutissem e compreendessem seus princípios, possibilitando, assim, uma maior coerência e unidade em suas ações. Todavia, a maioria das escolas parece não atribuir significado a eles, permanecendo suas ideias e seus princípios mais no papel do que na vivência.

O processo de construção desses documentos é, sim, complexo, já que deve resultar de reflexões coletivas das ações que a escola necessita desenvolver, levar em consideração as peculiaridades do cotidiano de cada unidade escolar e, ainda, ter como referência algumas exigências que as Secretarias de Educação impõem. Pelas falas das Diretoras, podemos inferir que poucas discussões coletivas têm acontecido no sentido da construção dos regimentos. Parece, também, que nem sempre o que é planejamento é colocado em prática e que nem sempre o que acontece é registrado e oficializado no regimento.

É importante, para a conquista de ações mais integradas na escola, e para que os documentos que devem nortear as ações e relações na escola sejam bem elaborados e executados, que os gestores (o diretor, o vice-diretor e o coordenador pedagógico) tenham clareza de suas funções, conheçam os objetivos e os princípios comuns a ser defendidos pela instituição para articular propostas coletivas, permanecer em contínua formação, se organizar

em trabalhos coletivos com o objetivo de discutir os princípios e as ações que sustentem a prática pedagógica e a superação dos dilemas que surgem no cotidiano da escola. Como vimos anteriormente, as gestoras parecem preocupadas com a organização da instituição e com a cobrança dos pais por um ensino de qualidade. Para isso, dizem se reunir para discutir ações a ser tomadas de maneira coerente e produtiva na solução dos problemas. Dessa maneira, parece estar clara para elas a necessidade de integração e os pontos que destacamos anteriormente são relevantes para conquista. Contudo, quando discorrem sobre a elaboração do regimento escolar, algumas delas dizem não ter participado dessa construção e que a maior parte dele já vem pronta da Secretaria de Educação ou que pouco se modifica do documento.

Duas Coordenadoras e duas Diretoras dizem, também, que a Secretaria de Educação tem feito estudos e propostas que estão sendo passadas para as Diretoras, com o objetivo de discutir como e que tipos de regras podem ser modificados nas escolas.

Pesquisadora: “E normalmente essas modificações são feitas por quem?”

Diretora 1: em reuniões...

Diretora 2: em reuniões por gestor... é na verdade a gente discute. Eu vou falar do regimento agora, tudo nós temos um regimento, tá? Viemos para a Secretária para estar discutindo, e (*conhecer*) algumas coisas que (*podem ou não ser modificadas*)” (25/11/2011)

“Estão (*tendo reuniões de orientações vindas da secretaria aos diretores das escolas*), para rever algumas regras... é modificar, são pequenas modificações, mas estão sendo feitas.” (CP, 25/11/2011)

“...eu vou completar 2 anos como coordenadora e antes como professora, eu não tive acesso e agora enquanto coordenadora também não estou tendo acesso, porque quem está vendo é a diretora, é a direção que está passando (*como serão feitas as alterações no regimento*)...” (CP, 25/11/2011)

Uma das Vice-diretoras afirma que na escola em que trabalha tem havido, sim, bastante mudança, que as reuniões na Secretaria têm auxiliado as discussões coletivas na escola e as modificações têm acontecido tanto nos regimentos quanto na prática cotidiana.

Pesquisadora: e como é que elas são elaboradas, lá? A maioria das regras da escola de vocês é... elas...

Vice-diretora 1: elas se baseiam no Regimento, né? A maioria delas... então, já estão prontas na verdade, então a gente tem um Regimento, horário de HTPC, tá em Regimento, entendeu? Então, na verdade pode ter uma coisa ou outra, mas, por exemplo, quer ver uma coisa boba, não entrar na secretaria, né? Não adentrar... tá no Regimento, até isso, entendeu? Então, eu acho que, na verdade a maioria das nossas regras elas estão já regulamentadas no Regimento Escolar.

Pesquisadora: e esse Regimento Escolar é elaborado por quem?

Vice-diretora 1: aí é pelo grupo todo. A gente estava te contando né, que a gente está em fase de correção, ele é todo feito com o grupo.

Pesquisadora: qual grupo?

Vice-diretora 1: de professores e Conselho de Escola.

Pesquisadora: dentro de cada escola ou Secretaria...

Vice-diretora 1: Da escola. A Secretaria deu às orientações aqui, a gente foi com essas orientações para a escola, aí senta para conversar, Conselho de Escola e o grupo de professores, né, funcionários... mas, no Conselho de Escola já tem representante dos funcionários, então na verdade ele é discutido, por exemplo, tem uma regra do celular, deu maior fecho na minha escola. Vai usar ou não vai usar? Em que momento usa, em que momento tira. Isso foi discutido dentro da escola. Então, o professor falou, o funcionário falou, o pai falou.

Pesquisadora: sempre foi assim?

Vice-diretora 1: não.

Pesquisadora: como é o que era?

Vice-diretora 1: ah, vinha pronta pra cá, né? (30/11/2011)

Nessa escola, parece estar havendo um movimento de discussão coletiva, mesmo que em outros momentos essa mesma Vice-Diretora afirme que algumas regras são impostas pelas professoras (“eu tenho monitora que coloca regras para as crianças que eu não concordo”), assim como afirma que alguns pais e outros participantes das reuniões de discussões sobre o regimento não se manifestam (“você coloca em discussão, ninguém dá um retorno ela (a regra) fica. Porque foi colocada no Conselho de Escola, ninguém falou nada. Ninguém se opôs, ela permanece.”). Essa capacidade de participação, de expressão das ideias é apreendida e deve ser constantemente estimulada para que realmente aconteça, e se, como disse a gestora, elas estão iniciando esse trabalho dialógico, é natural que seja aos poucos que as pessoas comecem a conseguir se expor.

Nesse movimento de discussão coletiva, segundo uma das Vice-Diretoras, algumas regras são criadas com a participação de professoras, de gestoras e de alunos. No excerto a seguir, ela relata a maneira com que uma regra foi elaborada em sua escola.

“A gente conversou sobre o problema. Na hora do hino, as crianças estavam reunidas "Olha, estamos tendo um problema assim, assim, assim, que depois que sai da sala, depois do recreio tem um monte de reclamação, porque quebra isso. Então, para evitar que alguém seja culpado injustamente por alguma coisa, pedimos que vocês não voltem para a sala de aula, porque se você volta para guardar sua blusa um amigo vê você voltando, quando ele volta para a sala de aula a lapiseira está quebrada, ele vai querer acusar... entendeu? A gente não pode acusar, porque a gente não viu... Então, a gente vai pedir para que ninguém volte para a sala de aula.". Foi nesse tom, de evitar problemas, entendeu?” (VD, 30/11/2011)

Através desse exemplo, pudemos depreender que houve um esforço em mostrar a importância que a gestão estava vendo em construir uma norma que melhorasse a convivência.

Parece haver a concepção de que é preciso discutir as razões dos problemas. Talvez, ainda não haja a clareza da importância do diálogo entre as próprias crianças na busca de soluções de problemas que as envolvam, confiando em suas capacidades de expressar sentimentos e ideias para, a partir delas, construir uma regra.

Outro ponto importante de se destacar desse comentário é que a escola parece se utilizar de horários de improviso para discussão de conflitos e informação de regras, a partir de problemas identificados pelos adultos.

Diversos autores (Araújo, 2004; Puig, 1998; Tognetta e Vinha, 2007) discorrem sobre a importância de ter, nas escolas, um espaço de diálogo regular e instituído, em que se possa o que é de interesse tanto dos alunos quanto de professores, de gestores ou dos demais funcionários. Isso porque, quando definidos previamente e com regularidade os momentos de discussão coletiva, torna-se mais fácil a identificação da importância do diálogo para a resolução de problemas e para o reconhecimento de conquistas, além de promover um sentimento de que os conflitos são dignos de atenção e possíveis de ser enfrentados de maneira mais assertiva. Foi mencionado somente por uma profissional que as assembleias são feitas com regularidade. Dessa maneira, fica a cabo do professor ou do gestor a realização delas.

Poucas regras parecem ser realmente construídas coletivamente. O que podemos supor é que somente as regras da classe são discutidas pelos grupos.

“...na educação infantil, no ensino fundamental, todo professor realiza os combinados com a sua classe. Alguns registram esses combinados na cartolina e deixa afixado nas salas. Eu acho isso muito importante, porque no decorrer do ano, como os funcionários esquecem de algumas coisas, as crianças também se esquecem, então é necessário que seja lembrado, né, então eu enquanto professora da sala de aula, gostaria de deixar lá os nossos combinados fixados na sala e no decorrer do ano eles poderiam ser acrescentados. Porque, às vezes, as crianças falam "Nossa professora, mas olha, ele está fazendo isso, mas pode?", então você acrescenta. Eu me lembro que até então nenhuma criança mastigava chicletes e aí uma criança "ah, professora a gente não gosta que fica mastigando chiclete", porque acho

que dá vontade... a visão da criança "Ai, que coisa feia.", mas às vezes dá vontade de ver o outro chupando chicletes que ele não tem, "ah, não pode pôr nas nossas regras?", primeiro ano, "Mas, o que é que vocês acham?", " Ah, a gente acha que sim, que chupar chicletes é lá fora no recreio ou na casa...". Gente, isso é deles e a ele acrescenta, se o grupo decidiu, essas crianças decidiram... (CP, 25/11/2011)

Foi mencionado, nos três grupos focais, que algumas salas de aulas das escolas estudadas realizam assembleias. As gestoras contaram que, no início do ano, regras são elaboradas com as professoras. No entanto, por suas falas, parece-nos que poucas das normas que abrangem a escola são discutidas ou elaboradas coletivamente por todos os atores da instituição, somente algumas regras das classes são debatidas ou criadas com as crianças.

As escolas estudadas parecem estar ampliando os espaços de participação, permitindo aos alunos que atuem na construção das regras de suas classes. Elas parecem abrir alguns momentos de discussão, mesmo que ainda em horários provisórios e com temas que são, em sua maioria, sobre o que aos adultos consideram mais importante.

Uma das falas sugere que há, em uma das escolas, o trabalho mais sistematizado e com toda a escola além das classes separadas. Além disso, pela fala da Diretora, podemos inferir que esses espaços estão sendo utilizados, não somente para discutir problemas de indisciplina, ou de interesse dos adultos. Quando a gestora diz que falam também de reivindicações, parece que estão utilizando as assembleias para também discutir o que os alunos consideram importante.

Diretora: Com as crianças a gente costuma fazer muitas assembleias, tanto em todas as salas, como depois eles mensalmente, ou a cada dois meses, depende da tribulação da escola, nos reunimos, a CP e eu, e a gente faz as assembleias. A coordenadora e eu fazemos, e nós passamos reivindicações, regras, alguma particularidade nessas assembleias gerais.

Pesquisadora: As assembleias acontecem com toda a escola ou ...

Diretora: Com toda a escola. (25/11/2011)

São importantes as situações em que é permitido aos alunos opinar, pensar a instituição como um todo, para que não seja dado a eles somente espaço para participar efetivamente das decisões que afetam a esfera micro e nunca daquelas que afetam a da macro organização. Portanto, se essas instituições se propõem a uma gestão democrática, como é a proposta das escolas públicas brasileiras, com uma gestão participativa, mais aberta, é mesmo importante que se dê uma autonomia maior em decisões.

As gestoras contam que principalmente as regras das salas são discutidas e elaboradas com as crianças, afirmando que nem todas as professoras concordam em fazer assembleias, como é expresso nas falas seguintes:

“Cada sala geralmente faz a dela...” (Dir., 25/11/2011)

“Agora existem algumas, que do jeito que a gente fala parece que tudo é imposto, né? Existem algumas coisas que a gente discute, principalmente dentro da sala de aula algumas regras são construídas com as crianças, né? Agora outras não, outras não têm como negar que é de cima para baixo mesmo.” (VD, 30/11/2011)

“...lá na escola a gente trabalha com assembleias. Nem todas as professoras aderem fazer esse trabalho. Inclusive sempre falo “não fiquem criando regras se não aconteceu ainda o incidente”, né? Crie regras depois, "olha, aconteceu por um problema, então vamos discutir, vamos conversar porque criar essa regra". Então, eles fazem os combinados a cada quinze dias...” (CP, 25/11/2011)

A partir dessas verbalizações, podemos inferir que há uma preocupação por parte das gestoras com a elaboração das regras, com o modo como são feitas e com a concepção do trabalho com elas pelos professores de suas escolas. Por isso seria interessante unir forças e

encontrar um eixo que torne o trabalho com essas normas mais integrado ao coletivo da escola. Para isso, estudos aprofundados sobre o trabalho de construção de regras na escola são importantes e poderão auxiliar no desenvolvimento moral das crianças.

As resistências às mudanças ou mesmo à introdução de algumas atividades que envolvam a participação de todos na escola é muito comum. Lidar com as divergências de ideias é algo complexo e desgastante, mas é importante que tenhamos claro quais princípios e procedimentos devem ser preservados e mantidos na unidade das ações na escola, discutindo sobre eles para que o trabalho coletivo ganhe força e para que princípios comuns sejam preservados e norteadores.

