



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA MARIA REIS OLIVEIRA FURTADO

**O ETHOS ESCOLAR COMO ESTRUTURANTE
DA FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Vol. 1

Salvador
2005

NATÁLIA MARIA REIS OLIVEIRA FURTADO

**O ETHOS ESCOLAR COMO ESTRUTURANTE
DA FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Vol. 1

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor.

Área de concentração: Filosofia, linguagem e práxis pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi

Salvador
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

NATÁLIA MARIA REIS OLIVEIRA FURTADO

**O ETHOS ESCOLAR COMO ESTRUTURANTE
DA FORMAÇÃO ÉTICO-MORAL, NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese para obtenção do grau de Doutora em Educação

Salvador, 22 de julho de 2005.

Banda Examinadora

Dante Augusto Galeffi – UFBA
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Antônio Marcos Chaves – UFBA
Doutora em Psicologia Escolar
e do Desenvolvimento Humano
Universidade de São Paulo – USP

Bernado Alfredo Mayta Sakamoto – UNOESTE-PR
Doutor em Filosofia
Universidade de Campinas - UNICAMP

Miguel Angel Garcia Bordas – UFBA
Doutor em Filosofia
Universidad Complutense de Madrid – U. M. C.

Roberto Sidnei Macedo – UFBA
Doutor em Educação
Universite de Paris VIII

A Deus.

Aos meus pais e irmãos, amigos incondicionais.

A Alex-Alan, meu grande amor e companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos Filipe e Bruna, com infinito amor.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Dante Augusto Galeffi pela orientação do presente trabalho.

À professora Dra. Jandira Maria Ribeiro Santos pela amizade e pelo exemplo de perseverança e competência.

À banca examinadora pela avaliação cuidadosa e construtiva do trabalho final.

Aos professores doutores Miguel Angel Garcia Bordas e Bernardo Sakamoto pelo apoio e estímulo, nos momentos de desânimo.

Ao professores do Curso de Doutorado em Educação da UFBA, em especial ao professor Felipe Serpa (em memória) pelas observações esclarecedoras.

Aos colegas de pós-graduação, em especial à Ercília e ao Antenor, pelo companheirismo na dura jornada.

Às amigas Valéria e Christiana (Fifa) pelo entusiasmo contagiante e apoio oportuno.

Às amigas Danielle, Eulina, Valerie e Vânia pela convivência fraterna e pelos momentos de reflexão e de crítica, que tanto me ajudaram a aprender a ser e a conviver.

Aos membros da comunidade Escolar investigada pela abertura e acolhimento durante todo o processo de pesquisa.

À Associação de Pais da Escola Mandala, por acolher a realização da presente pesquisa.

Ao Professor Henrique Jorge Buckingham Lira pelos agenciamentos necessários à participação no Curso de Doutorado.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UFBA, pelo carinho e atenção dispensados, em especial à Maria das Graças (Gal).

Ao Sr. Carlão (motorista de táxi), pelo cuidado e atenção com que me conduziu por Salvador, BA.

À Universidade Federal da Bahia, pela oportunidade de participação no doutorado em Educação.

À Universidade Estadual de Santa Cruz, pela autorização e apoio financeiro, indispensáveis ao processo de formação acadêmica.

Aos educadores e educandos com quem convivi e que tanto me ajudaram a descobrir a natureza inacabada do ser.

A todos que, de alguma forma, forneceram o desafio ao meu crescimento cognitivo e afetivo.

Muito obrigada por ensinarem os processos e as vivências, que me transformaram como ser humano e profissional.

RESUMO

No presente estudo, analisamos o *ethos* escolar com base nas representações e concepções manifestas, no discurso e nas relações estabelecidas no espaço escolar, e seus reflexos na configuração da educação ético-moral, promovida pela Escola Mandala, objetivando identificar o papel das construções individuais e coletivas, na constituição de um território relacional polilógico. Numa abordagem participativa, buscamos interpretar o cotidiano escolar, a partir de uma “hermenêutica densa”, que, ao significá-lo de “dentro”, abarcou um alto nível de implicação do pesquisador e a participação efetiva dos sujeitos envolvidos. A Escola pesquisada faz parte da Rede Particular de Ensino de Ilhéus, BA, embora seja uma instituição sem fins econômicos, está vinculada a uma Associação de Pais. Em nossa trajetória interpretativa empregamos técnicas de observação participante; registro e análise de atividades grupais, próprias do ambiente institucional; observação, com registro cursivo, de diversos momentos da vida escolar (reuniões, conselho de classe, prática em sala de aula, momentos de chegada e saída, etc.), análises de documentos formais e de “diário de bordo” das professoras, etc.. O estudo sobre a educação ético-moral, mediatizada pelo *ethos* escolar, envolveu a reflexão sobre múltiplos aspectos, tais como: a estrutura de poder na Escola; as concepções expressas pelos educadores no discurso, nas relações e na prática pedagógica; a articulação entre o que expressam os documentos formais e as práticas efetivadas no cotidiano; os mecanismos de reflexão e de transformação adotados pela comunidade escolar; a compatibilidade entre os pressupostos teórico-metodológicos preconizados e o agir-refletir institucional; o nível de consciência sobre a natureza moralizadora da ação escolar e suas materializações; etc.. Depreendemos, a partir da interpretação dos dados, que a construção de uma ambiência de paz e de solidariedade não exclui o conflito e as contradições, mas, pelo contrário, faz deles alvos de reflexões, que suscitam um constante processo de qualificação e transformação. Grande parte das dificuldades enfrentadas, para instalação de um *ethos* solidário, encontrou raízes no fechamento ao diálogo e na resistência às mudanças significativas. Destarte, a existência da censura subliminar aos assuntos (tratáveis e intratáveis) levava à sensação de normalidade artificial, que pouco contribuía para efetivação de comunicações assertivas. Além disso, constatamos a existência de um canal comunicativo, de fluxo rápido (rádio corredor), onde os assuntos intratáveis circulavam sem qualquer censura. Porém, quando as situações, de difícil trato, eram enfrentadas, de forma crítico-reflexiva, a realidade escolar perdeu o seu ar de calma artificial e ganhou uma dinâmica singular, onde os sentimentos, antes sufocados, puderam vir à tona e deixaram de existir conteúdos vedados à comunicação. O trabalho de educação das emoções desenvolvido contribuiu, significativamente, para a redução da frequência de comportamentos de “queixa” e de “culpabilização” do outro. A atividade de planejamento da ação pedagógica foi feita com relativa autonomia. Entretanto, em alguns casos, as docentes, apresentaram inabilidade na explicitação de sua intencionalidade (objetivos), ora por insuficiência argumentativa, ora por inconsistência teórica. Tal fato desembocou numa dificuldade, relativamente generalizada, de avaliar a aprendizagem dos educandos e de se auto-avaliar. Outrossim, instrumentos didáticos como: relatórios individuais, portfólios, “diários de bordo” e o Conselho de Classe, quando utilizados de forma coordenada e concomitante, forneceram um suporte consistente ao processo reflexivo e ao redimensionamento da ação pedagógica. A comunidade escolar mostrou-se consciente de que somente uma

ambiência escolar, onde as trocas empreendidas sejam, preponderantemente, de respeito mútuo e de cooperação, pode ensejar níveis elevados de autonomia e de autoconsciência, possível num *ethos* resultante do equilíbrio móvel entre a razão e a emoção. Assim, independente do paradigma de Educação Ético-Moral anunciado, o mais importante é que conduza a uma nova postura ética individual, a uma atitude crítico-reflexiva, em todos os âmbitos de atividade humana, e, principalmente, na educação. Em suma, a busca, desse novo *ethos*, como constatamos, pode não ser uma solução fácil, mágica e final, mas, sem dúvida, é um começo promissor de um processo mutante, necessariamente, inacabado.

PALAVRAS-CHAVE: Ética; Educação Emocional; Prática Pedagógica; Comunicação Assertiva.

RÉSUMÉ

Dans la présente étude, nous analysons l'*ethos* scolaire en ayant pour base les représentations et les conceptions manifestes dans le discours et dans les rapports établies dans l'espace scolaire, et leurs réflexes dans la configuration de l'éducation éthique-morale, promue par l'École Mandala, dans l'objectif d'identifier le rôle des constructions individuelles et collectives dans la constitution d'un territoire relationnel avec des logiques plurielles. Dans un abordage participatif, nous cherchons d'interpréter le quotidien de l'école, à partir d'une "herméneutique dense", que au moment de le signifier à partir de l'intérieur, a embrassé un haut niveau d'implication du chercheur et la participation accompli des sujets engagés. L'école choisie pour la recherche fait partie du réseau privé d'enseignement d'Illhéus, BA, et, bien que ce soit une institution sans intérêts lucratifs, elle fait partie d'une association de parents. Dans notre trajectoire interprétative nous employons des techniques de l'observation participative; le registre et l'analyse des activités en groupe, propres de l'environnement institutionnel; l'observation avec registre écrit des divers moments de la vie scolaire (les réunions, les conseils de l'équipe, le quotidien de classe, les moments d'arrivée et de sortie, etc.), des analyses de documents officiels et le "journal de bord" des enseignantes, etc. L'étude sur l'éducation éthique-morale, médiatisé par le *ethos* scolaire, a impliqué la réflexion sur multiples aspects, tels comme: la structure de pouvoir dans l'École; les conceptions exprimées par les éducateurs dans leurs discours, leurs rapports et dans la pratique pédagogique; le joint entre ceux qu'expriment les documents officiels et les pratiques accomplies dans le quotidien; les mécanismes de réflexion et des changements adoptés par la communauté scolaire; la compatibilité entre les presuppositions d'empreinte théorique et méthodologique adoptés e l'action et la réflexion institutionnelle; le niveau de conscience sur la nature moralisatrice de l'action scolaire et leurs matérialisations; etc. Nous observons, à partir de l'interprétation des données, que la construction d'un environnement pacifique et solidaire n'exclut pas le conflit et les contradictions, mais, par contre, fait d'elles des cibles de réflexions, qui suscitent un constant processus de qualification et de changements. La majeure partie des difficultés affrontées, pour installation d'un *ethos* solidaire, a trouvé ces racines dans la fermeture au dialogue et dans la résistance aux changements significatifs. Néanmoins, l'existence de la censure subliminale aux sujets (les traitables et les interdits) conduisait à la sensation de normalité artificielle, qui ne contribuait pas pour la réalisation des communications assertives. En outre, nous constatons l'existence d'une voie de communication, de flux rapide (radio-couloir), où les sujets interdits circulaient sans quelconque censure. Néanmoins, quand les situations, de difficile traitement, étaient affrontées, de façon critique, la réalité scolaire a perdu son air de calme artificiel et a gagné une dynamique singulière, où les sentiments étouffés, ont pu émerger et des contenus interdits à la communication .ont cessé d'exister. Le travail d'éducation des émotions développé dans l'institution a contribué, significativement, à la réduction de la fréquence de comportements "de plainte" et "d'accusation" de l'autre. L'activité de planification de l'action pédagogique a été faite avec relative autonomie. Néanmoins, dans quelques cas, les professeurs, ont démontré une certaine difficulté en expliciter leurs intentionnalités (objectifs), soit par l'insuffisance d'arguments, ou par inconsistance théorique. Cette circonstance a débouché

dans une difficulté, relativement généralisée, d'évaluer l'apprentissage des élèves et de conduire ça auto-évaluation. De plus, des instruments didactiques comme: les rapports individuels des enseignants, les "portfolios", les "journaux de bord" et les conseils de l'équipe, quand utilisés de forme coordonnée et concomitante, ont fourni un support cohérent au processus de réflexion et au redimensionnement de l'action pédagogique. La communauté scolaire s'est montrée conscient de que seulement un environnement scolaire, dont les échanges entrepris soient, prépondéramment, conduits par le respect réciproque et par la coopération, peut viabiliser des niveaux élevés d'autonomie et d'auto-conscience, possible dans un *ethos* résultant de l'équilibre mobile entre la raison et l'émotion. Ainsi, indépendant du paradigme d'éducation éthique-morale annoncé, le plus important c'est qu'il conduise à une nouvelle position morale individuelle, à une attitude critique, dans tous les contextes d'activité humaine, et, principalement, dans l'éducation. En résumé, la recherche de ce nouveau *ethos*, comme nous constatons, peut ne pas être une solution facile, magique et finale, mais, sans aucun doute, c'est un commencement prometteur d'un processus mutant, nécessairement, non fini.

MOTS-CLÉ: Éthique; Éducation Émotionnelle; Pratique Pédagogique; Communication Assertive.

ABSTRACT

In the present study, we analyzed the school *ethos* based upon the representations and manifest conceptions, upon the speech and the relationships established in the school space, considering their consequences in the configuration of the ethical-moral education promoted by the 'Mandala School', with the objective of identifying the roles of the individual and collective constructions in the constitution of a polylogical relationship territory. In a participatory approach, we attempted to understand the school routine on a daily basis, starting from a dense hermeneutics that sought the meanings from an inside perspective, which led to a high level of the researcher's involvement and an effective participation of the involved subjects. The researched school is part of the teaching private network of Ilhéus (Bahia, Brazil) and, although it is an institution without profit goals, it is linked to a Parents Association. In our research track, we used several techniques, such as participatory observations, registration and analysis of group activities typical of the institutional environment, written records of observations made out of several moments of the school life (meetings, classes assessment, class room's practice, moments of arrival and exit, etc.), analyses of legal documents and of "class diaries" of the teachers, among others. The study of the ethical-moral education, mediated by the school *ethos*, involved the thoughtfulness about multiple aspects, such as the structure of power in the school, the conceptions expressed by the educators in their speech, relationships and pedagogic practice, the connection between what is expressed in the formal documents and what is practically done and achieved on a daily basis, the mechanisms of reflection and transformation adopted by the school community, the compatibility between the theoretical-methodological assumptions and the 'thinking-acting' of the institution; the level of consciousness about the moralist nature of the school action and its concrete achievements, etc. We inferred from the interpretation of the data and information collected that the construction of a peaceful and collaborative environment does not preclude the conflict and the contradictions, but, on the contrary, turn them into targets for considerations that generate a constant process of qualification and transformation. A great part of the difficulties faced, for a solidarity-*ethos* settlement, was based upon a behavioral antagonism to the dialogue and upon a natural resistance to significant changes. In fact, the existence of a hidden censorship to the subjects (prone or not to discussion) led to the sensation of an "artificial normality" that little contributed to the accomplishment of assertive communications. Moreover, we verified the existence of a fast-flow talking channel, the "hallway radio", where those avoided subjects circulated without any censorship. However, when situations of more difficult handling were faced in a critical-reflexive way, the school reality lost its air of artificial calm and acquired a particular dynamics, where the feelings, before suffocated, were able to come to surface, such that those avoided issues were opened for communication. The work here developed in terms of education of the emotions contributed significantly for a reduction in the frequency of cases of complaints and guilt attribution. The activity of planning the pedagogic action was performed with a relative autonomy. However, in some cases, the school teachers presented a lack of ability in expressing correctly their goals and intention, some times due to an argumentation inadequacy, other times due to a theoretical inconsistency. This has caused a widespread difficulty among them in properly proceed with the students learning evaluation, as well as with self-evaluation. On the other hand, the use of other didactic instruments such as individual reports,

'portfolios', class-diary and the Class Council meetings, when used in a coordinate and concomitant way, supplied a consistent support to the reflexive process and transformation of the pedagogic action. The school community has shown the consciousness that only a school environment where the interactions are predominantly of mutual respect and cooperation, can assure high levels of autonomy and self-conscience, possible in an *ethos* that is the result of a dynamic balance between reason and emotion. Therefore, independently of the ethical-moral education paradigm announced, the most important consequence is the generation of a new ethical and critical-reflexive attitude of people in all contexts of human activity, mainly in Education. In summary, the search for that new *ethos*, as we verified, may not be an easy, magic and final solution, but, without a doubt, is a promising beginning for a mutant process, necessarily continuous in its nature.

KEYWORDS: Ethic; Emotional Education; Pedagogic Practice; Assertive Communication.

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS À DISCUSSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL, NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	21
1.1 – TECENDO A TRAMA TEÓRICA PROBLEMATIZADORA	21
1.2 – CIRCUNSTANCIANDO O OLHAR	35
1.2.1 – SUPERANDO O MODELO TEÓRICO MONOLÓGICO	41
1.2.2 – EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL: PROCESSOS E POSSIBILIDADES	50
1.2.3 – EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	53
1.2.4 – CONSCIÊNCIA MORAL E EDUCAÇÃO	87
1.2.5 – A PERSPECTIVA PIAGETIANA DE CONSCIÊNCIA MORAL	92
1.2.6 – A ALTERIDADE E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	102
1.2.7 – EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL: EXPRESSÃO DA RAZÃO AFETIVA	108
CAPÍTULO II: METODOLOGIA – DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DE PESQUISA	117
2.1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA ABORDAGEM DE PESQUISA	117
2.2 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	121
2.2.1 – A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS	123
2.3 – DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	126
2.3.1 – A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	127
2.3.2 – OS SUJEITOS DA PESQUISA	143
2.4 – SISTEMATIZAÇÃO DOS EIXOS DE INVESTIGAÇÃO	145
2.5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	147
CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	149
3.1 – A DINÂMICA ESCOLAR	149

3.1.1 – A IDENTIDADE INSTITUCIONAL	149
3.1.2 - A PROPOSTA PEDAGÓGICA	150
3.1.2.1 – O Regimento Escolar	158
3.1.2.2 – O Manual do Educador	167
3.1.3 - AS INTERAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR	176
3.1.3.1 – As Práticas Pedagógicas	176
3.1.3.1.1 – Adequando a metodologia de ação	202
3.1.3.2 – A Relação Família-Escola	214
3.2 – RESIGNIFICANDO PADRÕES COMPORTAMENTAIS	222
3.2.1 – A VALORIZAÇÃO E O MANEJO DE CONFLITOS	227
3.2.2 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	248
3.2.3 – APRENDENDO A LIDAR COM AS EMOÇÕES	265
3.2.3.1 – A Mudança de Padrão Comunicativo	267
3.3 – A EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL DO ESPAÇO ESCOLAR	274
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	291
REFERÊNCIAS	298
ANEXO 1 – Programação do Seminário de Levantamento Situacional da Escola Mandala de Ilhéus – EMI.	305
ANEXO 2 – Questionário sócio-econômico aplicado junto às docentes e aos membros da equipe técnico-pedagógica da EMI.	309
ANEXO 3 – Primeira versão do Projeto Político-Pedagógico – PPP.	316
ANEXO 4 – Estrutura hierárquica da Escola – Modelo 1.	357
ANEXO 5 – Estrutura hierárquica da Escola – Modelo 2.	358
ANEXO 6 – Regimento Escolar.	359
ANEXO 7 – Manual do Educador.	385
ANEXO 8 – Manual do Professor.	395

ANEXO 9 – Amostra de Plano de Aula de uma das docentes do Ensino Fundamental	401
ANEXO 10 – Diário de Bordo de uma das docentes do Ensino Fundamental	402
ANEXO 11 – Amostra dos documentos que compõem o procedimento de interpretação da prática pedagógica, relativos aos momentos de observação em sala de aula: plano de aula, registro cursivo da observação, diário de bordo (da docente) e análise da docente acerca dos registros feitos sobre a sua prática.	403
ANEXO 12 – Observação da dinâmica escolar, durante o horário de chegada das crianças da Educação Infantil.	408
ANEXO 13 – Observação da dinâmica escolar, durante o horário de chegada das crianças do Ensino Fundamental.	409
ANEXO 14 – Amostras de atas produzidas a partir da realização de Conselhos de Classes (grupo “L” da Educação Infantil e grupo “N” Ensino Fundamental.	411
ANEXO 15). – Exemplos de relatórios individuais produzidos na EI.	420
ANEXO 16 – Proposta de implantação do portfólio, por nível de ensino.	424
ANEXO 17 – Amostras de registros no portfólio, por grupo.	426
ANEXO 18 – Formulário para investigação das Inteligências Múltiplas.	440
ANEXO 19 - Anteprojeto Institucional de Leitura.	445
ANEXO 20 – Resumos dos Projetos Didáticos de 2004.	458
ANEXO 21 – Projeto Didático “Descobrimos a Matemática”.	466
ANEXO 22 – Projeto Didático Água Viva.	474
ANEXO 23 – Ofício dirigido aos pais para tratar da questão da agressividade no espaço escolar	483
ANEXO 24 – Informativo enviado aos pais, sobre o acompanhamento do “prazer de casa”.	485
ANEXO 25 – Amostra dos registros efetivados a partir de reuniões estabelecidas com a participação dos pais e membros da Equipe Pedagógica da Escola.	486
ANEXO 26 – Registro cursivo produzido acerca da reunião realizada entre <i>Lara, Gigi, Rafa, Ceci e Natália</i> .	487

ANEXO 27 – Relatório do “Seminário de Levantamento Situacional da Escola Mandala de Ilhéus - EMI”.	489
ANEXO 28 – Amostra de registro de observação realizada sobre a prática pedagógica docente na Educação Infantil.	501
ANEXO 29 – Detalhamento de reunião destinada à formação da Equipe Pedagógica.	504
ANEXO 30 – Amostra de planejamento de reuniões pedagógicas voltadas a formação da equipe de docentes.	506
ANEXO 31 – Relatório de observação, da reunião pedagógica realizada no dia 8 de maio de 2004.	511
ANEXO 32 – Anteprojeto do Centro de Estudos.	516
ANEXO 33 – Mala direta encaminhada à comunidade escolar, informando sobre o sobre o trabalho de educação emocional promovido pela Escola.	523

1 – INTRODUÇÃO

Jamais pude entender a educação como experiência fria (metodologia), sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista.

Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Tenho clareza que em assim pensando não sou, nem mais, nem menos competente, mas, com certeza, mais gente e mais feliz.

Paulo Freire (1996, p.165).

A preocupação com as questões éticas povoa as mentes de todos que se detêm em refletir sobre o cotidiano. Todos sonham com o dia em que a ética seja recolocada na dimensão pessoal, e, se possível, na dimensão política. No momento em que pensamos que as pessoas deveriam ser diferentes, estamos trabalhando no nível do que poderia ser, do desejo – fugimos do formalismo monológico para cair numa outra tessitura de pensamento que está nos fundamentos da moral e da ética. Todavia, a existência de um politeísmo de valores e a crise de *Ethos*¹ coletivo, típicos de nossa situação de tarda modernidade, não implica, necessariamente, num niilismo ético, mas encontra nas práticas de respeito recíproco, um terreno comum de consenso e de entendimento sobre as condições necessárias para a realização da dignidade humana (TOSI, 2001).

Na minha prática pessoal e profissional, os aspectos atinentes às relações com o outro sempre receberam especial atenção, em função de sua importância no tocante à configuração de espaços existenciais mais justos. Tomar consciência do papel do outro na vida de todos, se constitui, cada vez mais, numa necessidade, independente do lugar social que os indivíduos ocupam. Trata-se, por conseguinte, de uma escolha evidenciadora de compromisso ético-político com a produção de um conhecimento capaz de contribuir para um movimento de qualificação da vida. Tal desejo passa pela compreensão do esgotamento do paradigma monológico e pela constatação da emergência de novas lógicas capazes de derivar práticas educativas eticamente sustentadas.

¹ Significa para os gregos antigos a morada do homem, isto é, a natureza, uma vez processada mediante a atividade humana sob a forma de cultura. “A cultura promove a sua própria ordenação ao estabelecer normas e regras de conduta que devem ser observadas por cada um de seus membros” (ROMANO, 1998, p.32).

Geralmente, mal se imagina o que pode vir a representar, na vida do educando, um simples gesto do professor. Falo isso a partir de minha própria experiência, no processo de escolarização. Estudava num colégio particular destinado à elite de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro. Eu, a “ousada” filha do padeiro e da manicura, vivia uma duplicidade de sentimentos: sentia-me feliz e grata por poder freqüentar aquela escola, mas experimentava a necessidade íntima de provar que merecia ou podia estar ali, por minha capacidade. O preço emocional dessa oportunidade foi muito alto. Tive, como grande parte das pessoas teve ou tem, um professor que valorizava sobremaneira o seu próprio saber, em detrimento do saber de seus educandos, e que, por extensão, valorizava todos aqueles que dominavam ou demonstravam os mesmos saberes e, ou interesses. Naquela época, somente eu e uma colega não fazíamos aula de inglês extracurricular, ao contrário das demais que as freqüentavam no turno oposto. E, além disso, cursavam Ballet clássico, música e etc. Tal processo fazia com que suas performances, nas aulas de inglês, exibissem uma fluidez incompatível com os conteúdos trabalhados na sala de aula. Com base na maioria dos alunos, o professor adotava a postura de só falar inglês em sala. Em defasagem, frente às demais, eu tremia só em pensar que se avizinhava a “famigerada” aula de inglês. Sentia, fisicamente, a dor das humilhações que, com certeza, viriam.

Mantenho vivo, na memória, o dia em que, numa aula de conversação, o professor me disse: - n. 27. Tremia e uma onda, que oscilava entre calor e frio, percorreu o meu corpo. Como era de praxe me levantei, esperando o que estava por vir. Não me lembro o que ele me perguntou. Entretanto, lembro-me perfeitamente que, no momento em que eu estava no meio da pronuncia da frase, que acreditava ser a resposta à pergunta feita, quando ele disse, em inglês, para que eu parasse, denunciando, na sua expressão facial, o seu desagrado. Em seguida, chamou uma de minhas colegas de classe, pelo nome e sobrenome (Denise Braga Smith), numa clara deferência aos seus conhecimentos e desmerecimento dos meus. Para mim era como se ele estivesse dizendo “olha como ela é competente” (tem até nome completo!) e olha como você não tem competência (você é um número na chamada). Usualmente, nas aulas de inglês, eu só era chamada através do uso da numeração constante da pauta. Acho que nem o professor tinha a clareza sobre os efeitos de suas ações. Acredito que estava muito mais preocupado com a

gratificação recebida das outras colegas, mesmo que equivocadamente atribuídas às suas intervenções.

Para minha sorte nem todos os professores eram assim. A maioria conseguia, através de suas práticas, mobilizar-me para as trocas efetivas com o objeto de conhecimento. Lembro-me, também, do dia em que um dos meus professores mais queridos - Lund, de matemática – (um velhinho de fala mansa e de olhar bondoso), não podendo comparecer à aula, por motivo de saúde, mandou-me um bilhete em que dizia: “Cara aluna Natália, vejo-me impossibilitado de comparecer à aula de hoje, peço-lhe o favor de ajudar suas colegas num trabalho de revisão dos conteúdos para a prova da próxima semana. A lista de exercícios está em anexo. Desde já agradeço. Lund”. Num primeiro momento pensei: será que vou dar conta? Será que minhas colegas vão acolher-me nesse lugar? Li o bilhete para as colegas e perguntei: o que vocês acham? Como podemos fazer o que ele pediu? Imediatamente, as colegas começaram a sugerir coisas ao mesmo tempo. No meu íntimo, sentia-me acolhida. Logo depois de identificamos as sugestões, elegemos uma delas e colocamos mãos-a-obra. Concluída a atividade proposta, recolhi as atividades e as entreguei posteriormente ao professor. Acho que, naquele dia, encantou-me a possibilidade de ajudar a conhecer e, principalmente, me relacionar num fazer conjunto, com objetivos partilhados.

Sinto que as marcas deixadas pelo processo de escolarização nos configuram, ao tempo em que delimitam questões que nos inquietam, que nos indignam e nos movem para uma ação transformadora frente a tais flagelos e para a comunicabilidade de experiências positivas. Acredito que a arrogância com que o meu professor de inglês (e tantos outros como ele) me avaliou, associada à indulgência com que se avaliava, e avaliava seus pares (aqueles que o professor julgava dignos de se relacionar com ele), produziu em mim um sentimento de humilhação, hoje transformado em curiosidade epistemológica frente ao que denomino eticidade na prática docente.

Meu interesse por questões relacionadas aos não ditos, mas vividos no espaço escolar, aponta, a meu ver, para aspectos de difícil percepção, visto que se encontram diluídos nos gestos: sorrisos, silêncios e falas que se produzem no espaço escolar, e que, por ignorância ou conveniência, vêm sendo banalizados nas investigações sobre o cotidiano escolar. Mesmo quando se enfocam as relações e,

por extensão o *ethos* por elas estabelecido, tais enfoques assumem um tom instrumental, ou seja, buscam apenas saber que tipo de relação pode produzir o sucesso escolar - segundo os padrões vigentes. O que, na maioria das vezes, está relacionado a uma melhor compreensão dos conteúdos escolarizados.

Acredito que nenhum professor passa pela vida dos educandos sem deixar marcas. Daí provém talvez a grande importância ética e estética dessa práxis. Diante deste entendimento, a escola pode se constituir num espaço que prepara para ser feliz e para ajudar os outros a sê-lo. Com certeza, nesse espaço, os conteúdos socialmente valorizados serão apreendidos com uma maior significância e efetividade e, por isso, virão como consequência de uma ação, gradativamente, mais complexa, curiosa e ética. Acreditando nessa possibilidade, busco, com essa pesquisa, compartilhar com os membros da comunidade escolar da *Escola Mandala de Ilhéus - EMI*, a construção crítico-reflexiva de um *ethos* capaz de ensejar as condições para um agir ético-solidário no mundo.

O fio condutor das reflexões contidas nesta tese encontra-se definido pelo conjunto das relações estabelecidas entre os docentes e suas implicações sobre a configuração do *ethos* escolar, na constituição de uma ambiência sócio-moral em constante transformação. Desse esforço interpretativo, depreenderam-se categorias individuais e coletivas imbricadas, em níveis simbólico e prático.

O presente trabalho encontra-se organizado em torno de quatro capítulos, subdivididos em seções. O primeiro capítulo engloba a revisão de literatura sobre trabalhos que trouxeram contribuições para a discussão do tema em questão ou de aspectos correlatos. Desta forma, procedeu-se à argumentação em torno do assunto central, estabelecendo interlocução com pesquisadores, que trouxeram contribuições para o campo teórico-prático objeto desta investigação. No tocante à educação ético-moral fez-se confluir as contribuições que remetesse às suas funções e contradições. Em relação à educação e à infância, levantaram-se as principais concepções discutidas em torno dos seus princípios epistemológicos, com implicações diretas sobre as “pedagogias”. Finalmente, reuniram-se as contribuições teóricas, no campo da afetividade e do papel das práticas interativas nas construções intelectuais e sócio-afetivas, segundo o paradigma interacionista. Assim, para um melhor entendimento do pensar-agir docente, situaram-se as teorias

que os fundamentam, buscando entender suas origens e suas manifestações na prática escolar.

A caracterização metodológica do presente estudo encontra-se detalhada no capítulo II. Nesta parte, apresentaram-se as estratégias e os procedimentos utilizados na coleta, tratamento, análise e interpretação de dados.

No penúltimo capítulo, desenvolveu-se a análise e a discussão dos resultados, comparando-os com os resultados encontrados por outros pesquisadores, à luz dos teóricos interacionistas.

Nas considerações finais, sintetizaram-se os principais achados do presente trabalho, bem como, levantaram-se algumas reflexões e sugestões referentes às estratégias e procedimentos, depreendidos das análises interpretativas. E, ainda, apontaram-se algumas lacunas, no conhecimento teórico-prático, sinalizando para o aprofundamento de algumas questões na área.

CAPÍTULO I

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS À DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL, NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A compreensão da ação pedagógica como algo construído na dinâmica social, traz à tona discussões que envolvem aspectos que lhes são intrínsecos e extrínsecos, intimamente relacionados. Estes, por sua vez, refletem a complexidade de significações e funções atribuídas à educação ético-moral, ao longo de sua trajetória histórica e, em consequência disto, repercutem sobre as práticas empreendidas pelos seus profissionais. Assim, considerada como produto de múltiplos elementos vinculados diretamente às condições de produção do fazer educativo, a educação ético-moral precisa ser estudada a partir do conhecimento sobre os contextos relacionais a que o docente encontra-se submetido e aqueles que o educador oportuniza aos seus educandos no espaço escolar.