Lembramos aqui algumas regras das classes, tais como “não andar”, “não correr”, “não falar”, citadas por uma das Vice-Diretoras. Essas regras são apontadas como elaboradas pelas professoras e pelas crianças em sala de aula e parecem revelar uma concepção de que essas construções de regras dependem da autonomia do professor. Sabe-se que é importante, sim, que o professor possa ter autonomia para trabalhar com as regras dentro da classe pelo qual é responsável, mas alguns princípios e procedimentos devem ser compartilhados e fazer parte do que a escola defende. Se a escola acredita que para aprender a se relacionar é preciso que as crianças interajam entre si, expressem o que pensam e o que sentem, é importante que cada professora em sua sala, à sua maneira e à maneira de seu grupo, elabore, negocie ou discuta regras sem abrir mão do princípio da interação social.

Assim, é importante que a escola reveja como os valores estão sendo considerados, se de maneira absoluta ou como uma questão privada, ou seja, pela visão particular de cada um, para que não reflita uma posição neutra e relativista.

A fala de uma das gestoras quanto à regra referente à participação dos professores nas reuniões de HTPC nos sinaliza um dos inúmeros exemplos das tensões vividas no cotidiano escolar, nesse caso, mais especificamente no que se refere à condução do trabalho pedagógico junto à equipe de professoras/professores:

“...nós conversamos no sentido de que ele pode ou dar uma falta ou cumprir num outro dia. Nós temos dois HTPC na escola, então tem essa possibilidade. Por exemplo, o professor que tem HTPC na segunda e por

algum motivo não pode, ele cumpre na terça. É com outro grupo de professores, né, porque o HTPC é dividido, na segunda-feira são os professores de terceiro, quarto e quinto e na terça de primeiro e segundo. Não vai ser com um mesmo grupo, mas a coordenadora ela tenta sempre suprir essa falta do grupo.” (VD, 30/11/2011)

Para discutirmos a regra supracitada, retomamos sobre a importância dessas reuniões em uma escola. Vimos no quadro teórico deste trabalho, que os Horários de Trabalho Coletivo Pedagógico são horários institucionalizados nas escolas públicas brasileiras e assegurados por lei (Portaria CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97) para a discussão coletiva do trabalho pedagógico; são momentos privilegiados para a formação em contextos de trabalho e de trocas de experiências teóricas e práticas do trabalho pedagógico. Em outras palavras, um espaço inserido na jornada de trabalho do professor, propício para a discussão coletiva sobre os princípios e a condução que cada unidade escolar dará aos trabalhos pedagógicos na instituição. O papel de coordenador dos grupos de professores na escola, nesse espaço, é do coordenador pedagógico em parceria com o diretor, que também deve participar das reuniões.

A partir do que foi dito nos segmentos do diálogo anterior, podemos compreender a necessidade de problematizar com as gestoras quais são os princípios que fundamentam a prática dos HTPC, quais são os princípios que fundamentam essa forma de organização dos HTPC (em grupos específicos).

A tensão mencionada, nesse caso, parece estar entre a participação coletiva na discussão e construção de princípios e procedimentos pedagógicos que vão nortear as ações das professoras e entre o tempo (dos encontros de HTPC) que precisa ser cumprido.

Uma interpretação possível é que, quando se negocia a participação com outro grupo, parece não estar claro o porquê da formação dele, quais são os princípios que estão fundamentando a prática, pois, se esses princípios forem a construção do trabalho pedagógico coletivo, não dá para negociar. A formação e a unidade do grupo precisa ser mantida, porque o conhecimento que está sendo construído por cada grupo tem suas peculiaridades e funções comuns. Se estiver claro que uma das funções do HTPC é a formação continuada de professores, um dos motivos pelo qual não se negocia a participação, ou busca-se ao máximo

que essas atividades sejam realizadas, ao menos periodicamente, com todo o coletivo de professores, é que nessa atividade há grande possibilidade de se discutirem os princípios defendidos pela escola e como se pode trabalhar com a construção das regras a partir dos problemas vividos em cada unidade escolar.

Em outro momento do grupo focal, a gestora esclarece um pouco mais sobre quais são suas concepções sobre a regra de participação nos HTCP, quando é solicitado às gestoras que contem quais regras não priorizam que sejam cumpridas que sejam cumpridas. A resposta foi a seguinte:

Vice-diretora: a questão do HTCP é uma delas, por exemplo, por quê o professor de terceiro ano tem que cumprir o HTCP na segunda-feira? Porque é o HTCP do grupo deles, né? Se tiver algum trabalho em conjunto, não vai ter como ele fazer com o pessoal de primeiro e segundo ano na terça, mas a gente pede para que seja cumprido sempre, né? Tanto que não é sempre que eles podem trocar, mas é uma regra que dá para a gente (*negociar*)...

Pesquisadora: e por que você deixa essa, você acha que essa? É possível que se faça isso?

Vice-diretora: porque, mexe com o bolso da pessoa se ela tiver uma falta, mexe com a vida funcional da pessoa, do professor e a gente tá num momento em que a gente precisa ter a confiança deles, uma confiança maior. A gente está num momento de construção de um grupo... eu estou na vice direção há pouco tempo, a CP, coordenadora, também chegou há pouco tempo na coordenação, então a gente ainda precisa fazer com que as pessoas tenham confiança na gente. Então, às vezes é pedido, a gente acaba... “olha não é o ideal, mas tudo bem, pode cumprir, mesmo sabendo que não vai fazer...” (30/11/2011)

Nessa última verbalização, a gestora deixa clara a importância que vê na conquista da confiança dos professores na equipe gestora e, novamente, aqui, identificamos outra

contradição característica dos movimentos da escola. A confiança nos parece uma via de mão única, ou seja, ela é concedida de ‘um para outro’ por um determinado motivo.

A fim de possibilitar outra maneira de construção da confiança no grupo, a partir da afirmação de um princípio inegociável de participação de todos nesse mesmo grupo, recomendaríamos a participação nas tomadas de decisão e a expressão da criatividade das professoras, ponderar sobre as causas e consequências das escolhas sobre os trabalhos coletivos, para tornar esse processo, inclusive, um bom exercício de autonomia.

Os excertos que se seguem sugerem que as regras discutidas ou elaboradas coletivamente parecem estar relacionadas às necessidades do professor. A partir dos temas de discussão das assembleias descritas pelas gestoras, podemos deduzir que se discute o que afeta os adultos.

“... então, ela pega alguns pontos pedagógicos e disciplinares. Então” olha, aqui eu estou observando que não estão fazendo tarefas, vocês não estão cumprindo com as tarefas de casa”, então eles vão fazendo em assembleias esses combinados.” (Dir., 25/11/2011)

“... Aí foram estipulados os combinados. Então, por exemplo, quem não tava fazendo tarefa de casa, quem não tava respeitando a professora... os problemas foram levantados da vivência deles.” (Dir., 25/11/2011)

É preciso compreender que a criança, por respeito unilateral, raras vezes trará para as assembleias situações com as quais a escola e o professor não concordem. Por suas características de desenvolvimentos, as crianças não são capazes de discutir assuntos que envolvam o julgamento dos colegas, elas têm uma visão que equivocada, ou seja, por um ponto de vista autoreferenciado (uma injustiça só é percebida quando o injustiçado é a própria pessoa). As crianças compreendem que justo é aquilo que o adulto acha que é certo, por isso tomam decisões baseadas nisso.

De acordo com os estudiosos (PUIG, 1998; ARAÚJO, 2004), os temas a ser discutidos coletivamente, seja em assembleia, seja no cotidiano das salas de aula, ou da escola em geral,

precisam ser originários do interesse de todos os segmentos da instituição. Dessa forma, é preciso que os alunos aprendam a expressar o que percebem de problemas em seu dia a dia, organizem pautas e exponham suas ideias de maneira que sua intimidade não seja exposta. Para isso, é preciso que haja assembleias regulares, para que saibam que tanto suas conquistas quanto os problemas poderão ser considerados e discutidos. É necessário, também, que confiem que os problemas poderão ser debatidos, mesmo que envolvam alguma dificuldade dos professores, funcionários ou gestores. Muitas vezes, o que parece ser uma decisão coletiva democrática, porque “partiu das próprias crianças”, pode se configurar uma maneira de impor regras que o adulto julga necessárias, como no exemplo da seguinte fala:

“... os combinados, ali dentro, eles mesmos (*as crianças*) respeitam. Se eles fizerem alguma coisa além (*um comportamento que infringe a regra*), eles mesmos falam "Ah, hoje nós vamos ficar sem o parque.". Então, fica sem o parque.” (Dir., 25/11/211)

Houve somente uma referência relacionada à elaboração de regras, coletivamente, na escola:

“... E a gente chamou uma assembleia geral e para que eles pensassem em sugestões de regras que pudessem ser cumpridas por eles para evitar aquela situação...(uma situação de mau uso do banheiro)” (CP, 25/11/2011)

A partir do que foi dito, inferimos que para esta Coordenadora Pedagógica o trabalho de construção de uma regra seja importante nos momentos em que os problemas que abrangem a escola acontecem. Pela fala da Coordenadora, nos parece que o trabalho coletivo de construção dessas regras não tem acontecido de forma sistematizada e que as discussões ocorrem somente quando há problemas. Não parece haver um trabalho prévio de construção das pautas em horários fixos e predefinidos. No entanto, a organização delas é muito importante para que todos tenham a oportunidade de dialogar sobre os seus interesses e

possam se organizar para o debate de acordo com os temas previstos. Os horários predefinidos garantem que, além dos problemas pontuais, sejam debatidos outros assuntos importantes, como: as decisões sobre o trabalho pedagógico e o reconhecimento de conquistas que a escola ou um grupo alcança.

Um outro ponto a ser destacado, que os fragmentos seguintes também ilustram, é a maneira como foi conduzida a responsabilização acerca da penalidade definida em assembleia. Como destacamos anteriormente, a assembleia não deve legislar sobre sanções, assim como discutir situações de conflitos específicos, ou particulares de alguns alunos em situações coletivas. Nesse caso, houve também uma transferência de responsabilidade, isto é, o adulto deve intervir nas discussões e soluções sugeridas, mas o que estão dizendo fazer é justificar que não pode impor sua autoridade, pois as definições eram originadas das próprias crianças. Logo, as situações mais delicadas e de difícil solução estão sendo passadas para o grupo de crianças e os adultos não estão assumindo a responsabilidade sobre essas resoluções. No entanto, circunstâncias importantes do cotidiano escolar não podem ser decididas pelos alunos.

Diretora 1: “eu acompanhei uma parte dessa assembleia, não fiquei porque depois eu tive um problema, mas por exemplo, vai das (*sanções*) leves até as mais graves, então assim, uma eles tem que expor um trabalho, uma pesquisa na sala, ou no dia do hino, eles tem... então tem vários tipo pedagógicos.

Pesquisadora: Mas para cada regra prevê uma sanção?

Diretora 1: Para cada infração, vamos dizer, porque tava demais, tá? Então foi nessa sala.

Pesquisadora: Cada regra prevê para a infração? Era essa a pergunta.

Diretora 1: É ai foram feitas sanções, mas não punitivas, a única coisa que teve foi essa suspensão do intervalo, que eles iriam ficar na sala de leitura e a da suspensão de aula um dia, as outras foram todas pedagógicas, que eles escolheram. Então, por exemplo, eles tinham que fazer um trabalho relacionado ao meio ambiente, dependendo da gravidade, e as punitivas foram essas duas, mas foram para caso de agressão.” (25/11/2011)

“O ano passado eu tive também um caso assim, na classe da Isa¹⁹., uma professora minha de 4ª série, onde também, aconteceram duas agressões, essa inclusive de machucar a criança. E assim, uns quinze dias antes eles tinham tido essa assembleia, foi a primeira, porque eu fazia isso com os meus alunos. Falei Isa., vamos tentar essas assembleias e fazer os combinados com eles, nós vamos fazer um contrato e os pais vão assinar. Foi a primeira experiência que nós tivemos. E eu fui nessa, fiquei do começo ao fim, mostrando como ela fazia, o que ta bom, o que não tá. E ai que tinha logo um passeio pedagógico, depois de um mês ia ter um passeio pedagógico e a sanção do menino era não participar desses passeios. Como que eu ia falar, uma que eu também fiquei morrendo de dó, se fosse eu a diretora, eu jamais teria condições de instituir uma punição dessa, só que assim... e ai tinha gente ficou toreando, foi a primeira experiência nossa. Então a gente deixou porque a gente achou que não ia chegar nesse ponto, por isso que agora com a Isa., a gente fica ali para segurar um pouco, porque eles querem sangue. Eu chamei essa mãe e falei: “olha mãe aconteceu isso, isso e isso, a senhora viu a assembleia?”, “a vi”, eu falei “Olha, agora assim, eu não vou instituir a suspensão para ele, aqui esta o combinado da sala e ele...” eu joguei para a mãe, sinceramente, porque eu não tinha coragem de fazer isso com a criança. Eu disse “Olha aqui esta o combinado... seu filho fez isso, isso e isso, a outra mãe até abriu um B.O. para ...”, eu falei “Agora cabe a senhora, a senhora vai respeitar a assembleia das crianças?”, porque eu falei, “Olha agora já tem que pensar, porque se não for respeitado, as outras crianças vão ver a senhora, daí, a professora, a escola, todo esse trabalho que foi feito vai por água abaixo.”. Então eu falo assim, não se paute na sanção, se paute na postura da escola, na questão da moralidade mesmo, do respeito aos alunos que eles tiveram todo esse cuidado... ai ela respeitou, quase morreu”. (Dir., 25/11/2011)

¹⁹Nome fictício

As falas parecem demonstrar preocupação com a violência e as agressões, isto é, as gestoras não negligenciam esses conflitos, mas seria melhor ainda se utilizassem procedimentos que favorecessem a autorregulação, a contenção dos impulsos, ou seja, se utilizassem formas mais elaboradas de resolver os conflitos. Seria mais construtivo se a escola auxiliasse as crianças a expressar seus sentimentos sem causar dano ao outro, mas estão utilizando procedimentos que são de contenção dos conflitos e usando a legitimidade do grupo para inseri-los.

Delegar responsabilidades para as crianças, permitindo que elas decidam tudo, transmite a ideia de que o adulto deixará que elas se autogovernem, por isso aceita as decisões do grupo. A autorregulação, ou autogoverno, é algo muito importante para a construção de personalidades mais éticas, ou seja, moralmente autônomas. Porém, é preciso respeitar as capacidades de acordo com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças para que, aos poucos, se vá delegando as responsabilidades sobre as decisões a serem tomadas. Segundo Piaget (1964-1972), o autogoverno só é possível quando o indivíduo chega à adolescência, no período formal. O autor deixa claro que, em função da evolução da noção de justiça, essas crianças não podem escolher punições, por isso o que elas vão discutir são os problemas, mas não vão pensar no que fazer com quem não cumpre uma regra, ou se envolve em um conflito.

Arendt (1957-1961) alerta, ainda, para as graves consequências de se transferir a autoridade, que deveria ser do adulto, de certas decisões, exclusivamente ao grupo de crianças. Segundo a filósofa, primeiramente, o adulto sente-se impotente ante a criança individual e sem contato com ela. Outro problema gerado é que o relacionamento normal entre adulto e criança, que é de responsabilidade dele, se modifica, o que cria um ambiente artificial em que o grupo de crianças é que vai decidir tudo o que se deve fazer sendo responsável, assim, pela criança individual. Nesse modelo, o papel do adulto é acatar as decisões das crianças e não fazer o papel de adulto, que deveria ser o de ensinar, contestando, refutando, provocando os desequilíbrios necessários para que as crianças possam identificar as diversas perspectivas envolvidas nas situações. Elas precisam do adulto para ajudá-las a pensar em hipóteses que o seu pensamento ainda não é reversível (por isso incapaz de pensar em uma justiça mais

igualitária). Simultaneamente, essas relações ficam suspensas, já que se cria para eles um ambiente em que devem se virar sozinhos e decidir sem a intervenção natural do adulto que existe no cotidiano.

De acordo com a autora, a situação da criança individual, quando à mercê da autoridade do grupo, torna-se ainda pior do que sob a do autoritarismo do adulto. Em suas palavras:

Na verdade, a autoridade de um grupo, ainda que seja a de um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e muito mais tirânica que a de um único indivíduo, por mais severo que este possa ser. Se nos colocarmos no ponto de vista da criança tomada individualmente, apercebemo-nos de como são praticamente nulas as hipóteses que ela tem de se revoltar, ou de fazer qualquer coisa por sua própria iniciativa. A criança já não se encontra na situação de uma luta desigual com alguém que, sem dúvida, tinha sobre ela uma superioridade absoluta — situação na qual, no entanto, ela podia contar com a solidariedade das outras crianças, quer dizer, dos seus pares — mas antes na situação, por definição sem esperança, de alguém que pertence à minoria de um só face à absoluta maioria de todos os outros. São bem poucos os adultos que conseguem suportar uma tal situação, mesmo quando ela não é reforçada por constrangimentos exteriores. Quanto às crianças, elas são simples e definitivamente incapazes. Emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi portanto libertada mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. Elas ficam, ou entregues a si mesmas, ou à tirania do seu grupo, grupo contra o qual, tendo em vista a sua superioridade numérica, se não podem revoltar; grupo com o qual, porque são crianças, não podem discutir; enfim, grupo do qual não podem escapar-se para qualquer outro mundo porque o mundo dos adultos lhes está vedado. A reação das crianças a esta pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas. (1957-1961, p. 6)

Todos esses elementos (a autorização para que as crianças definam sanções em assembleias, a falta de regularidade dos encontros, as pautas que parecem conter mais temas que de interesse dos adultos, tais como indisciplina, tarefa de casa) sugerem que não houve um estudo prévio ou que os estudos sobre as assembleias e a construção coletiva das regras, precisam ser mais aprofundados. É importante que se compreendam melhor as funções, as necessidades e o funcionamento das assembleias, para que trabalho com elas não fique pautado apenas na intuição.

Vale ressaltar que a concepção sobre as regras, as sanções e a prática das assembleias pode, muitas vezes, sem que os indivíduos que atuam na escola percebam, reafirmar práticas autoritárias e injustas (excludentes), como sugere a descrição seguinte.

“Então, algumas coisas, por exemplo, teve uma sala da PRO que tava com muito problema de disciplina, muito, muito. Então, eles fizeram as assembleias, os alunos foram colocando quais eram os problemas que tinham da sala e tal, quais seriam as sanções, eles... nossa na hora tem que tomar cuidado, se não eles querem sangue, né? A gente tem que intermediar e eu acompanhei, eu vou lá, quando é assim uma coisa que envolve sanção, então eu vou, eu acompanho, os pais tomam ciência, né? Elas levam no caderno de recado, todas as regras que foram estipuladas nas assembleias. Então, da PRO, essa ultima vez, assim um menino terrível, ele agrediu uma criança e na assembleia, quem tivesse esse problema, ia ser a suspensão. E ai o menino teve que ser..., era neto do OTA, é um radialista da cidade. Ai era a coisa, nós chamamos a mãe, explicamos que foi produzido em assembleias, eles estipularam, só que a suspensão é só quem procede ao diretor, mas eu tenho as ocorrências, tem vários já registros na direção tal, tal, tal. Mas o avô já tava na policia, fale o que é, porque eu já resolvo daqui, mas ai nós falamos, é um respeito até a colocação dos próprios alunos e ai a gente manteve. Mas é difícil.”

O que Tognetta (2003) propõe é que as crianças possam se implicar na resolução dos conflitos, falar do que aconteceu com os envolvidos, possibilitando a busca de soluções que visem à reparação ou à restauração da relação de maneira que as duas partes (vítima e agressor) possam expressar seus sentimentos diante do que acontece na escola sem expor os colegas. Por exemplo, antes que aconteçam os atos de agressão graves, ou seja, quando se começa a perceber que os conflitos vêm se agravando, no espaço previamente determinado para as assembleias, pode-se incentivar que as crianças digam o que está acontecendo, descrevendo o que sentem quando “alguém” (sem se referir diretamente a algum aluno

específico) age como se não estivesse gostando. Isso resguarda a integridade de todas as crianças e possibilita que pensem em soluções coletivas para os conflitos sem expor ninguém.

Contudo, em alguns casos como esse, em que houve algum tipo de violência, pode ser necessária a aplicação de sanções por reciprocidade, para que a criança possa se responsabilizar por suas ações envolvendo-se na restauração do problema causado. Para Piaget (1932-1994), nesse tipo de sanção, há uma relação lógica entre a infração e a punição a ser cumprida. Por isso, também, a importância de que a sanção a ser aplicada seja pensada somente com os envolvidos e os adultos responsáveis. Sendo importante que a reflexão seja feita tanto pelo adulto quanto pela criança, mas a sanção, quando necessária, definida pelo somente adulto.

No exemplo seguinte, uma das gestoras descreve a maneira como uma das assembleias foi conduzida. Nela, as ações (ou a falta delas) expõem um aluno ao crivo dos colegas, expõem sua intimidade. Discute-se coletivamente o que deveria estar sendo tratado no ambiente privado.

CP 3:“A mãe cortou o cabelo do menino, o cabelo estava horrível. Cabelo dele é espetadinho e ela cortou muito curto, e aquilo ficou, parecendo um porquinho espinho todinho assim, e ele não tirava o boné, nem por decreto e ela (*professora*) queria que ele tirasse. Aí mandou me chamar. Aí o menino veio lá para minha sala e falei: "Escuta, porque que você não quer tirar o boné? A professora disse que é uma regra, ela tem todo direito de ficar brava". Porque olha, eu falei para ele: "Lembra dos combinados?", ele disse: " Dona CP, é só para a senhora aqui, encosta a porta.", eu encostei a porta e ele disse "A senhora acha que eu consigo ficar desse jeito na sala? Quando ele crescer..." ele disse "daqui a duas semanas eu vou estar sem o boné, mas durante duas semanas ou eu assisto a aula com esse boné ou eu não venho na escola.". E aí que você vai conversar, ai chama professora. Peço para ele conversar com uma professora, volto na sala de aula. Deixo ele com a professora lá e volto na sala de aula e digo para a turma "Olha gente, vocês sabem por que estou usando boné? A regra é não usar, mas ele está usando,

porque ele não gostou do corte dele, né?" e aí foi toda aquela confusão, aí foi para a assembleia para ver se os colegas deixavam ele ficar ou não com o boné."

CP 1: nossa, mas menino dessa idade, eles são tão cruéis, né?

CP 2: moral da história, ele ficou fora da escola mais de uma semana.

CP 4: claro, porque eles não permitiram.

CP 3: as crianças acharam, chegaram à conclusão ele deveria ficar sem o boné. E ele disse que sem o boné ele não ia ficar...

CP 4: e era com humilhação." (25/11/2011)

Através desses exemplos, percebemos que a concepção de algumas gestoras é a de que aquilo que é decidido pela criança é que é válido. Elas parecem compreender que essa é uma forma de democracia, por isso consideram legítimas as decisões das crianças.

Uma compreensão distorcida das ideias de Piaget sobre o autogoverno é de que as crianças devem expor os problemas aos outros ou tomar decisões sobre a vida do outro no coletivo. Essa crença é comum em diversas instituições escolares, mas, ao fazer isso, muitas vezes, os profissionais das escolas não se dão conta de que a criança é exposta a uma situação em que ela deveria ser preservada. A sensibilidade moral é muito importante em situações como essas, pois ela permite que se percebam perspectivas que não são claras.

Ao grupo parece estar sendo dado o poder de decidir sobre o problema da criança individual, o que pode gerar consequências graves, já que, o julgamento de uma única criança pode ser excessivamente punitivo, como destaca Piaget (1932-1974) em seus estudos sobre o juízo moral na criança. Pior ainda se torna a situação quando, como vimos anteriormente, segundo Arendt (1957), a tirania do grupo pode ser mais severa, causando prejuízos a quem está sendo julgado e está em uma posição de incapacidade total de reação.

De acordo com diversas ações descritas pelas gestoras, podemos inferir que, em alguns casos, falta sensibilidade moral para reconhecer variáveis morais que estão subentendidas nas situações de tensão e em dilemas cotidianos vivenciados na escola. Para La Taille (s/d), é a sensibilidade moral que auxilia na identificação da presença de elementos moralmente relevantes que deverão ser equacionados, ou seja, pensados, refletidos e hierarquizados na

busca de critérios para a o agir. “O equacionamento moral também é uma forma por intermédio da qual as pessoas podem dialogar entre si sobre a moral, sobre o melhor a ser feito, sobre o que é tolerável, e o que não é.” (p. 6) O autor destaca, também, que as crianças, desde pequenas, notam as contradições éticas, entre o que o adulto diz e o que ele pratica, por isso é tão importante que uma escola repense e estruture sua prática, identificando que valores estão sendo transmitidos por suas ações, que concepção de aluno e de aprendizagem possui, pois, caso contrário, estarão na contramão dos desejos de formar pessoas mais éticas e moralmente autônomas.

4.4. IMPLEMENTAÇÃO DAS REGRAS

Nesta categoria, foram incluídas as falas das gestoras que dessem indícios de como as regras são implementadas, ou seja, colocadas em prática nas respectivas instituições. Para isso, quando necessário, foi perguntado ao grupo de gestoras: “como os professores, os funcionários, os gestores, os alunos e os pais tomam conhecimento das regras da escola?”.

Por convencimento: as regras são conhecidas por meio de explicação e esclarecimento da necessidade.

Ex. “Olha, aqui não pode por causa disso, disso e disso.” (VD, 30/11/2011)

Por informação: as regras são conhecidas apenas por meio de informações orais ou escritas.

Ex: “... este ano a gente entregou um papel no ato da matrícula, uma folha de frente e verso com algumas regras...” (VD, 30/11/2011)

Por participação na elaboração: as regras são conhecidas enquanto se participa de sua elaboração.

Ex: “... o professor e o funcionário participam do Regimento, então ele fica sabendo no momento da elaboração desse regimento.” (VD, 30/11/2011)

Uma das maneiras de implementação a que as gestoras fizeram alusão nos grupos focais foi “por informação”, em seguida “por convencimento” e, em alguns casos, utilizaram de o diálogo para transmiti-las. Houve somente uma referência de que as regras são conhecidas por participação na elaboração.

A maioria das regras das escolas estudadas, segundo as verbalizações das gestoras, é informada em momentos específicos, para cada segmento da instituição. Isso condiz com os dados já apresentados, confirmando a hipótese de que a maioria das regras já existe previamente nas instituições, sem que sejam discutidas ou criadas a partir das necessidades cotidianas coletivas, como podemos constatar nas próximas descrições:

(ao professor as regras são informadas) a princípio, na reunião pedagógica a administrativa e existe uma pauta, e dentro dessa pauta a leitura do Regimento, de algumas partes específicas. (CP, 25/11/2011)

“ com os pais a gente faz *(a informação das regras)* na primeira reunião.” (CP, 25/11/2011)

“Geralmente no começo do ano a professora conversa com a classe *(informando as regras)*...” (Dir., 25/11/2011.)