Diante do exposto, pretendemos enfocar, nesta seção, aspectos vinculados à ação docente em suas múltiplas dimensões, bem como aqueles que remetam às significações hodiernas acerca da educação ético-moral. Buscamos ainda, reunir resultados de pesquisa, na área, a fim de abstrair-lhes os meios e os modos para refletir sobre o pensar-agir docente.

1.1 – TECENDO A TRAMA TEÓRICA PROBLEMATIZADORA

Um aspecto que se apresenta, indubitavelmente, como característico da cultura ocidental, é a tematização da ética, nos mais diversos espaços de ação humana. Porém, se por um lado isso pode indicar um panorama favorável à qualificação da vida, ao sinalizar para preocupações e reflexões éticas mais amplas

e significativas; por outro lado, esse aparente consenso, sobre a premência dessas reflexões, pode estar apontando para a necessidade de investigação dos motivos concretos para que a ética ocupe uma posição de destaque no debate filosófico contemporâneo (CARVALHO, 2001).

Alasdair MacIntyre (apud CARVALHO, 2001) destaca que é preciso posicionar-se criticamente frente ao debate moral em nossa cultura ao questionar-se sobre os prováveis motivos da hipertrofia da problematização ética. Destaca que o modismo discursivo sobre a ética revela, enquanto elemento de fundo, uma crise profunda. Acrescenta, ainda, que a linguagem da moralidade contemporânea encontra-se de tal modo desordenada, que não possuímos mais que fragmentos desconexos de um esquema conceitual sem sentido ou função. Postula-se, ainda, que na base desta fragmentação da moralidade repousa a perspectiva a-histórica da filosofia moral do séc. XX expressa no emotivismo, para a qual a moralidade não tem qualquer conteúdo racional.

No âmago dessa descendência histórica, a situação contemporânea apresenta suas especificidades. Para apreendê-las, é preciso reduzir essa problemática tão ampla às considerações mais empíricas, no intuito de obter um levantamento da ordem moral em nossas sociedades que permita descobrir, de modo prático, os problemas que nelas operam. Assim, a educação moral é possível, e, talvez, mais necessária do que nunca. Entretanto, não pode ser mais levada a cabo nos mesmos moldes, como era feito no contexto em que havia consenso a respeito de certas verdades, transmitidas de geração em geração. Hoje, trata-se de entender o processo educativo como constituinte, ele mesmo, da moralidade. O educando deve ser visto, portanto, como o sujeito de sua formação moral e não mais como alguém que padece tal formação.

A realidade experiencial do povo brasileiro tem mostrado que a “democracia” que vivemos não tem sido capaz de garantir o acesso igualitário aos direitos civis, sociais e públicos, por meio de práticas justas. Neste contexto, temos consciência de que a democracia é uma condição necessária à consecução de uma sociedade mais justa, mas está longe de representar uma condição suficiente.

A idéia de “injustiça”, como quase tudo na contemporaneidade, se alterou e se sofisticou, ficou mais abstrata e, por isso mesmo, mais abrangente e sufocante.

A “injustiça” se tornou bem mais perversa, isto porque, por não possuir uma face, pode ocupar qualquer face. Tal constatação remete ao que propõe Freitas:

[...] Olhemos ao nosso redor: a realidade que nos cerca expressa a barbárie e está preta de fatores que apontam para o risco de regressão. O mundo globalizado impele as pessoas em direção ao xenofobismo, à intolerância diante do outro, à idéia de que há uma inevitabilidade histórica, ao consumismo e ao individualismo desenfreado. Naturalizam-se as mazelas e misérias da condição humana: em nome de um determinismo amparado num viés tecnicista e nas necessidades da concorrência internacional, isto é, da predominância do mercado, tudo é justificado. As possibilidades históricas são suprimidas pelo discurso único e dogmático. (2001, p.213-4).

O perigo está no fato de que tudo parece responder a uma tendência natural, difunde-se, com sucesso, a idéia de que tudo isso é necessário e inevitável. A apatia toma conta de nós e nos sentimos como que diante dos fatos e acontecimentos que desfilam costumeiramente. Assim, incapazes de defender nossos próprios valores e princípios, nos deixamos levar pela correnteza, tamanha a certeza do destino inexorável que nos espera.

Refletindo sobre esses aspectos, penso sobre como é possível discursar, cobrando uma educação de qualidade e uma docência competente, se continuamos reproduzindo o processo de “coisificação” desse relevante ator social, na medida em que nos reduzimos a um objeto de utilidade. Consideramos a docência na proporção do seu valor de uso, tal constatação se faz sentir desde uma ausência de políticas de valorização profissional e se faz reforçar, dentre outros aspectos, pelos mecanismos de “capacitação” que, sistematicamente, desconsideram o ser humano que se apropria de uma profissão, mas que, ao contrário, vem sendo apropriado por ela. Urge, por conseguinte, que aqueles que se dedicam à educação o façam a partir de uma postura ética reveladora da sua responsabilidade social e do seu compromisso político. Pergunto: Como lidar, no âmbito educacional, com a relação social individualizante e coisificante?

“Domesticar seres humanos parece ser a proposta subjacente à moralização” empreendida nas instituições (DE AGOSTO, 1995, p. 27). Há crença, mais ou menos difundida, de que em havendo moralização dos diversos setores da sociedade tudo estará salvo. Seria tão simples assim resolver as mazelas sociais pelas quais temos passado? Que moralidade é essa? A moral trata do lícito e do ilícito comportamental. Assim, pela sua própria natureza, apresenta um caráter sócio-histórico. Deste modo, existirão tantas morais quantas forem as culturas.

Todas as morais giram em torno de valores que as condicionam e conformam. E devem levar a considerar como fonte de referência à vida.

A escola ainda aparece amplamente como uma instituição ambígua. Seus ideais de formação do cidadão republicano e do homem virtuoso e culto mostram-se incompatíveis (GOERGEN, 2001a). Desprovido de modelos éticos substantivos, o indivíduo limita-se a fazer malabarismos entre diferentes ideais, distintos e até contraditórios, em meio aos quais se restringe a desenvolver estratégias contingentes, adaptadas e manipuladoras. Imersos nas dificuldades inerentes à administração desse duplo individualismo, os docentes, com muita frequência, e, às vezes, contra a própria vontade, a ele aderem. Na ausência de modelo ético ao qual se apeguem, são obrigados a reconhecer o espaço de julgamento e de ação dos alunos e a aceitar que eles tenham de agenciar e construir os significados de estudos que, para muitos, já não são óbvios. Em que as aprendizagens escolares são necessárias à formação de si e à própria autonomia?

Na realidade, esse processo permite perceber a profunda transformação dos objetivos da escola. Os indivíduos, que eram o termo último do processo institucional, estão agora no cume da hierarquia da ação; suas individualidades, antes concebidas como a interiorização das coerções sociais, tornaram-se centrais. O conjunto dessa mutação inscreve-se perfeitamente, por sinal, o relato da modernidade em que o crescimento do individualismo foi sempre um elemento central. Os mecanismos de produção dos indivíduos, que sempre foram concebidos como uma mola central dos processos de integração social, mudaram de natureza.

A escola continua sendo o lugar, pelo menos nos discursos, por excelência, da transmissão dos valores morais em nossas sociedades. O que impressiona, na situação contemporânea, é o desaparecimento progressivo do ensino da moral, a não ser na forma de fragmentos sem nexos, mais ou menos decompostos e desarticulados e, ademais, a serviço de considerações estritamente funcionais. É, também, o palco de uma série, ainda mal reconhecida pela instituição, de promessas éticas. Essa situação explica os movimentos contraditórios que atravessam a escola. Muitos docentes vivenciam seu cotidiano de trabalho como a expressão de uma crise profunda, pois não sentem mais continuidade entre suas tarefas pedagógicas cotidianas e sua inserção num verdadeiro projeto educativo consensual e forte. A saudade, a amargura, o sentimento de decadência já são

comuns entre muitos deles. Contudo, muitos outros já souberam adaptar-se à situação, dizendo adeus a um projeto educativo em que as considerações morais primavam amplamente sobre as preocupações éticas. Alguns, por bem ou por mal, acabaram aceitando a centralidade do indivíduo, em relação à instituição, reconhecendo a legitimidade das preocupações éticas. Isso significa que a escola, num único e mesmo movimento, é simultaneamente o palco de uma crise moral e de uma transição inacabada rumo a uma primazia da ética, que deve, ao mesmo tempo, aprender a reconhecer, a estimular e a forjar.

Como ensinar noções de ética, solidariedade e respeito às diferenças de credo, cor e religião - princípios básicos para o convívio civilizado em sociedade - quando a violência e a barbárie entram via satélite dentro de casa? A guerra é uma demonstração coletiva do fracasso das resoluções do conflito pela via simbólica. Isso semeia, entre as crianças e os jovens, a idéia de que a violência é o único caminho para transformar as coisas. Uma triste lição que nossas crianças e jovens, infelizmente, vêm aprendendo.

A vulgarização da morte e de atos violentos, seja em imagens reais ou fictícias, ajudam a reduzir, no imaginário dos sujeitos, a noção dos danos que os outros sofrem. Há uma diferenciação entre um “vídeo game” de guerra e um ato real. Para muitos, entretanto, essa linha divisória é muito confusa e a violência vai se tornando banal.

Mas o que é ética, ou moral, e como colocá-las nas escolas? Segundo Vazquez (2000), a questão central da ética é a de responder à pergunta: o que nos obriga a sermos bons? Ou seja, é a ética que nos permite buscar critérios para definirmos o que é ser bom e correto, ou estar moralmente certo, e que nos fornece explicações para nosso senso de dever moral. A essa questão (o que me obriga a ser bom?), podem ser dadas respostas diferentes, ancoradas em diversas posições filosóficas ou ideológicas; e é quando a respondemos que encontramos valores morais.

Imanência e caráter histórico dos objetivos no novo cenário de incertezas, precariedades e paradoxos, caracterizam a educação contemporânea e, particularmente, a educação moral. A desestabilização do absoluto representa a passagem da univocidade do ideal para a pluralidade dos valores. Do ponto de vista clássico, segundo o qual o processo educativo significava a adaptação das crianças

e jovens ao bem preestabelecido, o pluralismo moderno é paradoxal e até mesmo pós-moral. Do sentido transcendente, a que todos tinham de se adaptar, chega-se ao sentido negociado no interior do processo educativo. Este espaço educativo torna-se ele mesmo instituidor de sentidos. Nisso se resume a grande dificuldade da educação ética nos dias atuais.

A relação entre o homem e o mundo era entendida pela educação tradicional como uma relação estável, sem previsão de grandes transformações. A dinâmica das mudanças, que hoje nos é tão familiar, não fazia parte do horizonte das preocupações pedagógicas de outras épocas. A dissolução da relação unidimensional entre o homem e o mundo transferiu o nascedouro das prerrogativas morais para o interior dos sistemas sociais, onde, por convenção, se estabelece o que é bom ou mau. A educação correspondente a este novo contexto dessacralizado, tem como pedra de toque a razão, que se torna responsável pela reflexão pedagógica, na qual se estabelecem os sentidos e limites do viver. O humano não mais emerge de um esforço adaptativo a parâmetros preestabelecidos, mas nasce de um gesto criativo. Ora, no contexto de uma realidade altamente diferenciada, a definição do humano resulta necessariamente plural e contraditória. Este é o grande dilema da discussão ética na contemporaneidade: como conciliar esta pluralidade sem recorrer a princípios transcendentais, de um lado, mas sem admitir o relativismo de todos os valores e normas morais, de outro?

É difícil argumentar contra a relativização da formação moral da criança num momento histórico em que, dia-a-dia, ganha terreno a pluralidade social. No ambiente das formas plurais de vida em que vivemos, parece cada vez mais difícil encontrar consensos, até mesmo mínimos, capazes de assegurar um fundamento moral suficientemente legitimado, que possa servir de base para uma influência moral através da educação. Trata-se, em última instância, de encontrar algo que justifique a educação ético-moral.

A situação é manifestamente paradoxal: de um lado, cresce a exigência de uma educação moral da infância e juventude e, de outro, ouvem-se as vozes daqueles que rejeitam a fundamentação última.

Torna-se cada vez mais difícil relacionar a legitimidade das normas com alguma fonte de autoridade e de respeito. [...] Simultaneamente nunca, como hoje, se falou de ética, em todos os campos da atividade social [e] todos os tipos de discursos possíveis (CANEN, 1997, p. 479).

A educação moral parece ser, ao mesmo tempo, necessária, porque o ser humano e a sociedade necessitam de orientação moral, e ilegítima porque carece de fundamentos universais estáveis.

No ambiente dos consensos tradicionais, fossem eles livres ou não, a educação podia pisar no chão firme dos objetivos que contavam com o apoio dos mais diferentes agentes do processo educativo. Com a relativização das certezas teológico-metafísicas na modernidade e com a presente desconstrução dos fundamentos racionais modernos, os fundamentos da educação moral foram fragilizados. Contudo, nem mesmo a escola que se dispuser a abandonar o ensino moral, por lhe parecer impróprio, conseguirá evitar o envolvimento moral, porque a simples transmissão de conhecimentos sempre implica uma finalidade que envolve a definição de valores e objetivos educacionais, inclusive morais. Apenas, o que antes era aparente agora ameaça tornar-se oculto. Como foi dito anteriormente, em paradoxal contradição com esta tendência, que os pós-modernos pretendem definitiva, encontra-se a insistência generalizada sobre a necessidade e a urgência de uma formação moral das novas gerações. Na verdade, a educação moral parece ser necessária e mesmo inevitável, uma vez que o comportamento moral faz parte do modo de ser humano. Também aquele que não quiser educar (moralmente) forçosamente deve tomar decisões morais, alimentando expectativas a respeito do comportamento dos outros e de si próprio. A educação moral parece ser uma realidade, mesmo quando nos esforçamos para negá-la.

A formação moral na escola parece ser um tema bastante secundarizado por força mesmo do relativismo hoje dominante. A teoria pedagógica não é mais valorativa, sugestiva ou engajada na definição e defesa do bem. Domina a mentalidade instrumental que subjuga a educação ao esquema meio/fim utilitarista, deixando à margem temas vitais, que dizem respeito ao sentido do humano, da vida, das relações sociais, da dignidade humana e da solidariedade. Diante desse quadro, é preciso perguntar de que maneira este tipo de educação pretende contribuir para a construção de um mundo melhor, já que o suposto primeiro - a elaboração de uma utopia social-, implica a avaliação, tematização e crítica da realidade atual. De outra parte, se quisermos ir além de uma educação instrumental e estabelecer um relacionamento pedagógico formativo emancipatório, no sentido humano e ético-

moral, necessariamente nos defrontaremos com a questão dos fundamentos de tal proposta.

Decisões exigem princípios orientadores que legitimem esta ou aquela atitude em circunstâncias concretas. Chega-se, então, à grande dificuldade: de onde podem ser extraídos tais princípios, se nem a tradição nem o mundo atual os fornecem de forma segura e inequívoca? Como agir no interior da heterogeneidade e da pluralidade éticas? São contextos que necessitam de interpretações e é fundamental saber qual o ponto de vista a partir do qual estas interpretações são feitas. Qualquer realidade é sempre passível de diferentes leituras a depender dos critérios que subjazem a estas interpretações. Importa saber se estes critérios são equivalentes entre si, ou não, e qual a sua origem. Assim, se forem equivalentes, qualquer leitura é igualmente legítima e chegamos ao relativismo. Se, por outro lado, não forem equivalentes, alguns devem ser mais legítimos que outros. De qualquer forma, resta a questão: como se estabelece isto?

A realização de uma educação ética exige um processo de articulação de saberes e práticas informais e formais, congregando níveis distintos de saberes experienciais, histórias de vida e de conhecimento prático. Os diálogos entre os saberes e os agentes formais e informais, produzem, no campo das idéias e das ações, um exercício de poder que revigora e torna essa prática um processo dinâmico e histórico. Tal prática exige uma aproximação entre os saberes populares, produzidos a partir da vivência cotidiana e da experimentação com um leque de saberes acadêmicos, ambos os saberes são relevantes e se relacionam, complementarmente, na construção das competências formal e política. O desafio colocado, para aqueles que pretendem educar numa perspectiva ética, é: qual, como e quando cada um dos saberes poderá implicar na construção de uma moralidade autônoma, capaz de mover para a transformação social?

Uma das barreiras à concretização de uma educação ética vincula-se a um fenômeno registrado por Cárdua (1995), a “exclusão moral”, que a autora define como a “perda da capacidade de indignação com a dor do outro e a aparente aceitação de violações do direito à vida, sem a sensação que viola regras consensuais de justiça” (p.220). Outro obstáculo às práticas educativas de caráter ético refere-se à cultura e à política excludente e autoritária, pois é significativa a descrença em relação ao Estado e às instituições democráticas, à eficácia da

legalidade, aos mecanismos de participação e controle social e ao acesso à proteção jurídica e social (ZENAIDE, 2001). Tal constatação leva a pensar que a descrença, em nível macro estrutural, vem implicando num sentimento de impotência, talvez por acreditar que iniciativas menores (em termos de proporção) não têm força suficiente para instaurar um código ético compatível com um senso de justiça ampliado.

Várias pessoas acreditam que o discurso moral – “sermão” é necessário e suficiente para instalação de uma determinada ação moral. Nesse contexto, a prática é decorrente da teoria. Embora seja inegável que discursos morais influenciam os homens, é preciso pensar de onde vêm tais discursos e quais são as garantias de sua eficácia como determinantes da prática?

Como podemos entender a fluência de discurso que preconizam práticas morais ainda não verificadas? O que aparentemente parece apresentar um conteúdo moral novo, em termos do “dever ser” pode representar a fluência de práticas próprias de grupos não hegemônicos que lutam por espaços de hegemonia e, nesse sentido, novamente parecem refletir as transformações instituídas no seio da sociedade. Desta forma, o que poderia representar um elemento enfraquecedor do argumento o corrobora.

Piaget (1994) verificou: que o universo moral de cada um é composto de hábitos e tradições impostos pelas gerações passadas. Diante desta afirmação, pergunto: qual o papel da escola na manutenção / transformação desse corpus moral? Em que direção caminhar: para uma educação de valores? Ou para uma educação crítica (ética), que reflete sobre os valores instalados (moral)?

Percebemos uma crise moral no ar. Guerras surgem partindo de países considerados civilizados, a TV banaliza a fome e a morte, cresce a indiferença frente ao sofrimento alheio. Ideologias segregacionistas e preconceituosas, que pareciam enterradas, ressurgem em diversos lugares do planeta. O individualismo anuncia um tempo de que vigorará a lógica de “cada um por si” e “salve-se quem puder”. Uma potência econômica mundial se coloca na condição de definir os rumos do equilíbrio ambiental. Há um mal-estar inegável. Cabe porem perguntar: esses são fatos novos?

Na verdade não há muito tempo convivemos com todas essas tristes ocorrências. Entretanto, existem aqueles que tomam esses momentos de crise como condições favoráveis às mudanças radicais. Adepto desse entendimento, Maffesoli (1995) destacou que “foi a barbárie que regenerou muitas civilizações moribundas”.

Penso que múltiplos são os desafios e as tarefas que se colocam àqueles que pretendem trilhar o caminho da educação ético-moral. Entre elas considero prioritárias as que nos fazem avançar na busca da competência e da efetividade técnico-profissional (educativa e pedagógica, prática e teórica), sem abdicar dos nossos ideais e das nossas ações pró-mudança em todos os níveis da extrema desigualdade social, que presidem nosso momento histórico. Para isso, não podemos prescindir de pessoas dispostas a enfrentar a crítica, o debate, ao invés de se encastelar em torno de seus “domínios”, incapazes de perceber a complexidade, a dinamicidade próprias de cada tempo histórico.

No cotidiano da educação básica, tanto educadores quanto especialistas desconhecem as crianças com as quais trabalham ou as percebem de forma genérica e preconceituosa (GARCIA, 1991; COSTA, 1993). Entretanto, essa colocação se torna vazia e inútil, se não vier acompanhada da reflexão e do compromisso com a transformação dessa realidade, que não nos interessa perpetuar. Assim, acreditamos que a forma como o educador representa o outro e na relação com ele construída, tem, na alteridade, um condicionante de sua própria identidade e a do outro (educando). Além disso, o fato de possuir as condições funcionais e epistêmicas para agir cooperativamente, não é suficiente para fazê-lo.

É óbvio que o nível de construção cognitiva² do professor não define, de forma unívoca, a prática pedagógica, pois as ações dos sujeitos têm múltiplos condicionantes e esses se transformam na relação com o outro. Sabe-se, também, que a afetividade é o motor das trocas, ou seja, os indivíduos se movem, no contexto em que vivem por meio do desejo (sentimentos e emoções). Por conseguinte, os níveis de construção cognitiva podem ser potencializados pela consciência moral dos sujeitos envolvidos, e esta tem, nas formas de relação com o outro (alter), um

² Entendida enquanto estágio resultante de estruturas endógenas e exógenas do sujeito.

forte condicionante para a construção do juízo moral e de um *ethos*³ coletivo, favorável à realização da educação ético-moral.

No processo de escolarização formal, usualmente, nos deparamos com professores que, cômicos da sua missão institucional, desenvolvem suas atividades na sala de aula, na perspectiva de socializar o conhecimento acumulado e valorizado pela humanidade ao longo dos tempos. Ao fazê-lo, muitas vezes, agem na direção contrária de seus objetivos socializadores, visto que deixam de lado os elementos indispensáveis às trocas dialógicas, em função da inobservância do estágio atual de desenvolvimento do sujeito do conhecimento. Engana-se, entretanto, aquele que acredita que a falência da criança na aquisição desses conhecimentos responde apenas à dimensão do conteúdo e, mais, que aquele que aprendeu o conteúdo (apresenta a capacidade de reproduzir o discurso proferido em situações de avaliação do rendimento escolar), conseguiu efetivamente se desenvolver. Ao contrário, a escola quando consegue ou não êxito na reprodução do discurso, socialmente valorizado, trabalha na direção da manutenção da cultura e do código de ética dominantes. No primeiro caso, porque transforma os sujeitos em verdadeiras “correias de transmissão ideológica”, onde a possibilidade de transformação social é quase inexistente e, no segundo, fortalece a idéia de menos valia dos sujeitos, deprimindo sua auto-estima. Em suma, em todos os casos a escola falha na viabilização do desenvolvimento coerente com os ideais de cidadania e democracia.

A competência técnico-profissional não representa um antídoto para todos os problemas emergentes na instituição. Destaca-se que grande parte deles tem origem na inabilidade no manejo dos conflitos surgidos nas relações interpessoais. Com base no exposto, é possível inferir que a ação escolar esteja padecendo de ambigüidade, ou, quem sabe de um descompromisso, por parte de seus protagonistas. Num e noutro caso estamos diante de uma “crise ética”. Isto implica dizer que me deparo com a dimensão ética de uma instituição sempre que interpelamos seus propósitos, seus pressupostos e, a partir deles, o teor das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Enfim, quando passamos a refletir sobre o porquê de tais práticas e as suas conseqüências (AQUINO, 1999). O

³ A seqüência de desenvolvimento do *Ethos* coletivo é paralela à capacidade de reconhecer o outro como condição de existência do Eu (alteridade).

conjunto de problemas enfrentados pelas instituições escolares parece sinalizar para a necessidade de uma revisão de fundamentos, que inspirem e nutrem o fazer pedagógico, especialmente, aqueles que balizam as relações entre o fazer pedagógico e as relações entre educador-educando.

Ao analisarmos as práticas escolares, constatamos que grande parte das leis postas (ou impostas) faz parte de uma grande estrutura, onde cada peça tem o seu lugar, mesmo que não tenhamos consciência da sua função, e essa aparente estabilidade estrutural dá aos membros do grupo a idéia de certa segurança. Assim, muitas vezes, temendo-se o desequilíbrio, conserva-se o velho, mesmo sem ter a convicção de sua pertinência. Diferentemente, o “educar para ser no mundo” está para além da mera transmissão de conhecimentos novos a respeito das realidades, exige a criação ativa de uma atitude singular, um instrumento de coordenação de natureza, ao mesmo tempo, intelectual e moral, capaz de habilitar para adaptações cada vez mais freqüentes e para lidar com uma complexidade relacional cada vez maior.

As práticas conteudistas, fortemente arraigadas no fazer pedagógico atual, inviabilizam, muitas vezes, ações de caráter crítico-reflexivas capazes de iluminá-las e de contribuir para a autonomia dos sujeitos. Por outro lado, registra-se, por parte do sistema de educação formal, pública e particular, uma tendência a fazer da ética, ou como tema transversal ou como disciplina, ou seminário, um núcleo temático formativo, obrigatório no ensino fundamental, médio e superior. Constata-se tal preocupação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com temas como “ética e cidadania”, “direitos humanos” e outros correlatos.

A problematização dos valores e das formas de conduta são apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e vistas como metas a serem alcançadas pela ética na escola:

A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E, na escola, sua presença deve contribuir para que os alunos possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar, para problematizar constantemente o viver pessoal e coletivo, fazendo o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 24).

A concepção de cidadania presente no documento explicita que a situação desejável - embora não existente, de fato, na sociedade brasileira em razão das desigualdades econômicas. Tomamos por situação desejável: aquela em que o

sujeito autônomo (dotado de livre capacidade de escolha) se relaciona com outros nas mesmas condições. A escola é apresentada como espaço formativo responsável pelo aprendizado desses valores, mesmo que eles entrem em conflito com os existentes nos grupos sociais e, ou familiares dos quais os educandos fazem parte. Não há dúvida de que os PCNs avançam em muitos aspectos, tanto em relação às posturas ético/morais dogmáticas quanto em relação à preocupação acerca da importância da ética/moral na escola.

A escola tem como desafio constituir-se num espaço profícuo ao desenvolvimento de práticas democráticas, onde o respeito à dignidade humana seja capaz: instaurar um código ético capaz de reger as relações dos indivíduos entre si; e de irradiar-se para outros espaços sociais. Assim, o tratamento da ética, como tema transversal, exige, por parte do professor, uma grande capacidade de estabelecer relações de reciprocidade, uma capacidade operatória fundada na habilidade de considerar e coordenar os diversos pontos de vista, num panorama de respeito mútuo.

O *ethos* escolar vivificado numa determinada prática se dá a conhecer pelo reconhecimento e validação dos lugares/papeis dos seus atores. O equilíbrio relacional poderá ser assegurado conquanto houver: uma maior clareza quanto aos propósitos relacionais e, uma maior nitidez quanto às atribuições de cada papel. Hábitos e pautas convivências partilhados e respeitados reciprocamente resultam na validação das ações e na constituição de um referencial de liberdade e felicidade impregnam o ambiente.

Os ventos da democracia trouxeram importantes avanços para o espaço escolar. Entretanto, a passagem de um extremo ao outro, trouxe consigo algumas mazelas: o consumismo, a ditadura do alunado, o vazio de sentido, dentre outros. Sabemos que numa prática radicalmente democrática, a autoridade continua existindo. Porém, com medo de sermos considerados “velhos”, “ultrapassados” preferimos pecar pela falta de limites e, decorrente dessa escolha, colhemos uma tempestade de críticas e a ineficácia da escolarização.

Com base no exposto, independente das diferentes denominações que vêm recebendo ao longo da história recente do nosso país (Educação para Cidadania, Educação Libertária, Educação Emancipatória, Educação aos Direitos Humanos), a educação voltada à formação ético-moral tem como eixo central uma

proposta educativa essencialmente participativa e transformadora. Não se trata, no entanto, de uma ruptura com a pauta de questões, temas e procedimentos implementados pela educação formal, muito pelo contrário, busca-se aprofundar aspectos atinentes à sua prática pedagógica cotidiana, sem perder de vista o seu contexto mais amplo de ocorrência.

Tentar relacionar as construções individuais e coletivas, na perspectiva da construção de uma ética polilógica, não é tarefa fácil, mas representa nossa síntese propositiva que tem sua potência criadora no processo de auto-questionamento. No processo de investigação do cotidiano escolar, na dinâmica própria do conhecer, emergem das trocas com os sujeitos questões do tipo:

- Como sujeitos, que são convidados, diuturnamente, a realizar a reprodução coercitiva, podem mediar a construção de conhecimento via práticas cooperativas?
- Como sujeitos, que operam predominantemente no plano da assimetria relacional, terão condições de relativizar pontos de vista, tendo como pano de fundo os princípios éticos?
- Qual o papel da alteridade na institucionalização de uma ambiência escolar democrática, que reconhecemos indispensável à construção da consciência moral?
- Os professores têm consciência sobre as práticas de educação ético-moral que efetivam?
- Como contribuir para que os educadores construam uma concepção de ética relacional, rompendo com uma lógica moral individualizante?
- Que tipo de *ethos* vem sendo construído pela comunidade escolar investigada?
- Que aspectos, da educação ético-moral promovida, singularizam as práticas da Escola Mandala?
- Como podemos criar, no espaço escolar, as condições para a constituição de um *ethos* compatível com a formação de sujeitos autônomos e solidários?

1.2 – CIRCUNSTANCIANDO O OLHAR

Nenhuma sociedade humana pode abrir mão de se preocupar com o *telos* ético-político, ou seja, deixar de considerar que tipo de cidadão e de homem se está formando. A práxis ético-política tem, na transformação do homem, o seu principal objetivo. Uma práxis pedagógica ético-política coloca-se como uma mediação entre o indivíduo concreto e indivíduo ético. Isso não significa impor um único modelo de comportamento ético a todos, que implicaria num totalitarismo, mas no sentido de uma ação capaz de criar as condições necessárias ao desenvolvimento do humano, contribuindo significativamente na superação do “défice de cidadania”, que é ao mesmo tempo uma das causas e das conseqüências da miséria social, que assola o país e que atinge particularmente as camadas populares.

Vários estudiosos⁴ vêm apontando para a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos a respeito das dimensões da ética, da alteridade nos diversos contextos de existência humana. Afirmam, no entanto, que tal empreitada não é das mais fáceis, tanto em função da natureza complexa da temática, quanto pelas dificuldades inerentes à sua investigação empírica.

Sinto-me fortemente comprometida com a prática docente, pelo o que ela guarda de temor, e pelo seu potencial transformador, capaz de configurar novas realidades, incompatíveis com o determinismo defendido e praticado por muitos (infelizmente). Acreditar-se no mundo estruturado por determinantes externos ou, ainda, acreditar que esses, mesmos que não sejam os únicos, são definidores das nossas possibilidades no mundo, afasta a necessidade e a possibilidade de qualquer discussão ética. Ao contrario, acreditamos que a ação no mundo não se dá por encaixe e sim por inserção. No primeiro caso o sujeito se coloca onde lhe cabe, ou seja, existe um lugar ou um não-lugar *a priori*; noutro caso, reconhecemos os lugares e as possibilidades existentes e construímos, numa relação de mutua transformação, um lugar nesse mundo singular, embora coletivo.

A possibilidade de escolha experimentada por homens e mulheres torna urgente e inevitável, transcender os saberes instrumentais, numa formação ética

⁴ Guareschi, 1998; Rangel, 1997; Tugendhat, 1996; Macedo, 1994.

consistente. Isto é tão obvio e indispensável que não deveríamos sequer precisar mencioná-lo. Entretanto, a nossa convicção de inacabamento e o nosso livre arbítrio nos colocam, diuturnamente, em situações em que somos chamados a escolher entre agir dessa ou daquela maneira. Contrariando o que seria o pensar-agir certo, muitas vezes, optamos por negar o bem e afirmar o mal. Assim, o professor que alfabetiza e, nesse processo, desconhece as hipóteses construídas pelas crianças, sob a crença de que memorizar letras e sílabas pode aproximá-las mais rapidamente da escrita convencional, desconhece não só a historicidade deste constructo humano como, também, artificializa os usos e funções sócio-culturais da escrita, reforçando a passividade das crianças, e a crença de que seu saber não tem valor.