“Os professores e os pais recebem uma parte do regimento, que são referentes ao aluno e aí depois em sala é reforçado com os alunos. Os pais, provavelmente em casa, dão essa orientação e os professores em sala de aula para os alunos.” (CP, 25/11/2011)

“a leitura do regimento no início do ano, ela ajuda muito, porque ali estão todos os detalhes. "Como deve ser o ambiente escolar?", e no entanto no decorrer do ano, para você ver, que as coisas vão se perdendo.” (CP, 25/11/2011)

“esse ano gente entregou um papel no ato da matrícula, uma folha de frente e verso com algumas regras...” (VD, 30/11/2011)

Quando descrevem como as regras são informadas aos pais, novamente passam uma ideia de que é preciso se resguardar de possíveis conflitos ou reclamações, retomando-as sempre que um problema previsto nas regras informadas no início do ano acontece.

“... na primeira reunião do ano a gente já comenta com os pais que a escola não é responsável por brinquedo se quebrar, se perder e que a gente... por exemplo, se levar um brinquedo do R\$1,99, a gente fala (*das regras informadas no início do ano*).” (CP, 25/11/2011)

Outra maneira de implementação das regras mencionada pelas gestoras foi “por convencimento”. Elas expõem, em reuniões, quais são as regras a ser seguidas e argumentam sobre a sua necessidade.

“eu falo para elas "do jeito que as regras são importantes para vocês, é importante para mim.” Que diferença faz eu pegar o caderno (*refere-se ao caderno de registro de atividades das professoras que deve ser revisado pela coordenadora*) de duas semanas que não entregou? Faz bastante diferença, porque o tempo para eu ler, eu já não vou ter mais detalhes de olhar... olhar uma semana de professor é uma coisa, você juntar três semanas para ler... é muito difícil.” (CP, 25/11/2011)

Nesse exemplo, fica evidente que já tentam mostrar que por trás de uma regra existe uma necessidade. As gestoras parecem compreender que para que uma regra seja legítima, é preciso que outro também compreenda essa necessidade. Elas demonstram que não querem impor algo simplesmente por ser autoridade, mas por existir uma necessidade. Não é ainda

uma construção coletiva de regras a partir das necessidades, por exercício de reflexão, em que há a tomada de consciência, mas também não é uma imposição por legitimação da autoridade.

Já, nos exemplos que se seguem, as gestoras parecem identificar o diálogo como forma de fazer cumprir as regras e a regulação das ações por parte da gestão aos funcionários e professores:

“Nós temos uma equipe de funcionários da limpeza, que se falta um, quebra todo o esquema, né? E elas sabem que a assiduidade é algo que tem que ser preservado naquele momento, porque quando você falta, você sobrecarrega uma colega, então, de sexta-feira normalmente, a gente tem uma funcionária que ela é alcoólatra e ela usa de... na sexta-feira faltar, ou então, o domingo dela é sempre maior, sabe? 48 horas e aí isso também quebra a equipe, em todo dia você tem que chamar e dizer "Olha, você faltou, você tem consciência do que foi o transtorno, os banheiros que eram seus, a gente teve de redistribuir, a sala de aula tem que estar limpa para o período da tarde, a gente sobrecarregou seus colegas, vejo que as outras duas já são de idade, você acha justo? Olha, coitada da dona CAR, lá, a cabecinha branca, sofrendo para manter tudo aquilo limpinho, você acha legal o que você fez, você acha que foi legal? Não trouxe atestado médico, porque quando está doente é uma coisa né, você até entende, faltou vamos redistribuir..." (CP, 25/11/2011)

“... agora vou por a merenda delas no horário de cafés das professoras, porque quem serve lá são as monitoras. Mas a merenda do infantil quem tem que servir são os professores, isso inclusive está no Regimento. E porque tem de por touca, tem que pôr não sei o que, elas não querem, então ha uma briga... eu peguei e pus uma monitora (*para servir*). Só que assim, cai prato, a monitora está atendendo e elas estão as três, quatro que sai da sala ali no refeitório, mas ficam tudo o conversando naquela rodinha, pode cair o mundo ali, cair a crianças, e elas não vem socorrer. A monitora, estava “P” da vida

esses dias. Então o que vai acontecer? Já fizemos regras orais, eu vou lá em HTPC... isso que eu falo tem coisas que a gente nem consegue atingir " olha gente, têm as crianças elas são responsáveis de vocês, têm uma monitora que está servindo a merenda para vocês, o que seria uma função de vocês, a gente dá apoio... que ajudar. "Isso foi a briga o ano todo, não dá certo. Ontem a monitora chegou e falou "eu não aguento mais, se é para ficar assim, deixa eu vou servir sozinha." O que eu vou fazer o ano que vem? Já chamei a coordenadora, vai ser no horário de café delas, que nem é do fundamental. Então, tem algumas coisas que você tem que estipular, pesquisadora, porque se não... eu falo, que democraticamente algumas coisas eu tenho que fazer, porque senão não vira. (Dir., 25/11/2011.)

A maneira como a gestão se relaciona com sua função na escola e se relaciona com funcionários, professores, especialistas, alunos e pais é algo que parece afetar o clima escolar. Perkins (2004, 2006) realiza pesquisa em que conclui que a visão que os gestores têm, (tanto da capacidade de aprendizagem dos alunos, quanto da confiança que têm na capacidade de atuação pedagógica dos professores) influencia no clima emocional da escola e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Nessa mesma perspectiva, podemos levantar a hipótese de que se a confiança dos gestores depositada nos funcionários, que estão ali para fazer um bom trabalho, pode influenciar nesse ambiente sociomoral mais cooperativo.

Nos relatos anteriores, as gestoras parecem se preocupar com esse clima escolar, parecem valorizar que funcionários e professores também cumpram seus papéis de maneira adequada e justa uns para com os outros. Elas parecem tentar mostrar a quem não cumpre as regras quais são os prejuízos que estão causando ao seu próprio trabalho, aos outros funcionários ou mesmo às crianças. Elas parecem estar também um pouco saturadas de lidar com as resistências existentes no cotidiano escolar, o que pode estar influenciando a confiança dos gestores nas capacidades de envolvimento desses integrantes da escola.

Algumas gestoras relataram que procuram conversar, ouvir e dialogar sobre as regras, sua necessidade. Assim, vão reafirmando-as no dia a dia. Essas gestoras buscam compreender o porquê do descumprimento de uma regra e, ao mesmo tempo, à medida que os problemas

vão acontecendo, informam quais são as regras da escola e por que consideram importante segui-las.

“a gente procura orientar, procura conversar” (CP, 25/11/2011)

(as gestoras perguntam) "o que aconteceu?", ouve a pessoa, "porque que você está entrando agora?". Aí a pessoa fala, né? O que aconteceu? Eu já tive casos de já chegar atrasado..." (CP, 25/11/2011)

“... *(as regras são informadas e cobradas)* com os diálogos, conversando... nós chamamos as pessoas para conversar, as partes envolvidas *(no descumprimento de uma regra)*. Com os funcionários, professores, chamamos as partes envolvidas e conversamos, porque senão a situação, lá na escola, fica insustentável, então, seja funcionários, professores...” (CP, 25/11/2011)

(ir de uniforme) “... a gente pede que seja cumprido, porque é uma segurança para nós, para os pais e para a própria criança, principalmente num passeio, né? Vamos imaginar um passeio para o lago azul, as crianças podem se misturar com outras e aí... *(mas se, no dia-a-dia as crianças vêm sem uniforme, as gestoras dizem que deixam passar)* (VD, 30/11/2011)

Por esses excertos, podemos identificar que as gestoras têm tentado dialogar mais com as famílias e com as professoras. Elas parecem compreender a importância de ouvi-las para entender as diversas situações que ocorrem no cotidiano da escola. Porém, em outro momento, as gestoras fazem afirmações de que deixam passar as regras relacionadas ao uniforme por compreenderem as dificuldades das famílias em mantê-los em ordem. Elas se contradizem ao declarar que os atrasos são pouco aceitos por elas, já que a maioria dos pais e funcionários assim agem (chegando atrasados) por não valorizar *a* ou se envolver *com* a escola.

Duas menções foram feitas acerca da implementação das regras “por participação” na elaboração.

“Alguns (*professores*) registram esses combinados na cartolina e deixam afixados nas salas. Eu acho isso muito importante, porque no decorrer do ano, como os funcionários esquecem de algumas coisas, as crianças também se esquecem, então é necessário que seja lembrado, né, por isso, eu, enquanto professora da sala de aula, gostaria de deixar lá os nossos combinados fixados na sala e no decorrer do ano eles poderiam ser acrescentados.” (CP, 25/11/2011)

As gestoras mencionaram que as regras são informadas em reuniões, algumas apresentadas e explicadas em sua necessidade, no início do ano, e à medida que são desrespeitadas.

“o professor e o funcionário participam do Regimento, então eles ficam sabendo no momento da elaboração desse regimento.” (VD, 30/11/2011)

Essa verbalização sobre o conhecimento das regras por consequência da participação de todos na elaboração foi feita por somente uma participante, que, durante os esclarecimentos em outras manifestações sobre o processo de construção das regras, relatou que há somente a leitura de algumas partes do regimento e que somente algumas regras são modificadas, o que, na realidade, não caracteriza a participação efetiva na elaboração e nem na implementação dessas normas.

4.5. LEGITIMAÇÃO DAS REGRAS

Nesta categoria, inserimos as falas das gestoras que dessem indícios de como são cobradas as regras, quais os mecanismos ou procedimentos empregados para que sejam obedecidas. Para condução do grupo focal, quando não faziam menção à forma como as regras são cobradas na escola, foi perguntado às gestoras: “*como vocês fazem quando essas*

regras citadas não são obedecidas na escola?” Quando as regras são desobedecidas, as gestoras afirmavam que adotavam, nas escolas, os seguintes procedimentos:²⁰

Apoio dos especialistas da escola e família: a consequência do não cumprimento da regra era a transferência ou o pedido de auxílio para os pais, os gestores ou outros responsáveis.

Ex: “às vezes eu escuto (do professor) assim ainda "Eu vou chamar a GES (diretora) hein?” (VD, 30/11/2011)

Apoio de outras instâncias: a consequência do não cumprimento da regra era a transferência do problema para outros órgãos.

Ex: “Os casos mais graves eu sempre mando para o Conselho Tutelar.” (Dir., 25/11/2011.)

Penalização: o não cumprimento da regra acarretava o emprego de advertências ou punições.

Ex: “... é advertência (...) e até a suspensão se for o caso, mas a suspensão é mais difícil.” (VD, 30/11/2011)

Diálogo: o não cumprimento da regra acarretava o diálogo, a descrição das necessidades e a importância das regras.

Ex: “com os diálogos, conversando... nós chamamos as pessoas para conversar, as partes envolvidas.”(CP, 25/11/2011)

As gestoras das escolas estudadas afirmaram que a maioria dos professores transfere para os diretores os descumprimentos das regras nas salas de aula. Outra forma também bastante utilizada é a penalização dos que desobedecem as regras.

²⁰ Destaca-se que as três primeiras apareceram em formas de verbalizações ou ações efetivas mencionadas pelas gestoras.

“aos pais também. *(é notificado que)* Da próxima vez que chegar atrasado, vai ter que ter uma justificativa por escrito. Então, ou é o atestado do médico ou, alguma coisa, senão a gente vai ter de encaminhar o caso para o Conselho Tutelar, porque é um caso de abandono.” (CP, 25/11/2011)

“Funciona *(mandar para o Conselho Tutelar)*, porque eles sentem constrangidos. O Conselho Tutelar muitas vezes não consegue entrar em contato também pelo telefone e aí vai parar na casa do pai, os vizinhos ficam sabendo...” (CP, 25/11/2011)

“... e ainda tem aqueles que acontece no mês, a criança repõe, é todo transtorno que a professora tem que fazer, tudo num caderninho, você tem de imprimir tudo, no prontuário. Aí no mês seguinte faltam duas faltas para completar o combinado, quando o telefone existe, porque normalmente eles deixam um telefone que não existe, ligo e digo "Olha, se completar o total de faltas nós vamos encaminhar para o Conselho Tutelar, para eles tomarem ciência, porque já é a segunda vez que a criança falta... veja bem, são vinte faltas. Para alguns pais quando você fala que se completar o total de falta vai mandar para o “Conselho Tutelar”, eles acordam para a vida e trazem a crianças. Outros pagam caro para ver se a gente vai mandar mesmo. Eles deixam faltar...” (CP, 25/11/2011)

“... porque tem mães que querem dormir até mais tarde, e a criança?... Daí eu quer vaga à tarde. Não tem ensino fundamental à tarde, só tem de manhã, uma sala de cada modalidade. Então, a mãe resolve dormir até as 10 e daí quer que a criança venha. E não é caso de doenças, que faz uso de medicação forte, não é. E aí você fala "O que está acontecendo?", "Ah, eu perdi a hora, eu perdi a hora, eu perdi a hora,...", "Olha se continuar dessa maneira, se sua filha ultrapassar as dez faltas consecutivas o será comunicado ao Conselho Tutelar". (CP, 25/11/2011)

“eu faço o relatório e mando para o Conselho Tutelar, na hora que ela chega para pegar a criança o relatório já está pronto. Aí esta pessoa é chamada pelo Conselho, porque dá como abandono de incapaz. Uma das vezes, uma mãe extrapolou mesmo e ela é muito violenta, sempre que eles chegam e ela sabe que vai levar bronca, ela não para perto da escola, ela buzina para ele ir sozinho...” (Dir., 25/11/2011.)

As afirmações parecem indicar que compreendem as famílias como pouco interessadas e empenhadas em colaborar com a escola. Ramos (2013), em pesquisa realizada, encontra dados que convergem para os que encontramos. Segundo a autora, nas escolas estudadas por ela, os pais eram considerados parceiros quando demonstravam interesse e tomavam ciência do que acontecia com os filhos na dentro da instituição escolar, participando das reuniões e auxiliando-os em casa para que se comportassem bem escola.

Lidar com as dificuldades que se percebem nas famílias não é algo fácil para ninguém e as gestoras parecem estar tentando maneiras de fazer com que esses familiares se envolvam e se responsabilizem com a vida escolar das crianças. Por suas verbalizações, podemos identificar que utilizam diversos recursos na tentativa de fazer com que os pais compreendam a importância de seus filhos frequentarem as aulas com assiduidade. Contudo, quando os recursos que vêm como disponíveis acabam, elas comunicam algumas transgressões às instâncias da Justiça.

Percebemos preocupação em dialogar e acreditar que essas famílias podem, se acolhidas e orientadas pela escola, fazer uma parceria que realmente auxilie em sua participação na vida escolar dos filhos e em uma maior cooperação por parte dos pais com a escola. Porém, a reincidência de faltas e algumas infrações parecem muito recorrentes, fazendo-se necessário tomar atitudes mais incisivas, como as que as gestoras estas gestoras estão tomando, de buscar ajuda das instituições, como o Conselho Tutelar, para dar suporte a essas situações. Como gestoras, elas parecem ter a ciência da importância de se garantir o bom

funcionamento da escola e, nesse caso, não parece que estão agindo simplesmente por prudência, mas por perceber que esse é um dos papéis da escola.

Muitas situações são paradoxais e de difícil atuação. Dividir com as famílias a responsabilidade sobre a vida escolar das crianças, buscando conversar, refletir acerca de soluções para que as crianças não fiquem prejudicadas pela falta às aulas ou por qualquer outro problema que exija a participação dos pais ou responsáveis é indispensável. Porém, nem sempre só essas alternativas funcionam e, diante da recorrência do problema, soluções podem ser difíceis de ser encontradas. É importante tomar cuidado para não culpabilizar e “constranger” as famílias de uma maneira que se afastem ainda mais da vida escolar de seus filhos. O próximo comentário demonstra que se recorre ao Conselho Tutelar, também, para lidar com casos de violência e de uso de drogas na escola.

“Os casos mais graves eu sempre mando para o Conselho Tutelar. Eu deixo registrado lá, por exemplo, ele veio para a minha classe e aconteceu alguma coisa, eu telefono no Conselho Tutelar e falo “Oh, estou te mandando outro relatório, outro relatório, que é muito comum os pais na escola irem lá no Conselho Tutelar e o Conselho lida para mim.” (Dir., 30/11/2011)

Aqui também parece haver uma preocupação com a segurança das crianças e o bom funcionamento da escola, mas é importante tomar cuidado para não se eximir da responsabilidade de manter na instituição projetos e organizações que permitam que o clima escolar e o trabalho com a prevenção da violência estejam sempre presentes. Dentre os procedimentos que podem tornar a convivência mais positiva na escola, destacamos: os círculos restaurativos, as assembleias, o método Pikas de compartilhamento de responsabilidades, organização de equipes de ajuda, com alunos preparados para auxiliar em pequenos conflitos entre as próprias crianças, o trabalho com expressão de sentimentos, a construção coletiva das regras a partir das necessidades de cada unidade escolar e, como já comentamos, a aplicação de sanções restaurativas e não punitivas.

É papel educativo de uma escola criar um ambiente em que a violência e o *bullying* não aconteçam ou, se acontecerem, que logo no início o problema seja trabalhado, com

intervenções educativas. Faz-se importante não esperar o problema se consolidar, para que não seja necessário chegar ao ponto de ter que encaminhar para outras instâncias um problema que deveria ser cuidado na escola. Quando as gestoras relatam encaminhamento para o Conselho Tutelar, elas justificam que o fazem para se resguardar contra possíveis processos. Imaginamos que exista por trás dessa concepção, não somente a ideia de resguardo, mas a de proteção dos alunos. Contudo é importante destacar que, se o desejo da escola é que seu espaço seja um lugar de boa convivência, é necessário considerar a dimensão das relações interpessoais na organização do currículo das instituições educativas, organizando projetos de convivência e participação coletiva nas tomadas de decisão.

As penalidades também são bastante utilizadas pelas gestoras para que as regras sejam legitimadas por professores, por funcionários, por alunos e por pais. As gestoras citam penalidades, como advertência verbal, registro em um livro de ocorrências, chamada à família para conversar, no intuito de que ela ajude a fazer o aluno obedecer ao professor, veto da entrada da criança à escola depois de alguns atrasos consecutivos, recolhimento de objetos que não são permitidos, para que sejam entregues aos pais, suspensão por alguns dias, retirada do horário de recreação e cancelamento de passeio pedagógico. Nas seguintes falas, as gestoras descrevem como procedem em situações nas quais as regras são desobedecidas:

“eu tenho um menino que chegou semana retrasada a fumar maconha dentro do banheiro e as crianças vieram chamar, né? E é uma coisa assim, é um extremo. Eu precisei colocar todo mundo no pátio, conversar, eu não dei o nome das crianças, porque eles já sabiam, mas eles estavam esperando uma conduta da escola, os pais estavam ligando... a punição dele foi a suspensão... ele não faz só isso, ele já levou arma branca para a escola...”
(Dir., 25/11/2011.)

“quando existe uma transgressão de regra, que eu falo lá dessas assembleias, a gente tem... não é punir, é fazer daquilo uma oportunidade de aprendizado, a criança vai saber... se ela deixou de fazer uma tarefa primeiro ela está perdendo ela, a cultura dela, a oportunidade dela aprender, mas ela também

aprender outras coisas que não é assim, o mundo não é assim eu faço que eu quero, a hora que eu quero, da forma que eu quero. E nós como educadores, eu acho que nós temos obrigação de mostrar isso para uma sociedade que está em formação. Eu acho que isso é fundamental.” (Dir., 25/11/2011.)

O que esses dados parecem evidenciar é que apesar de uma das gestoras afirmar que a ideia de aplicação da sanção não seja simplesmente para punir, ela vê nessa aplicação de sanção expiatória uma oportunidade de aprendizado. Assim, a concepção de justiça das gestoras parece estar relacionada à necessidade de punição para que haja aprendizado, ou seja, parece que, para elas, a justiça e o aprendizado acontecem quando a punição é aplicada. Esse é um raciocínio em termos de justiça retributiva, em que, quando há a quebra de uma regra, é preciso, para que se compreenda a importância de seu cumprimento, uma sanção, mesmo que ela seja expiatória, é preciso aplicar punição. Isso se dá também por provocar um sentimento de justiça nos demais, isto é, uns servem de exemplo aos outros, como se, para se sentir justificado, quem cometeu o delito precisasse ser punido. As gestoras podem estar agindo assim, também, com o intuito de que, fazendo o transgressor pagar por seu delito, as outras crianças sintam que estão sendo ouvidas, cuidadas e que as regras estão sendo zeladas. Contudo, essa forma de pensar e agir mantém o nível de justiça das crianças pouco desenvolvido.

Na sequência, transcrevemos algumas falas das Coordenadoras Pedagógicas sobre as penalizações aplicadas a professores e a funcionários. As gestoras referem-se muito a regras relacionadas a isso, haja vista ser a escola o universo delas.

“Funcionário são três advertências, né? Três...(para quem chegar atrasado)”
(CP, 25/11/2011)

“Geralmente... tem advertência verbal, se não resolve registra.” (CP, 25/11/2011)

“ advertência verbal... bota no livro, bota a disposição.” (CP, 25/11/2011)

“... geralmente se resolve (*com advertência verbal*). Se não resolver nas verbais ela (*a advertência*) acaba sendo registrada, ao menos no primeiro registro, o ato da pessoa muda.” (CP, 25/11/2011)

“dá uma maneirada (*quando registra a advertência*).” (CP, 25/11/2011)

“... então, nós temos na escola também uma folhinha que a gente fala que é de ocorrências. Então, lógico que não é na primeira vez, não é por causa de 2,3 minutinhos... mas aqueles que acabam atrasando muito...” (CP, 25/11/2011)

Essas ações descritas pelas gestoras nos permitem identificar como o ambiente dessas escolas pode ainda ser, em muitos momentos, autoritário, mesmo que a tentativa de gestão já seja democrática. Parece haver momentos de discussão coletiva e responsabilização de cada um pelos problemas, mas, quando se mantém regras com sanções previstas para cada uma delas, passa-se a impressão de que aquele ambiente não é de responsabilidade de todos. Os funcionários e professores parecem passar a não se sentir responsáveis nem pertencentes àquele espaço. Como destacado anteriormente, a gestão das escolas públicas, de acordo com o que é previsto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, deve oferecer uma educação de qualidade, o que parece ser algo com que as gestoras realmente se preocupam. Contudo, por essas leis podemos inferir, também, que as gestoras parecem se preocupar com a necessidade de formar cidadãos para exercício da democracia e garantir a igualdade de oportunidades de participação nas discussões e tomadas de decisões para todos os segmentos. Assim, uma gestão que deveria ser democrática, segundo Ferreira (2003), é expressa quando garante recursos e condições para que espaços de participação ativa, de cooperação, de partilha e de descentralização do poder possam existir.

Assim, é muito importante que as gestoras reflitam sobre como os professores e os alunos são vistos e considerados por elas. Parece-nos que suas ações têm a intenção de fazer o melhor por todos, que quando exigem das professoras e funcionárias que cumpram o horário e definam sanções, caso não o façam, seja para mostrar a importância disso para a dinâmica da

escola, pela consideração aos alunos e por suas próprias obrigações. As gestoras querem que todos vejam que o que vale para os alunos vale para os outros integrantes da instituição. Contudo, precisamos refletir, também, se a maneira como elas estão fazendo para conquistar o comprometimento deles está possibilitando a conquista desses objetivos, e a que custos estão fazendo isso. Em vez de punir e legislar previamente sobre o que deve ou não ser feito, as gestoras poderiam discutir com professores e funcionários sobre quais são os motivos desses atrasos. Dar a oportunidade de eles encontrarem soluções para que não continuem acontecendo. As gestoras podem, também, refletir com esses professores e funcionários sobre as consequências de não assumirem seus compromissos, possibilitando a compreensão do quanto isso pode atrapalhar a dinâmica das aulas e da escola. Essas reflexões contribuem para identificação de como fica difícil organizar as crianças e mostrar para elas a importância do horário para todos. As gestoras precisam demonstrar, também, o agravante que é o fato de esses professores serem um modelo para os alunos e, com isso, abrir a oportunidade para que se sintam responsáveis pelas soluções. Se nada disso funcionar, pensar em que atitudes tomar para cada caso com suas particularidades.

“... A criança que chega atrasada depois de três vezes no livro de ocorrências, depois de ter chamado a família para conversar, não resolveu, ela não vai poder entrar da quarta vez.” (CP, 25/11/2011)

Nesse último caso, é preciso tomar cuidado, pois, em nome da regra de que não se pode chegar atrasado, fere-se o princípio da aprendizagem. Novamente, aqui, as gestoras precisam pensar na melhor forma de diálogo com os pais, já que, frequentemente, são estes os responsáveis pelo atraso. Elas precisam pensar em estratégias que considerem todas as partes envolvidas, pois, como já discutimos, a ideia é a de que escola e pais sejam parceiros nas conquistas e nas soluções que envolvam a participação de ambos.

“se a criança o que, leva celular? ... Eu confisco, e ligo ao pai (CP, 25/11/2011)

“Olha, eu acho que a gente vai conversar com ele, eu vou registrar isso, e o ideal seria que ele ficasse tantos dias afastado, você fica cuidando dele, eu mando a lição” (Dir., 25/11/2011.)

“eu chamo a família e eu dou a suspensão.” (Dir., 25/11/2011.)

Parece haver, no exemplo anterior, uma concepção punitiva da aprendizagem, que adota sanções expiatórias para ensinar o que se está fazendo errado. Sem o diálogo entre os envolvidos em um conflito na busca de soluções ou responsabilizações mútuas; sem que a pessoa que desrespeitou uma regra vivencie as consequências naturais dessa ação e se responsabilize por elas, as crianças não aprenderão a legitimar regras motivadas pela importância que vêm em seus princípios ou a resolver os conflitos de maneira mais assertiva.