É o sentimento de inacabamento que gera a necessidade da educação, e não o contrário. Essa inconclusão do conhecimento gera uma busca permanente alimentada pela esperança de um futuro melhor. Ou seja, “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 66). Respeitar a dignidade do outro não é uma concessão, é um dever ético. Nesse sentido, qualquer discriminação é uma transgressão da eticidade. Assim, lutar contra ela, em nós mesmos e nos outros, é um dever de todos que buscam uma prática coerente com esse pressuposto.

O colapso na teia das relações sociais vem provocando um incremento nos índices de criminalidade, suicídio, abuso de drogas, violência individual e entre comunidades, além de outros indicadores de mal-estar social. Individualismo exacerbado que deriva um nível de competitividade nunca antes experimentado. Conjunto de transformações sociais vem repercutindo no isolamento e na deterioração das relações sociais (GOLEMAN, 1995).

Os noticiários e a imprensa, de um modo geral, estão repletos de relatos de situações, que sinalizam para a desintegração da civilidade e da segurança, em função de uma crise ética e da expressão descontrolada das emoções. A desagregação da vida em comunidade e a necessidade de auto-afirmação, derivadas do individualismo exacerbado, conflitam com o contexto sócio-econômico, por demandar níveis elevados de capacidade de cooperar e de agir de forma coletiva. Diante de tal quadro, que aponta para um desconforto social generalizado, urge que foquemos nosso olhar sobre os processos em que os indivíduos encontram-se submetidos desde a mais tenra idade, e, além disso, sobre os sujeitos

e as instituições responsáveis por esses processos – pais e professores; família e escola. Tal aspecto torna-se ainda mais relevante quando consideramos a importância da infância na formação da vida adulta.

Considerando a infância, constatamos, no Brasil, duas realidades bastante diferentes entre si, mas igualmente improdutivas no sentido de qualificar a vida das crianças: uma realidade refere-se à situação das crianças das camadas mais pobres da população, que têm acesso a uma escola de baixa qualidade, em sua maioria a partir dos sete anos, e uma vida de provações de todas as ordens passando por situações de violência doméstica; precoce inserção no trabalho; exposição prolongada a situações de rua (semi-abandono ou abandono), dentre outros aspectos; a outra realidade refere-se a das crianças que gozam de melhores condições econômicas, tendo acesso a uma escola de melhor qualidade, desde a educação infantil, mas que vivenciam, por vezes, um abandono simbólico, pois são entregues aos cuidados de uma babá eletrônica, e a uma rotina de atividades acima dos seus desejos ou possibilidades, com todo o dia ocupado com curso de línguas, aula de ballet, ou judô, aula de música, aulas de apoio pedagógico, dentre outras atividades. Verificamos, em ambos os casos, situações adversas que vêm comprometendo o seu desenvolvimento infantil equilibrado, principalmente no tocante às emoções e à afetividade, aspectos intrinsecamente associados a todas as dimensões do ser em formação.

Interessado em conhecer a influência da consistência do pensamento moral Camino, Pereira e Paz (2001), concluíram que o momento mais oportuno para se fazer intervenções é aquele onde o sujeito apresenta inconsistência em seus julgamentos morais. Por isso, consideramos que a infância e a adolescência são janelas críticas de oportunidade para determinar os hábitos psicossociais básicos, que irão governar nossas vidas e o agir ético. A infância é considerada a zona de intervenção onde os efeitos são mais profundos e de mais fácil produção. Nesse processo, os exemplos dados pelos adultos são fundamentais. Quando os professores não fazem o que ensinam, as crianças tendem a não internalizar o discurso, mas sim a prática.

Sabemos que lidar, adequadamente, com emoções desconfortáveis é importantíssimo, mas, em si, não resolve os problemas relacionais. Urge gerar as condições favoráveis à instalação de um ambiente propiciador da expressão

consciente e hábil das emoções. Para isso, os atos falam mais alto que as palavras. Neste particular, Goleman chama-nos a atenção para o fato de que “no ocidente nós nos concentramos mais nas emoções destrutivas, em parte porque trabalhamos no contexto escolar, onde a violência está consumindo todas as verbas destinadas a esses programas” (1995, p. 28). Propõe que para revertermos esse quadro seria importante viabilizar, a grupos de trabalhadores da educação, a prática do auto-governo ou a adoção de procedimentos onde a participação nos processos de gestão pudessem suscitar a superação do conformismo e do acriticismo. Nessa direção, acredito que tais práticas, além de ensejar um *ethos* democrático, implicariam na construção ativa de formas e mecanismos capazes de serem aplicados na práxis cotidiana.

A atenção especial voltada à figura do educador, nas suas construções individuais e coletivas, mediadas pelas relações que estabelece no cotidiano, está ligada à compreensão de que a ação docente não é algo dado, produto apenas do discurso e dos conteúdos veiculados nos cursos de formação (CATANI, 1987). As formas de compreensão, construídas a respeito do “outro”, influenciam significativamente no seu fazer. Assim, mesmo incorporando alguns conceitos e posicionamentos, o professor e o educando o fazem segundo os seus referenciais cognitivo e sócio-afetivo. Isso pressupõe uma atividade singular de cada sujeito, que merece, na presente proposta de trabalho, atenção especial, principalmente, quando se constata que o professor, enquanto potencializador da aprendizagem pode condicionar sua prática pedagógica, no sentido de favorecer ou impedir o sucesso escolar da maioria de seus educandos. Essa ação consciente do professor exige níveis de construção operatória e consciência ético-moral evoluídos e a construção de uma identidade resultante de uma alteridade radical, que encontra na ética a força motriz para a ação e no *ethos* solidário o cenário ideal para tais construções.

Justifica-se a investigação dos elementos que por ventura possam estar condicionando a prática docente e, por conseqüência, as construções dos discentes, pelo fato de que quaisquer ações, no sentido da formação e do aprimoramento do professorado, devem levar em consideração os mecanismos psicossociais, que estão na gênese do fazer docente e que se encontram, muitas vezes, silenciados ou camuflados. Destarte, a atuação do professor espelha um conjunto de construções

articuladas, em níveis endógeno e exógeno, concretizadas num fazer pedagógico, que, ao mesmo tempo, os reflete e os consolida.

Reconhecer o papel e a importância da educação ético-moral nos processos sócio-psicológicos e a sua decorrente influência na configuração de expectativas, comportamentos, atitudes e relações, é indispensável à compreensão dos mecanismos de formação, continuidade e consolidação e até de mudanças no contexto societário. Nessa direção, os mecanismos mentais são entendidos como necessários, porém insuficientes na constituição das condições para o agir no mundo. Sendo assim, a práxis pedagógica afigura-se num campo fecundo para a investigação sobre o jogo relacional, que estrutura as trocas efetivadas entre os pares pedagógicos (professor-aluno, aluno-aluno), e mais, que tais trocas assumem um sistema valorativo capaz de influenciar significativamente na direção que tomarão essas trocas: de caráter coercitivo ou de caráter cooperativo, embora transitem entre um pólo e outro.

Por que a educação moral deve ser entendida como processo dialético/polilógico? No processo de aprendizagem, a criança não assimila apenas um conjunto de princípios morais, mas junto com eles também os respectivos anti-princípios, bem como as estratégias para lidar com os conflitos que derivam desses contra-sensos. Os conflitos são persistentes e inevitáveis, não podendo ser resolvidos, em termos morais, apenas no âmbito da consciência - espaço da responsabilidade moral. Desde a infância, a aprendizagem da linguagem moral não tem apenas o sentido estratégico da solução de conflitos, mas tem um efeito residual de importância fundamental na constituição do caráter.

Camino e Luna concluíram mediante seus estudos a respeito da construção moral que:

a discussão de dilemas sócio-morais produz o avanço do raciocínio moral de um estágio para outro imediatamente superior, mas aparentemente não influencia o comportamento moral; a criação da comunidade justa é importante, não apenas para o avanço do pensamento moral, como também para promover modificações na ação moral (respeitos às normas estabelecidas pelo grupo, manifestações de solidariedade e cooperações, crescimento individual e responsabilidade coletiva). (2001, p.77).

Como vimos a moral não está desaparecendo, de modo algum, da escola ou das preocupações dos docentes, mas seus espaços e pertinência mostram-se restritos. Esta, por sua vez tende a se reduzir à sua menor unidade com

funcionalidade institucional (a disciplina e o respeito ao regulamento) e ao seu menor alcance (definição instrumental de bem e de mal, segundo interesses institucionais). A crise moral, porque passa a escola, deriva de uma situação paradoxal: de um lado, sente-se o risco e a insustentabilidade de uma origem comum, unívoca para qualquer moral; de outro, a enorme dificuldade que a ausência de um conjunto mínimo de princípios traz para a relação pedagógica entre o ser humano e o mundo.

A formação ético-moral não resulta de ensinamentos de elevado grau de abstração, mas da prática. Assim, a ambiência sócio-moral (*ethos*), viabilizada no espaço escolar, nasce mais do conjunto das práticas relacionais cotidianas, do que de um código de ética institucional.

O professor, agente potencializador do processo de aprendizagem, precisa, para condicionar sua prática pedagógica no sentido de favorecer o desenvolvimento ético-moral do seu par-pedagógico relacional (educando), assumir uma postura crítico-reflexiva, que exige níveis de construção (cognitiva, emocional e moral) evoluídos e a constituição de uma identidade, resultante de uma alteridade radical⁵, além do compromisso ético-político emancipatório.

Existe um isomorfismo estrutural entre o conjunto de práticas e movimentos relacionais estabelecidos no espaço institucional escolar como um todo e aqueles empreendidos em suas diversas instâncias (salas de aulas, reuniões, recreio e etc.) e estas, consideradas em suas inter-relações, representam mais que o somatório dessas configurações, visto que articuladas (nas trocas recíprocas) potencializam um movimento constante de mudança, que considera o diferente e as diferenças, mas, nessa polilogia, constrói-se em torno de categorias funcionais como: a reciprocidade, o respeito mútuo, a construção da interioridade (pessoal e institucional, etc.) e auto-conhecimento.

A articulação entre as diversas dimensões do ser presentificam-se sincronicamente nos comportamentos dos indivíduos, de determinado grupo, como resultante de trocas internas e externas. Neste contexto, os sentimentos, as emoções e os valores exercem uma forte influência no funcionamento psíquico interferindo na cognição, na construção da linguagem e da comunicação e na

⁵ trata-se da diferenciação entre o eu e o outro, a partir da relação e não da polarização ou simples aglutinação (GUARESCHI, 1998).

expressão fenotípica da genética do ser. Em última análise, tem um papel preponderante na configuração do juízo moral e das ações dele derivadas. Assim, somente uma ambiência escolar, onde as trocas empreendidas sejam, preponderantemente, de respeito mútuo e de cooperação, pode ensejar níveis elevados de autonomia e de consciência, quanto aos comportamentos e suas conseqüências, possível num *ethos* resultante do equilíbrio móvel entre a razão e a emoção, numa cultura de paz e de solidariedade.

1.2.1 – SUPERANDO O MODELO ÉTICO MONOLÓGICO

Do ponto de vista da origem da palavra, nada impõe que se faça uma distinção entre ética e moral, porque ambas se referem à idéia de costumes. Entretanto, parece que uma se prende à distinção entre o bom e o mau e a outra prende-se ao que se postula enquanto obrigatório, referindo-se aos termos ética e moral respectivamente. Assim, a palavra ética parece apresentar uma filiação à perspectiva teleológica aristotélica e o termo moral mostra-se mais afinado com o modelo deontológico Kantiano (CARVALHO, 1995).

Por moral, entendemos uma herança normativa deontológica, baseada essencialmente no caráter obrigatório da norma, julgada universal e imposta do exterior. Em compensação, por ética, entenderemos uma herança normativa antes teleológica, organizada em torno do objetivo de uma "vida boa". Mesmo se nunca deixou de reconhecer as tensões discerníveis entre essas duas exigências, é impossível negar a existência de uma articulação, mais ou menos realizada e acabada, entre a ordem da moral e a da ética (BARRERE, 2002).

Na tentativa de definir a intenção ética, Ricoeur (1990, p.162), aponta para três termos: "intenção da vida boa, com e para os outros, em instituições justas". A aspiração pela vida boa mostra-se como um ato voluntário, que implica um cuidado de si, do outro e da instituição. Dois aspectos mostram-se de fundamental importância: um é a capacidade humana de agir intencionalmente e outro é o de transformar o curso dos fatos, ou seja, a capacidade de iniciativa. Destarte, podemos inferir que a "estima de si" acompanha diretamente a possibilidade de hierarquização de ações, ou seja, a instauração de uma práxis. Por outro lado, a perspectiva

dialógica, presente no cuidar de si, torna-se explícita no “viver bem com o outro” e “para os outros”, o que Ricoeur denomina de *solicitude*. Assim, ele mesmo, reforça esse entendimento ao pontuar que “estima” (cuidar de si) e “solicitude” (cuidado do outro) não podem ser pensadas separadamente, já que são essencialmente relacionais. “O milagre da reciprocidade é que as pessoas são reconhecidas como insubstituíveis umas às outras na própria troca. Essa reciprocidade dos insubstituíveis é o segredo da *solicitude*” (1990, p. 163).

É interessante observar que a *solicitude* e a reciprocidade não se estabelecem apenas em contextos de igualdade. Para que a reciprocidade se estabeleça, entre o professor e o educando, torna-se necessário que o aluno reconheça (mesmo que circunstancialmente) a superioridade do mestre. Porém, quando a desigualdade provém da fragilidade (mesmo que temporária) de um dos parceiros relacionais, torna-se necessário o concurso da compaixão, como mecanismo capaz de restabelecer a reciprocidade e, conseqüentemente, a *solicitude*. Quando consideramos as práticas educativas, principalmente no contexto das séries iniciais, verificamos que a assimetria relacional pode ser superada em atitudes de caráter cooperativo, portanto, simétricas.

Ricoeur destaca, ainda, que a existência de práticas violentas torna a moral indispensável. Usualmente, quando pensamos a interação entre indivíduos, consideramos quadros relacionais onde os sujeitos envolvidos são agentes em igualdade de forças, em condições de cooperação ou de enfrentamento. Entretanto, na maioria das vezes, ocorre, principalmente numa sociedade desigual como a nossa, que a maioria das interações não surge num patamar de simetria relacional. Verificamos, nesses contextos, o exercício da vontade de uns poucos sobre a de muitos. Essa atitude de violência assume das formas aparentemente mais “brandas” (as de natureza simbólica – educação) até as mais chocantes (assassinatos, estupros, etc.). Em face às diversas formas assumidas pela violência é que a moral se exprime mediante o procedimento de interdição.

Quanto à harmonia da consciência moral humana é preciso ser cauteloso. O homem é psicologicamente complexo e, por vezes, contraditório, vive tentando apaziguar os apetites dos instintos e os imperativos morais internalizados, tarefa que raramente se traduz num equilíbrio ético. Na maioria das vezes, o homem ignora as motivações de suas ações. Além disso, seu comportamento individual é diferente do

coletivo. Para percebermos a contraditoriedade do humano, basta olhar honestamente para si ou para seus semelhantes.

Nossa racionalidade, embora não seja onipotente, está presente. É justamente a nossa racionalidade que nos permite encontrar nossas contradições. No tocante à moralidade, existe um juízo moral, critérios de avaliação, objetivos conscientes de conduta, mas, nem sempre são eles que movem nossas ações. Alguns contágios afetivos nos fazem agir na campanha contra fome, em defesa das baleias, etc. Mas não podemos reduzir as ações morais àquelas dadas por contágios. Vale dizer que o “fortalecimento do EU consciente” (que inclui a racionalidade) é condição *sine qua non* para o equilíbrio social e pessoal. Na articulação da moralidade com os demais aspectos do universo psicológico, as fases de desenvolvimento são solidárias ao desenvolvimento da afetividade, da socialização e da inteligência. Assim, a lógica é uma espécie de moral do pensamento e esta (moral) se constitui na lógica da ação.

No que diz respeito à formação ético-moral do futuro cidadão, há também dois modos de conceber a tolerância em relação ao outro. Pode-se tomar a regra de ouro em um sentido preventivo: não fazer algo ruim, não molestar, não agredir para não sofrer ações recíprocas. Esse modo corresponde, no plano ético-moral, à aceitação cultural, na medida em que não estreita o relacionamento humano, apenas preservando espaços conquistados e limites de ação bem estabelecidos. Outro modo implica em adotar a regra de ouro, retirando-lhe o sentido de interdição, tornando-a propositiva: fazer ao outro o que desejaríamos que ele nos fizesse. A princípio, tal positividade poderia sugerir apenas uma inversão da prescrição em termos genéricos, o que a tornaria semelhante a formulações do tipo "fazer o bem sem olhar a quem" ou "amar ao próximo como a si mesmo". Entretanto, se a supressão dos "nãos" for acompanhada por questões como: "quais seriam os interesses do outro?" e "de que maneira o outro pode tomar conhecimento dos nossos interesses?", tem-se em vista a perspectiva dialógica. As diferenças passam, então, a serem problematizadas, o que significa confrontar as hierarquias de valores, os juízos e as ações praticados por meio de processos argumentativos.

Por mais que os manifestos e documentos elaborados pelos educadores tenham o objetivo de fazer da educação escolar um fundamento sólido de formação do caráter, haverá sempre vazios entre as intenções e a realidade vivida por

professores e educandos. Isso porque a capacidade de reflexão, o exercício da crítica, a autonomia, a liberdade de escolha e outras qualidades desejáveis não se configuram em aquisições inalienáveis do indivíduo. Pelo contrário, alteram-se de acordo com os contextos relacionais constituídos pelos homens. Já Aristóteles (1992, p. 35) afirmava que “aprendemos as virtudes quando as praticamos”, o que significa dizer: sem o exercício constante, vivenciado na realidade humano-social, as lições, os ensinamentos, os modelos, as prescrições perdem efetividade.

Se olharmos com atenção para as trajetórias de vida das pessoas, entre as quais a nossa, facilmente podemos constatar a influência que as constelações de eventos contingenciais podem ter sobre os rumos das existências individuais. Isso revela que apenas aparentemente as pessoas vivem, mesmo desde a sua infância, em ambientes morais estáticos e estáveis. De outra parte, cabe assinalar, como uma razão a mais, o caráter conflitual da experiência moral, que as constelações estáveis são fundamentais para a construção do mundo interior.

A Ética, a Moral e a Responsabilidade contribuem decisivamente no sentido do aperfeiçoamento do ser humano. Acostumados a confundir os meios com os fins, não conseguimos projetar claramente o *telos* humano. Por isso, erramos ao conceber a Moral como um simples rol de proibições às ações humanas. O fim do homem é, pois, o de realizar, pelo exercício de sua liberdade, a perfeição de sua natureza na comunhão com o outro, em comunidade (NOGUEIRA, 1989).

Valle (2001) propõe a discussão sobre até que ponto a distinção entre moral e ética assume relevância social, tendo em foco os sujeitos concretos que agem no mundo. Assim, toma, por exemplo, o caso dos adolescentes que atearam fogo a um índio pataxó alguns anos atrás em Brasília, e sugere as seguintes reflexões:

é mais relevante dizer que deixaram de se comportar como sujeitos éticos ou que abdicaram da condição de sujeitos morais? A menos que se tenha predileção pelas discussões bizantinas, o enquadramento teórico do ato é extremamente secundário diante da ação praticada. O que está em jogo em episódios desta natureza é toda uma visão de mundo construída sobre hábitos, costumes, crenças e valores que permitem colocar o outro, o diferente, na situação de brinquedo manipulável por quem se julga superior a ele. Portanto, mais significativa que a distinção entre sujeitos éticos e sujeitos morais é a discussão acerca das tensões entre identidade e alteridade, a qual remete para a problemática da relação entre os princípios ético/morais e os juízos de valor (p.46).

A sociedade, através de alguns de seus membros reconhece como diferentes aqueles que ela definiu como “não humanos” e designa-lhes, numa atitude discriminatória, como povo, marginalizados, negros, pobres, primitivos, incapazes, doentes, portadores de desvios de comportamentos. Lutamos contra os efeitos de todo esse violento processo discriminatório.

[...] nos colocamos como legais e convencionais em nossas práticas, mas, e isso nós conhecemos bem, temos um convívio direto e concreto com toda a nossa maestria em transformar o injusto em legal o sofrimento em culpabilidade individualizada, o verdadeiro infrator em vítima do imerecimento e da revolta alheia. [...] Assim, delimitam como naturais a bondade e a maldade humanas. [...] Estranhamente, elegemos para o pólo negativo de nossas avaliações, aqueles seres humanos que se mostram mais diferentes de nós: os negros, os pobres, etc. (FONSECA, 1995, p. 24).

Como podemos perceber, muitas relações humanas operam cada vez menos sobre um fundo de relação de obrigação moral recíproca e duradoura. Não se trata, absolutamente, de dizer que o senso do dever desapareceu. Em compensação, estamos assistindo ao desabamento de várias formas de restrições práticas e relacionais que, de fato, fizeram promoveram a regulação da sociabilidade. Cada vez mais, é necessário conseguir fundamentar essas relações sobre outras bases e por vias mais e mais abertamente reflexivas e conscientes, portanto éticas. Além disso, sabemos que não basta praticar determinado ato, segundo a norma ou regra, que a disciplina define, é preciso, também, examinar as condições concretas, nas quais ele se realiza. Afinal, a imputabilidade de responsabilidade moral por determinado ato é razão direta da consciência que o sujeito tem acerca das circunstâncias de ocorrência e das conseqüências de sua ação, e que seu comportamento seja livre. “Conhecimento da lei e liberdade prática são prerrogativas que nos remetem ao princípio de responsabilidade” (PEQUENO, 2001, p. 55). Além disso, “somente é sensível à determinada sanção quem a internalizou na vergonha. Pode-se chamar isso também de formação da consciência moral” (TUGENDHAT, 1997, p.63).

Segundo Guareschi (1999) os principais paradigmas fundadores de exigências éticas ou de valores éticos são: o da “Lei natural” e o da “Lei positiva”. O primeiro defende a possibilidade de uma ética que governe todos os povos em todas as épocas, acreditando ser possível identificar uma fonte para essa ética diferente dos costumes e das instituições de determinados povos e nações.

Entre os defensores de tal paradigma podemos citar Aristóteles, os Estóicos, Cícero e muitos outros. Essa tradição comporta duas vertentes: uma pré-moderna, religiosa, inspirada em Tomás de Aquino, centrada na idéia de um criador e uma ordem imutável estabelecida por Deus; outra moderna, secular, inspirada nos escritos de Grotius e John Locke, fiel à mentalidade do mundo moderno, sem negar a origem divina da natureza, investe em defender os “direitos humanos” (p.56).

Em relação às vertentes supracitadas, constata-se uma natureza heterônoma, dada a exterioridade do fundamento: na primeira vertente (pré-moderna), a natureza é produto de Deus criador que tudo pode e que, portanto, tudo define; na outra (a moderna), o homem passa a assumir o centro de convergência e de imanência, a dignidade e os direitos fundamentais do ser humano podem ser racionalmente conhecidos e justificados.

“O paradigma positivo surge como reação ao paradigma da Lei natural, tanto na versão religiosa como na versão secular” (GUARESCHI, 1999, p.51). Tal resistência se faz sentir tanto na dimensão epistemológica, quanto no plano das idéias e concepções universalistas e neutras. Questiona-se a “possibilidade de dar conteúdo concreto a leis ditas naturais, que sejam as mesmas em todas e para todas as épocas e culturas” (p. 51). Por outro lado, a partir da experiência histórica do abuso, tanto de poderes religiosos, como civis, de apelar para leis “naturais”, para esmagar seres humanos, que se opunham aos determinados regimes, levou a rejeição de uma ordem humana e social determinada por uma lei natural preestabelecida. Neste contexto, o contratualismo surge como alternativa à submissão a uma natureza cega ou aos mandos e desmandos autoritários de governos ou grupos detentores do poder. Entretanto, a prática do contratualismo, em especial no caso do Brasil, tem mostrado que tais processos, quando deixados nas mãos de grupos ou pessoas autoritárias, têm desembocado em práticas excludentes e heterônomas, a despeito das “Constituições” escritas e promulgadas para garantir um Estado de direitos, defensor dos direitos e das liberdades civis.

A própria concepção de “Estado de Direito” surgiu a partir da separação entre moral (âmbito privado) e direito (âmbito público), declarando a autonomia e o desvencilhamento da prática da moral cristã. Como pode-se perceber ao Estado restaria a tarefa de garantir a paz, a ordem, a propriedade e as liberdades fundamentais dos indivíduos, fugindo da esfera do individual, das práticas morais.

[...] Mas entre a moral e o direito, existe uma terceira dimensão que é a do “*ethos* coletivo. A eticidade é o mundo dos valores coletivos próprios de um povo e cabe ao Estado promover, garantir, defender estes valores éticos indispensáveis para a formação do bom cidadão. A esfera da moralidade continua sendo a privada, mas a esfera da eticidade assume uma relevância

toda particular. [...] Que cabe ao Estado promover, através de Instituições como a escola (TOSI, 2001, p. 200 e 208).

Diante do esgotamento dos paradigmas naturalista e positivista, cabe-nos buscar uma fundamentação ética das ações e das relações, dentro de uma postura crítica, que considere limites e possibilidade, sem perder de vista a utopia. Estou falando de ética como “instância crítica e propositiva sobre o dever ser das relações humanas, em vista de nossa plena realização como seres humanos” (DOS ANJOS, 1996, p. 12). Constatamos que uma ética crítica não pode se considerar pronta e acabada é, por princípio, algo inacabado, assim, sua dimensão, crítica e propositiva, assume uma forma mutante e contraditória. Trata-se de uma busca infinita, própria da consciência de nossa incompletude e de um permanente impulso de transformação. Assim, mais importante do que encontrar uma situação de acabamento (inatingível por princípio) é ser capaz de promover a busca. Isto porque a crítica é o procedimento capaz de resgatar a dimensão ética de toda ação humana.

A idéia moderna de moralidade encontra-se alicerçada na subjetividade. Algumas éticas contemporâneas não descartam as construções relativas à dimensão individual, entretanto, dão ênfase à dimensão coletiva. Neste particular, constata-se que direitos coletivos implicam deveres coletivos. Nessa direção, Pequeno (2001, p. 51) destaca que o “[...] primado moral do conceito de direito não pode substituir o de obrigação moral; [...] o que interessa destacar é a relação íntima de correspondência entre direitos humanos e obrigações morais”. Como vemos, concebe-se, hoje em dia, que relação entre moral e ética ocorre sobre outras bases, seu acordo não é mais dado de antemão e, com freqüência, parecem mesmo estar em oposição. Esse processo se traduz por uma série de diversas tensões que se expressam de forma específica no campo da educação.

A exacerbação do individualismo pode, por força de uma hipertrofia egóica, gerar um não lugar no mundo, inviabilizando a assunção de responsabilidades ético-políticas frente à humanidade. Como reflexo emerge o mundo vivido, resultante da coordenação de interesses privados, onde cada um cuida de seu fazer, sem se preocupar com o produto coletivo resultante não da soma, mas das relações entre os fazeres individuais. Compartilhar a vida num mundo onde a única coisa que nos aproxima é a defesa dos interesses privados, inviabiliza a própria existência desse mundo, dada à efemeridade dos seres

humanos e, com isso, a morte do que anima a ação. Nesta condição, as próprias relações esgotam-se no ato de existir, visto que se viabilizam com finalidades meramente instrumentais e momentâneas. As pessoas passam a ter valor de uso como qualquer outro objeto de consumo – a coisificação do humano.

Quando tomamos ideologia como “o uso de formas simbólicas que servem para criar e manter relações de dominação” (THOMPSON apud GUARESCHI, 1999, p.54). Constatamos uma estreita relação da ideologia com a ética, isto é, a dimensão do “dever ser” está presente. Assim, a análise ideológica passa pela demonstração e denúncia de existência de relações assimétricas, desiguais. As práticas excludentes, evidenciadas nos contextos sócio-relacionais, apontam para como os sujeitos são incipientes na arte de respeitar e acolher o outro. Isto talvez ajude a entender o porquê de defendermos, com muito mais veemência, os nossos interesses do que aqueles atinentes à coletividade. Hoje, muito se fala em termos de alteridade, ou seja, da existência factual do outro, entretanto, não se trata aqui da alteridade enquanto diferença, já que esta mata a possibilidade de uma alteridade radical.

Sob a égide do individualismo e da lógica neo-liberal fica difícil até considerar a possibilidade de uma ética das relações. Por outro lado, numa postura crítica, não nos podemos furtar de acolher a idéia que é absurdo falar em ética fora de um contexto relacional⁶. Diferentemente do que propõe a lógica neo-liberal, ninguém pode ser ético fora das relações. Por incrível que pareça, quem pode dizer se somos ou não éticos são os outros. Assim, a existência de um exército de excluídos, nos mais diferentes espaços da sociedade, inclusive na escola, mostra o quanto estamos distantes de um comportamento ético capaz de se preocupar com os destinos coletivos. Entretanto, tudo isso só faz sentido se percebemos o ser humano como um ser polilógico, que se constitui como tal na relação com os outros homens, mediatizado pelo mundo. Dessa forma, a dimensão ética se apóia na idéia de alteridade radical, que reconhece o outro como indispensável à sua própria existência.

Procuramos deixar claro também que, apesar dos recorrentes discursos pós-modernos que se aproximam perigosamente do relativismo moral, tal posição

⁶ Relação aqui entendida enquanto “ordenação intrínseca de uma coisa em direção a outra” (Guareschi, 1999, p. 55)

me parece não só teoricamente insustentável, mas politicamente perigosa para aqueles que ainda acreditam num futuro melhor para o indivíduo e a sociedade. Se já não dispomos de verdades fixas e transcendentais, que podemos ensinar aos educandos, também não podemos abrir mão de princípios mínimos a respeito dos quais não há como negociar. São princípios como o respeito à dignidade, à vida, ao meio ambiente e a afirmação de uma atitude solidária. Estes princípios mínimos representam o chão seguro e inegociável a partir do qual é possível gerenciar conflitos e admitir espaços para as contingências de um mundo plural.

A crise do modelo antropológico individualista aponta para a emergência de um novo modelo de ser humano e de uma sociedade fundada na comunhão, na convergência, na superação de barreiras físicas e psicológicas, espaciais e temporais, territoriais e culturais (GUARESCHI, 1999). O abalo das crenças tradicionais e a perda de eficiência das idéias e dos sentimentos que costumavam governar as condutas humanas; geram uma demanda crescente por atitudes refletidas e conscientes; e, sobretudo, por uma proliferação de dispositivos culturais que tornem mais complexa a nossa relação com o mundo. Neste contexto, emerge a crítica à idéia de um mundo submetido à reprodução e à resignação a essa continuidade, assim que se adote a ordem habitual das coisas como fonte normativa de ação. Ora, mesmo se a crítica aos fundamentos da moral anteceder, historicamente, o movimento de secularização próprio da modernização, tensões propriamente morais, limitadas até então pela existência de modelos societários estáveis, se intensificam com o advento da modernidade.

Constata-se que para prática do viver bem não basta o estabelecimento de relações interpessoais harmônicas e coerentes com os objetivos coletivos. Surge, por conseguinte, um outro conceito do viver bem que está para além do eu-outro. Fundado no princípio de justiça, a instituição traz para a cena a idéia do viver-em-comum numa comunidade, onde os bens e os mecanismos de sua promoção estão adequadamente distribuídos entre os comunitários. A partir dessa perspectiva, a instituição instaura procedimentos de partilha e de compartilhamento equilibrados de vantagens e encargos frente às relações grupais. Assim, a Instituição, numa clara intenção ética, pode estender ou restringir o acesso ao bem viver. Neste contexto, a justiça permite conferir a cada membro da instituição o que lhe cabe, ou seja, a sua parte (RICOEUR, 1990).

1.2.2 – EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL: PROCESSOS E POSSIBILIDADES

Pretendemos, a seguir, discorrer sobre os aspectos, que se encontram fortemente imbricados ao contexto da educação ético-moral. Discutiremos, num primeiro momento, mesmo que brevemente, o que são valores morais, ou éticos, e como a instituição escolar pode se situar em relação a eles. Em seguida, abordaremos as implicações pedagógicas, derivadas das opções, sobre a abordagem educativa no âmbito da moral. Num momento subsequente, enfocaremos os reflexos da formação docente sobre o seu agir, no contexto da educação moral. Finalmente, discutiremos a idéia de que é necessária uma reflexão sobre educação moral, por parte dos diversos membros da escola, e a opção por uma matriz teórico-metodológica de ensino compatível com essa opção.

Segundo Vazquez (2000, p.43), para algumas posições filosóficas, “valores são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas” são, por conseguinte, auto-definidores. Ou seja, devemos ser bons porque a bondade é um valor, e assim por diante com os outros valores que têm caracteres natural, universal e obrigatório. Em outras concepções, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com aspectos histórico-culturais, que lhes são peculiares, ou seja, assumem um valor relativo e circunstancial.

Quanto à educação moral também são registradas posturas contrárias sobre o como executá-la. Por um lado, registramos posturas doutrinárias, que preconizam a transmissão/reprodução de valores considerados fundamentais como verdades absolutas e, de outro lado, encontramos posicionamentos relativistas, através dos quais a escola furta-se de assumir tal educação moral relegando-a à ocorrência assistemática, não-planejada, nos seus mais diversos espaços.

Além da educação religiosa, tivemos no Brasil, durante a ditadura militar (1969 a 1986), um outro exemplo de educação moral escolar realizada, também, de forma doutrinária. As disciplinas Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros permitiam a veiculação de certos valores assumidos como fundamentais (MENIN, 2001). Ora, todos sabem dos frutos desse período de educação moral nas

escolas, feita dessa forma doutrinária, por imposição de valores morais acabados. Tal aspecto leva-nos a refletir sobre o mencionado desconforto que a disciplina “moral e cívica” provocava nos alunos. Será que tal desconforto vinculava-se única e exclusivamente à sua natureza impositiva no currículo escolar? Ou o contexto de sua inclusão apontava para objetivos de controle e de dominação, frente ao qual o alunado manifestava-se através da resistência? Acredito que a troca de nomenclatura guarda nuances de uma lógica dominante que, se não se fizer acompanhar de certo cuidado, implicará na recorrência do processo registrado num passado recente, em relação à disciplina “moral e cívica”. Penso que conteúdos como ética e cidadania, para além da necessidade de aprofundamento teórico, demandam uma vivência cotidiana nos diversos espaços societários.

A educação moral nas escolas pode, no entanto, se dar de forma oposta à maneira doutrinária. É o “vale tudo” em termos de valores: cada professor e seus alunos podem ter posições diferentes sobre o que é correto, bom, justo, ou seja, sobre o que tem ou não valor. Nesse caso, a instituição escolar exime-se de adotar, explicitamente, um código moral ou de valores e a adoção de valores torna-se derivada das escolhas deste ou daquele professor. Tais escolhas podem ser inclusive contrárias, de modo que as crianças sentem-se cada vez mais confusas. Isto porque, por exemplo, podem existir, na mesma escola, professores que incentivam a cooperação entre alunos, outros reforçam a competição; alguns manifestam sua aversão às práticas de violência, enquanto outros se mostram tolerantes às formas assumidas pela mesma. Então, se não existe um ideal a ser perseguido, tudo seria aceitável?

A moral sempre preserva um caráter de ambivalência, fragilidade e risco e, portanto, é algo que deve ser cultivado. Esta é a razão da educação moral. A educação moral assenta sobre uma comunicação difícil, que implica, inclusive, a legitimação de normas ou regras (gerais), que se oferecem ou são propostas como modelo de comportamento. É a partir desta fundamentação ou legitimação das normas que se justifica o processo de aprendizagem. A imposição de normas (por parte de superiores) só é admissível no início do processo educativo, se não se quiser incorrer em doutrinação. É claro que a educação moral deve preencher positivamente seu espaço, mas os objetivos que serão de fato alcançados não podem ser fixados no interior desse espaço educativo. Este é o paradoxo do qual

nenhuma educação moral pode esquivar-se: os efeitos devem ser, de alguma forma, calculados, mas esse cálculo não passa de expectativa.

As crianças não nascem boas nem más. Tanto a teoria de Rousseau do *bom sauvage*, quanto a crença no pecado original são mitos sem importância para o trabalho pedagógico. Essas teorias desfocalizam o olhar pedagógico, uma vez que, segundo a convicção de Rousseau, a educação moral é desnecessária já que ela haveria de desenvolver-se naturalmente a partir do interior da criança, se esta for devidamente protegida das influências maléficas da sociedade e, na visão religiosa, a moral é dramatizada sob a pressão de reprimir o pecado. A questão da educação moral não trata do homem definitivamente bom, nem da internalização da única moral correta. O tema da educação moral é simplesmente o de como as crianças ou jovens aprendem o tratamento das exigências morais e das normas que são, simultaneamente, imprescindíveis e difíceis. A educação moral entendida como comunicação moral, significa familiarizar as crianças com as dificuldades da moral, sem cujo reconhecimento o sentido do humano não é nem problema, nem uma possibilidade de vida.

Há uma unanimidade entre os educadores de que a fase crucial de constituição de conhecimento e valores vai de 0 aos 6 anos. Nesse período são estabelecidas as bases para a formação do indivíduo. Crianças pequenas, também, são capazes de aprender valores éticos, estéticos e até políticos. Educar, também, exige competência formal e política, além de uma grande sensibilidade para a apreensão das demandas infantis. Assim, é necessário fazer uso dessas características para entender que, às crianças importa pouco o que os professores falam, se o que dizem não corresponde à sua forma de agir. Para os pequenos, o que assume significado, enquanto relevante, é o que se faz e não o que se diz.

As crianças sentem-se mais apoiadas e seguras quando os adultos se dispõem a conversar e a dar conselhos; ficam mais autônomas quando são chamadas a dar opinião sobre questões importantes; aprendem noções de ética se são incentivados a discutir valores pessoais; e constroem melhor a própria identidade quando aprendem sobre tradições com os mais velhos.

A aprendizagem dos valores fundamentais não resulta de um ensino didático ou dogmático, mas do concurso de influências complementares. Os pais, a babá, os próximos da criança, não lhe ensinam uma teoria sobre a moral, mas a

corrigem, freqüentemente, e lhes dão exemplos. Seus mestres, na escola, prolongam essa influência propondo modelos de comportamento tirados dos poetas (da literatura), fornecendo-lhe, pela ginástica e pela música, o domínio de seu corpo e o sentido de equilíbrio sem os quais ele jamais poderá se governar corretamente. As leis da cidade completam esta disciplina do corpo e do espírito, guiando, insensível ou autoritariamente, segundo o caso, a conduta do indivíduo. A família, a escola e o Estado concorrem, por meio de uma série ininterrupta de exercícios, para dar à criança o sentido da justiça e das formas de consideração que se podem ter para com o outro, entendendo o outro como indispensável à construção da sua própria identidade.

O ensino da moral parece-nos possível e importante, nestes termos, ainda que não possa, em nenhum momento, oferecer garantias de sucesso. De um lado, a educação moral opera sempre numa crença otimista no homem, num horizonte, portanto, que acredita na possibilidade de que o ser humano e a sociedade possam tornar-se melhores, através da contribuição da educação. De outro, a educação tem consciência de que a formação moral não é um processo que tem começo e fim, orientado para objetivos, que serão alcançados por meio de procedimentos pedagógicos adequados e controlados. Nada disso é real na vida humana. Se não podemos partilhar o pessimismo daqueles que acreditam que a natureza humana não pode ser melhorada, também não é possível acreditar num sucesso planejado e seguro. Ainda que a educação seja um processo aberto, cujo desfecho não pode ser previsto em decorrência das inúmeras variáveis subjetivas e objetivas, o horizonte desse processo aberto pode representar uma oportunidade imperdível de engajamento para que a vida dos indivíduos e da sociedade melhore. Melhorar significa caminhar em direção a um ponto futuro em que as relações do homem com a natureza e as relações dos homens entre si sejam tais que permitam a todos o maior grau de felicidade possível.

1.2.3 – EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O tema da ética tornou-se central na reflexão pedagógica da atualidade. O grande número de publicações que, em níveis nacional e internacional, vem

aparecendo, dá um claro testemunho disso. A atenção dispensada à ética não decorre de algum modismo teórico, mas da preocupação com problemas sociais, ecológicos e comportamentais muito concretos que se originam, de um lado, do enorme poder de intervenção científico-tecnológico e, de outro, da desestabilização dos valores tradicionais, que serviam de orientação para a relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. Essa preocupação está presente, nos mais diferentes âmbitos da vida, inclusive no cotidiano do trabalho pedagógico, referente à formação moral dos alunos. Tradicionalmente, no contexto de valores e formas de comportamento consensualmente aceitos e socialmente legitimados, admitia-se naturalmente que a escola e os professores assumissem a transmissão desses valores às novas gerações. Com a crise dos valores tradicionais no novo ambiente de uma sociedade secularizada, a tradicional legitimação da formação moral instrumental caiu sob grave suspeita.

O projeto tradicional de educação moral, cujos traços característicos eram a universalidade, a objetividade e a autoridade, foi criticamente superado pelo pluralismo, subjetividade e anti-autoritarismo das propostas contemporâneas. As posições clássicas afirmavam uma ontologia quase inocente e se fundamentavam numa imagem de ser humano que de fato só existe como resultado de um longo processo de autoconstrução. Mas, essa posição tradicional, embora possa ser considerada ultrapassada, colocou um problema que pode ser considerado como sendo a pedra-chave de qualquer nova construção: há que enfrentar o paradoxo da educação moral, que consiste na tensão entre o permanente e o transitório, e não é suficiente afirmar apenas o princípio do auto desenvolvimento da criança.

O ato de ensinar está fortemente conectado ao de aprender. Educar, portanto, implica, necessariamente, relação, onde os sujeitos envolvidos têm especificidades, mas se revezam dos papéis de ensinante e aprendente. “Na história da humanidade, aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender [...]” (FREIRE, 1996, p. 26)

A educação moral é a presença pedagógica, junto ao educando, que tem como objetivo a construção de suas competências morais. Nesse intento, cabe à ação docente chamar a atenção para os problemas e contradições da sociedade contemporânea e sua forma de organização, tematizando a perspectiva exclusivamente individualista instrumental e reforçando o interesse do educando

pela dimensão do social e a responsabilidade que cabe a cada um na sua transformação. É óbvio que, nesse fazer, devemos considerar as características sócio-cognitivas de cada educando.

É preciso tomar cuidado com as pretensões da ação educativa escolar. Numa sociedade fortemente autoritária e heterônoma dificilmente a ação pedagógica cooperativa poderá levar a autonomia dos alunos. Ajudará, porém, com alcance limitado. “Toda moral consiste num sistema de regras” (FREIRE, 1996, p. 23) e a essência de toda a moralidade está no respeito que se adquire frente à regra. Talvez o grande valor do estudo da moralidade para a prática educativa está na possibilidade de compreender o “como” se dá o reconhecimento, o respeito e a transformação das regras.

Os procedimentos a serem adotados, numa educação moral, podem variar segundo vários aspectos: fins perseguidos, técnicas usadas e domínio moral. Os fins perseguidos variam infinitamente. Entretanto, se desejamos formar uma personalidade livre, capaz de agir pelo concurso da consciência autônoma, devemos selecionar os procedimentos que reúnam um conjunto de técnicas coerentes com as demandas dos sujeitos e com os princípios norteadores da ação. Selecionaremos aqueles que permitem que, por meio da experiência direta na troca com o objeto de conhecimento, o sujeito consiga desenvolver-se nos âmbitos intelectual e moral, equilibradamente. Quando partimos da realidade, psicológica e social, vivida pelo sujeito, a escolha dos procedimentos mostrar-se, na prática, tão mais efetiva quanto maior adequação apresentarem, em relação às possibilidades e demandas do mesmo (PIAGET, 1998b).

Se partimos do pressuposto de que nenhuma realidade moral é completamente inata ou tampouco determinada por aspectos exógenos, são nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem. Em outras palavras, são as relações experimentadas pelas crianças com o adulto e entre si que lhes permitirão evoluir da anomia à autonomia, passando por uma fase de heteronomia moral. “Não há, portanto, moral sem educação moral, educação em sentido amplo, sendo precisamente o que sobrepõe à constituição psicofisiológica inata do indivíduo” (PIAGET, 1998c, p. 27).

Diante da multiplicidade relacional a que se encontra submetida no seu cotidiano, a ação dos diversos sujeitos produz vários tipos de moral, proporcionais

às diferenças entre as formas reacionárias, sociais ou inter-individuais, passíveis de serem empreendidas. Apesar dessa diversidade, Piaget considera que existem, entre as crianças, no geral, duas morais – heterônoma e autônoma. Essas derivam das reações das crianças a dois tipos fundamentais de relações inter-individuais. Outrossim, acrescenta que essas duas morais se combinam mais ou menos intimamente.

Durante muito tempo pensou-se que a realização de discursos morais (lição de moral) teria efetividade na configuração de um conjunto de ações morais “adequadas”. Assim, além de aspectos da prática moral, enfocavam-se relatos, sobre grandes e pequenos exemplos históricos, com ênfase para o valor moral, dessa ou daquela atitude para fins de exemplificação. Não descartamos o valor de tais preleções no âmbito geral, entretanto, as práticas concretamente vivenciadas pelas crianças reúnem as condições estruturais para dar significados e construir a compreensão sobre as “lições de moral”.

Mesmo que a apresentação oral do *modus operandis* seja implementada, acreditamos que a experimentação de situações concretas (mais próximas possíveis dos sujeitos), que ensejem discussões morais, aproveitando as situações cotidianas para extrair-lhes o conhecimento moral, pode colaborar de forma mais relevante para uma Educação Moral voltada à autonomia e à solidariedade. “É possível transmitir, por meio de um ensaio que repousa sobre o respeito unilateral, a moral da cooperação, do respeito mútuo e da autonomia preconizado pela maioria dos educadores?” (PIAGET, 1998c, p. 40). Parece-nos que uma abordagem transversal da questão moral mostra-se mais adequada à natureza desse conteúdo, vez que não é possível dissociá-lo da ação de qualquer sujeito: seja ele educador ou educando.

Os métodos orais repousam sempre sobre um fundo de respeito, unilateral. Então qual seria o seu papel na Educação Moral? Seria o de formular uma resposta a uma questão prévia? Devemos evitar a criação ou a antecipação de questões para a criança, sob o risco de não ser ouvido. O diálogo sobre questões morais só surtirá efeito proveitoso se advir da vida social autêntica, no interior dos grupos relacionais, caso contrário, não serão mais que palavras lançadas ao vento, sem nenhum eco sobre os ouvintes.

“A educação moral ativa supõe, conseqüentemente, que a criança possa fazer a experiências morais e que a escola se constitua no meio próprio para tais experiências” (PIAGET, 1998c, p. 42). Sob esta compreensão, a educação moral não se constitui numa matéria especial, mas num aspecto particular da totalidade do sistema e o trabalho cooperativo mostra-se não só indicado, como indispensável. No início, e, à medida que as crianças se tornam mais velhas, amplia-se o tamanho dos grupos. Assim, a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de formação moral.

Acreditamos que a simples opção por não incluir um posicionamento axiológico ensina um determinado valor e, mais, promove a manutenção da heteronomia moral, diante a pura transmissão e reprodução de normas postas.

Observações de certas práticas disciplinares nas escolas e das regras que os professores dispõem aos educandos podem revelar uma grande diversidade de valores entre os mesmos e até incompatibilidades. Assim, Oliveira (2001, p.32), por exemplo, afirma que:

embora constatem que nos últimos anos têm-se fortalecido uma posição antiviolência nas escolas, como as campanhas pela paz, de 1998 para cá, observamos, no entanto, na mesma época, em cursos para professores de pré-escola, que a violência física entre crianças pode ser admitida como uma forma de realizar justiça. Ainda predomina via senso comum que o revide é uma forma justa de resolver conflitos entre crianças ou que uma criança que apanhou não deve voltar para casa chorando; é a mentalidade do “levou, bateu”.

Sabemos que a identificação do “comportamento indisciplinado” como um problema para a prática pedagógica perpassa tanto a escola pública quanto a privada (AQUINO, 1996). Entretanto, a forma de justificar e intervir em relação a esses comportamentos que podem variar bastante. A questão da disciplina ou indisciplina tomou um status de “problema interdisciplinar, transversal à pedagogia”. (p. 40-41). Como tal sua análise demanda considerar o fenômeno na sua transversalidade, como resultante ao entrelaçamento de diversos âmbitos, com seus determinantes sócio-históricos, tendo como eixo articulador os aspectos culturais e psicológicos, concretizados nas relações entre as instituições e os sujeitos.

Destacamos que o termo indisciplina tem o seu sentido aplicado a uma variada gama de comportamentos: não emprestar a borracha a um colega; falar sem ser autorizado e até não sentar “corretamente” na carteira. Além desses, existem os que são considerados de ordem violenta: bater no colega ou destruir o patrimônio da

escola. Muitas vezes, os professores atrelam os comportamentos indisciplinados às dificuldades de aprendizagem, e vice-versa. Não raro, aponta-se a indisciplina dos educandos como o grande mau e a qualidade das capacidades psicológicas das crianças a causa “mor” (LAJONQUIÉRE, 1996).

A indisciplina ou comportamento indisciplinado não é inato. Ao contrário, é aprendido ao longo das práticas sociais.

Há de fato no imaginário escolar um amalgama entre aprendizagem, disciplina e maturação psicológica. [...] talvez possamos dizer que essa trilogia produz efeitos no interior do campo pedagógico, na medida em que opera implicitamente (LAJONQUIÉRE, 1996, p. 26).

Se todo ato de indisciplina for tomado como indicador de uma dada realidade psicológica, somos levados a refletir sobre a necessidade de um encaminhamento a um psicólogo ou sobre a efetividade da aplicação de sanções ou reprimendas, como instrumentos capazes de contribuir para a superação do problema. Independente da alternativa escolhida para uma dada situação, subjaz, a tal reflexão, um crescente movimento de psicologização do cotidiano escolar.

O ato, em si, do encaminhamento guarda uma contradição interna. Sabemos que o sujeito está implicado, necessariamente, em todos os seus atos. Entretanto, tomar contato com as prováveis causas da ação só confere valor de transformação, quando empreendido pelo próprio sujeito, nas mãos de outros sujeitos tal conhecimento mostra-se ineficaz. Tal entendimento, relativamente generalizado e indiscriminadamente aplicado, tem contribuído significativamente para gerar uma ambiência favorável à psicologização e à busca neurótica de encontrar mecanismos e processos capazes de diagnosticar, preventivamente, a tendência a exibir certos comportamentos ou tratamentos escolares ou para-escolares (Ibidem).

“Os conhecimentos produzidos à luz da conexão psicanálise/educação se revelam inúteis no sentido da predição” (LAJONQUIÉRE, 1996, p. 29). Por conseguinte, a história, seja do sujeito ou da instituição, é que permite recuperar o “a priori concreto” de um dado, na atualidade. Porém, tem pouca ou nenhuma valia, para terceiros sabê-los. Entretanto, a que se considerar o porquê de buscá-lo, mesmo quando a realidade vem comprovando a sua ineficácia no alcance dos objetivos preconizados. Cabe a questão: seriam estes objetivos os que verdadeiramente subjazem à ação (encaminhamento a tratamento psicológico)?

Com base no que se discutiu: devemos ou não aplicar uma sanção ou reprimenda ao ato de indisciplina? Constatamos que no passado tal reflexão não era sequer aventada, pois algumas práticas punitivas ou de humilhação eram utilizadas como medidas preventivas. Entretanto, hoje assistimos a ampliação dos procedimentos reflexivos, como princípio básico interveniente na sua adoção ou não. Porém, tal mudança não deve ser rapidamente considerada como um sinal de novos tempos. Se debatermos sobre a conveniência psicológica da lei é muito diferente de debater sobre sua justificativa e aplicabilidade.

Na escola atual, debatemos a necessidade da lei, enquanto tomamos medidas arbitrárias que desconsideram as condições dos educandos para intervir nos processos decisórios. Deriva de tal entendimento o fato de que na maioria das escolas, sob justificativas psicológicas, aponta para imaturidade discente, como principal motivo para excluí-los da elaboração e aplicação de regras.

Enquanto a lei faz existir (existir fora de si) um sujeito do desejo (do proibido), ou seja, um sujeito da diferença (essa não, as restantes sim), a regra fabrica um indivíduo psicológico fechado em si mesmo e preso à ilusão narcisista de vir a fazer um todo com o outro (LAJONQUIÉRE, 1996, p. 30-31).

Vivemos, na contemporaneidade, uma espécie de desilusão frente ao presente, que o passado nos legou. Diante disso, sentimo-nos tentados a projetar e agir preventivamente para que nos realizemos no futuro. “Parece [...] que o homem moderno não pode abrir mão da criança-esperança, e, portanto, o cotidiano escolar tem razão de ser como ele é” (Ibidem, p. 35). Entretanto, se ao contrário disso resolvemos retomar o passado, questionando-o, planta-se a dúvida e o passado se vê vivificado, visto que já foi futuro e presente.

É a própria lógica do cotidiano escolar, estruturado a partir da idéia da criança em desenvolvimento que, por sua vez, é uma invenção do espírito moderno, e, por outro, esse último é possível de ser exorcizado apenas com referência ao passado, então, nada impede educadores de se desvencilharem do seu mal-estar profissional (idem, p.36).

Como fazer isso? Abrindo mão do discurso pedagógico hegemônico; desistindo de encontrar na criança real o aluno ideal (NUCCI, 2000); renunciar à psicologização do cotidiano escolar; renunciar a ilusão metodológica e; deixar de oferecer aos alunos migalhas pedagógicas embrulhadas em bondade psicoafetiva. Assim, “livres moralmente dos imperativos pedagógicos poderemos reinventar o cotidiano escolar” (idem, p.23).

Numa pesquisa realizada por Shimizu (1998), em que foram entrevistados quarenta professores das séries iniciais da rede pública numa cidade do interior paulista, constatou-se que eles conheciam muito pouco das teorias psicológicas que poderiam lhes dar uma base para realizar algum tipo de educação moral e que a grande maioria utilizava opiniões do senso comum para decidir o que é moral/imoral ou, ainda, como educar moralmente. Assim, nessa pesquisa, grande parte dos professores afirmou que a moralidade de seus alunos vem de exemplos familiares, de influências religiosas e pouca importância foi dada à própria escola nessa formação: é como se houvesse a crença que, em moral, a família é tudo e a escola, nada.

Podemos entrar, neste âmbito, numa discussão infundável, visto que encontramos-nos na esfera axiológica, que, como bem o sabemos, pode variar segundo múltiplos aspectos (sócio-econômico, culturais, históricos, psicológicos, etc.).

Do ponto de vista sócio-histórico, a escola é palco de confluência dos momentos históricos (as formas cristalizadas versus as forças de resistência), do ponto de vista psicológico ela é profundamente afetiva pelas alterações na estrutura familiar. De ambos os modos, a indisciplina apresenta-se como sintonia de relações descontínuas e conflitantes entre o espaço escolar e as outras instituições sociais (AQUINO, 1996, p. 48).

O saudosismo presente no discurso de alguns, ao recordarem-se de uma época em que a escola ensinava “princípios morais”, esgota-se pela ausência de uma análise crítica dos contextos de ocorrência, e da inocência daqueles que acreditam ser possível aplicar, de forma direta e precisa, modelos de épocas remotas à realidade contemporânea. No entanto, o contexto complexo e plural é hoje uma realidade e de nada adianta cultivar o passado; urge sim discutir os problemas, os paradoxos e as perspectivas de uma nova ética pedagógica adequada aos novos tempos. Assim, no campo da educação moral, a questão não gira mais em torno dos aparatos responsáveis pelo como transmitir aos alunos um determinado conjunto de normas e valores que, no passado, eram deduzidos dos axiomas básicos de teorias éticas gerais, que se afirmavam superiores a todas as outras. Segundo Valle, "uma falha central da tradição pedagógica foi a representação de relações estáticas, portanto, relações de tipo linear e não diferenciadas; só assim a idéia da derivação do particular, a partir do geral, podia parecer possível e plausível" (2001, p. 13).

Atualmente percebemos que os dois modelos (empiricista e inatista) que conduziam à prática pedagógica tradicional - a influência externa sobre o educando e o desenvolvimento natural - não se sustentam. Verificamos que as duas concepções estruturam-se sobre bases reducionistas, pois acabam por desconsiderar outros aspectos envolvidos no processo. Portanto, representam modelos lineares e ingênuos. Na prática, exagero de redução mostra-se impensável. Os novos cenários da educação moral, nos contextos de pluralidade, são complexos e rompem com as teorias lineares da tradição. Permanece, entretanto, a tensão entre a tese central de Kant (1997) de um suposto universal e a perspectiva posterior de uma relativização sem limites.

Construímos, ao longo da história, mais ou menos, recente da educação, a idéia de que não é possível realizar uma prática pedagógica efetiva (eficiente e eficaz), se deixarmos de exercer o controle bastante adequado do corpo e da fala. Na verdade existem momentos, no cotidiano escolar, onde a fala é estimulada e outros, onde ela é coibida. Penso que é mais ou menos generalizada a idéia de que tais momentos são realmente necessários. Entretanto, devemos registrar que existem meios e modos, mais ou menos adequados, para fazê-lo e, ainda, existem motivos adequados e inadequados porque o fazemos. A idéia maquiavélica, de que os “fins justificam os meios”, mostra-se, nessas situações, completamente imprópria.

“Por trás da relação entre autoridade e manutenção da ordem, reside uma questão bastante complexa: a do poder disciplinar do ato pedagógico” (PASSOS, 1996, p. 119). O exercício desse poder, de forma indiscriminada, produz, no educando, um efeito negativo sobre sua auto-imagem e auto-estima. Por esse e outros aspectos, precisamos atentar para as transações simbólicas e materiais do cotidiano que vão, aos poucos, conferindo um sentido ético às experiências em jogo.

Constata-se que a maneira como se estruturam as relações, no contexto escolar, não pode ser atribuída apenas a um dos fatores ou aspectos envolvidos na produção do fenômeno (professor / educando / escola / estrutura sócio-econômico-cultural). Assim, as relações estabelecidas e, por extensão, o *ethos* constituído no espaço escolar, têm natureza transversal, visto que se produz no entrecruzamento entre as singularidades e os conteúdos escolares – configuradores da cultura escolar.

Se moral não é a aplicação de leis universais acima de qualquer circunstancialidade, também não é apenas a soma de convenções ou mesmo comportamentos esperados, totalmente imersos no circunstancial. Na esfera da moral temos as regras precárias, configuradas concretamente no interior de um mundo de circunstâncias, mas à luz de princípios éticos mais gerais. Esses princípios ou normas não especificam no detalhe as condições de sua validade e observância, mas insinuam a necessidade de uma aprendizagem de como, em determinadas circunstâncias, esses princípios devem ser vividos ou mesmo justificadamente transgredidos (FONSECA, 1995). "Normas e princípios morais são prescrições frágeis que permanentemente oferecem oportunidade para a educação" (VALLE, 2001, p. 14).

A respeito de determinados princípios e obrigações, por mais que se defendam relações educacionais simétricas, não há como negociar. Podemos tomar como exemplo, o comportamento responsável, a dignidade da pessoa humana, a solidariedade, o respeito ao meio ambiente como princípios que têm sentido vinculante, independente da concordância ou não de cada indivíduo. Não há dúvida de que a cultura moral deve ser vista como uma realidade histórica, que muda e que se renova, mas ela não é um objeto de mercado que, como se disse, possa ser negociado como se negociam ações na bolsa de valores, ao sabor das conjunturas econômicas e conveniências políticas (GOERGEN, 2001b).

Os defensores radicais, tanto da posição absolutista quanto relativista, interpretam a moralidade desde uma perspectiva unívoca e linear e não reconhecem a paradoxal contradição que lhe é inerente. Os termos desse paradoxo são: a negociação, de um lado; e a responsabilidade, de outro. A negociação atém-se ao aspecto formal-metodológico, a responsabilidade ao conteúdo da moral. No caso da negociação, o processo, o cenário e o contexto, como a ambiência discursiva, tornam-se centrais em prejuízo do conteúdo da moral. O reconhecimento do caráter histórico-cultural da moral certamente atende a uma das tendências do mundo contemporâneo, pós-metafísico e pós-teológico, mas deixa em aberto a questão de fundo: há ou não há conteúdos morais obrigatórios, que ainda que mínimos, não podem ser negociados? Se, do ponto de vista teórico, o ambiente contemporâneo de grandes e aceleradas mudanças representa um mundo de instabilidade, tornando plausíveis as teses relativistas, a leitura que nasce da *práxis* é outra, pois ali

encontramos a manifesta necessidade e afirmação de princípios, valores e obrigações básicos, que não podem ser negociados.

A diferença entre as concepções tradicionais e as modernas consiste na valorização de processos públicos de fundamentação, o que não implica a negação do caráter geral, universal e vinculante, de princípios mínimos que não podem ser tidos como meras convenções. Ao contrário, o espaço público deve ser precisamente o ambiente onde tais princípios mínimos sejam colocados a claro. Os códigos morais podem e devem diferenciar-se, mas disso não segue um pluralismo arbitrário, que entende a moral como um assunto restrito aos contextos locais. Quem nega a possibilidade de desideratos mínimos nega a própria moral e começa a falar de outro assunto. Aqui se descortina o espaço dos grandes temas e sentidos (sociais, políticos, econômicos, antropológicos) que a educação moral deve oferecer aos educandos para que eles se conscientizem da realidade sociocultural na qual vive o homem de hoje. Não é possível detalhar aqui a dimensão social da educação moral, que aponta para a consciência e a responsabilidade transformadora que o homem (moral) contemporâneo deve assumir.

Queremos deixar claro que esta dimensão é inerente e indispensável para uma educação moral numa sociedade que apresenta um quadro profundamente preocupante de miséria, fome, desigualdade social, agressão ao meio ambiente e desenvolvimento científico-tecnológico, cujas conseqüências causam a marginalização, a morte de milhões de pessoas e colocam em risco o futuro da própria espécie humana.

Veza por outra, nos pegamos balizando nosso agir em parâmetros universalizados, descolados de nossos contextos vivenciais. Essas práticas emergem em função da manutenção de um ideário pedagógico alheio aos novos tempos. Tais distorções, muitas vezes, derivam da aplicação inadequada, por ser descontextualizada, de pressupostos teóricos de diversas teorias. Pensar em alguns universais ou elementos que permitem, de alguma forma, ou através e algum indicador manter uma mínima vinculação entre, fatos, objetos, elementos, etapas e etc., consiste numa condição necessária, porém não suficiente, para atribuir significado ou para conceituar algo. Mesmo sabendo que o que há de contingente talvez seja o definidor da essência da coisa, não podemos deixar de conceber que é

justamente o seu núcleo mínimo recorrente que nos permite categorizá-la e, como derivação desse próprio processo, comunicá-la a outrem.

Sem considerar a importância dos diversos fatores sócio-histórico-culturais, precisamos analisar os aspectos bio-psicológicos que se encontram associados à emergência de um dado comportamento. Talvez o grande equívoco seja trabalhar os universais, como se sendo ideais, quando, na realidade representam apenas modelos teóricos, que articulam, minimamente, a possibilidade de uma dada narrativa ser compreendida, vez que ensejam a estruturação de um discurso coerente interna e externamente à sua própria existência. Seria, por outro lado, ingênuo conceber que as teorias têm origem num purismo intencional, que chega às raias da “beatitude”. Pelo contrário, toda teoria nasce num dado tempo/espço histórico, e, como tal, reflete a luta de interesses em jogo, naquele momento. Ora se assim o concebemos, a possibilidade de resistência à difusão acrítica de um determinado modo de pensar-agir, nasce da consideração do fenômeno não só pelos aspectos, que permitem a sua categorização/conceituação, mas, também, pelos aspectos que lhe conferem “singularidade”. Nessa direção, parece-nos correto afirmar que o reconhecimento da alteridade é uma condição indispensável à convivência em grupo e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Reconhecemos o peso dos condicionamentos genéticos, culturais e sociais, entretanto, não podemos acolher o “determinismo” desses aspectos sobre o fazer humano e sim o seu condicionamento, e, como tal, pode mostrar-se problemático, mas não imutável. Desta forma, recusamo-nos a acreditar, como parece ser a posição de muitos, que não há saída, que vivemos um período de esvaziamento de valores e que a humanidade está fadada à autodestruição. Cremos no potencial transformador da educação, que pode colocar a sua competência teórico-metodológica a serviço da formação de cidadãos capazes de agir eticamente no mundo.