“até mesmo na suspensão, eles (*os pais*) não questionam porque a criança teve a suspensão. Eles ficam bravos, porque a criança vai ficar em casa e aí ele vai ter que arranjar alguém para ficar com a criança... (*não querem saber*) o motivo, eles concordam com a gente até, "Olha, tudo bem, pode dar suspensão, mas vai ser de quantos dias?". O problema deles é ficar com a criança em casa.”(VD, 30/11/2011)

“os pais são muito assim..., que nem quando vai sair para um passeio, na época da matrícula você tem lá o termo que você fala: "Você autoriza a criança a passeio fora da escola?". Eles autorizam, mas todas a vez que tem passeio nós mandamos a autorização, eles não respondem, não devolvem. Chegou no dia do passeio, você liga “o mãe não você não mandou autorização”, agora que já faz um mês, dois, eu fiz reunião com os pais e “eu não vou ligar mais”. Eu não acho certo eu estar ligando. E o compromisso do pai? E o comprometimento com a escola? Nenhum. Daí falei assim. Então agora a criança que não trouxe a autorização não vai mais no passeio, é a criança que vai perder.” (Dir., 25/11/2011.)

Novamente, aqui, aparece a ideia de que a relação entre escola e família parece ser vista de uma maneira unilateral. Os pais parecem ser considerados, pelas gestoras, participativos da vida escolar dos filhos quando ajudam a resolver problemas de comportamento, auxiliando na organização de evento, quando comparecem em reuniões e acompanham o filho na lição de casa. Como parece não haver diálogo entre professor e aluno, entre gestores e professores, não é promovido diálogo efetivo ou promovidas mesmo ações planejadas que envolvam a escola e a família.

Cavalcante (1998) afirma que mesmo tendo favoráveis evidências sobre a colaboração entre escola e família, na prática, pouco se tem feito para que os familiares dos alunos se sintam parte do processo educacional dos filhos. Uma parceria, de forma geral, sempre envolve instituição e indivíduos que se agregam de forma voluntária para o desenvolvimento de objetivos comuns, estabelecendo negociações coletivas em partilha de compromissos e responsabilidades. Deve-se compreender a interdependência dos agentes institucionais que integre interesses comuns, respeitar o que é diferenciado, específico de cada parte, pressupondo exercício de repetição. Todavia, constatamos que a parceria só existe no discurso, mas que principalmente a instituição escolar encontra uma certa insatisfação com relação à família.

“é advertência, é a comunicação aos pais ...e até a suspensão se for o caso, mas a suspensão é mais difícil. Nessa faixa etária que a gente trabalha (*o conflito com a criança*) a gente não precisa chegar a tanto, mas a advertência a gente já deu bastante esse ano, por agressões mais sérias... a gente já suspendeu de passeio, sabe, a gente avisou “Olha, a gente está conversando e não está funcionando, então estou dando último recado. Se não houver melhora no comportamento, saber que ele precisa ir se programado...” e não foram. Tiveram uns sete que ficaram lá no ultimo passeio. Então, a gente toma algumas medidas... e houve melhora. Agora já tem um outro aí, ta todo mundo... eu sei que ainda tá ligado à questão da sanção, né? Eu não vou

fazer para ganhar alguma coisa, mas eu acho que também pode trazer de alguma forma uma influência no comportamento, né? (VD, 30/11/2011)

Uma das funções da escola é o aprendizado da vivência em sociedade e, de fato, a sociedade tem regras, ou seja, elas são realmente necessárias para se viver bem. É na escola que a aprendizagem do trabalho se dá, lá se dará o aprendizado de que apesar de se ter vontade de brincar, existe momentos em que é preciso estudar, fazer o trabalho com os colegas. Essa aprendizagem do dever como regulação no lugar do prazer imediato vai se dar na escola. Porém, as consequências da quebra de uma regra na convivência é natural. Se alguém conta uma mentira à outra pessoa, o que está em jogo é a perda de confiança. Entretanto, o que parece estar por trás do discurso das gestoras é a ideia de que sanções que não são de consequência natural, ou seja, são artificiais, precisam ser utilizadas para que as regras sejam cumpridas. Em vez de trabalhar as consequências possíveis, como o dano à imagem, à confiança que as pessoas tem estão é punindo arbitrariamente através de advertências e bilhetes para o pai.

Um lado positivo de deixar que a criança vivencie as consequências naturais de seus atos é que isso pode ajudá-la a encontrar novas formas de se relacionar. Por outro lado, quando punições artificiais e arbitrárias são utilizadas, dá-se a sensação de que, ao se cumprir a penalidade, a criança se sente livre para agir daquela forma novamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim, deparamo-nos com a necessidade de refletir sobre o início. Porém, antes disso, imaginemos se este é mesmo o fim. Com certeza, um ponto, vista de um ponto que precisa ser final, mas um final com gostinho de abertura de novas possibilidades, de aprendizagens contínuas. Enfim, esta é só uma leitura das inúmeras possíveis, escolhida por nós e representada por este recorte que apresentamos com o formato de considerações finais. Outras leituras, em outros momentos da vida, promoverão diferentes descobertas, mas, por ora, os sentidos que se revelam são os que apresentaremos a seguir.

Voltaremos, então, ao início e refletiremos sobre o que nos levou a pesquisar as regras na escola. Sabemos que já falamos sobre isso no memorial. Contudo, após toda a caminhada de pesquisa, lendo e relendo o texto completo e as descobertas produzidas, percebemos que, além do que já foi dito, nosso desejo sempre foi o de ver o que a escola tem de mais importante, as crianças, sendo beneficiadas com as possibilidades de novos olhares e de novos estudos que contribuam para a melhoria do ensino e da vida escolar. Compartilhamos a construção e os resultados desta pesquisa na expectativa de que ela possa auxiliar na reflexão sobre a prática das escolas e sobre a necessidade de formação profissional constante para uma melhor atuação e novas relações dentro das escolas. Nossa expectativa também é a de que este estudo possa dar voz às dores e às delícias que a escola enfrenta ao lidar com a enorme diversidade de pessoas e de personalidades, na busca de um ensino de qualidade e da construção de relações mais éticas e harmoniosas em seu cotidiano.

Assim, convivendo com muitos interlocutores na universidade e nas escolas estudadas, destacamos as lições aprendidas, a partir das indagações iniciais: quais são as concepções da equipe gestora sobre o papel das regras na organização da instituição e na qualidade das relações interpessoais na escola? Quais são os conteúdos das regras, como são elaboradas, implementadas e legitimadas no cotidiano da escola?

Dessa maneira, uma primeira lição geral que esta pesquisa nos permitiu aprender é que **as gestoras das escolas estudadas se dedicam à organização dos espaços e dos tempos**

dessas instituições, preocupando-se em fazer das unidades escolares lugares que funcionam bem, que valorizam e zelam pela segurança das crianças. As gestoras estão ouvindo as crianças, procurando fazer assembleias. Elas buscam fazer cumprir os direitos de todos os seus usuários, procuram satisfazer algumas expectativas das famílias, fazem passeios que possibilitam diversificar as metodologias de ensino. No entanto, ainda existem alguns aspectos a que elas precisam atentar e dedicar, se, em seus objetivos de educação estiverem presente o desenvolvimento da autonomia.

Compreendemos que, diante das tensões sempre presentes no cumprimento das funções de gestores de qualquer escola, muitas dificuldades se apresentam e exigem desses profissionais habilidades nem sempre esperadas e que provocam dilemas difíceis de ser superados, por isso os resultados que encontramos aqui podem auxiliar na identificação e na construção de possíveis alternativas para as complexas tomadas de decisões referentes às relações interpessoais na escola e ao trabalho de construção de regras nessas instituições.

Acerca das concepções das gestoras sobre o papel e sobre a função das regras na escola, podemos inferir que, **por um lado, elas identificam a importância das normas escolares para a convivência entre as pessoas, mas, por outro, os olhares delas parecem estar contemplando muito mais a organização dos espaços em detrimento da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia.**

Há grande preocupação em manter a escola funcionando, com a definição da função de cada um, mas há também explícita na quantidade de regras impostas, e que visam ao controle dos espaços escolares, a noção de que uma escola organizada é aquela em que os conflitos devem ser evitados. Isso denuncia uma concepção de que os conflitos são negativos e que uma boa escola e uma boa gestão têm poucos conflitos em seu cotidiano.

Sempre há muito o que fazer nas escolas públicas, mas parece que as gestoras estão conseguindo organizá-las, cuidando de seus espaços físicos e estruturais em termos de horários, de definição de papéis de seus funcionários, o que demonstra a preocupação com o produto final, uma escola bem organizada. Fica clara a intenção de tornar os espaços da escola

prazerosos para os alunos, mas é preciso ir além, favorecendo que a autonomia seja conquistada, pois só a organização não vai tornar possível essa conquista.

Outro ponto que merece destaque é **a importância que as gestoras veem nas regras como forma de se prevenir contra possíveis reclamações e processos judiciais que os pais possam mover contra a escola.** A preocupação em atender às expectativas dos pais e a desconfiança gerada pelas relações fluidas, características da sociedade atual, parecem ser alguns dos aspectos que podem estar motivando tantas regras de precaução.

Identificamos que há uma grande preocupação com os conflitos e com as agressões. **As regras também parecem estar desempenhando o papel de evitar que os conflitos aconteçam pela preocupação com a segurança de todos que dela fazem uso, por as gestoras considerarem as preocupações das famílias e por acreditarem que uma boa gestão é aquela que consegue manter poucos conflitos na escola.**

O conteúdo predominante das regras mencionadas pelas gestoras das escolas estudadas é de regras organizacionais e regras convencionais em detrimento das regras morais. Vimos que esses dados são coerentes com suas concepções sobre o papel e a função das normas. Um número extenso de regras organizacionais foi mencionado por elas, confirmando a importância que veem na organização dos espaços e dos tempos escolares. Discutimos a relevância de cuidar para que os espaços e os tempos não sejam excessivamente controlados, pois, quando não é dada às crianças a oportunidade de participar da tomada de decisão sobre como utilizar de maneira responsável os espaços comuns da escola, isso pode desenvolver nos alunos um sentimento de não pertença.

Regras pessoais também foram mencionadas pelas gestoras como existentes em suas escolas. Dessa maneira, elas podem estar legislando sobre algo que cabe a cada um decidir, o que acaba por desviar a importância das regras que regulam um dos aspectos mais importantes na escola: a coletividade.

Regras de prudência que deveriam estar relacionadas à proteção contra danos à saúde, à vida, parecem estar sendo elaboradas visando cautela contra reclamações dos

pais. Refletimos, também, sobre a importância de identificarmos se ações que estão sendo consideradas de prudência são realmente fundamentais ou se estão evitando riscos necessários e impedindo o desenvolvimento da autorregulação.

As regras morais parecem estar sendo pouco valorizadas nas escolas, fazendo-nos refletir sobre que tipo de pessoas se está formando. Já que as escolas parecem ter o desejo de formar pessoas mais éticas, criativas, críticas e capazes de se relacionar de maneira respeitosa é importante refletir se elas têm **fundamentado a sua prática na intenção de buscar ações mais construtivas e coerentes** com esses objetivos.

Os princípios que devem nortear as regras estão sendo tratados como regras, dificultando a compreensão das crianças pequenas acerca de como se deve agir. Como discutimos em todo o corpo deste trabalho, o primeiro contato da criança com o mundo da moralidade se dá pelas regras, por isso prescrições claras do que pode ou não ser feito devem existir na relação entre o adulto e a criança. Contudo, vale lembrar que essas regras devem estar pautadas em princípios universalmente desejáveis. Esses princípios, que fundamentam as regras, devem ser explicitados e explicados para os pequenos.

Os regimentos escolares, que deviriam ser documentos norteadores das ações, dos princípios e dos valores das escolas, definindo, a partir de discussões e elaborações coletivas quais regras são realmente válidas para que as relações aconteçam de maneira respeitosa, não estão cumprindo seu papel. **O regimento vem pronto da Secretaria de Educação e poucos têm conhecimento do que ali está deliberado, pois, por ser muito extenso e construído, em sua maior parte, fora da realidade de cada unidade escolar, o documento, nem sempre, é balizador das ações.**

As gestoras falaram muito em assembleia como procedimento de construção das regras. **Elas estão tentando utilizar esse procedimento na resolução de conflitos e na construção das regras.** Entretanto, parecem ser, ainda, **somente regras das classes discutidas ou elaboradas coletivamente, o que demonstra que, ainda, faltam estudos mais aprofundados sobre a importância dos frequentes procedimentos dialógicos na escola.** Os dados aqui trazidos sugerem que não há uma unidade nas ações da escola, em que, parece, são

concebidas ações desarticuladas identificadas pela “liberdade” de que cada professora faz o que acha melhor em suas classes, o que é considerada autonomia de trabalho dessa profissional.

Discutimos a importância de as escolas debaterem e reafirmarem quais os princípios, os valores e os procedimentos pedagógicos, defendem. Eles serão fundamentais para que a instituição construa espaços e ações mais coerentes e cooperativas.

As assembleias são organizadas somente quando problemas de disciplina acontecem, demonstrando que, as gestoras parecem desconhecer a importância do caráter de manutenção de espaços de diálogo característicos desse procedimento. Um dos pontos importantes das assembleias é que elas sejam regulares e predefinidas, sua pauta deve ser abrangente e considerar tanto os interesses dos alunos quanto o dos professores. Se assembleia de classe e se assembleia escolar deve considerar, além desses, os interesses dos gestores e dos demais funcionários da escola. Deve-se considerar, também, que se discute nesses espaços, não somente os problemas e a construção de regras, mas as propostas de melhoria e as conquistas.

Parece haver desvio de função das assembleias, já que, em alguns momentos, são utilizadas para discutir casos particulares de indisciplina e de conflitos, deixando a cabo dos próprios alunos a decisão sobre sanções a ser cumpridas pelos colegas. As assembleias não são destinadas à discussão de ações de um indivíduo em particular, mas sim de discussões, de ações, sem que as pessoas que as comentam sejam expostas. As sanções nunca devem ser discutidas ou deliberadas em assembleias, seja pelos adultos, seja pelas crianças.

Sanções decididas pelos próprios alunos em assembleia estão sendo utilizadas como forma de legitimação das regras e transferência de responsabilidade dos professores e gestores sobre a autoridade acerca das difíceis decisões cotidianas na escola, desvelando uma concepção de que a função do adulto é deixar que elas se autogovernem. De acordo com os estudos de Piaget (1967-1972) esse processo se iniciará desde a criança pequena. Entretanto, as crianças só terão condições de se autogovernarem a partir da adolescência, quando atingirem o período formal de seu desenvolvimento cognitivo.

Afirmamos que o adulto deve assumir a responsabilidade e a autoridade pelas discussões e decisões tomadas pelo grupo. Deixamos claro que não defendemos o autoritarismo, mas sim que é função do adulto gerir os espaços escolares, possibilitando a autonomia das crianças, levando sempre em consideração o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

Parece não haver uma concepção de que o trabalho de construção das regras na escola é pedagógico, assim como não é planejado e organizado na escola. **Trabalha-se com a elaboração de regras de maneira improvisada e desorganizada. Parece não ter havido estudos prévios para implementação de assembleias na escola** o que prejudica a função e a efetividade da potencialidade que esse procedimento tem.

É de fundamental importância que toda a escola se reúna para discutir problemas, buscar soluções coletivamente, identificar seus avanços e debater propostas de atuação que considere a opinião, tanto dos adultos, quanto das crianças. Para isso, é imprescindível que os profissionais da escola reflitam, debatam e se fundamentem teoricamente acerca dos procedimentos pedagógicos capazes de auxiliar no alcance desses objetivos.

Apesar de as gestoras dizerem que os regimentos já vêm prontos da Secretaria de Educação e que pouco se modifica nas escolas, **a maioria das regras parecem ser elaboradas no cotidiano das escolas; algumas, pelos adultos, a partir de problemas identificados por esses e impostas às crianças com a intenção de conter os conflitos; e, outras, pelas próprias crianças e seus professores no cotidiano escolar.**

Destacamos a importância da participação e a consideração dos alunos na elaboração das regras e na resolução dos conflitos. É fundamental que eles sejam envolvidos nesse processo para que aprendam formas mais assertivas de se relacionar e para que se responsabilizem pela melhoria da convivência na escola.

Há diálogo na implementação das regras. As gestoras procuram informar quais são as regras da escola e, em muitos momentos, explicam a necessidade que vêm nelas.

Como a maioria das regras são construídas e impostas pelos adultos, a maneira mais utilizada para torná-las conhecidas por todos os usuários da escola é por informação.

Identificamos que escolas têm recorrido a instâncias da justiça para conseguir que os pais cumpram regras da escola. Destacamos a importância das escolas refletirem sobre suas ações, identificando o que realmente pode estar acontecendo com as famílias. Porém, destacamos também o quanto as situações vivenciadas pelas gestoras em suas funções podem gerar dilemas e exigir delas uma atuação mais incisiva na busca de proteção das crianças e de se fazer cumprir as leis.

Os problemas e a responsabilidade pela desobediência às regras, pelos alunos na escola, estão, em alguns momentos, sendo transferidos para a família e para instâncias da Justiça. Cada instituição deve assumir suas responsabilidades, tendo como foco a educação da criança, evitando que os problemas sejam transferidos de uma para outra instância. A escola deve criar um ambiente em que os conflitos sejam considerados naturais nas relações humanas e trabalhados à medida que aconteçam, para que se evite os casos mais graves de violência.

A penalização é concebida como uma das formas de fazer cumprir as regras. Os castigos, as suspensões, as privações de utilização de espaços passam a ter, realmente, um efeito de contenção das ações, mas isso funcionará por pouco tempo e não ensinará quais são as reais consequências do ato que se está sancionando. Esse tipo de procedimento de legitimação de regras não permite que as crianças entrem em contato com o que sua ação causou no outro, dificultando a aprendizagem das reais consequências de seus atos.

De uma maneira geral, podemos dizer que, de todas essas lições, parece haver um desejo das gestoras de fazer um bom trabalho nas escolas, de mantê-las organizadas e de proporcionar um espaço harmonioso de se conviver.

Esse foi, então, um recorte das lições que aprendemos ao longo de todo o processo de construção e vivência de trabalho. Vale frisar que poderia ter sido feita a pesquisa com um número maior de gestoras, ou mesmo com gestores, professores, pais e alunos, na tentativa de compreender um pouco mais sobre a influência que cada concepção sobre as regras na escola

exerce no trabalho cotidiano das instituições. Poderíamos, também, ter investigado como essas concepções refletem-se no cotidiano das escolas, através de seções de observações, de análises de documentos e de entrevistas com os demais usuários das instituições. Entretanto, no momento em que iniciamos a pesquisa, estávamos inseridas no projeto da UNESP em parceria com a Prefeitura da cidade e, por isso, optamos, por trabalhar somente com as gestoras que estavam diretamente em contato mais próximo conosco neste projeto que era de construção do PPPs das cinco escolas.

Atribuímos como limitação da pesquisa o fato de não conseguirmos analisar como as concepções das gestoras sobre o papel e a função das regras influenciam na prática cotidiana das escolas; quais são as implicações de como essa maneira que elas dizem que as regras são elaboradas, implementadas e legitimadas, nas escolas, na estrutura do trabalho pedagógico. Como isso resulta na relação da escola com a família, dos professores com os alunos.

De qualquer maneira, deixamos, como sugestão, esses outros procedimentos de investigação para futuras pesquisas, para o aprofundamento sobre o tema.

Enfim, queremos destacar que gerir uma escola é algo complexo, cercado de tensões e de dilemas provocados pelas incertezas e conflitos que se produzem em seu cotidiano, por isso o diálogo e a reflexão sobre as ações cotidianas são fundamentais. Um gestor precisa ser capaz de liderar, de lidar com as incertezas e refletir sobre a sua prática além de promover espaços para que todo o cenário escolar possa participar e se envolver na responsabilidade da construção dos ambientes de convivência mais positivos, sempre lembrando que o mais importante em uma escola são as pessoas que nela convivem.

Para isso, são imprescindíveis formações continuadas, centradas na escola, ou seja, que levem em consideração a realidade particular de cada unidade escolar. É fundamental que as escolas abordem o tema das assembleias, da construção coletiva das normas, dos procedimentos que auxiliam na prevenção da violência; é preciso que as instituições de ensino reflitam sobre as causas da indisciplina na escola, possibilitando que todos possam se envolver nas causas e nas soluções delas. Enfim, que os conhecimentos da Psicologia e da Educação Moral possam ser aprofundados; que projetos de convivência na escola sejam elaborados e

executados nestas e em todas as escolas brasileiras, para que tenhamos a possibilidade de formar pessoas mais felizes e autônomas.

REFERÊNCIAS

ANSEJO, J. C. A; ABAD, J. V. Gestón democrática de las normas. In: TORREGO, J. C. (Coord.). **Modelo integrado de mejora de la convivência**. Barcelona: GRAÓ, 2009.

APPLE, M; Beane, J. Escolas democráticas. São Paulo : Cortez, 1997.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Cadernos Cedes, v. 19, nº 47. Campinas, dezembro/1998.

ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas. 1993.

_____. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Educação Temática Digital**, v. 2, p. 1-12, 2002. Disponível em: <<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10556;jsessionid=93AC8C35AFF212F4933933D3628603D5>> Acesso em: 9 set. 2010.

_____. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In V.A. Arantes (Org.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 153-169). São Paulo: Summus: 2003.

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

_____. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas-RS, n. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n31/06.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2011

ARAÚJO, U. F. AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDT, H. **A crise na educação**. 1957. Disponível em: <http://redeantiga.unifreire.org/pedagogia-noturno/arquivos/hanna-arendt-a-crise-na-educacao.pdf> , Acesso em: 03 julho 2013

BACCARIN, M. I. Aprendendo a Pensar; Pensando o Aprender; as origens afetivas do pensar. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2000.

BACKES, D. S; COLOMÉ, J. S; ERDMANN, R. H; LUNARDI, V. L; Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. Revista: O MUNDO DA SAÚDE, São Paulo: 2011.

BAGAT, M.P. **Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale**. Attualità in psicologia. Roma, vol.1, nº2, pp.49-56, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARICCATTI, K. H. G; BRENELLI, R. P. As interdependências entre as operações aritméticas e o rendimento escolar em matemática. ZETETIKE– Cempem – FE – Unicamp – v. 14 – n. 26 – jul./dez. – 2006

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. (org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

BAUMAN, Z. “Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos”, Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BERTON, D. R. Cultura escolar e Indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição educacional. 2005. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho", Rio Claro, 2005.

BIONDI, R. **SAEB**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>>. Acesso em: outubro, 2012.

BOFF, L. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOOMEM, P. **A justiça restaurativa, um desafio para a educação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais:introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CAMACHO, Luiza M.Y. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes**. Educação e pesquisa, 2001, v. 27, p. 123-140.

CASASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade**. Chile: Liber Livro, 2008.

CAVALCANTE, R. S. C. **Colaboração entre pais e escola**: educação abrangente. Psicologia Escolar e Educacional, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.

CHAUÍ, M. **Janelas da Alma, Espelhos do Mundo**. In: NOVAES, Adauto (org). O olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

CUNHA, R. C. O. B; **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. Campinas,SP: [s.n.], 2006. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

DEBARBIEUX, E. **La violence en milieu scolaire: perspectives comparatives portantes sur 86 établissements.** Bordeaux: Université de Bordeaux II, 1996.

DEBARBIEUX, E. “**Violência nas escolas**”: Divergências sobre palavras em um desafio político. In.: Violência nas escolas e políticas públicas. Org. Debarbieux, E. e Blaya, C. – Brasília: UNESCO, 2002.

DEDESCHI, S. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DELUTY, R. H. Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, n. 5, p. 309-312, 1979.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola.** Tradução de: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____ **A escola possível: democracia, participação e autonomia escolar.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DEVRIES E ZAN “Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças”, in: FOSNOT, C.T. (org.), *Construtivismo, teoria, perspectivas e prática pedagógica.* Porto Alegre, RS, Artmed, pp.123-140, 1997.

DYMETMAN, A. **Da mediação à transmediação de conflitos: dissolver para resolver.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2011.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** Porto: Porto, 2002.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas: Verus, 2005.

FERN, E.F. **Advanced focus group research.** California: Thousand Oaks. 2001

FERREIRA, N.S.C. **Tecnologia educacional e gestão da educação: entre a utopia e a realidade.** In: **Tecnologias em educação: estudos e investigações.** Anais do XI Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

_____ **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”.** In: FERREIRA, N.S.C. *Formação continuada e gestão da educação.* São Paulo: Cortez, 2003

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P.. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho D'água. 6. ed., 1995.

_____. *Pedagogiada autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. In Minascentro, Belo Horizonte – MG. 28 a 30 de Julho de 1994.

Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0025> >
acesso em: 14\04\2012

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, J. **Currículo e questões de indisciplina**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 7, 2007, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2007

GARCIA, J. **Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno**. 2010. Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sieduca.com.br%2F2010%2Fadmin%2Fupload%2F122.doc&ei=oCdoULqwn4uy8QS-4ID4Dw&usg=AFQjCNHbD3TEgsOpIrVL2G6ANm-XNLFZWw&sig2=R_Zgljmzu3r9eYU7JDC4xg> Acesso em: 21 ago. 2010.

GADOTTI, B. A. M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e Prática**. WELLER, W. PFAFF .N. (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GINOTT, Haim. **O professor e a criança**. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas, SP: 1996.

KANT, I. **Textos Seletos**. Petrópolis : Vozes, 1974.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes** . São Paulo: Abril Cultural (coleção Os Pensadores): (1795/1980)

KELSEN, Hans. **Teoria do Direito e do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KIKAS, E; PEETS, K.; TROPP, K. et al. **Associations between verbal reasoning, normative beliefs about aggression, and diferent forms of aggression**. Journal of Research on Adolescence, v. n. p. 2009.

KOHLBERG, L. **Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization.** In D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally, 1969.

_____. **From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development.** In T. Mischel (Ed.), Psychology and genetic epistemology. New York: Academic Press, 1971.

_____. Kohlberg's Approach to Moral Education. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1989.

LA TAILLE, J. M. Y. **Construção da consciência moral.** Psicologia do desenvolvimento: UNESP: <http://pt.scribd.com/doc/139406192/01d11t03> .Acessado em: 02/07/2013.

_____. **A indisciplina e o sentimento de vergonha.** In: AQUINO, J. (Org). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Para um estudo psicológico das virtudes morais.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 109-121, jun./dez. 2000.

_____. **Uma interpretação psicológica dos limites do domínio moral: os sentidos de restrição e da superação.** Educar em Revista, Curitiba, n. 19, p. 23-37, 2002.