Precisamos entender que a educação não é apenas um agir técnico que, pela realização de determinados procedimentos, viabiliza objetivos preliminarmente estabelecidos. Educar-se, no contexto de um mundo de incertezas, contingências e ambientes plurais, mais do que incorporar valores e comportamentos preestabelecidos, implica aprender a lidar com o incerto. A capacidade de gerenciar

conflitos torna-se uma das tarefas centrais da educação moral. Com este conceito, entende-se não apenas a administração de conflitos, mas ação positiva sobre o lastro de relações conflitantes. Tudo isso, porque o conflito é parte positiva da estratégia da práxis humana. É, inclusive, na perspectiva desses conflitos e contradições, inerentes à própria realidade, que se abre a possibilidade da construção de um novo *telos* para o indivíduo e para sociedade humana.

Questionam-se não apenas quais valores ou formas de comportamento devem ser estimulados pela escola, mas, também, se cabe ou não à escola assumir tal encargo. Encontramo-nos diante de um problema que não pode ser, por mais tempo, postergado e nem resolvido segundo os moldes clássicos. Assim, o que se pretende, a seguir, não é oferecer um modelo de "ética pedagógica", em termos de indicação de valores e procedimentos morais que deveriam ser transmitidos aos educandos, mas apresentar uma análise das dificuldades e implicações decorrentes de uma educação moral. Não se trata apenas de realçar as rupturas que a tradição vem sofrendo, mas de apresentar o entendimento construído a partir de uma nova realidade, ensejado pelo desenvolvimento social, científico-tecnológico e teórico contemporâneos. Dessa nova compreensão não é possível deduzir, diretamente, novas prescrições normativas que venham substituir as que perderam legitimidade. Ao contrário, em decorrência dessa desestabilização, valores e expectativas de comportamento perdem força e as práticas de caráter polilógico assumem relevância na discussão de questões ético-morais.

A crise de legitimidade, que atualiza a preocupação ética, representa uma nova chance de romper com as representações estáticas do passado e abrir espaço para novas reflexões que estabelecem a relação com a realidade da sociedade contemporânea. Se a educação hoje é considerada como um *problema* moral, isto é consequência da crise de legitimidade que, ao mesmo tempo, oferece a chance de romper com os rígidos campos de significados e abrir espaços para novas reflexões, as quais estabelecem relação com a problemática da sociedade contemporânea.

As fundamentações clássicas da educação, com auxílio de imagens humanas de caráter religioso ou especulações antropológicas a respeito de uma natureza humana única, não parecem ser mais suficientes porque não resistem aos princípios teóricos diferenciados, mas, sobretudo porque subestimam a educação (VALLE, 2001, p. 11).

Nesse sentido, qualquer teoria, que se proponha oferecer uma explicação ou uma proposta unitária para a questão da ética, está condenada a envolver-se rapidamente em crises de identidade.

Numa perspectiva educacional multireferenciada, acreditamos que a primazia da ética sobre a moral mostra-se compatível com a consideração de contextos educacionais mutantes, sujeitos às múltiplas influências de seus territórios de ocorrência. Além disso, a que se pensar sobre a impossibilidade de desconsiderar a dimensão normativa como balizadora da intenção ética que, atenta à singularidade, pode trabalhar os processos relacionais, conflitantes ou não, mediante o concurso de normas coletivamente aceitas e construídas (RICOEUR, 1990).

Além das funções de transmissão de conhecimentos e de seleção social, a escola, na modernidade, tem sido freqüentemente associada a um duplo processo. Por um lado, deveria permitir a integração dos indivíduos em sua sociedade, garantindo a continuidade da vida social, geralmente em relação estreita com uma tradição sócio-cultural; por outro, norteia-se por uma figura ideal de indivíduo, representação coletiva a que todos aderem de uma maneira ou de outra. Em muitos aspectos, essas duas últimas dimensões da escola podem ser aproximadas do que se chama, tradicionalmente, de problemas de moral e de ética (BARRERE, 2002).

A concepção moderna de escola nasce com Comênio, no século XVII e se opõe tanto à ineficiência quanto à elitização de um ensino marcado pela tradição escolástica. Fascinado pelo advento da tipografia e das novas técnicas de produção utilizadas nas manufaturas, pensava a escola, como "oficina de homens" (COMÊNIO, 1997). Defendia que a escola seria capaz de dar aos alunos (sujeitos desprovidos de luz) um conjunto de saberes sólidos, com o intuito de desenvolver as mais elevadas virtudes e sedimentar a mais sincera fé cristã. Partidário das teorias do conhecimento de base empirista, Comênio vislumbrava a possibilidade de moldar, desde cedo, a tábua rasa que para ele era a mente humana, defendendo, por conseguinte, o início da educação escolar nos primeiros anos da infância. Trabalhando sobre uma "cera" ainda não enrijecida pelos vícios e pelos anos e, além disso, tendo ao seu dispor os métodos de ensino adequados, o professor poderia imprimir nos intelectos os conhecimentos desejáveis, tal como o tipógrafo imprime letras no papel.

A metáfora comeniana, insustentável perante os saberes que mais tarde foram construídos acerca da psique humana, sofre, entretanto, apenas uma readequação em tempos posteriores: de folha de papel em branco, a mente do aluno passa a ser vista como "folha de papel suja", na qual se acham impressos conhecimentos errôneos. Ao professor cabe, então, apagar ou limpar as concepções prévias [...] e inserir o que é "correto", os conteúdos das disciplinas escolares (OLIVEIRA, 2001, p.13).

Na medida em que o processo educativo moderno é marcado pela metáfora do professor-modelador, quem deveria ser modelado? Para Comênio era necessário não só aumentar o número de escolas, como também franquear a todos - ricos, pobres, meninos, meninas e mesmo portadores de certo retardamento mental - as mais amplas oportunidades educacionais. Assim, o autor da *Didática Magna* conferia à escola o dever ético-moral de incluir aqueles, que a má sorte ou, sobretudo, a negligência dos homens colocara na condição de excluídos da sociedade.

A crítica às concepções pedagógicas, que vêem o professor como modelador do intelecto e do caráter do aluno, foi elaborada pelo pensamento escolanovista, que tem por perspectiva promover uma verdadeira revolução copernicana na escola. Situado como centro, o professor é investido de poder e de saber quase absolutos, enquanto para os alunos são reservadas posições periféricas, recebendo ensinamentos de forma passiva.

Dewey (1958) e seus seguidores destacaram que a escola deve ter como centralidade o educando, o que significa dizer: os interesses e inclinações discentes constituem o foco principal do trabalho pedagógico. Mas de nada adianta propor uma mudança de foco se os procedimentos tradicionais de ensino - centrados no verbalismo e na reprodução - não forem substituídos por métodos novos que permitam aprender ativamente. Além disso, a disciplina não pode existir como algo imposto de forma unilateral; precisa ser negociada, no ambiente escolar, por meio de relações recíprocas e aceitas conscientemente. Entretanto,

uma crítica comumente dirigida à Escola Nova é a de que ela pretende ser um microcosmo da harmonia social. Ao conferir amplas liberdades ao aluno, tanto no que se refere aos planos de estudo quanto ao comportamento e aos costumes, faz-se da instituição escolar um oásis de entendimento, tolerância e facilidades que não são encontradas na sociedade real (OLIVEIRA, 2001, p.22).

Para os críticos, camufla-se o fato de que a escola reproduz as relações de dominação e a luta de classes, vendendo-se a ilusão de que ela corrigirá os males sociais, na medida em que irá formar, com base na nova mentalidade, os futuros políticos, administradores, cientistas, professores, etc.. Em vista disso, tal escola diferiria, em termos metodológicos, da comeniana, mas seguiria tendo os mesmos propósitos éticos-morais que esta: formar o homem de bem e com ele a sociedade harmônica.

Sem dúvida, são muito variadas as formas de concretização da Escola Nova em todo o mundo e o otimismo ingênuo pode ter marcado algumas experiências. Todavia, o cerne do pensamento de Dewey não parece ter sido a criação de escolas-modelo, na medida em que ele não via a educação escolar como preparação para um amanhã glorioso e sim como parte de um processo que se estende por toda a vida.

Como a escola geralmente vê a si mesma como estádio preparador no qual o educando é apenas um ser em construção, isto é, um sujeito sem presente que vive a perspectiva de um futuro prometido, acaba homogeneizando sua clientela segundo um padrão determinado: crianças do sexo masculino, brancas, da classe média e as cristãs (CANEN 1997, p. 478).

A homogeneização faz com que apenas uma única cultura, a oficialmente transmitida pela escola, se imponha sobre outros padrões culturais (o indígena, o negro, o popular, etc.), abafando a manifestação de identidades diferentes. Esse processo leva também à marginalização dos saberes e das crenças que compõem aqueles padrões culturais, os quais são vistos como expressão da ignorância, do atraso, da superstição que devem ser erradicados. Tal homogeneização não se esgota na transmissão da cultura, mas alcança também o padrão ético-moral a ser adotado por todos os educandos. Assim, apenas determinado tipo de conduta é aceita, sendo a transgressão das normas, que a regula, imediatamente punida com rigor.

A escola homogeneizadora tende a estabelecer hierarquias fixas de valores, as quais são objetos de consenso apenas quando expressas em termos abstratos, como por exemplo: sendo o bom sempre superior ao útil, seu contrário não pode ser compensado por este. Entretanto, quando tais valores se projetem sobre a realidade vivida pelos seres humanos é inevitável o surgimento de

divergências, posto que diferentes interpretações acerca de um dado contexto são sempre factíveis. Na ausência de processos argumentativos, do confronto entre razões, segue então prevalecendo a frieza das normas (OLIVEIRA, 1993).

A condição de massa de manobra ou de correntes de transmissão do desejo alheio, com certeza não agrada a grande maioria dos educadores. Muitos falam em mudanças, mas falta-lhes a coragem necessária ao abandono do que lhe é conhecido para abraçar o que ainda se mostra obscuro. Talvez uma saída possa ser construída com base no respeito à diversidade cultural e no acolhimento em relação ao outro. De acordo com Canen (1997, p. 482-83),

há duas formas de se tratar a questão da diversidade cultural. A primeira, chamada de aceitação, faz com que o contato com o outro se dê pela via da observação e da curiosidade: promovem-se, por exemplo, feiras de cultura ou atividades correlatas nas quais os alunos tomam conhecimento da existência de crenças, hábitos e valores diferentes daqueles difundidos pela cultura oficial.

A referida autora destaca que, embora esse tipo de abordagem possa contribuir para combater preconceitos, é limitada, porquanto não avança na discussão acerca da marginalidade social em que se acham tais identidades.

O segundo modo de ver o problema é o correspondente a uma "perspectiva intercultural crítica", que situa a diversidade cultural em um contexto histórico-social. Questões como as relações de trabalho, as desigualdades econômicas, o desprestígio perante o padrão dominante, entre outras, são focalizadas. Tal abordagem permite que venham à tona os preconceitos ocultos, e para que a idéia de superioridade da cultura oficial seja questionada. Assim, o respeito ao outro não é trabalhado pela via da complacência piedosa (típica da aceitação), que veladamente o inferioriza, mas pela via do diálogo necessário entre sujeitos diferenciados. Por outro lado, a perspectiva intercultural crítica permite também problematizar posturas discriminatórias e preconceituosas existentes nas culturas marginalizadas. Justamente por não desqualificá-las *a priori*, como inferiores e por não colocá-las em redomas de cristal, a perspectiva intercultural crítica abre discussões em que o dissenso pode ser profundamente enriquecedor para os interlocutores (ibidem).

A escola formal tem um papel significativo na preparação e concretização das mudanças sociais. Nessa direção, "dois externos devem ser evitados: o voluntarismo – a escola pode tudo; os complementos são coadjuvantes,

praticamente indispensáveis; e o niilismo – a escola é impotente; a arena da transformação social conforma-se completamente fora da escola” (NADER, 2001, p. 87). O autor defende as prescrições de Antonio Gramsci, que confere à escola um papel eminentemente estratégico, no que tange às transformações sociais, onde o seu desempenho encontra-se vinculado à capacidade de articular o pessimismo da razão e o otimismo da vontade. “Cabe à escola tornar-se um agente instaurador da razão sábia, como contraponto à razão clínica e à instrumental ou desrazão” (idem).

Até agora falamos de “escola” de uma maneira, até certo ponto, genérica. Mas será mesmo possível abordá-la de forma tão genérica? Menin (2001) destaca que as distâncias entre a escola pública e a escola particular, mostram-se cada vez maiores. Em pesquisa recente, destaca que a opinião alunos de escolas públicas e particulares sobre lei, justiça e crimes, etc, às vezes, se opõe. Fato que exemplifica ao apresentar os seguintes dados:

Ao questionarmos 480 alunos sobre se seria certo uma diretora de escola chamar a polícia para controlar alunos que estavam "aprontando", constatamos que nas escolas particulares 51% dos alunos achavam a atitude da diretora injusta e 27% justa (houve 20% de respostas do tipo "depende" ou que deveria adotar outras alternativas de ação), e nas escolas públicas, 60% dos jovens achavam que era justo chamar a polícia, 29% injusto (8% de outras respostas e 2% de "não sei") (p. 316).

Questiona-se: será que os "casos de polícia" são exclusivos das escolas públicas? Ou será que subjaz, a essa forma de pensar e de agir, um *modus operandis*, completamente diferente no que se refere à educação? Penso que a maior plausibilidade da segunda questão mostra-se por si só evidente. Tal constatação remete à questão: que tipo de código ético-moral pode estar sendo gestado nessas duas instituições educativas? Acreditamos que a investigação desse aspecto pode fornecer importantes pistas para uma melhor compreensão da Educação Moral, atualmente empreendida, em seus usos e abusos.

Promover uma educação moral, no ambiente escolar, significa introduzir os educandos no contexto do debate ético com o objetivo de fomentar, por meio de um procedimento argumentativo/dialógico, a sensibilidade para as questões morais e a formação de uma subjetividade como *fórum* de decisões práticas (GOERGEN, 2001a). Para este autor o eixo central da educação moral, abrange três aspectos:

- a) a possibilidade e a necessidade da educação moral de crianças e jovens;
- b) abandonar a versão tradicional de caráter instrumental, centralizada na transmissão de comportamentos virtuosos com base em ideais pré-estabelecidos e;

c) insiste na plausibilidade de uma educação moral de corte argumentativo/comunicativo (p.65).

Trata-se de um processo muito complexo, conflituoso e sempre precário, no qual se deve reconhecer pelo menos certo grau de risco, seja no caso em que se busca introduzir a criança num determinado contexto cultural, que desfruta do consenso social, seja, sobretudo, no caso de a educação moral querer despertar na criança uma percepção crítica dos códigos morais vigentes. A criança pode sofrer certo dilaceramento entre os códigos éticos, que lhe são transmitidos por certas instituições sociais como, por exemplo, a família ou a Igreja, e os que lhe chegam por meio de outras instituições como, por exemplo, a escola.

As crianças têm a liberdade de rejeitar certas arbitrariedades, elas também têm a liberdade de assumir atitudes subversivas, mas elas não podem aprender moralidade e construir projetos de vida fora do ambiente simbólico-semântico no qual se forma seu horizonte de compreensão (VALLE, 1995, p. 17).

Um outro aspecto a ser assinalado é o fato de que a aprendizagem moral, sobretudo durante os primeiros anos de vida, não se dá apenas e talvez sequer primordialmente por meio de um procedimento racional/argumentativo, mas por meio da vivência do ambiente moral. Trata-se de uma aprendizagem através da experiência, cuja importância foi enfaticamente defendida por diversos autores contemporâneos. O argumento e a experiência do mundo moral implicam duas matrizes da aprendizagem moral. Por isso é difícil, ou mesmo impossível, argumentar convincentemente junto ao aluno a favor de determinadas posições morais, se no contexto vivido o aluno não fizer a experiência concreta destas mesmas proposições.

Pouco adiantará tentar legitimar, junto aos educandos, o valor da democracia se os ambientes experimentados, inclusive a escola, não forem democráticos. Enquanto não for garantida a igualdade de direito para todos é difícil fazer com que a criança entenda que não é melhor para ela buscar apenas a satisfação dos próprios desejos. Esse fato, porém, não deve servir de base para a renúncia ao ensino teórico/argumentativo que transcende o âmbito do meramente experiencial. Ao contrário, a iniciação do aprendiz pode abrir o espaço para a elaboração crítica do mundo da experiência, favorecendo o desvelamento de seu caráter sorrateiro, que o condiciona, antes mesmo que a pessoa se dê conta disso. Se acreditarmos que os comportamentos morais originam-se de uma história de aprendizagem e não são resultantes da imposição de um bloco de verdades

impostas, então é importante que a face subjetiva, isto é, argumentativa desta história, não esteja em contradição com a experiência estética objetiva.

Precisamos considerar que toda prática pedagógica carrega, em si, uma cosmovisão que, por sua vez, se traduz num agir concreto no seu espaço de ocorrência. Assim, a escolha e a implementação de um determinado procedimento pedagógico instaura ações morais, sobre as quais, nem sempre o sujeito da ação tomou posse. Por exemplo, a utilização da famosa “roda”, no espaço da educação infantil, se constitui em si como reflexo de uma proposta pedagógica, na medida em que estabelece normas e expectativas de funcionamento, que superem as dicotomias cristalizadas entre o individual e o coletivo. Tal procedimento sinaliza para a presença do outro e para o próprio sentido da alteridade.

A vivência no mundo do trabalho permite o contato com as diversas formas pelas quais os valores éticos perpassam nossas relações, seja internamente, ou na sociedade como um todo. Assim, se o fazer pedagógico não é neutro, se o conhecimento sistematicamente produzido não está acima do bem e do mal, produzem um *ethos* que aponta para diversas direções. No modelo moral, preconizado pela modernidade, construiu-se um endeusamento da autonomia individual, como se ela, *per si*, pudesse dar conta de conduzir a um fim satisfatório para vida. O individualismo mostra-se como uma espécie de *a priori* e pressuposto maior do projeto da modernidade. Neste contexto, a idéia de livre-arbítrio, instaurada como substitutivo à idéia de liberdade, em realidade representa uma moral interna, completamente alienada do contexto de sua ocorrência. Assim, Fonseca destaca que:

oxigenada pela idéia de indivíduo autônomo e livre; erigido por subjetividades consoantes com tais valores, torna problemática a idéia de valores universais. Funda igualmente, a dissociação entre ética e política, instituindo um contrato social que se mostra como o drama das sociedades complexas atuais. Assim, se cada sujeito vive resguardado em sua própria autonomia, em que bases se podem estabelecer a prática social? Como conciliar o individualismo com as exigências de existência comunitária? (1995, p.22).

Se a escola tem como objeto institucional necessário, o conhecimento e os valores apreendidos de suas práticas, a possibilidade do alcance de seus objetivos (frente ao objeto) surge do conjunto de práticas concretas de seus protagonistas. Tal fazer encontra-se sustentado por uma “rede relacional”, aqui denominada “*ethos* institucional”, que fornecerá a matriz estruturante e, ao mesmo tempo, estruturada

pelo confronto entre os movimentos de resistência e de favorecimento às mudanças. Destarte, se a tessitura das relações institucionais instaura uma ambiência que pode favorecer ou não às mudanças, qualquer tentativa, no sentido de corrigir rumos na direção do alcance dos objetivos institucionais, deve considerar essas relações e o seu manejo, principalmente no tocante ao par pedagógico – educador-educando.

A presença de uma matriz pedagógica conteudista na escola fez emergir diversos argumentos que apontavam para as suas fragilidades. Dentre esses, o fato de perseguir uma pretensa neutralidade axiológica incompatível com a essência do fazer educativo. Entretanto, quando empreendemos um movimento reducionista e fragmentário, deslocamos o eixo das argumentações para o outro extremo, cometendo um equívoco de mesma natureza formal. Acreditamos que não seja possível dissociar um aspecto de outro. E, mesmo quando tentamos fazê-lo, caímos em contradição; por exemplo: quando tomamos o conhecimento/transmissão de saberes acumulados pela humanidade, como foco central, o fazemos por uma maior valoração destes em detrimento de outros aspectos. Entretanto, de forma subliminar, acabamos por comunicar valores e uma eticidade que lhe é subjacente – a da exterioridade como fonte imanente da lei – heteronomia que, por sua vez, produz, como efeito rebote, o engessamento do desenvolvimento intelectual, contraditoriamente tomado como centralidade.

Quando Aquino (1996a) defende uma proposta de ação educativa fundada no conhecimento como forma de instaurar, inclusive, uma moralidade discente, e a deriva do modo próprio de cada processo de ensino, ao pressupor regras “semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções” (p.51), relega essa construção a uma introjeção mecânica, que está longe de valorizar um processo ativo de construção, onde forma e conteúdo são objetos de reflexão e, por conseguinte, de conhecimento. Assim, quando afirma que “a matemática é moralizadora, as línguas, as ciências e as artes também o são, se entendermos moralidade como regulação das ações e operações humanas nas sucessivas tentativas de ordenação do mundo que nos circunscreve” (p. 51), desconsidera que tal construção é, necessariamente, de mão dupla e que existe um saber subjacente às ações, que não são de ordem racional e que, na maioria das vezes, dirigem-nas - a afetividade. Assim, os conhecimentos matemáticos podem nos ajudar a ter uma noção sobre a dimensão da forma do mundo, porém o que nos ajudará a escolher

sobre o que fazer com esse conhecimento? Acreditamos que somente por meio de um nível de implicação elevado, associado à percepção do outro (sujeito, pais, comunidade) como relação, nos capacitará para escolher e fazer o que seria melhor para um número maior de sujeitos ou seres. Nesse aspecto, falamos de uma convivência amorosa entre a comunidade educativa, numa postura curiosa e aberta, que cria uma ambiência que leva os sujeitos a, naturalmente, assumirem-se enquanto responsáveis, sócio-histórico-culturais, pelo ato de conhecer. Isso permite que falemos legitimamente de dignidade e autonomia no processo de educar.

Existe uma eticidade implícita na ação educativa derivada de sua prática formadora, a qual ninguém pode escapar, mesmo que dela não tenha consciência. A melhor forma de lutar por esse modelo ético implica em vivê-lo no cotidiano, e transformá-lo na matriz comportamental que balizará nossas relações, dentro e fora da escola. Por mais idealista e ingênua que essa postura possa parecer, ela se funda no fato de que ao agir no mundo fazemos, inevitavelmente, escolhas que poderão ser qualitativamente superiores, na medida em que reconhecem o bem estar de um não-eu (outro), como parâmetro referencial da ação. Nesse sentido, nossas ações envolvem necessariamente uma postura ética e uma responsabilidade dela conseqüente. Portanto, é inócua falar em ética para sujeitos inconscientes do seu lugar no mundo.

Ao sermos capazes de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir e romper, nos tornamos seres éticos: é a capacidade que temos de refletir e de agir, que nos configura para uma dada eticidade e só somos éticos quando estamos sendo. Por isso que transformar a ação educativa em treinamento amesquinha o ato educativo. O meu bom senso funciona como um filtro a que devo submeter a minha prática. Através de sua intervenção poderei agir frente às situações cotidianas em zonas limítrofes, entre o ser autoritário e usar corretamente a autoridade; entre o respeitar a liberdade e ser licencioso. Destarte, quanto mais curiosos frente ao nosso fazer mais crítico tornar-se-á nosso bom senso.

O direito que tenho de sentir raiva e amor comprova a idéia de que o futuro é algo que podemos mudar. Se assim não o fosse para que senti-los? É impossível separar, em dois momentos, o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. Um é da ordem dos conteúdos outro da forma. Ao atuar no ensino dos conteúdos o professor testemunha a sua eticidade. “Precisamos buscar

coerência [...] entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 1996, p. 108).

Diferentemente do que propõe a lógica liberal, ninguém pode ser ético fora das relações. Por incrível que possa parecer quem pode dizer se somos ou não éticos são os outros. Assim, a existência de um exército de excluídos, nos mais diferentes espaços da sociedade, inclusive na escola, aponta para o quanto estamos necessitados de um balisamento ético para nossas ações e o quanto temos sido anti-éticos. Tudo isso só faz sentido se concebemos o ser humano, como um ser dialógico relacional que se constrói na relação com os outros seres humanos mediatizado pelo mundo. Assim, a dimensão ética se apóia sobre a idéia de alteridade radical, que reconhece o outro como ser instituinte e instituído, no diálogo entre sujeitos singulares (GUARESCHI, 1999, p. 50).

A construção de um *ethos* escolar democrático exige o respeito mútuo e o exercício da autoridade pela competência de quem a exerce, respaldada no sentimento de admiração do outro. Nesse espaço, privilegia-se a construção e uma diversidade de saberes capazes de contribuir para a formação integral do ser. Ao contrário do que vem sendo viabilizado por alguns, ao tentar dar concretude aos saberes científicos, não os banaliza, não os distorce, não os minimiza, mas coloca-os em pé de igualdade com outros saberes. Entendemos que de nada nos serve uma série de informações, que não se articulam na configuração de conhecimentos que, juntos, nos permitam agir, conscientemente, na transformação ética da realidade. Outrossim, sob o pretexto da urgência de uma intervenção educativa ética, abdicarmos de promover o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e sistematizado pela humanidade, quando deveríamos levar em conta que a eticidade é transversal ao agir no mundo, ou seja, mesmo que não queiramos ou tenhamos consciência, estamos, no nosso fazer pedagógico, empreendendo uma educação moral.

Temos clareza de que os valores não são inatos, nem apreendidos automaticamente na relação com o meio. Derivam, outrossim, das trocas que os sujeitos estabelecem com o mundo. Essa visão construtivista implica em considerar que a qualidade das trocas e os valores que estão em jogo, nas experiências relacionais, influenciam fortemente essas construções. Desta forma, não basta revestir as trocas escolares de um “verbalismo” “politicamente concreto”, pois aquilo

que se vivencia tem um efeito mais significativo na interiorização dos valores, do que os discursos proferidos, isso que muitas vezes contraditórios (faça o que eu digo e não o que eu faço). A admiração inexistente num quadro comportamental contraditório.

La Taille (1996) e Araújo (1999) pontuam aspectos relacionados às práticas escolares, quanto ao ensino dos conteúdos. O primeiro defende que desde a entrada na escola, os educandos, por força de sua impossibilidade operatória, entram para escola mesmo sem conhecer, na essência, as motivações para tal, e, ainda, que grande parte dos conteúdos não tem, nem terão aplicabilidade direta no seu cotidiano atual. Entretanto, tais conhecimentos não podem ser excluídos do currículo sob o argumento de que não têm aplicabilidade direta. Há que se construir uma outra ordem de motivos para o estudo, que não o exclusivamente instrumental e imediato. Já Araújo (1999) parece advogar uma associação dos conteúdos à realidade e ao cotidiano do educando, como, inclusive, uma forma de lidar com a indisciplina, que deriva dessa dissociação.

Penso que a saída para o impasse, que ora se delineia, está na possibilidade de não polarizar nenhuma das posições propugnadas. Se, por um lado, não podemos restringir os conteúdos ao universo de interesses, objetivos dos educandos, sob pena de restringir-lhes o sistema de significações, por outro não podemos desconhecê-los. Assim, mais proveitoso parece-nos, partir do repertório existencial dos sujeitos, considerando os motivos que lhes são inerentes, para, segundo estes, constituir outra ordem de motivos que permita transcender qualitativamente o ponto inicial.

Considerando os aspectos até aqui analisados, e a plasticidade inerente aos comportamentos, o espaço escolar assume uma relevância bastante significativa, pois, a depender da qualidade das trocas estabelecidas, poderemos ensejar a transformação de comportamentos reveladores de heteronomia, naqueles compatíveis com a autonomia cognitiva e moral dos sujeitos em processo de escolarização. Nesse sentido, cabe a escola, mais que instaurar práticas disciplinadoras, libertar os sujeitos do tutelamento externo, ajudando-os a construir mecanismos auto-reguladores de sua conduta, compatíveis com níveis de eticidade mais elaborados.

Embora a moralidade humana esteja intrinsecamente relacionada às regras, nem todas as regras são morais (ARAÚJO, 1999). Estas, quando se

distanciam do princípio de justiça, passam a serem imorais, então a sua inobservância pode ser um sinal de autonomia do sujeito. Desta forma, um ato “indisciplinado” pode não ser imoral, vez que pode estar representando uma legítima resistência a uma atitude arbitrária.

Como um ambiente pode engendrar a cooperação e o respeito mútuo? Com a implementação de atividades grupais que favoreçam a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, e um ambiente onde os alunos possam fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente. A possibilidade da instauração deste *ethos* passa por uma maior consciência, por parte do educador, acerca da importância de que adote uma postura compatível com esses ideais. É óbvio que, vez por outra, poderá se perceber assumindo comportamentos típicos de padrões incompatíveis com os seus objetivos. Nesse momento, é necessário entrar em contato com o que emergiu e analisar as circunstâncias que favoreceram o seu surgimento, conhecendo, com maior profundidade, para, gradativamente, substituí-lo por uma opção consciente e autônoma.

A crença num dado procedimento sistemático, para alcançar um fim (método), não garante as condições objetivas para a manutenção da ação. É mister uma “vontade” interior que anime o difícil embate entre a inércia dos velhos padrões instalados e o desejo de imprimir uma nova dinâmica às ações. Araújo (1999), em seus estudos, relata a experiência bem sucedida de uma docente que conseguiu imprimir uma ambiência favorável à construção da autonomia moral. Chega a relatar que nas suas relações interpessoais a “professora nunca alterava seu tom de voz com os alunos (portanto, sem gritar), [e mantinha-se] sempre solícita e calma” (p. 112).

Optar por instaurar, no espaço escolar, uma ambiência democrática implica, necessariamente, em lidar com conflitos, em administrar crises, em lidar com a diversidade e isso é bastante trabalhoso, embora recompensador. Tratam-se dos enfrentamentos comuns a qualquer escola. Neste caso, o que muda é a forma de lidar com esses problemas, o surgimento de uma maior compatibilidade entre o que se espera das crianças e o que é possível alcançar; a diminuição, por conseguinte, da sensação de impotência diante dos fatos e, ou culpabilização de outrem. Cada sujeito passa a ser considerado na sua singularidade. Em função disso, seus avanços, pequenos ou grandes, são considerados por si e não em

relação a um padrão idealizado homogeneizante. Isto, que pode parecer banal, na verdade assume grande importância, tendo em vista o uso moralizante que certos grupos pretendem fazer da escola para impor seus interesses como, por exemplo, a família que, desejosa de ver seus filhos assumindo determinados comportamentos, exige que a escola trate de enquadrar seus “rebentos rebeldes”, tornando-os comportados, ou seja, enquadrados às suas expectativas de comportamento.

Sem dúvida, sendo a família a primeira instituição sócio-educativa com a qual a criança se relaciona, sua influência na formação do indivíduo, se faz sentir em todas as outras etapas de aprendizado. No tocante à intervenção familiar educativa, na formação da moralidade, podemos destacar três estilos predominantes, embora não ocorram em estado puro: a de natureza autoritária que é marcada por uma relação pautada na coerção, onde as crianças são submetidas a padrões comportamentais rígidos e preestabelecidos; a obediência é extremamente valorizada e os desvios comportamentais são punidos severamente; já a intervenção permissiva, apesar de valorizar o diálogo, apresenta dificuldades em estabelecer limites ou parâmetros de ação. Desta forma, tais crianças acabam agindo de forma livre, porém inconsciente. Finalmente, a intervenção de pais democráticos denuncia um equilíbrio relacional, vez que as crianças são ouvidas, porém, também, são convidadas a pactuar consensos e a assumirem as responsabilidades derivadas de suas escolhas, numa ambiência dialógica co-responsável.

Embora não se possa definir uma relação linear entre a predominância das intervenções (discutidas acima) na educação das crianças e os comportamentos exibidos na escola, há fortes indícios de que seus efeitos se façam sentir de forma bastante peculiar. Crianças submetidas a uma educação familiar predominantemente coercitiva tendem a exibir, obediência, organização, uma maior timidez, baixa autonomia e auto-estima. Assim, respondem positivamente a uma intromissão mecânica das regras escolares. Já as crianças que convivem num clima de permissividade, apesar de mais alegres e dispostas, tendem a apresentar um comportamento impulsivo e imaturo, e uma conseqüente dificuldade em assumir as responsabilidades sobre seus atos e escolhas. Outrossim, as crianças que usufruem, na família, de uma educação democrática, apresentam um comportamento mais equilibrado, são questionadoras e argumentativas, mas são capazes de acolher regras desde que essas sejam refletidas e, ou produzidas

através do consenso. Além disso, denotam uma habilidade maior no que se refere às relações interpessoais e ao autocontrole emocional. Como vemos é impossível negar a importância da educação familiar e os seus reflexos sobre os desenvolvimentos emocional, cognitivo e moral das crianças. É mister, porém, não absolutizar sua intervenção na determinação do comportamento, visto ser este multideterminado.

Para a antiga exigência moral, as relações pedagógicas não passavam de um canal de transmissão, essencialmente preenchido pela admiração e pelo respeito que os alunos haviam de sentir em relação ao docente. Na nova preocupação ética da comunicação com outrem as relações em si e para si são dotadas de um significado central. Nessa perspectiva, a relação pedagógica equilibrada tem uma natureza igualitária e supõe o respeito mútuo e o equilíbrio dos sentimentos. A maioria dos educandos não contesta os alicerces da autoridade, mas pede um tratamento recíproco, principalmente, entre os mais velhos.

A relação entre educador e educando não apresenta as mesmas características em todas as fases da vida do sujeito. Assim, nas fases iniciais do processo de escolarização se exige uma maior presença do educador. Nesta etapa, as crianças se deparam com contextos vivenciais, cujo conteúdo simbólico e nível de exigência estão a demandar a construção contextualizada de conhecimento, em aprendizagens significativas na proporção direta do seu amadurecimento. Constatase, por conseguinte, que a criança não é um sujeito moral por natureza; trata-se de um sujeito que, paulatinamente, vai conquistando uma maior autonomia. Por isso, o processo educativo deve levar em conta essas duas dimensões de construção: a endógena e a exógena. A exógena, que chega ao indivíduo pela formulação simbólica, mediada pela linguagem, e a endógena, que descreve uma trajetória ascendente na direção da autonomia ativa.

Aquino (1996a) chama-nos atenção para o fato de que “o teor normativo das relações, bem como o caráter messiânico dos textos (presentes no e sobre a escola), são provas disto, que quase sempre visa o aprimoramento da conduta, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende” (p. 47). Entretanto, destaco que, a priori, não podemos conceber a escola como a redentora da humanidade, por uma impossibilidade ligada à própria tarefa. Por outro lado, nos questionamos: educamos

para quê? Para nos tornar piores? Penso que poderíamos discutir sim, em torno do que seria pior ou melhor, mas a orientação básica é para o melhor.

No conjunto de relações estabelecidas nos ambientes de trabalho, seja uma escola ou não, alguns mecanismos de defesa mostram-se mais comumente verificados: racionalização, projeção, regressão, fantasia e a formação reativa. A racionalização, bastante difundida nos ambientes escolares, implica em articular, de forma lógica e coerente, argumentos, que expliquem, do ponto de vista moral, uma atitude, um ato, uma idéia e um sentimento. Já na projeção, verifica-se o processo pelo qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro o que rejeita ou não reconhece em si mesmo. Por outro lado, o procedimento regressivo permite aos sujeitos retomar fatos ou experiências passadas, como lenitivo moral às dificuldades do presente. Ainda, quanto aos mecanismos de defesa, constatamos que as fantasias constituem-se na expressão do cenário imaginário, projetados no presente como desejos inconscientes. A formação reativa refere-se “às atividades psicológicas de sentido oposto a desejos reprimidos e que se transformam em reações contra estes desejos” (FOGUEL e SOUZA, 1995, p. 123).

Os fenômenos comportamentais precisam ser examinados não mais a partir do foco nos comportamentos explícitos e estratégias, que cada um exhibe no seu dia-a-dia, muito menos pela constatação de certos padrões comportamentais, que as tornam categorizáveis e passíveis de análise sistemática. Precisamos, outrossim, encontrar o núcleo internalizado responsável pela estrutura dos procedimentos comportamentais. Para tanto, contribuem história de vida, contexto relacional, valores assumidos, o que o sujeito pensa sobre si e sobre o outro e as conseqüências de suas ações.

Constata-se, usualmente, que a maioria das pessoas age sem ter consciência sobre os pressupostos que lastreiam suas ações. Além disso, existem aqueles que pensam de uma forma e são contraditórios na ação. Foguel e Souza (1995) chamam-nos a atenção para um fenômeno relacional bastante comum, a Profecia auto-realizável – “A” pensa X em relação a B, por sua vez B fica Y em relação á “A”, a partir daí “A” tem o elemento “Y” que pode indicar que “B” é realmente X.

De uma maneira geral, o dualismo que subjaz à cosmovisão, que funda o comportamento dos sujeitos, faz com que, inconscientemente, os mesmos julguem o

comportamento alheio e suas próprias ações de forma extrema. Por exemplo, uma ação administrativa, pautada na coerção e no autoritarismo, tem como resultado comportamentos de antagonismo, sabotagem e etc.. Se, ao contrário, os mecanismos são de permissividade, a ambiência será de uma licenciosidade improdutiva. Entretanto, quando os sujeitos, que participam de uma instituição, partilham objetivos e se comprometem com os resultados, instala-se um ambiente de cooperação, onde os mecanismos de controle extremo têm força pró-ativa, ao invés de punitiva ou coercitiva (FOGUEL e SOUZA, 1995). Usualmente, desejamos relações democráticas, quando nos colocamos numa situação de subordinação, e relações autoritárias, quando hipotetizamos a condição de dirigente, num dado contexto relacional (Idem).

“O auto-questionamento, deve abranger as múltiplas dimensões do relacionamento humano: a intelectual, a corporal e a emocional” (Ibidem, p. 153). A possibilidade de detectar e de corrigir “erros” nasce do exame autônomo de suas ações, onde os pressupostos que sustentaram o agir são identificados e, estes, são expostos publicamente, para que os rumos possam ser revistos e as causas reais dos problemas venham à tona e possam ser corrigidas.

Para que práticas auto-geridas se instalem, é necessário que os sujeitos sejam envolvidos em situações de escolha e de livre compromisso. Tal fazer, contribui para que os sujeitos sintam-se comprometidos com os resultados, assumindo as conseqüências de suas escolhas individuais e, ou coletivas. Pessoas que iniciam o processo de auto-crítica, fatalmente começarão a perceber as incongruências entre o seu discurso e sua prática, e tenderão a demonstrar o desejo de adotar novos comportamentos mais construtivos.

O processo de reeducação, que ensejará a mudança, só pode se constituir numa ambiência compatível com o estado que se deseja alcançar, em outras palavras, não geraremos comportamentos cooperativos com procedimentos educativos pautados na coerção. Nessa direção, mostra-se incoerente, numa escola construtivista, a adoção de ações, na formação das crianças, diferentes daquelas empreendidas na formação continuada de seus profissionais ou, ainda, a promoção de uma ambiência em sala de aula, diferente da que se estabelece entre todos os membros da comunidade escolar. Tal discrepância relacional, entre o macro-

território e o micro, gera uma dissonância, muitas vezes oculta, porém não menos perniciosa à formação do *ethos* escolar. Assim,

[...] estipular em conjunto as regras que pautarão a conduta a ser seguida por todos aqueles envolvidos no processo de conhecer diretores, professores e alunos – constitui uma rica ocasião para se enfrontar na elaboração tanto das regras comuns como de artifícios para garanti-las, uma vez que a participação coletiva nesse processo legitima a necessidade de obedecer aos resultados alcançados (Aquino, 1999, p. 148 e 149).

Todas as ações, no âmbito escolar, devem fixar sua gênese nos mesmos princípios norteadores, para que alcancem efetividade e coerência interna. O contrato, tácito ou explícito, não é algo rígido ou imutável, é dinâmico, flexível e polilógico.

Para dar início a um contrato relacional é necessário um posicionamento de si e do outro no enquadre institucional. Assim, auto-conhecer e interessar-se pela história do outro, suas vivências, suas trajetórias, seus conflitos, são faces de uma mesma moeda. Nesse fazer superamos o eu idealizado e a idealização do outro, construindo as bases efetivas para um relacionar-se construtivo. Passamos a investir nas nossas potencialidades e nas dos outros, com efeitos notáveis para o coletivo escolar.

As cláusulas serão invariáveis, segundo a natureza dos grupos, das disciplinas, dos momentos, dos sujeitos envolvidos, etc. Não podemos deixar de incluir pautas comportamentais de caráter mais genérico, que dizem respeito ao comportamento de todos, por exemplo: práticas de respeito mútuo, de escuta, de solidariedade, etc. O contrato bem estabelecido fornece possibilidades e limites de ação favoráveis à instalação de um clima de confiança (AQUINO, 1999). Em se tratando de um instrumento conservado entre partes, o contrato pode ser revisto toda vez que se mostrar insuficiente ou ambíguo. As burlas podem ocorrer de três formas básicas: pelo não entendimento da regra; pela impossibilidade estrutural dos contratantes em cumpri-lo e por sabotagem proposital às regras (Idem). Neste último caso, caberá sanção que poderá já estar prescrita, ou ser arbitrada caso a caso, pelo grupo. O importante é cuidar para que a sanção não seja excludente, não coloque o infrator para fora do jogo de conhecer.

Ao analisar as formas assumidas pelas relações de autoridade, no espaço escolar, precisamos estar atentos às armadilhas do autoritarismo e, de forma oposta, mas não menos perigosa que a hipocrisia. Se a primeira conduz à prática injusta, a

segunda idealiza sobremaneira a relação professor-aluno. Tais perigos, se presentificam nas práticas educativas e escolares (LA TAILLE, 1999).

“Diz-se de alguém que ele tem autoridade quando seus enunciados e suas ordens são considerados legítimos, por parte de quem ouve e obedece” (Ibidem, p.10). Existem comportamentos de obediência que, entretanto, não são derivados de relações de autoridade, mas da submissão de um a outro pela força. Nestes casos, o que determina a ação é o medo do castigo, não o respeito consciente à norma ou ao emissor. Assim, temos o autoritarismo e o uso abusivo do poder.

Quando, numa relação, uma das partes se vê obrigada a articular argumentos para convencer a outra, sobre a legitimidade do que propõe, e o outro examina o conteúdo do discurso para julgar a sua adequação, tendo liberdade para escolher o que fazer, diz-se que as relações são simétricas e autônomas (LA TAILLE, 1999). Fato que não ocorre quando alguém se submete irrefletidamente às ordens de outrem, seja pelo lugar que ocupa ou pelo respeito irrefletido. Assim “a relação de autoridade legitima-se pela falta de autonomia, real ou pressuposta, daqueles que se submetem a ela” (idem, p. 12).

Comumente, constatamos que algumas pessoas se colocam numa posição de submissão, mesmo tendo a capacidade moral de agir de forma diversa, por julgarem-se inferiores a outrem. A conservação desse estado de coisas é uma estratégia, bastante comum, para a manutenção da dominação, garantindo a submissão voluntária. Assim, os sujeitos passam a submeter-se, porque pressupõem que o outro sabe mais que ele; está mais tempo na instituição; é superior hierarquicamente; é rico e tantos outros motivos proporcionais, ao nível de heteronomia de quem os possui (ibidem).

O que dizer então das autoridades democraticamente instituídas? Neste caso, o que nos faz acolher o que foi eleito como autoridade é a crença na justeza dos procedimentos que permitiram tal constituição. Entretanto, mesmo num contexto considerado democrático, algumas ações sustentam-se na imposição e no acolhimento compulsório de normas e leis, visto que não as acolhemos por acreditar nelas, mas imputamos legitimidade à fonte imanente das mesmas. Então, excetuando-se as autoridades instituídas democraticamente, a grande maioria das autoridades emerge do vazio de autonomia dos dominados.

Em sendo um espaço privilegiado para a conquista da autonomia, a escola convive com comportamentos diversos, que variam num *continuum* entre heteronomia-autonomia, vez que não apresentamos uma homogeneidade comportamental. Diante disso, as intervenções docentes precisam ponderar, segundo a sua clientela alvo. Até que ponto ou em quais situações devemos usar a autoridade como instrumento capaz de gerar as bases para uma ação futura autônoma? E, se, naquele âmbito, o sujeito já é capaz de exercer sua autonomia?

Não raro o professor precisa, a bem da aprendizagem, e por força de sua autoridade, obrigar o educando a empreender determinada atividade. Ao fazê-lo não precisa utilizar-se de ameaças ou recompensas, visto que a obediência, como já dissemos, deriva de um respeito cuja motivação encontra-se naquele que se submete. Quando a autoridade é imposta por coação, desemboca-se no autoritarismo – quem não tem qualquer indicação pedagógica, *a priori*. A necessidade de punição surge da falência no emprego da autoridade.

Ao entrar na escola, a criança é submetida ao poder imperioso de uma decisão tomada por terceiros: “você deve estudar”. Dão-se, neste momento, duas ordens de coação: a primeira refere-se ao fato de que as crianças não possuem nenhuma consciência acerca do processo a que serão submetidas; em decorrência desta, a segunda, pois não participam das decisões sobre o que gostariam de estudar, pelo desejo de aprender, de forma mais sistemática, pode vir a surgir mais tarde.

Normalmente, no início do processo de escolarização a autoridade exercida pelos professores lhes é atribuída por delegação da família, os pais dizem: - Obedeçam seus professores! Tal hipótese é corroborada pelo fato de a escola, com certa freqüência, utiliza-se da estratégia dos “bilhetes” na agenda ou das advertências escritas, como forma de comunicar à família o comportamento inadequado dos filhos e cobrar-lhes, subliminarmente, providências complementares, reafirmando a autoridade docente. Outrossim, constatamos que um número significativo de pais transfere a responsabilidade da educação dos filhos para a escola, mas não a autoridade.

Para que a escola fuja desse lugar de mera “prestadora de serviços”, que parece ser a concepção que sustenta grande parte dos discursos sobre a escola, é preciso que ela se lembre que uma de suas principais missões é servir aos

interesses comuns e não aqueles de ordem privada (individualista). Se o professor for visto como empregado, a hierarquia se inverte (meu pai paga logo você é empregado, portanto, ele manda). Assim, acreditamos que se colocar a serviço de valores que transcendem os interesses de mercado, ou as relações de consumo, pode conferir uma autoridade legitimada aos professores.

La Talle (1999), ao empreender uma pesquisa acerca dos fins associados por crianças “ao dever estudar”, constatou que crianças das duas primeiras séries não associam a um fim exterior a elas. Nas séries seguintes, projetam o dever do presente como preparação necessária a um futuro melhor. Todas as associações, à sua maneira, apontam para um interesse particular que não incorpora o bem-estar coletivo e a emancipação pessoal do sujeito. Se, entretanto, o estudar mostra-se motivado pela mera aquisição de um diploma, sem estar associado ao desejo de aprender, para recebê-lo como uma conseqüência natural, temos um vazio de autoridade, pela desvalorização do ensino e do saber.

Convivemos na sociedade da informação, é inegável o fluxo vertiginoso com que circulam. Porém, constatamos que nossas crianças têm muito mais acesso às informações do que ao conhecimento. Sabemos muitas coisas a respeito do mundo (informações), mas temos dificuldades em articular essas informações, dando-lhes um sentido concreto, e porque não dizer ético. Diante de tal fato, não raro, nos deparamos com docentes que justificam o declínio de sua autoridade e do interesse das crianças pela escola, pelo fato do acesso a outras fontes de informação fora da escola.

Com certeza, se a escola pretender concorrer com a televisão e com a Internet, no campo da informação, fracassará por questões óbvias. Porém, se assumir a tarefa que lhe confere especificidade, nenhuma instituição ou tecnologia poderá subtrair-lhe a importância. Por outro lado, os docentes, que não têm clareza da importância de seu fazer, destituem sua prática de uma energia magnetizante, portanto, dificilmente conseguirão instaurar uma autoridade pautada no respeito ao conhecimento.

Não basta que os conteúdos escolares sejam significativos; as relações estabelecidas no espaço escolar precisam ter sentido para os educandos; é preciso que os papéis, que as partes envolvidas desempenham, estejam claros para todos. Neste aspecto, a clareza de papéis é tão importante quanto à clareza das regras

escolares (SOUZA, 1999). Assim, a flutuação entre o sentido atribuído ao proibido e consentido no espaço escolar, leva a uma perda de autoridade e à conseqüente instabilidade comportamental no grupo de trabalho (Idem). Normalmente, à figura do bom aluno apresentam-se associados: o capricho, a limpeza, a ordem, a submissão e a execução à risca das tarefas. Não podemos desconsiderar que mesmo tendo exigências semelhantes, entre alguns professores, quanto à necessidade de silêncio, a tolerância à bagunça, tal variação entre professores é salutar, vez que quebra a monotonia (no caso de uma grande similitude procedimental docente).

A abrangência e a vigência das regras são variáveis no espaço escolar, o importante é deixar claro que existem regras para o jogo pedagógico. Diversos aspectos da prática escolar podem ser regidos por combinados: o uso do espaço e do tempo, por exemplo. A utilização de combinados deve começar a partir do momento que a criança exibe certa destreza no trato com a linguagem para fins comunicacionais (SOUZA, 1999). Ter uma visão abrangente habilita para uma melhor compreensão acerca da realidade dos comportamentos humanos e das relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar, o que, nos ajudará a entender como se constitui o *ethos* escolar e quais as implicações destes sobre a formação dos sujeitos envolvidos.

As relações humanas são complexas, dinâmicas e circunstanciadas às situações experimentadas. Por conseguinte, a escala de valores dos sujeitos está em constante construção e reorganização, de forma que os comportamentos não podem ser previstos de forma determinística. Por exemplo, o sentimento de respeito poderá intervir com maior ou menor preponderância nas relações escolares, quanto maior for a sua centralidade ou interioridade no conjunto de valores que compõem a identidade dos sujeitos (Idem).

O exercício e o reconhecimento da autoridade estão fortemente associados ao sentimento de respeito, independente do conceito e autoridade a que estejamos nos referindo, derivado da imposição ou da admiração. No primeiro caso, temos a “autoridade autoritária” e, no segundo, a que deriva da “admiração” ou “competência”. A primeira, instaura-se pela violência, a segunda pela admiração, pelo respeito mútuo.

1.2.3 – CONSCIÊNCIA MORAL E EDUCAÇÃO

Falar em democratização e na sua relação com a escola nos obriga a tratarmos da consciência moral. E a consciência humana é produto da práxis e da atividade dos sujeitos sociais. Falamos de uma consciência democrática que se diferencia da consciência autoritária por se basear na diferença, na pluralidade, na existência e no reconhecimento do outro (DORNELLES, 2001).

Proclamar que a educação visa o pleno desenvolvimento da personalidade⁷ significa dizer que a escola deve configurar-se no espaço privilegiado de trocas simétricas, entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, numa progressiva inserção, como valor, nos diversos âmbitos da vida social. Assim, buscar o pleno desenvolvimento da personalidade, em consonância com os ideais de democracia de direitos e de deveres, “consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores da autonomia em outrem, em decorrência da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (PIAGET, 1998a). Coaduna com esses pressupostos uma perspectiva de

[...] educação dialógica, problematizadora, que considera os alunos, que estabelece o diálogo, que reconhece o outro que sabe que o verdadeiro conhecimento é forjado na práxis e no debate democrático, que aceita as diferentes experiências de vida e concepções de mundo, que faz com que os educandos se desinibam e possam participar ativamente de todos os níveis de vida, refletindo sobre a realidade e atuando sobre ela com o objetivo de transformá-la (Dornelles, 2001, p. 185).

À semelhança da ciência moderna, a prática pedagógica busca, nos ideais de cientificidade das ciências exatas, as referências para o seu fazer, supervalorizando os aspectos quantitativos, por exemplo, na pedagogia do exame, na supervalorização dos conteúdos de carácter científico, em detrimento de outras dimensões do conhecimento.

No modelo educacional vigente – neoliberal – os conteúdos escolares são ensinados como se perseguisse um nível de logicidade, semelhante à Matemática, que alcança o nível mais alto de valorização escolar, de modo que a inteligência maior ou menor passa a ser associada ao desempenho de educando em

⁷ Forma da consciência intelectual e moral relativamente distanciada da anomia peculiar do egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores, porque realiza sua autonomia adaptando-a à reciprocidade (PIAGET, 1998).

Matemática. Ao fazê-lo, entretanto, estabelecemos uma associação simplista entre o determinismo matemático (infalível, previsível e mensurável) e as de cunho sócio-cultural, onde os fatos e os fenômenos são contingenciais, ou seja, não obedecem a uma necessidade lógica formal. Isso talvez seja um resquício do sonho racionalista de Descartes.

Constata-se que, no contexto moderno onde imperam as correntes empiristas e pragmáticas, o outro permanece no lugar de objeto (de estudo, de ação de outrem, ou seja, em condição de passividade e subordinação). Esse modelo aparece nas mais diferentes frentes de atuação humana, inclusive na escola, e se faz perceber a partir de diversos indicadores (GUARESCHI,1998). Dentre eles é possível destacar a forma dicotômica de transmissão e de construção de conhecimentos na escola. Constitui-se, contraditoriamente, num forte empecilho à consecução dos seus objetivos, mesmo aqueles eminentemente instrumentais. Isto porque, ao enfatizar apenas um dos pólos do processo educativo, inviabiliza tanto a transmissão de conhecimentos, que exige o domínio do conhecimento disponível, quanto a construção de conhecimentos suportada pela ação dos sujeitos em processo. Desta forma, a ação fragmentária impede o desenvolvimento da reflexão crítica, da curiosidade, da incerteza, do questionamento, indispensáveis àqueles que conhecem ativamente (FREIRE e SHOR, 1986).

Outro aspecto relevante encontra-se associado à polarização vertical na relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, fato que se agrava quando consideramos que mais que o conteúdo os indivíduos aprendem o vínculo, ou seja, internalizam, durante a aprendizagem, as relações a que foram submetidos. Assim, se experimentaram, ao longo do seu processo de escolarização, relações predominantemente coercitivas, tendem a reproduzi-las em comportamento futuros, gerando uma espécie de ciclo vicioso de difícil interrupção.

Na medida em que se considera a inexistência de verdades únicas e imutáveis, chega-se à conclusão da existência de realidades interpretáveis e que, na tentativa de fazê-lo, o sujeito modifica seus esquemas, tornando-os progressivamente mais complexos, e ampliando a sua capacidade de adaptação (assimilação x acomodação) ao mundo. Nesse sentido, fundados no objetivo maior de contribuir para o desenvolvimento dos elementos envolvidos no processo educativo, torna-se imperativo abandonar as práticas de repetição - ativismo ingênuo

- passando a trabalhar sobre as transformações, tanto do objeto do conhecimento, quanto das estruturas próprias para o ato de conhecer e de se relacionar no mundo.

A prática pedagógica pautada na repetição, memorização e reprodução, evidencia adequação perfeita em relação ao modelo empiricista, preconizador do conhecimento como cópia do real. Já a concepção racionalista de conhecimento, apóia-se na existência de uma razão onipotente, configuradora do real, e tem, por conseguinte, a ciência como seu produto melhor acabado. Do ponto de vista dialético, registra-se a idéia de que o sujeito do conhecimento, a partir dos seus sentidos, da razão e das suas representações, tem a necessidade e a possibilidade de histórica e socialmente construir ativamente o conhecimento.

A virtude que, nos termos clássicos era considerada externa ao próprio sujeito, passa hoje por um processo de subjetivação, tornando o próprio processo formativo fator constitutivo do que pode ser entendido por virtude. Na perspectiva tradicional, tratava-se, uma verdade única e universal, que o ser humano devia internalizar e assumir como orientação de sua vida prática. Esse princípio e expectativa eram também determinantes para as discussões no campo educativo e seus objetivos, particularmente no referente à educação moral.

A recente retomada do debate ético e o conseqüente retorno do tema da ética, que foi central na tradição filosófico/educacional, não significam que se possa dar conta desse novo encargo por meio do recurso aos mesmos métodos tradicionais. Vale dizer que o novo interesse pelo tema da ética não representa uma vitória da tradição, uma vez que não é possível tratar esse tema com os mesmos recursos mentais do passado. O horizonte das questões éticas tradicionais deve ser re-apropriado, mas com a diferença de que isso não é mais possível com os mesmos recursos teóricos e nem na perspectiva das seguranças então aceitas. O vazio aberto, entre a persistência da preocupação ética e o abandono das abordagens tradicionais, precisa ser preenchido com reflexões que decorram do ambiente contemporâneo. Não se trata da elaboração de um novo código de valores e expectativas capazes de orientar a prática pedagógica, mas da aproximação reflexiva ao problema, seus paradoxos e perspectivas.

Para educar, no campo moral, é preciso aprender a lidar com as incertezas. Isso supõe a superação da relação educativa tradicional, caracterizada pela transmissão de certezas aos educandos e adoção da perspectiva

reflexivo/crítica. Trata-se de sensibilizar os alunos para a questão da moralidade, introduzi-los no debate dos temas mais importantes que envolvem o ser humano e a sociedade na contemporaneidade, buscando contribuir para a formação de uma subjetividade a partir da qual cada pessoa possa fazer as suas leituras e tomar as suas decisões.

A metodologia e, ou as técnicas e procedimentos empregados na ação pedagógica não são por si “tradicionais” ou “progressistas”. Constata-se que, sob a intenção de não parecer tradicional, rotulamos determinados procedimentos e adotamos ou abdicamos de incluí-los nos nossos planejamentos diários. Por exemplo, encontra-se mais ou menos difundida a idéia de que a “aula expositiva” seria um procedimento ou metodologia própria do modelo tradicional de ensino. Entretanto, uma análise um pouco menos ingênua nos levaria a concluir que tal consideração “depende” de outras variáveis em jogo, a saber: público-aluno (características bio-psico-sociais); conteúdo (aquele que se deseja mediar a construção); objetivos específicos (com que intenção escolhemos esse procedimento); situação do processo de ensino-aprendizagem (tempo, nível, local, utilização de outros procedimentos, disponibilidade de recursos-pessoais e materiais), etc.

A mera adoção de uma nova configuração das carteiras em uma sala (mudando de fileiras para um círculo) não é condição suficiente para a implementação de uma ambiência democrática, preconizada pelas propostas de educação crítica. Como vimos, a adoção deste ou daquele paradigma, em termos de ação educativa, não pode prescindir de uma transformação na forma, muitas vezes, maniqueísta e dual de compreender a realidade. Assim, as coisas não são *a priori*, o uso é que pode levá-las a ser.

Acreditamos, entretanto, que a perenização de qualquer comportamento (tanto faz se mais calmo ou agressivo) cria uma artificialidade relacional, incompatível com a realidade das relações societárias. O educador, assim como qualquer ser humano, atravessa, no seu dia-a-dia, uma variação de estados de humor. Dessa forma, mais importante que promover um comportamento de “aparente” calma e solicitude é demonstrar, de forma não-destrutiva, a manifestação dos sentimentos e estados de espíritos e, demonstrar como, na prática, podemos manejar com essas situações de forma construtiva.

Constatamos que o paradigma democrático instaura uma profícua ambiência de reflexão e escolha, que guarda um potencial formativo bastante significativo. Entretanto, demanda uma constante reflexão, por parte do educador, acerca da adequação das regras empreendidas: até que ponto elas podem ser negociadas ou flexibilizadas? Elas são coerentes e justas? Assim, diante dos comportamentos indisciplinados, precisamos começar o trabalho de investigação de suas causas, pela instituição escolar, instância sob a qual temos a possibilidade de intervir com maior autonomia. Pesquisas (GALVÃO, 1992) vêm apontando para o fato de o comportamento indisciplinado estar diretamente associado a uma série de aspectos vinculados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como:

proposta curriculares problemáticas e metodológicas que subestimam a capacidade do aluno [...], cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização da organização do espaço da sala de aula e do tempo de realização das atividades, excessivas centralização na figura do professor [...] e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças usando ao silêncio da classe, pouco diálogo, etc (p. 100).

Acho que a essa altura já deixamos clara a inexistência e um receituário teórico-metodológico capaz de fundamentar a educação moral. Porém, a ação pedagógica, norteadada por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, mediadas pelo respeito mútuo entre as pessoas (cooperação), pode contribuir para que as dúvidas e incertezas emergentes sejam discutidas e resultem numa melhor qualidade de vida para todos os envolvidos.

Embora Piaget não tenha se preocupado especificamente com as questões práticas da educação, e sim em formular uma teoria do conhecimento, parece-nos correto afirmar que práticas pedagógicas ativas têm maior correspondência com as necessidades dos sujeitos. Nesse sentido, a relação é o centro do processo e o fator social ou educativo se constitui numa condição de desenvolvimento dos sujeitos, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Coaduna com as propostas mais radicais de ação pedagógica, a concepção de que a reflexão, sobre o fazer educativo, pode mover os docentes na direção do uso público do entendimento, a favor do sucesso escolar dos educandos. Outrossim, a busca incessante de receituários metodológicos e de deslocamento do eixo de explicação do fracasso escolar, para o aluno e sua família, evidenciam relações que acolhem tabus, preconceitos e crenças sociais, manifestas no cotidiano escolar, sob as mais diversas formas, processo que buscamos melhor compreender

a partir dessa pesquisa. A transformação dessa práxis implica em vencer a estagnação e a inércia reinantes, e esbarra, a priori, no desconhecimento e nas impossibilidades cognitiva e moral do professor, em fazer uso do refletir-agir pedagógico, na direção de um quadro educacional mais justo.

1.2.4 – A PERSPECTIVA PIAGETIANA DE CONSCIÊNCIA MORAL

O indivíduo apresenta estruturas, qualitativamente, diferentes, ao longo do seu desenvolvimento cognitivo e moral. Cada uma dessas estruturas, ou estágios, possui algumas características marcantes, pela novidade ou porque são peculiares ao estágio precedente. Piaget, por ter estudado o desenvolvimento da inteligência, apontou alguns fatores gerais presentes no processo, em diferentes graus de responsabilidade: maturação nervosa, exercício e experiência efetiva adquirida na ação exercida sobre os objetos; interações e transmissões sociais e equilíbrio necessário para relacionar todos os outros fatores anteriormente citados (KAMI e DEVRIES, 1992).

Os sistemas de significação são, por sua vez, formados a partir da capacidade humana de inferir, que, conforme foi constatado por Piaget, aparece de forma central em todos os níveis de construção cognitiva. Nessa direção, a capacidade de estabelecer relações é mais ampla que a capacidade de operar, já que, mesmo os comportamentos mais primários obedecem a uma seqüência lógica, ainda que ligados a vínculos causais inconscientes.

No estágio pré-operatório, a criança exercita os jogos e a imitação, graças à possibilidade de evocar imagens, estando o objeto ausente (representação imagética). Nesta fase, observa-se que o equilíbrio entre a assimilação e acomodação, é altamente instável, ora o indivíduo acomoda mais do que assimila (imitação), ora assimila mais do que acomoda (jogos). Neste momento, o que existe são representações de natureza estática e as transformações são assimiladas na ação, pois, o raciocínio é intuitivo (DOLLE, 1974). Já existe, na “zona de transição” entre o pré e o operatório concreto, o prenúncio de reversibilidade, pois o sujeito começa a perceber as ligações entre estados e transformações. Para operar

no concreto, é necessário que as transformações sejam cada vez mais reversíveis, seja, por inversão, ou por reciprocidade.