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

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LATERMAN, I. **Incivilidade e autoridade no meio escolar.** Em ANPED – Org. 25ª Reunião Anual ANPED – Educação: manifestos, lutas e utopias. Cxambu: Anped/UFSC, 2002.

_____. **Violências, incivilidades e indisciplinas no meio escolar: nem vítimas, nem culpados.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo.** São Paulo: ISME, 2006.

_____. **Reconciliando divergências: conhecimento implícito e explícito na aprendizagem.** Psicologia UsP, São Paulo, abril/junho, 2008.

_____. **Proximidade e distanciamento na escola: educação e gestão de conflitos entre pares.** In: LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. (Orgs.). Proximidade e distanciamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. Marília, 2001. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).

LUCATTO, L. C. A. **Justiça restaurativa na escola investigando as relações interpessoais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - FE/UNICAMP, Campinas, 2012;

MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. **Uma Nova Metodologia da de Educação Pré-Escolar**. 7ªed. São Paulo: Pioneira,1993.

_____. **Proepr: fundamentos teóricos da educação infantil**. Campinas: Gráfica FE,2009

MENIN, M. S. E. **Autonomia e heteronomia às regras escolares - observações e entrevistas na escola**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, SP 1985.

_____. **Desenvolvimento moral, refletindo com pais e professores**. In: MACEDO, L. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Desenvolvimento moral, refletindo com pais e professores**. In: MORAES, R. Análise de conteúdo.Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. Escola e Educação Moral. In: MONTROYA, Adrian, O. D. (Org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007,

_____. **Projetos bem sucedidos de Educação Moral: em busca de experiências brasileiras**. In: Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?, 1., 2009, Campinas. Anais... Campinas: UNICAMP/FE, 2009.

MENDONÇA, E. F. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Educ. Soc. vol.22 no.75 Campinas: 2001.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**.Qualitative Research Methods Series.16. London: Sage Publications. 1997

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

NAVARRO,I.P. et.al. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

Nucci, L. **Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts.** ChildDevelopment, 1981.

OLIVEIRA, D.A. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado.** In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.).Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, V. H. **Estrutura da escola e educação como prática democrática.** In: CORRÊA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2009.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2008.

PEDRO-SILVA, N. **Ética, (in) disciplina e relação professor-aluno.** In: **Indisciplina, Disciplina: ética, moral e ação do professor.org.** La Taille, Yves de. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERKINS, B. K. **Where we learn:** The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: NationalSchoolBoardsAssociation, 2006. Disponível em <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Where we teach:** The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: NationalSchoolBoardsAssociation, 2007. Disponível em <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **What we think:** Parental Perception of Urban School Climate. Alexandria, VA: NationalSchoolBoardsAssociation, 2008. Disponível em <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 03 jul. 2012

PIAGET. J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus Editorial. 1994.

_____. **Intelligence and affectivity: their relationship during child development.** AnnualReviews, PaloAlto-CA, 1954 [ed. USA, 1981].

_____. **Observações psicológicas sobre o self-government.** In: PARRAT, Silvia e TRYPHON, Anastasia (org.). Jean Piaget – sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Intenções, Tensões e Contradições.** Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, São Paulo, 2011,

PIFERRER, F. M. Um programa de educación moral, in: Cuadernos de Pedagogia. Barcelona, n ° 201, 1992.

PUIG, J. **Ética e valores:** Métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, J.; et al. **Democracia e participação escolar.** São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **Como hacer escuelas democráticas?** Educação e pesquisa: São Paulo: FE – USP, vol. 26, n. 2, p. 55 – 69. Jul/dez, 2000, publicado em, julho/2001.

_____. **As assembleias de sala de aula ou como fazer as coisas com palavras.** In: AGUIS, R. *et al*, Tutoria: com a palavra o aluno. Porto Alegre: Artmed: 2002.

_____. **Práticas Morais:** uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino fundamental II:** um olhar construtivista. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado. No prelo.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola.** São Paulo: Summus Editorial, 1996.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra a professor:** suas crenças, suas ações. Dissertação de mestrado, FE. UNICAMP, 1997.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra a professor:** suas crenças, suas ações. Campinas, SP. Editora Alínea, 1998.

SASTRE, G; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade. São Paulo: Ática, 1998.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SELMAN, R. L. The growth of interpersonal understanding. **Developmental and clinical analyses.** Nova York: Series Editor, 1980.

SEVERINO, A. J. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores.** In: Formação de educadores: desafios e perspectivas. Org. Barbosa, R. L. L.. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. Cadernos de pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 104, 1998.

TARDELI, D. A. **O respeito na sala de aula.** Petrópolis: Vozes. 2003.

TOGNETTA, L. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L.R.P.; DOMICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; ROSSI, R.; SAMPAIO, V. C. S. **Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

TOREZAN, A. M. (1990), **Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão.** Tese de Doutorado. IP – USP.

TOURAINÉ, A. **O que é democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

TURIEL, E. **The development of social concepts: Mores, customs, and conventions.** In J.M. Foley & D.J. DePalma (Eds.), *Moral development: Current theory and research.* Hillsdale: Erlbaum. 1975

_____. **The development of concepts of social structure: Social-convention.** In J. Glick & A. Clarke-Stewart (Eds.), *The development of social understanding.* New York: Gardner Press. 1978

_____. **The development of social knowledge: Morality and convention.** Cambridge: Cambridge University Press. 1983

_____. **El mundo social en la mente infantil.** Madri: Alianza Editorial, 1989.

_____. **The development of morality.** In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology.* Vol.3: Social, emotional, and personality development. New York: Wiley. 1998.

_____. The development of children`s orientations toward moral, social and personal orders: more than a sequence in development. **Human Development.** v. 51, p. 21-39, 2008.

UDEMO. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, 2001. **Violência nas escolas: incidência, causas, consequências e sugestões.** Disponível em: <<http://www.siraque.com.br/site/pdf/viol-escola.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1989.

VASCONCELOS, M. S. **Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio.** Apresentação de trabalho. ANPEPP. Florianópolis, 2005.

_____. **A disciplina e a indisciplina como fatores fundamentais de formação do aluno crítico no mundo atual.** 2003. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.escolainterativa.com.br%2Fcanais%2F20_encontros_tem%2FArquivos%2Fp_MarioSergio_Disciplina_Indisciplina.doc&ei=lg5oUMe7Co6c8gSxpIAY&usq=AFQjCNFA4ej0EILfsWA3R51U5ZNF4toA4w&sig2=rodLSGPZHHT9ug2CHj-vw> Acesso em: 30 set. 2012.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto políticopedagógico*. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Projeto Político-Pedagógico: Educação Superior**. Campinas, SP; Papirus, 2004.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes**. 2009, 223f. Tese de Doutorado – I. P., Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIDIGAL, S. M. P.; BUSCH, M. M.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **Conflitos interpessoais: a influencia do ambiente**. Anais do I Congresso de pesquisas em psicologia e educação moral: Crise de valores ou valores em crise? Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2009.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, Sp: mercado de Letras, Fapesp, 2000.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa** Tese de Doutorado, Unicamp: 2003.

_____. **Violência na escola x violência da escola**. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE. Curitiba: PUC, 2009.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **A construção da autonomia moral na escola: A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. In: Congresso Nacional de Educação da PucPR, 8 EDUCERE E O Congresso Ibero-Americano Sobre Violências Nas Escolas – CIAVE, 3. Curitiba: PUC. 2008. Anais... Curitiba-PR, 2008.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Compartilhar ou transferir as responsabilidades: considerações sobre a relação entre a escola e a família**. In: Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do Proepre: Educação e Cidadania. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

VINHA, T. P. e ASSIS, O. Z. M. **A Automia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor**. In: TOGNETTA, L. P. R. e SOUZA, F. E. B. (Orgs.). *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 159 – 197.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

E-mail/convite enviado às gestoras.

Cara (nome da gestora),

Como é do seu conhecimento, sou aluna de mestrado da UNICAMP, e orientanda da Professora Ana Aragão. Durante este semestre acompanhei o trabalho realizado em assessoria da construção e escrita do Projeto Político Pedagógico de sua escola.

Na ocasião do início deste trabalho, comentamos com muitos dos diretores, que eu tinha a intenção de realizar minha pesquisa em algumas das escolas da rede municipal (nome da cidade).

Pois bem, para dar início a este novo trabalho gostaria de convidá-la a participar de minha pesquisa, que tem como objetivos: conhecer como as equipes gestoras pensam acerca do papel das regras na organização da instituição e na qualidade das relações interpessoais da escola, bem como conhecer os conteúdos das regras e como são elaboradas, implementadas e legitimadas no cotidiano das escolas.

Sei que todos devem estar bastante atarefados com a finalização dos trabalhos acadêmicos em suas escolas, mas preciso realizar algumas

entrevistas ainda este ano, por isso esclareço que necessito apenas do tempo de mais ou menos duas horas para realizar uma entrevista coletiva com os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, das cinco escolas (Nome das Escolas), cujo trabalho foi realizado junto ao PPP. As entrevistas serão separadas em um grupo de 5 diretores, um de 6 vice-diretores e 6 coordenadores pedagógicos, cujos horários podemos definir de acordo com a sua disponibilidade, dos demais participantes e minha. Como seremos 6 ou 7 em cada grupo, penso que não teremos grandes dificuldades de conciliar nossos horários. Sendo assim, conforme combinado, por telefone, com as diretoras marcamos sua entrevista para **dia 25 de novembro às 15h, na secretaria de educação (auditório 2)**.

Desde já agradeço a colaboração e afirmo que será muito bom poder contar com você para realização dessa pesquisa.

Juliana Calil.

APÊNDICE 2



Campinas, ___ de _____ de 2011.

INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa integra o projeto de Dissertação de Mestrado de **Juliana Alvim Bites Castro Calil**, aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada: ***Concepção e implementação das regras na escola: a visão das equipes gestoras de escolas públicas***, sendo orientada pela Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão.

Importa ressaltar que, caracterizando-se por uma pesquisa de campo, cujos dados serão analisados qualitativamente, este trabalho, tem como objetivos conhecer como as equipes gestoras pensam acerca do papel das regras na organização da instituição e na qualidade das relações interpessoais da escola, bem como conhecer os conteúdos das regras e a maneira pelas quais são elaboradas, implementadas e legitimadas no cotidiano das escolas.

Participarão desta pesquisa as equipes gestoras de cinco escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental da Cidade (Nome da cidade) (SP). Compostas por dezesseis participantes divididos em cinco diretores, seis vice-diretores e cinco coordenadores pedagógicos.

Duas etapas estão previstas para a produção de dados: entrevistas semi-estruturadas coletivas, a serem realizadas em três grupos formados cada um deles da seguinte maneira: um com os cinco diretores, outro com os seis vice-diretores e outro com os cinco coordenadores, e para a segunda etapa entrevistas recorrentes.

Inserida em um projeto maior, proposto pela Secretaria de Educação do município (nome da cidade) em parceria com a FUNEP (Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão da UNESP), que

visa estudar as relações entre escola, comunidade e cultura e suas implicações sobre a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das instituições educativas e sobre a organização do seu processo educacional, a presente pesquisa tem como ponto de partida a importância da participação e da compreensão de todos os envolvidos no processo educacional acerca da construção e da função das regras da escola; assim como a grande dificuldade por parte de equipes pedagógicas e professores para lidar com conflitos e indisciplina na escola, apontada por diversas pesquisas, e por fim a maneira como as regras são concebidas, elaboradas e legitimadas na escola interferem drasticamente na qualidade das relações interpessoais e no processo de ensino e de aprendizagem.

Esclarecemos que será respeitada sua opção pela preservação ou não de sua identidade, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas esses poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

Ressaltamos a importância de sua participação para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Juliana Alvim Bites Castro Calil

E-mail: jubitescalil@gmail.com

Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas

APÊNDICE 3



Campinas, __ de _____ de 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela aluna de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Juliana Alvim Bites Castro Calil, intitulada Concepção e implementação das regras na escola: a visão das equipes gestoras de escolas públicas.

Estou ciente de que será respeitada a minha opção pelo sigilo ou não sobre minha identidade e que minha colaboração é voluntária.

Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, referencial teórico e método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Campinas, ____ de _____ de 2011.

Assinatura da(o) Participante

() autorizo a divulgação de minha identidade

() faço a indicação do nome fictício _____

APÊNDICE 4

ROTEIRO NORTEADOR DOS GRUPOS FOCAIS

- 1) Para você, as regras são necessárias? Por quê?
- 2) Exemplifique algumas (ao menos 3) regras de sua escola.
- 3) Exemplifique algumas (ao menos 3) regras que existem nas classes.
- 4) Como as regras são elaboradas em sua escola? Por quem?
 - Elas podem ser modificadas? Como?
- 5) Quais regras da escola você considera importantes? (Cite ao menos 3 delas). Pra você, por que elas são importantes?
- 6) Quais regras da escola você considera desnecessárias? Por quê?
- 7) Quais regras da classe ou escola que os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?
- 8) Quais regras você não permite que os alunos desobedeçam? Por quê?
 - Como você lida com o descumprimento dessas regras?
- 9) Quais regras você “não faz muita questão” que os alunos cumpram (“deixa passar”)? Por quê?
 - Como você lida com o descumprimento dessas regras?
- 10) Sobre a Implementação:
 - Como as pessoas ficam conhecendo as regras da escola?
 - O que vocês têm de registros sobre as regras da escola?