A construção ou conservação de invariantes é indispensável ao funcionamento das estruturas lógicas. As operações lógicas repousam na conservação, na transformação e na necessidade de manutenção de, pelo menos, uma invariante, para possibilitar a reversão. Essas variantes têm natureza física e espacial, e se referem aos atributos dos objetos (conservação de substância, de peso e de volume), sendo que essas construções ocorrem de forma gradativa e seqüencial. A construção das noções de tempo, espaço e causalidade são imprescindíveis para a sustentação das operações (PIAGET, 1971; 1995).

A possibilidade de construção no período operatório, bem como em outros períodos, está condicionada a ação do sujeito na troca com o meio. Neste sentido, quanto maiores forem as possibilidades de a criança operar sobre o concreto, maiores e mais efetivas serão as construções cognitivas, de forma que só será possível operar em um patamar superior se há elaborações no plano inferior. A linguagem desempenha um papel bastante significativo nessas elaborações. Entretanto, Piaget (1964) afirma que a linguagem “*é condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas*” (p. 92).

A capacidade de operar, sobre proposições e relações, aparece por volta dos 12 anos de idade, com o alcance do estágio operatório formal, onde se estabelecem raciocínios mais elaborados, pensando sobre hipóteses. É óbvio que nem todos chegam a esse estágio, mas o alcance da autonomia cognitiva constitui uma possibilidade sintetizada no modelo do sujeito epistêmico (FURTH, 1979). Baseado no exposto, as diferenças individuais são inegáveis e incontestáveis, face à natureza diversa das vivências dos indivíduos. Quem transforma este quadro, em discriminação perversa ou em fator facilitador, são os elementos envolvidos no processo de educação.

As relações sociais, segundo a tipologia Piagetiana, categorizam-se basicamente em dois tipos: de caráter cooperativo e de caráter coercitivo, no caso dessas últimas, não podemos falar em trocas entre iguais, pois um dos elementos exerce, sobre os outros, autoridade ou prestígio. Tal forma relacional caracteriza-se pela passividade e a reprodução do modelo externo sem um processo crítico-reflexivo. Gera-se, por conseguinte, um ciclo vicioso, onde o sujeito aceita a

imposição alheia e, no momento subsequente, passa a reproduzir o modelo de coerção a que foi submetido (LA TAILLE, 1992).

Os mecanismos indispensáveis a uma relação verdadeiramente dialógica deixam de ser exercidos, visto que o sujeito não precisa partilhar o mesmo sistema de significações, basta decorar, não precisa pensar sobre nenhuma proposição, basta concordar, não precisa ter suas proposições valorizadas ou prestigiadas, pois não se espera por sua participação. Já as práticas de caráter cooperativo precisam e devem ser estimuladas desde as séries iniciais, começando com trabalho com grupos menores (2 a 3 membros) e evoluindo para grupos de até 5 elementos, em função das dificuldades relacionadas à descentração em crianças pequenas. Além disso, é mais fácil, para a criança perceber as outras como iguais e exercer o controle do diálogo, do que o professor, onde a força da autoridade, mesmo que não imposta pelo professor, povoa o imaginário infantil. Assim, mediante o exercício entre os seus pares, a criança vai construindo o seu repertório experiencial que buscará, aos poucos, transpor às demais relações, se for permitido pelo seu contexto.

As práticas coercitivas, em qualquer dimensão social, atuam na contramão do desenvolvimento, pois reforçam o isolamento social e impedem o alcance da autonomia moral e cognitiva. Por outro lado, quando as trocas sociais se efetivam entre iguais, ou seja, quando os sujeitos envolvidos interagem num mesmo patamar de valor, temos o que Piaget denomina de *cooperação*. Seu princípio basilar está na capacidade de operar com. Assim, a coação e a cooperação são formas qualitativamente diferentes de relação entre o eu e o outro. No primeiro caso, funda-se em crenças e significados monolíticos, no segundo, implica necessariamente um processo de conhecimento.

Se no início das relações, entre adultos e crianças, o predomínio das relações de coerção é inevitável, a sua manutenção nos estágios posteriores de desenvolvimento é, no mínimo, temerária, na medida em que pode inviabilizar a construção do juízo moral em níveis mais evoluídos, tão importantes à condução ética do cidadão em sociedade e ao alcance do ideal de uma sociedade democrática.

O sentimento de respeito é, antes de tudo, um sentimento de indivíduo para indivíduo e começa com a mistura de afeição e de medo que a criança

experimenta na relação com os pais e adultos de um modo geral. Tendências afetivas, capazes de interessar à vida moral, se apresentam na constituição mental da criança como necessidade de amor, medo de perder esse amor e o equilíbrio entre a necessidade de afeto e o temor à perda. Este último pode, inclusive, contribuir para a criação do sentimento de respeito. O sujeito traz consigo todos os elementos necessários à construção da consciência moral, bem como das estruturas cognitivas, já que nem uma nem outra lhes são conferidas prontas.

Cabe indagar: o que faria com que um sujeito com todas as condições para exercer a cooperação, do ponto de vista formal, opte por agir coercitivamente? Muito provavelmente, a resposta a esta questão tenha na ética a sua gênese causa, visto que “[...] a democracia é condição necessária, porém não suficiente, ao desenvolvimento e à construção da personalidade” (LA TAILLE, 1992, p.21). Urge integrar as diversas dimensões do ser humano na perspectiva de abandonando as visões fragmentárias do ser, evoluir na direção de um conhecimento eticamente sustentado.

Durante a infância podemos observar que as práticas de caráter coercitivo e impositivo são evidenciadas, com maior frequência, tanto em função de sua inabilidade operatória relacional, quanto em função da natureza dos contextos sociais de sua convivência. Entretanto, nos momentos subseqüentes do seu desenvolvimento, percebe-se um complexificação crescente nesse processo de construção, e o adulto normal passa a libertar-se paulatinamente das influências impositivas da tradição e das crenças, para construir sua própria cosmovisão (PARRAT e TRYPHON, 1998). Neste particular, a capacidade de operar no plano formal (através de hipóteses), descortina um universo de possibilidades de superação da realidade imediata, via criação de sistemas de conjunto. Assim, podemos inferir que quanto mais jovens forem as crianças, mais estão susceptíveis às práticas coercitivas, principalmente experimentadas nas relações com os mais velhos. Com a aquisição da capacidade de operar⁸, outras formas de relação inter-individuais adquirem relevância significativa no panorama de construção da consciência moral, trata-se das relações de cooperação e respeito mútuo. Assim, é possível identificar, no desenvolvimento infantil, um estado inicial de obediência cega e de responsabilidade objetiva que, via de regra, quando subvertidas, implicam

⁸ “ação reversível que conserva o seu objeto no decurso das transformações que são reversíveis” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p.42).

atribuição de culpa a um patamar onde o progresso para uma moral de reciprocidade caracteriza-se por uma responsabilidade subjetiva, pela submissão voluntária e pela autonomia.

Embora seja bastante comum a idéia errônea de que Piaget, em sua obra, tenha desprezado a importância dos aspectos sociais no desenvolvimento do indivíduo, o que podemos de fato constatar é que esse autor não se debruçou num estudo detalhado sobre a questão, limitando em pontuar as influências das trocas sociais no processo de construção da inteligência. Segundo a Epistemologia Genética, somente os sujeitos que conseguem relacionar-se de forma equilibrada podem ser considerados como sendo “seres sociais”. Nessa perspectiva, o nível ótimo das interações, no campo das idéias, demanda que os sujeitos envolvidos no processo de comunicação compartilhem um sistema de significações comum, isto porque o reconhecimento da validade de algumas proposições é condição necessária, além de uma reciprocidade em termos operatórios⁹

Com base no exposto acima, existem, dependendo do nível operatório dos sujeitos, diferenças significativas nos tipos de relações entre indivíduos, nas diversas fases do seu desenvolvimento psicossocial. Assim, tomando-se, por exemplo, as etapas iniciais de desenvolvimento infantil (sensório motor e pré-operatório), existem fortes limitações estruturais à socialização do pensamento, começa por um momento de quase inexistência de trocas sociais – sensório motor. Entretanto, com advento da linguagem, inicia-se efetivamente a caminhada no processo de socialização. Tal trajetória, atrelada inicialmente ao egocentrismo infantil, permite um salto qualitativo em relação ao momento anterior, mesmo que os sujeitos ainda não apresentem a capacidade de partilhar de sistemas referenciais comuns, não sendo, por conseguinte, detentoras das invariantes funcionais, o que os impede de operar por reciprocidade. “Tudo se passa como se faltasse uma regulação essencial ao raciocínio: aquela que obriga o indivíduo a levar em conta o que admitiu ou disse, e a conservar esse valor nas construções ulteriores” (PIAGET, 1980, p. 163).

Ao contrário do que ingenuamente se poderia pensar, o pensamento egocêntrico não representa o reconhecimento e o fortalecimento do “eu” por parte da

⁹ Capacidade funcional da inteligência que chega ao último patamar, com o maior grau de equilíbrio evidenciado pela capacidade de operar por agrupamento (LA TAILLE, 1992)

criança, mas sim um desconhecimento a respeito do próprio “eu”. O Sujeito ainda se encontra num nível de forte heteronomia, já que não se evidencia a capacidade de efetivar trocas de caráter recíproco, ou seja, não é capaz de (co)operar – operar com. Com a aquisição da capacidade de operar, marca-se um momento crucial na qualificação do processo de socialização, já que a criança passará a ser capaz de estabelecer relações conseqüentes, mesmo que para isso necessite de uma base concreta para dar suporte à operação.

O caminho de construção da personalidade dar-se-á a partir de uma submissão voluntária do indivíduo às normas de reciprocidade e de universalidade. Ao contrário do fortalecimento do indivíduo isolado dos outros, temos um sujeito capaz de perceber no outro uma condição para a sua própria existência. Assim, é capaz de assumir o seu ponto de vista, num conjunto de perspectivas possíveis, mas não absolutiza sua posição.

A personalidade está para o processo de socialização como o estágio operatório formal está para o desenvolvimento cognitivo, no estágio de maior equilíbrio, que guarda em si também a maior possibilidade de desequilíbrio, num movimento constante de reequilibrações, onde cada desafio, oferecido ao sujeito, implica numa possibilidade de esquematizações cada vez mais elaboradas. Neste contexto, não cabe, por conseguinte, falar do “ser social”, mas de seres sociais, na medida em que os sujeitos vão, ao longo do seu desenvolvimento, construindo formas variadas de competências relacionais, e o mais importante é que nesse *continuum* de desenvolvimento, o fato de ter construído as estruturas necessárias às práticas cooperativas, não garante a emergência necessária de atitudes compatíveis.

Podemos, ainda, afirmar que a vida em sociedade oferece aos indivíduos os desafios necessários ao desenvolvimento, ou seja, a necessidade de serem coerentes e de partilharem significados, só se configura nas relações intersubjetivas. Assim, a convivência, entre os diversos atores sociais, gera a demanda de conhecimento que encontra, nos diversos conteúdos, os disparadores indispensáveis à esquematização cada vez maior, num movimento de assimilação e de acomodação cada vez mais equilibrados.

A educação ético-moral, ou educação em valores, não poderia jamais se dar na forma de imposição de valores, por melhores que fossem, nem deixada à livre

escolha de cada um. Piaget (1991) argumenta que na moral os meios usados no ensino são tão fundamentais quanto os fins. Se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores) não é possível obtê-la por coação; ou seja, se quisermos formar educandos capazes de refletir sobre os valores existentes; capazes de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa e feliz para a maioria das pessoas; capazes de serem críticos em relação aos contra-valores; então, é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas. É como se, em moral, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo.

A formação ético-moral de educandos e de educadores, numa visão piagetiana, passa pelo exercício da construção de valores, regras e normas, por parte dos próprios sujeitos entre si: nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; nas trocas de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade - pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para qualquer outro.

No livro “O Juízo Moral”, Piaget (1994) aborda o jogo infantil como “instituição social”. O jogo de gude guarda um sistema complexo de regras. Guarda todo um código e toda uma jurisprudência. Parte, por conseguinte, do princípio de que “toda moral consiste num sistema de regras” (p. 23), para estabelecer que a essência de toda a moralidade está no respeito que se adquire frente à regra. Ainda nessa obra, destaca que as **relações de coerção** (portanto certo tipo de prática social) levam a um pensamento moral que associa o BEM aos ditames das autoridades, e que as **relações de cooperação**, por implicarem respeito mútuo, levam a uma moral autonomia, dependente da assimilação racional dos motivos das normas morais aceitas. Uma coisa é negar ser o homem independente de sua cultura, outra coisa é negar que possa haver “invariantes”, ou seja, características que se encontradas em todos os homens.

A princípio as crianças recebem dos adultos uma série de problemas já elaborados. Daí, a dificuldade de perceber até onde a criança adota, de forma heterônoma, as regras “impostas” pelas gerações que a antecederam ou respeita a

regra por verdadeiramente compreendê-la como necessária. Devido a essa complexidade, Piaget escolheu trabalhar com os jogos sociais mais simples, onde a criança cria as regras (sejam morais ou não). À semelhança das regras morais transmitidas na sociedade, as regras do jogo de bolinha só são e se mantêm por gerações porque foram acolhidas pela comunidade de jogadores. Assim, o autor se propõe a estudar dois grupos de fenômenos, no tocante às regras: 1º) a prática das regras e; 2º) a consciência da regra. Faz, ainda, a comparação entre estes aspectos. Desta, assim que “as relações existentes entre a prática e a consciência da regra, são, de fato, as que permitem definir a natureza psicológica das realidades morais” (PIAGET, 1995, p. 24).

O respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais. Embora se constitua numa unidade funcional, por abstração, podemos distinguir duas nuances perceptíveis do respeito: o unilateral, quando implica uma dualidade necessária entre aquele que respeita e o que é respeitado; e o **mútuo** ou **recíproco**, quando os sujeitos mantêm entre si, relações simétricas e se respeitam reciprocamente.

O respeito unilateral, como resultado de relações coercitivas, deriva o sentimento de **dever**. Esse dever, de caráter primitivo, reforça a heteronomia infantil. Por outro lado, a moral derivada do respeito recíproco e de relações cooperativas, é marcada por um sentimento de **bem**, compatível com ideal de autonomia. Há, então, dois tipos de regras reduzíveis das formas manifestas de respeito: a regra exterior ou heterônoma e a regra interior. No que se refere à formação da personalidade, podemos afirmar que o respeito unilateral e o respeito mútuo promovem efeitos bastante diferenciados, o primeiro fortalece o egocentrismo infantil; enquanto o segundo permite a constituição da verdadeira personalidade.

A personalidade e a autonomia implicam-se assim, uma a outra, enquanto que o egocentrismo e heteronomia coexistem sem se anular. [...] enquanto o respeito unilateral predomina sobre o respeito mútuo, a autoridade predomina sobre a justiça (Piaget, 1998c, p. 30-1).

Uma vez que a vida social entre crianças vai se fortalecendo e se regulamenta cada vez mais, constata-se um crescimento proporcional da necessidade de igualdade relacional. Assim, gradativamente, a criança colocará a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência.

As reações das crianças, frente aos comportamentos de desrespeito as regras, variam também conforme os tipos de relação a que estão submetidas. Verifica-se que a coação do adulto é a origem principal, senão única, da noção de sanção expiatória. Assim, toda falta implica um remorso (culpa) e uma dor, como conseqüência necessária diante da desobediência. Por outro lado, crianças mais velhas, ao julgarem fatos do seu cotidiano, consideram mais justas as medidas que guardam compatibilidade com a infração cometida (sanção por reciprocidade).

Nossa sociedade comunga, teoricamente, de ideais de justiça e reciprocidade próprios, da moral do respeito mútuo. Entretanto, pode estar enfatizando os sentimentos de dever ou de consentimento livre do bem, sem aparentemente obter resultados diferentes. No que se refere às técnicas a serem empregadas para a educação moral, consideramos que estas sofrem influências dos pressupostos que norteiam nossas ações, o que nos leva a refletir sobre: que tipo de respeito sustenta nossas ações? Qual noção de justiça? Que tipo de relação prepondera? O ensino oral aparece sob quais moldes? Com que freqüência? Em que contexto? E, finalmente, que tipo de ação se espera dos sujeitos envolvidos?

Suprimir ou desconsiderar o papel da autoridade na construção da moralidade implica num erro tão grave quanto o de tomá-la como única e exclusiva responsável pela introjeção das regras e observância da disciplina. Ao contrário, fora de um ambiente de autoridade e sim de autoritarismo. A vivência e a participação na construção de regras contribuem para que a criança compreenda a natureza da sociedade e o porquê das regras morais. Portanto, encontrar o ponto de equilíbrio consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo, nem o respeito unilateral, duas fontes essenciais do existir moral da criança.

A capacidade de operar intelectualmente por reciprocidade corresponde, do ponto de vista moral, à possibilidade de considerar a responsabilidade subjetiva, relativa às intenções, que substitui a obediência e a responsabilidade objetiva da pequena infância.

O espaço da educação é o da *práxis* falível, que se define pelo esforço de acertar e a certeza de sua falibilidade. Nesse contexto, a aprendizagem assume um sentido de preparação para a ação concreta e não de transposição mecânica de valores, ou normas gerais, mas, acima de tudo, resulta de decisões circunstanciadas. Assim, entendemos que a educação não pode gerar nos

educandos um conjunto acabado de disposições (virtudes) voltadas para a justiça, para o respeito ou a solidariedade; pode, sim, abrir aos alunos o universo do agir moral, por meio de um processo pedagógico/reflexivo/crítico a respeito das proposições morais, que integram o ambiente cultural. Mesmo assim, a escola não tem como garantir o comportamento concreto, compatível com as normas socialmente estabelecidas. Isso porque a ação e o comportamento moral concretos expressam-se em contextos de múltiplas circunstâncias e determinações.

ARAÚJO (1999) destaca que:

o fato de o sujeito ter a capacidade das operações formais e, portanto, de pensar abstratamente sobre conteúdos e coordená-los de formas cada vez mais complexas, não garante que suas ações estarão moralmente de acordo com esse desenvolvimento (p. 108).

Para Piaget, entretanto, “o sentimento baseado no afeto e no medo explica apenas o respeito unilateral, e não o respeito mútuo que tem como base um sistema de equilíbrio funcional diferente” (1998c, p. 109).

No conjunto de práticas que viabilizam a construção dos conhecimentos, objetivados pela instituição escolar, constatamos que as regras obedecem a imperativos de ordem hipotética. Entretanto, quando nos referimos à esfera do “ser” na relação com outros, precisamos conceber a possibilidade de operar a partir de um imperativo categórico, capaz de sustentar comportamentos verdadeiramente morais, visto que é auto motivado e empreendido a partir da ação recíproca e do respeito mútuo.

À semelhança de Piaget, Kohlberg considera que a moral obedece, assim como a cognição, a estágios. Tal estrutura apresenta as seguintes características:

cada estágio forma uma totalidade; os estágios formam uma seqüência invariável; a estruturação dos estágios é função da interação entre o indivíduo e o meio; os estágios apresentam níveis diferentes de estruturação; as estruturas supõem sempre que a interiorização seja precedida pela experimentação; a estruturação tende continuamente para um maior equilíbrio; no processo de equilibração a descentração é um mecanismo essencial; o desenvolvimento da afetividade é paralelo ao desenvolvimento cognitivo; a seqüência de desenvolvimento moral é paralela à capacidade de considerar a perspectiva do outro e esta, da seqüência de desenvolvimento cognitivo; e a passagem na capacidade de considerar o ponto de vista do outro, que, por sua vez, é precedida de avanço na seqüência cognitiva (CAMINO e LUNA, 2001, p. 65).

A concepção de Kohlberg estabelece como característica de cada nível:

pré-operacional: seria aquele em que o indivíduo ignora a maioria das normas da sociedade e não procura realmente manter aquelas que

conhece; **convencional**: o indivíduo conhece e se conforma ou se adapta às normas como elas são, isto quer dizer que o indivíduo é incapaz de conceber os princípios gerais dos quais as normas decorrem; e **pós-convencional**: o indivíduo interpreta a normas e as expectativas de uma sociedade em função de princípios morais (ibid, p. 66, grifo nosso).

1.2.5 – ALTERIDADE E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Ao nascermos, iniciamos um processo de diferenciação entre o eu e o outro (o não eu). Antes mesmo de se conceber como alguém (identidade), a criança já se constitui, para o outro, num universo polissêmico. Tal processo acaba por criar, para a criança, uma identidade social conferida. A partir daí todos começam a tratá-la conforme o lugar simbólico para ela estruturado (o primogênito, a menina, o filho que vai ser doutor, o Júnior, etc.). Segue-se a esses processos uma progressiva interiorização, por parte da criança, do seu lugar social, num universo de significados coletivamente construídos e tradicionalmente estabilizados (DUVEEN, 1998). É, portanto, na relação com os outros homens que a criança vai se constituindo num deles e se singularizando, por meio das relações que vai estabelecendo com eles e com o meio, entendido de forma ampla, ou seja, enquanto história e cultura.

A capacidade de representar ou ainda a possibilidade de diferenciar e coordenar significado e significante inaugura um universo novo de possibilidades para a criança, no que se refere às construções do ponto de vista intelectual, principalmente no que concerne ao processo de socialização. Entretanto, conforme destaca Duveen (1998), a possibilidade de reter, no plano das representações, o objeto se desdobra da sua ausência, assim, “é a experiência da perda que subjaz ao surgimento da coordenação para recobrar o objeto” (p.89). Isomorficamente, os mesmos mecanismos endógenos, que sustentam a construção do objeto permanente, dão suporte à construção da diferenciação do eu e do outro, ou seja, ao processo da alteridade. Assim é que o eu e o outro têm nascimentos simultâneos. Diante disso, podemos conceber coerência na idéia de que a função semiótica consiste no esforço para recuperar o que está ausente, num patamar superior (imagético), para estruturar o EU, dada a sua imbricação natural com o outro (o que se quer ausente ou que se percebe como tal).

Acreditamos oportuno destacar que Gerard Duveen (1998), em sua pesquisa sobre o desenvolvimento das concepções de amizade da criança, traçou

uma evolução na compreensão da amizade como relação social pela criança. Relata que, contrariando suas expectativas (Piagetianas), o cruzamento dos dados de pesquisa, obtidos a partir das entrevistas clínicas, indicou que as diferenças mais significativas, em termos de concepções sobre a amizade, estavam mais fortemente relacionadas ao gênero das personagens, nas situações propostas às crianças. Assim, as crianças, de ambos os sexos, tendiam a atribuir o comportamento de submissão (na relação de amizade) ao personagem do sexo feminino na mesma intensidade, quando atribuíram à criança uma posição de submissão na relação de amizade com um adulto. Dessa forma, acaba por concluir que as representações sociais, a respeito da questão do gênero, influenciaram significativamente o julgamento infantil.

O autor, anteriormente citado, parece propor uma relação de preponderância de dados contingenciais (representação social de gênero) sobre as características operatórias (capacidade de operar por reciprocidade), o que, se interpretado de forma aligeirada, poderia projetar a idéia de abalo nos pilares que sustentam a teoria Piagetiana. Porém, Piaget, em várias de suas obras¹⁰, menciona que o fato de ter construído a capacidade de operar num patamar superior, não garante o desempenho de ações coerentes, com aquele nível operatório, isto porque existem condicionantes sócio-históricos, que trabalham na direção de favorecer este ou aquele comportamento.

Podemos afirmar que o processo de diferenciação do sujeito (alteridade) e a construção da identidade são construções derivadas das diferenças, ou seja:

Identidade, não é uma coisa, como uma atitude ou crença, mas a força ou poder que liga uma pessoa ou grupo a uma atitude ou crença, uma palavra, a uma representação. A identidade é uma luta pelo reconhecimento e a alteridade é construída no decorrer dessa luta (DUVEEN, 1998, p.99).

Entendemos que a questão da alteridade está na gênese do funcionamento das interações sociais e, mais, que estas últimas são condições necessárias à construção da capacidade de operar, visto que tanto os sistemas de significações, quanto os sistemas lógico-matemáticos do sujeito concorrem, simultaneamente, para a efetivação de uma dada ação. Além disso, as representações sociais surgem como um esforço para estabilizar significados no

¹⁰ “A Formação do símbolo na Criança”, “O Juízo Moral na Criança” e “Para onde vai a Educação?”.

contexto social, fragmentado pelas divisões sociais que, por sua vez, geram rupturas na cultura (Idem).

Guarechi (1998) partindo da premissa de que não há, no âmbito da ação humana, nenhuma situação em que a concepção de ser humano não esteja presente, parte dela para fazer uma análise das formas de alteridade delas derivadas. Neste particular, tipifica uma primeira categoria – ser humano-indivíduo – marcada pela idéia de um ser que é (em si mesmo) e que, para tanto, se isola dos outros. Em seguida, o autor destaca o ser humano como membro de uma totalidade (a humanidade), concepção de caráter coletivista e totalitarista, que desloca o eixo do interior do sujeito para o que lhe é externo, diluindo, assim, sua participação e importância, por meio do fortalecimento das instituições. Finalmente, na concepção - ser humano-relação -, delinea-se alguém que é um, que constitui uma unidade, mas não pode alcançar a plenitude de ser sem os outros.

Quais as implicações pedagógicas de conceber o outro como sendo pessoa-relação?

A cosmovisão fundada no ideal de totalidade fechada restringe não só a possibilidade de transformação da realidade como, também, a construção de uma alteridade radical, onde o ser humano não se percebe como o dono, o melhor, o primeiro, mas como alguém disposto a se relacionar em condições de simetria com os outros. Na visão onde o ser humano é o centro de tudo, é ele quem decide e detém a única palavra válida ao decidir, por exemplo, se algo é justo ou não, o outro não interessa. Tal situação decorre de que o outro não faz, é considerado como parte de nós, ele é o excluído (independente do seu conteúdo social). De forma similar, os conhecimentos hegemônicos exercem sobre o saber popular uma ação excludente, na medida em que o desvaloriza, por extensão, aquele que o domina (educando) vê-se, também, excluído a partir da dimensão epistemológica.

Caberia perguntar: Quais são, nessas condições, os procedimentos pedagógicos mais eficazes na formação de cidadãos susceptíveis à verdadeira cooperação inter e intra grupal?

Dois outros conceitos distintos tornam-se indispensáveis para a compreensão da construção da alteridade: singularidade e subjetividade. No processo de estabelecimento de relações, cada um incorpora, de forma particular

(singular), os conteúdos sociais e com eles se plasma. De forma complementar à singularização, desencadeia-se a subjetividade, que consiste não no que me diferencia do outro, mas do que contém o ser, realça, por conseguinte, a dimensão do outro em nós, em complementação à diferenciação promovida pela singularidade. Cabe-nos perguntar: quais são as implicações desse processo para a relação com o outro?

Quando entendemos o outro como indivíduo, alguém que em nada se vincula ao outro, o outro se coisifica e as relações se empobrecem. Neste contexto, as ligações apresentam necessariamente um caráter bipolar vertical (BOHOSLAVSKI, 1981). No extremo oposto, quando da representação do ser humano como parte do todo, a alteridade é presidida por um desprezo dirigido ao outro, onde o outro pode representar tanto o inferno, quanto o paraíso para o eu. Numa posição de equilíbrio relacional, encontra-se a concepção de ser humano-relação, onde a existência do outro é inegável, negá-lo implica em excluir a sua própria possibilidade de ser. Desta forma, a idéia de pessoa-relação guarda em si os dois sujeitos (eu-outro), assim, como quando falamos em “professor”, não podemos concebê-lo fora da relação entre alguém que ensina e alguém que aprende, mesmo que os sujeitos possam mudar de posição na relação.

Partindo das construções efetivadas, no âmbito pedagógico, podemos dizer que a coação representa do ponto de vista da alteridade, a diferença entre o eu e o outro, que é sempre acentuada e marca a exclusão do outro. De forma contrária, na cooperação, a alteridade surge como mecanismo diferenciador e estruturador do duo – eu-outro, e a diferença aparece com um valor positivo no desenvolvimento do sujeito. Assim, toda vez que se fala em relação, remete-se à ambiência de relatividade, ou seja, algo que não é absoluto, que depende de um outro para ser (GUARESCHI, 1998; DUVEEN, 1998).

Para que possamos entender a situação atual da educação e poder exercitar efetivamente o modelo democrático, precisamos de uma razão múltipla e plural, feita de ambigüidades, onde temos que arbitrar constantemente de forma coletiva e participativa. Para tanto, precisamos aprender a valorizar dimensões como a criatividade, que nos tira do fatalismo mecanicista. É preciso, enfim, resgatar o nosso potencial criador e, incluindo, é claro, o de nossas crianças, numa ética do

espanto, que se indigna com a injustiça e com a exclusão das quais somos, diariamente, agentes e pacientes.

Hannah Arendt (1989) diz que a sociedade moderna transformou os interesses da esfera privada em interesses de ordem coletiva. Assim, a dependência recíproca estabelecida entre os homens, para a manutenção da sobrevivência, alçou significância pública.

O lar, espaço interior e pessoal, passa ser o lugar autêntico das expressões humanas. Mas esse mundo familiar e aconchegante não substitui a realidade do mundo em sua multiplicidade. Aliás, é justamente esta multiplicidade do mundo que amedronta o homem, hoje é aprisionado em seu mundo interior, em seu gueto (FRANÇA, 1996, p. 140).

De forma diversa, entendemos que essa aparente retomada do “interior”, se vê falseada pelo apelo societário à lógica individualista, cuja exterioridade aponta para dentro do indivíduo, mas, na realidade, representa um estado de inconsciência do EU, vez que relega ao “outro” uma posição secundária, quando não podemos falar de um EU sem o OUTRO, vez que ambos se constituem e se mantêm numa relação de inter-relação necessária, portanto fundante.

Se o homem está só, por não perceber-se como relação, surge a idéia: é possível ou necessário se falar em ética ou em moralidade? Obviamente que não. Pois não podemos falar nesses conceitos fora da relação, onde se percebem enquanto tal. Mas podemos pensar: como o sujeito pode não se relacionar com outros homens? Pode, na medida em que age centrado em si, ou seja, a partir de um egocentrismo exacerbado. Ao desconsiderar um ponto de vista diferente do seu, acaba por inviabilizar a relação por reciprocidade, capaz de instaurar o *ethos* solidário. Por outro lado, ao tomar contato consigo mesmo, com sua sombra e com sua luz, o homem constrói a competência necessária para perceber e considerar o outro, em suas escolhas e decisões, saindo de uma heteronomia coisificante, na direção da autonomia humanizante. Entretanto, nessa forma de entender, a liberdade assume um significado que implica a capacidade individual de exercer um ato de vontade, considerando as implicações deste para o coletivo – agir político. A autonomia, nesse sentido, supera a idéia de um livre querer, postulando um livre-querer-responsável.

Para aparecer, a liberdade precisa da presença de outros homens. Requer um espaço publicamente organizado para que as instituições políticas possam realizar suas obras e homem possa nelas se inscrever por atos e palavras. Contudo, este mundo não pode ser regido por interesses

efêmeros e descartáveis de uma geração, mas por um campo político de inscrição das experiências humanas, constituindo-se como espaço público para a liberdade realizar-se concretamente em palavras e atos (FRANÇA, 1996, p. 141).

As relações interpessoais não ocorrem desconectadas dos sentimentos que os sujeitos nutrem entre si a partir de suas convivências. Assim, a constituição da autoridade não pode prover exclusivamente do funcionamento da razão. Para tal concorre, também, ou quem sabe preponderantemente, a afetividade (ARAÚJO, 1999). O sentimento de respeito é experimentado nas relações interpessoais e a partir das reflexões intrapessoais. Isto, porque podemos sentir respeito por outrem ou por nós mesmos.

Portanto, hoje em dia, a escola já não é mais norteada por um modelo-tipo de indivíduo. Desenvolveu-se um individualismo “vazio”, isto é, cada vez mais consciente e reflexivo em suas técnicas e competências individuais e cada vez menos certo de seus ideais. De fato, duas grandes concepções de individualismo estão atuando. Uma centrada no desempenho, na capacidade de domínio do ambiente, uma racionalidade, que concilia os meios e os fins: instrumental e estratégica. A outra se baseia na expressão, no desejo de fazer valer a sua autenticidade, uma razão “humanitária”, engajada numa relação comunicativa com o outro e expressiva consigo mesma (BARRERE, 2002).

Criamos padrões operatórios, em conformidade com a visão de mundo e de homem que construímos. Se essa cosmovisão funda-se no dualismo e na existência de uma auto-imagem idealizada, temos dificuldade em acolher outros esquemas de pensamento – ação, visto que operamos por exclusão e não por reciprocidade. Por isso, “é necessário descobrir as crenças subjacentes a qualquer resistência forte de enfrentar as áreas sombrias do eu” (PIERRAKOS, 1998, p. 27)

A escola fez da relação com o OUTRO um tema essencial de sua mensagem moral, o respeito que lhe deve - assim como aos envoltórios, aos deveres com a coletividade, ao sentido da responsabilidade, à solicitude e até ao sacrifício, em suas versões religiosas ou patrióticas - sempre participou do cânone moral transmitido, prática e intelectualmente, pelas escolas. A relação com o OUTRO não deve mais se construir em torno de deveres ratificados pela tradição e animados por fortes princípios hierárquicos, mas por considerações imanentes que participam do projeto de uma boa vida.

As escolas se encontram permeadas e influenciadas por uma série de normas e padrões de conduta mesmos que não encarem diretamente essa atividade. Esse código de valores vem sendo transmitido e reproduzido através do currículo (entendido de forma ampla). Entretanto, muitas vezes, o que está expresso nos discursos oficiais (documentos, regimentos, Leis de Diretrizes e Bases da Educação e PCN) e preconiza, ao nível proposicional, um padrão ético/moral bastante diferente do que é operacionalizado na escola real. Isto, talvez, se explique pelos pressupostos de universalidade e homogeneidade subjacentes a essas formulações, ao desconsiderarem a pluralidade e a especificidade intrínsecas a cada realidade.

1.2.6 – EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL: EXPRESSÃO DA RAZÃO AFETIVA

Precisamos deixar de pensar que somos a imagem idealizada do que desejamos ser. Temos que entrar em contato com o que somos, de fato, para vislumbrar a possibilidade de vir a ser o que desejamos. Nossa negatividade é fortemente reprimida pelos padrões morais vigentes. Tal processo, de uma maneira geral, exacerba o medo e a culpa, graças ao desconforto que esse sentimento traz. Assim, transferimos para outrem, ou para alguma coisa, a causa daquilo que temos dificuldades em assumir (PIERRAKOS, 1998).

O desejo de aprimorar-se passa pela consciência de que existe um estado de ser e estar pleno e mais adequado. A sociedade ocidental tem concebido a vida e o viver de forma dual: o certo e o errado; o bem e o mal, etc. Os extremos desses pares de significação conduzem, inevitavelmente, ao erro, dada a sua natureza parcial. Diante disso, constatamos que não há como operar mudanças profundas no cotidiano escolar a partir dos famosos “cursos de reciclagem”, pois, tais mudanças, implicam radicalidade atitudinal, ou seja, num mergulho profundo no cotidiano, com todas as dores e prazeres que pudermos experimentar.

Os seres humanos geralmente passam por períodos de aprendizagem que fazem parte de sua formação, e tudo o que aprendem do meio em que vivem resumem-se em que cada um deve lutar por si mesmo e contra o outro, seja qual for o número de opostos (Ibid, p. 75).

Temos padrões e parâmetros dualistas devido à educação a que fomos submetidos. Os padrões de perfeição, com os quais julgamos os outros, encontram

gênese em razões meramente egocêntricas e é esse mesmo egocentrismo que inviabiliza nossa autoconfiança.

“É fato que mente e corpo não são duas ‘coisas’ separadas, mas dois aspectos diferentes da mesma realidade” (p. 121) Entretanto, teimamos em agir de forma dual. Urge buscar a conexão entre sensação e emoção, razão e ação, a fim de estabelecer novos fluxos energéticos e encontrar a saída para a superação desses maniqueísmos (BASSO, 2002). Coerente com esses pressupostos Goleman sugere, aos professores, que:

[...] considerem [...] a possibilidade de ensinar as crianças o alfabeto emocional, aptidões básicas do coração [...] e o ensino [...] poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional.

Há crescentes indícios de que posturas éticas fundamentais na vida vêm de aptidões emocionais subjacentes. Por exemplo, o impulso é o veículo da emoção; a semente de todo impulso é um sentimento explodindo para expressar-se em ação. Os que estão à mercê dos impulsos – os que não têm autocontrole – sofrem de uma deficiência moral. A capacidade de controlar os impulsos é a base da força de vontade e do caráter (1995, p.9).

Urge, por conseguinte, que levemos inteligência à emoção e vice-versa. Assim fazendo poderemos agir com autocontrole e piedade. Inteligência emocional refere-se à capacidade de conter o impulso emocional, interpretar os sentimentos de outrem, lidar adequadamente com os relacionamentos. Quando constatamos que a relação interpessoal apresenta centralidade, no contexto da ação docente, o desenvolvimento da Inteligência Emocional passa a figurar como um dos importantes objetivos da formação desse profissional.

Pensando na formação que se desenvolve, ou deveria se desenvolver no contexto escolar, perguntamo-nos: como incorporar à prática educativa um conjunto de procedimentos, intervenções e vivências que viabilizem tais construções? Estariam os professores e, ou a instituição escolar, preparados para fazê-lo? Em caso afirmativo, como avaliar objetivamente tais aptidões?

De um modo ou de outro, promovemos, ao educar, algum tipo de efeito sobre a expressividade emocional dos educandos. Entretanto, quando tomamos consciência disso, podemos optar por fazê-lo nessa ou naquela direção. Tirar do acaso a responsabilidade por desenvolver, ou não, certas habilidades emocionais, pode contribuir para que os efeitos destrutivos ou danosos sejam dirimidos.

As habilidades emocionais não podem ser desenvolvidas fora do contato direto com experiências, onde o sujeito cognoscente seja convidado a reconhecer suas emoções e a controlar sua exteriorização comportamental. Assim, as relações no espaço escolar, podem e devem ensejar situações onde as técnicas comunicativas e de controle sejam construídas e exercidas entre todos. Muito mais que discursos preconizadores do que é certo ou errado, precisa-se, efetivamente, oportunizar que os sujeitos, de forma autônoma (segundo suas possibilidades estruturais), possam realizar escolhas e responsabilizem-se pelas conseqüências advindas destas.

Situações de tomada de consciência sobre o conteúdo da ação e suas motivações, o exercício do controle emocional, a prática da escuta cuidadosa (aquela que acolhe a possibilidade da existência e convivência de diversos pontos de vistas); a exposição a eventos que envolvam o equacionamento de conflitos e a capacidade de cooperar, num dado contexto relacional; podem viabilizar as condições necessárias à constituição das habilidades e competências indispensáveis à vida emocionalmente equilibrada.

Seriam, os códigos de ética, tentativas de conter, ou controlar, as manifestações emocionais?

Como observa Aristóteles “o problema não está na emocionalidade, mas na adequação entre a emoção e sua manifestação” (apud GOLEMAN, 1995, p. 14). A questão é: como podemos criar, no espaço escolar, as condições para a constituição de um *ethos* compatível com a formação de sujeitos autônomos, do ponto de vista cognitivo e emocional?

Os comportamentos disparados pela emoção são rápidos e irrefletidos. A emoção nos mobiliza para agir rapidamente numa situação de emergência. Para que as emoções tenham um efeito prolongado é preciso que o **sentimento** disparador seja mantido. Quando os sentimentos são mantidos, por muito tempo, transformam-se em **estados de espírito**, numa “forma contida”.

Existem as emoções provocadas por pensamentos que, normalmente têm um transcurso mais lento, e suas manifestações são relativamente controláveis. “A mente emocional possui uma lógica associativa” (GOLEMAN, 1995, p.308). Assim, tem a tendência de tomar o que simboliza, uma dada realidade, como a própria

realidade, ou o todo pode ser representado por suas partes. “A lembrança evocada pela percepção da coisa pode ser mais importante do que a própria coisa” (idem).

Subjaz à emoção uma estruturação lógica compatível com a dos primeiros anos de vida humana, logo particular. Enquanto a mente racional faz conexões entre causa e efeito, a emocional não estabelece qualquer relação necessária. Pode responder a uma lógica transdutiva, onde os princípios reguladores correspondem a uma estrutura subjetiva, portanto, não generalizável. A mente emocional cria verdades próprias e desconsidera tudo que se mostre contrário. Por isso, sob o efeito de fortes emoções, o sujeito é incapaz de considerar argumentos por mais lógicos que pareçam. Só ouve aquilo que reforça a sua verdade. A mente racional, usualmente, não controla a emoção que devemos ter, quando muito pode exercer alguma interferência no curso de nossa reação.

Através da mente emocional tendemos a reagir, no presente, de forma igual às reações emocionais vivenciadas no passado. Entretanto, tais reações não consideram sua adequação às condições atuais, ou seja, generalizamos esquemas reativos sem nenhuma espécie de adaptação. Muitas vezes, tais reações não são percebidas, em termos da presentificação de emoções passadas. Entretanto, Goleman chama-nos à atenção para o fato de que toda “emoção tem sua assinatura biológica” (1995, p. 310).

Dados de pesquisas dos anos 80, com base na avaliação de pais e professores, apontam aspectos emocionais onde as crianças não estavam bem desenvolvidas (idem): retraimento ou problemas de relacionamento social; ansiedade e depressão; problemas de atenção e de raciocínio (dificuldade e concentração, impulsividade, baixo desempenho escolar); delinquência e agressividade (destruir coisas, provocar os outros, ter pavio curto). Tais aspectos parecem estar apontando para uma baixa competência emocional. Outro fator merecedor de destaque é que nenhum grupo de criança, qualquer que seja o critério de agrupamento, parece estar imune a esses problemas. Nota-se, entretanto, entre as classes economicamente privilegiadas, um maior acesso a um atendimento especializado.

O que a agressividade na infância lega para o resto da vida de garotos (agressivos) [...] consta de muitos estudos. Como vimos a vida em família, dessas crianças agressivas, inclui, normalmente, pais que alternam abandono com castigo severos e arbitrários, um comportamento que,

talvez, compreensivelmente, torna a criança meio paranóica ou belicosa (GOLEMAN, 1995, p. 249).

Assim, precisamos envidar esforços no sentido de promover intervenções capazes de ajudar as crianças a construir a competência para lidar com as suas emoções e sentimentos, manejando melhor com os mesmos nos seus contextos vivenciais. É importante ajudar as crianças a aprender como utilizar, adequadamente, a linguagem (corporal e verbal), para melhor lidar com as emoções.

O processo de alfabetização emocional preconiza a necessidade de ensinar as crianças a serem inteligentes, também, no que se refere às emoções. Tal procedimento, segundo o autor supracitado, poderia atuar como uma espécie de medida profilática contra as emoções aflitivas e suas conseqüências (violência, o uso de drogas, suicídio, estados depressivos e etc.).

Pesquisas¹¹ vêm demonstrando que as primeiras relações sociais, que a criança estabelece, têm forte influência sobre o desenvolvimento da sua personalidade. Daí a preocupação de que a criança, desde a mais tenra idade, comece a ser estimulada a desenvolver uma série de habilidades para a vida. Isso implica, naturalmente, o reconhecimento e manejo das emoções. Nesse particular, podemos destacar a importância de se aprender a lidar com emoções destrutivas e evitar situações desastrosas, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo.

Constata-se que é possível aprender a fazer coisas, que permitam o autocontrole, quando estamos no calor das emoções, criando uma espécie de imunidade emocional. Existem fatores produtivos e de risco que influenciam diretamente sobre o bem-estar emocional das crianças. Por exemplo: o apego pode ser necessário e até produtivo em certos estágios do desenvolvimento infantil.

Entrar em contato com as emoções, reconhecê-las e assumi-las são práticas bastante produtivas. Assim, pesquisas vêm apontando que quando os pais reconhecem as emoções dos filhos, os acolhem e ajudam-nos a tomar consciência sobre as mesmas, estes, gradativamente, vão se tornando mais aptos no seu manejo e passam a exibir comportamentos mais equilibrados. Por outro lado, quando os genitores os reprimem ou negam, ou seja, imputam-lhes uma incongruência intrínseca, as crianças tendem a sufocá-las, gerando uma pressão

¹¹ PIERRAKOS, 1998 ; BASSO, 2000 e GOLEMAN, 1995 e 2003.

fisiológica e psicológica exacerbada, que a acaba por embotar seu desenvolvimento emocional-sadio.

A agressividade comportamental provém, em parte, da incapacidade de planejar, combinada à ausência de controle dos impulsos emocionais. “Os lobos pré-frontais são áreas fundamentais para integração razão/emoção” (GOLEMAN, 2003, p. 265). É sabido que o cérebro é o órgão do corpo a se tornar maduro mais tardiamente e as áreas pré-frontais são as últimas partes deste, a fazê-lo, chegando a crescer até, aproximadamente, 25 anos de idade. Assim, quanto mais precocemente se desenvolvem mecanismos de reconhecimento e manejo das emoções, menores serão os riscos de se exibir distúrbios de agressividade e ansiedade no futuro. Embora tal processo seja necessário, no entanto, não é suficiente, ou seja, não é garantia de ocorrências positivas, graças a outros aspectos intervenientes. “A criança agressiva quase sempre reagirá depressa com agressão, e assim começa a briga” (idem). Adultos com histórico de agressividade impulsiva na infância, tendem a manter-se sempre em guarda, estão sempre dispostos a achar que alguém intenta lhe prejudicar.

Ajudar as crianças a se acalmarem (reduzir o período de recuperação da excitação emocional); aguçar a percepção sobre o estado emocional dos outros; usar a discussão aberta dos sentimentos, como meio de resolver dificuldades interpessoais; planejar e pensar, com antecipação, para evitar situações difíceis e; analisar como nosso comportamento atinge aos outros, são medidas eficazes na operacionalização de uma proposta político-pedagógica conseqüente, que busque o desenvolvimento integral dos sujeitos, num contexto ético-solidário.

Os anos pré-escolares são marcados por múltiplos aprendizados e pela alta modelagem cerebral. Começam a se desenvolver habilidades sociais importantíssimas entre os três e aos sete anos de idade. Dentre elas destaca-se a capacidade de autocontrole: de parar e se acalmar quando está irritado e a capacidade de sustentar a atenção. Além do crescimento da percepção emocional, registra-se, também, nesse período, um impressionante avanço na capacidade de comunicar suas emoções por meio da fala. Começam a serem capazes de fazer projeções futuras, pensando sobre situações que lhes sejam sugeridas, por exemplo: se isso acontecer o que você faria? A criança a partir de 4 a 5 anos de idade já pode responder perguntas como essa, com as habilidades de que dispõe.

Tais ações são suportadas pela combinação entre dados de nossas emoções e nossas habilidades cognitivas, construídas em níveis endógeno e exógeno.

Existem alguns pressupostos que sustentam a necessidade do investimento atitudinal da escola em torno de uma educação emocional: 1) os sentimentos são sinais importantes que pode surgir dentro do corpo, ou vir de fora; 2) os sentimentos são informações que não podem ser ignoradas e sim investigadas; 3) devemos usar a razão, não para impor emoções, mas para analisá-las e tomar decisões com relação a elas; 4) é preciso oferecer instrumentos, às crianças, para que possam lidar com as emoções (elas precisam entender que sentimentos diferem de comportamentos).

As emoções e os sentimentos não podem ser chamados de certos ou errados, eles são sempre certos. Já os comportamentos, deles derivados, podem ser assim avaliados. Assim, diante de uma expressão de raiva, precisamos ajudar a criança a separar o sentimento “raiva” do comportamento evidenciador desse sentimento. Entretanto, para ter uma maior clareza acerca da situação, necessitamos, antes, nos acalmar para depois agir de forma equilibrada. Feito isso, podemos decidir, embora, na maioria das vezes, com grande dificuldade, o comportamento que se mostra mais acertado. Tal etapa do processo mostra-se tão mais complexa, quanto menos evoluída for a estrutura de pensamento do sujeito, dada a impossibilidade de operar por reciprocidade. Nesse sentido, quanto maior o egocentrismo, maior a dificuldade de discernir sobre o que se mostra mais oportuno, em termos de comportamento, numa dada situação de conflito.

Quando nos acalmamos, não estamos negando a essência da emoção? Acreditamos que a redução no estado de excitação facilita o processo de discernimento. Continuamos a sentir, por exemplo, raiva, porém numa intensidade bastante atenuada, que nos permite reconhecer os sentimentos e controlar os comportamentos, que passam a ser menos impulsivos.

Também Piaget (1994) vincula os sentimentos à gênese das construções intelectuais e morais da criança. O sentimento de medo está fortemente vinculado aos comportamentos de obediência e conformismo. E, finalmente, o sentimento de respeito, derivado da afeição e do temor, onde o outro deixa de ser a fonte imanente das emoções e o sujeito passa a se auto-regular.

As relações das crianças com os indivíduos dos quais defende serão pois [...] formadoras e não se haverão de restringir, como geralmente se acredita, a exercer influências mais ou menos profundas, mas de qualquer forma acidentais relativamente à própria construção das realidades morais elementares (PIAGET, 1998c, p. 65).

Para Piaget o sentimento de respeito, fundado no afeto e no medo, explica apenas o caráter unilateral, onde não existe reciprocidade relacional. Esse tipo de respeito é normalmente observado nos pares relacionais: adulto/criança, docentes/discentes, ou seja, onde prepondera a relação de subordinação. Nesses casos, o que prepondera é o sentimento de **medo**.

Outrossim, se não houver um mínimo de afeto, não se poderá falar em respeito e sim em obediência. Suspeita-se que, em grande, parte dos problemas disciplinares observados nas instituições escolares reside, no fato de que se busca a obediência e não o respeito. Já a partir da cooperação e da reciprocidade, instalam-se as condições para a emergência do respeito mútuo. O medo de perder o afeto se substitui pelo medo de decair aos olhos do indivíduo respeitado. Assim, a necessidade de respeitar se equipara à necessidade de ser respeitado. Nesse tipo de respeito, na relação temor-amor prevalece o último. O medo presente neste tipo de relação é completamente diferente, decair perante os olhos de quem se gosta é característico do sujeito autônomo, que regula suas relações pela reciprocidade e pela consideração das outras pessoas. Araújo (1999) defende a idéia, com a qual concordamos, de que a admiração que permite a construção de uma vinculação dialética entre o temor e o amor, presentes no sentimento de respeito, seja ele unilateral ou mútuo.

A construção de consciências autônomas, capazes de se autoconhecer e, em razão disso, de auto-regular-se é condição para a reflexão sobre o agir no mundo e sua transformação, nessa ou naquela direção. Tal processo passa pela aquisição e sensibilidade para perceber e nomear os sentimentos e emoções morais, em si e no outro. Desta forma, poderemos construir a competência de convivência polilógica e democraticamente, com as diferenças de idéias, interesses e valores.

Outro aspecto complicador é o fato de que encontramos-nos em meio a um ambiente de desestabilização dos valores tradicionais, transcendentais e fixos, que eram transmitidos às novas gerações pela educação. Vivemos num mundo plural em que não há mais consensos em torno daquilo que devemos entender por educação

moral. Esta desestabilização tem como contrapartida às manifestações cada vez mais recorrentes, que constata a necessidade de um novo incremento da formação moral do indivíduo, diante da situação de crise de sentido e dos riscos da sociedade contemporânea. Se a volta ao passado não é possível, é necessário encontrar um caminho a partir do presente, das ambivalências, dos múltiplos sentidos e das contingências. É nesse contexto que a educação moral deve acontecer.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

DESCREVENDO A TRAJETÓRIA DE PESQUISA

2.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA ABORDAGEM DE PESQUISA

A tentativa da ciência moderna, em enquadrar a realidade em grandes sistemas, sem levar em conta os aspectos singulares da mesma, encontra oposição na necessidade crescente de relativizar posições, partindo do vivido, sem rechaçar o concebido. Assim, entende-se que qualquer representação carrega, em seu bojo, a impossibilidade de abarcar a realidade, uma vez que, cada situação investigada, se constitui num constructo social único, que não pode, por conseguinte, ser interpretada sem a influência do olhar do investigador (ALVES, 1991).

Enquanto na modernidade se preconizava a dicotomia entre os tipos de compreensão do real, na contemporaneidade defende-se a necessidade de se buscar o cotidiano, uma vez que este está contaminado pelas diversas dimensões do real, até então deixadas de lado, em nome de uma racionalidade, que repousa em verdades eternas, seguras e constituidoras de uma realidade fragmentada.

Na verdade, de que vale simplesmente constatar um estado de coisas, sem a busca dos elementos de transformação e de superação de tais situações? Não podemos esquecer que a postura teórico-metodológica, que busca a constatação pura e simples, guarda a reprodução como postura ética. Buscar a reprodução ou a transformação, enquanto postura epistemológica, revela a dimensão ética em nossas escolhas, na medida em que pode denotar o apego às verdades secularizadas ou anunciar uma maior abertura ao inusitado, ao contingente, ao plural.

Embora seja impossível escapar das ideologias que perpassam as relações sociais, Maffesoli (1995) acredita que é na dimensão do doméstico que

reside a possibilidade de resistência às imposições do poder, institucionalmente estabelecido, através do mítico e do estético. A partir deste contexto, a pesquisa se volta para um outro referencial, marcado pela valorização crescente do qualitativo, sem o abandono da dimensão quantitativa, que lhe é intrínseca.

Teria dificuldade, num primeiro momento, segundo os padrões definidos pela literatura sobre metodologia da pesquisa, em definir um desenho de nossa pesquisa: primeiro porque não é possível encontrar um modelo que atenda completamente às especificidades do nosso objeto; segundo, pelo fato de que qualquer tentativa em fazê-lo responderia muito mais a uma necessidade de formalização institucional do projeto do que propriamente uma demanda do próprio processo de investigação. Se tomarmos como parâmetro norteador a natureza do objeto e os objetivos preconizados, notamos uma forte aproximação com os delineamentos da pesquisa participante e da pesquisa-ação. Não obstante à situação relatada até aqui, constato que tais enfoques reúnem uma série de procedimentos que, não só, considera o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, dada a consideração da participação ativa destes, em todos os momentos da investigação, como o seu eixo metodológico central.

Considerando as especificidades relativas a presente investigação, pretendo designá-la como sendo “participativa”, isto porque, embora a participação lhe seja central, o nível de participação varia ao longo do processo de investigação. Portanto, foi necessária a atuação do pesquisador como coordenador dos grupos de trabalho, o que implicou que, em alguns momentos, as intervenções tivessem relação direta com o desenho da pesquisa, sem contar com a anuência prévia dos participantes, condição, muitas vezes, indispensável à consecução dos nossos objetivos. Assim, a opção por utilizar, nesse trabalho, uma abordagem qualitativa, deve-se ao fato de considerá-la eficiente e adequada à investigação de questões relativas ao cotidiano. Permite-se, desta forma, uma melhor apreensão da realidade, concretamente vivenciada pelos participantes da pesquisa, e, ainda, pressupõe-se a consideração das perspectivas dos elementos envolvidos, possibilitando a análise de uma situação particular, em suas nuances e singularidades, com vista à transformação social.

O trabalho, em questão, não pretende se ater a pautas metodológicas, que processam generalizações a partir da análise da pesquisa. Vai à generalidade

para, a partir dela, compreender o discurso e a prática das educadoras, sem a pretensão de que esta particularidade explique o geral; ao contrário, tento compreender de que maneira as tendências movimentam o real, ou estão presentes, também, na dinâmica que envolve a relação educativa entre discente e docente, nas séries iniciais de Educação Básica (Educação Infantil e de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental). Assim, a investigação foi realizada a partir do convívio direto com os participantes da pesquisa.

Acreditamos que a reflexão filosófico-educativa, sobre o ser moral, só é possível no contexto de situações concretas e singulares. Este saber contribui para a compreensão da consciência moral, vez que não pode tomar-lhe lugar. Tudo isso, porque postulamos que o saber moral não tem natureza objetiva, mas se estrutura a partir de situações concretas do cotidiano vivido (CREMASCHI, 2001).

A opção por trabalhar, não baseada na simplificação do complexo mas através da complexificação do simples, pode representar a difusão de interesses que cultivam valores como a solidariedade em substituição ao EU todo poderoso, como propõe uma ética da alteridade. Assim, acreditamos que, à semelhança de Freire (1996), o fato de jamais ter podido ser uma observadora “imparcial”, não nos afastou de uma posição rigorosamente ética.

Sem dúvida, a implicação com os fatos ou fenômenos observados pelo pesquisador, é anterior à própria observação. A escolha, o lugar epistemológico a partir do qual se olha, denuncia, por si mesmo, a impossibilidade de uma pretensa neutralidade. Assim, absolutizar a perspectiva do observador, por meio de um discurso assertivo, leva-nos a desconhecer que, mesmo no acerto do produto do nosso olhar, podemos estar distantes da razão ética.

Meu papel, na investigação, não se reduzia a constatar o que ocorria, mas o de intervir como sujeito das ocorrências, construtor do presente e do futuro. Ao constatar o que se passava na realidade, o fazia, não para relatar ou descrever, mas, para “mudar com”. Ao construir significados, junto com meus pares, tornamos-nos capazes de intervir criticamente na realidade, tarefa, com certeza, mais complexa e rica, do que simplesmente observá-la para, monologicamente, analisá-la, deformando-a, a partir de um único olhar. Parti, por conseguinte, da idéia de que a escola não é – ela está sendo.

Na presente pesquisa, escolhi correr o risco de ouvir as diversas vozes que ecoavam dentro de mim, mas, principalmente, submeter os sentidos e significados atribuídos aos sujeitos do agir. Partindo do pressuposto de que mais importante do que as informações ou teses, que venha a comunicar ou defender, é a riqueza dos processos vividos que, por sua singularidade vivencial (por parte de cada participante), jamais poderiam ser traduzidos em palavras ou comprovados cabalmente. Além disso, não se poderia aplicar, aos estudos sobre a moral, os argumentos demonstrativos, pelos seguintes aspectos:

não possuímos linguagem capaz de traduzir em signos as idéias morais, já que estas podem variar em função de condicionantes individuais e contextuais (externos); as ideais morais não se dão à apreensão por modelos matemáticos; interesse humano, os aspectos ideológicos vinculados às idéias morais incompatibilizam-se com qualquer idéia de demonstração (ROMANO, 2002, p.3).

Tenho clareza de que ninguém pode existir em neutralidade. Nesse sentido, não cabe pesquisar por pesquisar. Eu pesquisei para “mudar-me” e “mudar com”. E como toda escolha envolve risco, me arriscarei a que pensem que minha pesquisa é um “diário quixotesco” ou quem sabe um conjunto de descrições e análises sem fundamento técnico-metodológico válido. Por muitos dias e noites vivi angustia dessa escolha. Mas, agora, respaldada nos resultados que consigo perceber, primeiro em mim e depois nos outros, sinto que valeu a pena essa escolha, portanto postura ética. Isto, porque acredito, como Freire, que

é preciso, porém, que tenhamos na resistência, que nos preserva vivo, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o “ser mais”, como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa rebeldia e não para nossa resignação em face às ofensas que destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças, que nos afirmamos” (1996, p. 87).

Na verdade, de que vale simplesmente constatar que as coisas são assim, ou de outra forma, sem a busca de elementos de transformação e superação de tais situações? Não podemos esquecer que uma postura teórico-metodológica demonstrativa guarda, por si só, uma matriz reprodutora. Buscar a reprodução ou a transformação enquanto postura epistemológica revela um posicionamento ético, mesmo sem a intenção deliberada de fazê-lo (GUARESCHI, 1999).

2. 2 - PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Diante desse conjunto de questões e desafios à prática de educação ético-moral, ousamos fazer algumas aproximações, embora saibamos que somente a dinâmica do concreto poderá dar conta de revelar aquelas que por ventura se mostrem mais adequadas. A utilização de grupos de discussão, para o tratamento de questões e de dilemas enfrentados no cotidiano da escola, pode contribuir na direção de avanços, no que tange às formas de agir e de refletir, dos sujeitos envolvidos, ampliando o seu repertório experiencial e as estratégias de enfrentamento das situações conflituosas. Assim, ao se oportunizar a reflexão, o diálogo franco e a construção coletiva de mecanismos de equacionamento das situações-problema, foi possível identificar as posturas assumidas pelos sujeitos, bem como ajudá-los na sua superação.

A busca do auto-conhecimento e das motivações para a configuração de determinados comportamentos, trouxe à tona fragmentos da história de vida dos participantes, que permitiram uma melhor compreensão dos mesmos, tanto isoladamente como nas relações grupais. Foram percebidos, entre as vivências dos indivíduos, pontos de interseção (dores e alegrias, perdas e ganhos, processos de inclusão e exclusão) que os aproximaram enquanto grupo e facilitaram o trabalho de formação. Temos consciência de que “é preciso revisitar nossas raízes, nossos retalhos de memória para nos ver, para daí então ver para fora, para o outro e assim poder retornar e viver consigo e com o outro” (ZENAIDE, 2001, p.225).

Ao longo do trabalho de formação em serviço, por meio das oficinas pedagógicas (nos sábados de planejamento ou nos início do ano letivo), encontros semanais de planejamento e da trocas formais e informais cotidianas, o tema transversal ética foi discutido a partir dos emergentes grupais. Ou seja, trabalhamos a partir dos acontecimentos cotidianos, buscando contribuir para que os sujeitos tivessem a oportunidade de refletir e assumir uma posição propositiva frente às situações. Ao invés de falar sobre, vivenciamos e, a partir do vivido, encontramos núcleos generalizáveis da ação (conceito), capazes de serem aplicados em outros contextos, inclusive no de sala de aula.

O grupo também pode ser considerado como espaço de evidenciação das diferenças, onde as relações de poder assumem maior visibilidade, onde o conflito é inerente ao processo relacional, enfim, um espaço inevitavelmente plural, de convivência com o diferente. Tais constatações levaram-nos a identificar esse espaço como potencialmente dialógico, capaz de viabilizar trocas, desequilibrações, e reequilibrações, enfim um (com)viver dinâmico. Um espaço passível de ensejar (ou não) construções importantes, tanto do ponto de vista dos conteúdos, com a ampliação do repertório de significações, quanto daquelas de natureza formal, que puderam desembocar na ampliação da capacidade de agir-refletir no plano cognitivo e na esfera da moralidade e da ética.

Pretendemos, desta forma, focalizar atividades comuns e, neste fazer, tornar explícitas as questões implícitas, que poderiam estar dificultando a realização da tarefa pretendida, ou que a estão facilitando. Buscou-se, assim, além de coletar informações a respeito dos grupos e de seus membros, contribuir para que o grupo tomasse consciência acerca dos processos vividos e tornando-se, gradativamente, mais capaz de caminhar de forma autônoma e amadurecida, podendo avaliar as conseqüências advindas de suas decisões grupais.

Na dinâmica de trabalho, o próprio grupo pôde confrontar os nossos posicionamentos com aqueles produzidos pelos seus integrantes. Muitas mudanças foram verificadas, comportamentos de resistência foram evidenciados, mas, considerados importantes, independente da manutenção ou mudança nas relações estabelecidas. Assim, a instalação de uma prática de reflexão sobre o vivido, tendo a negociação grupal e a comunicação assertiva como estratégias de ação, impediu que fôssemos os mesmos, após tais vivências.

A intervenção, que pretendíamos, visou uma perspectiva transformadora, onde as pessoas, que participaram dos processos grupais, fossem vistas como sujeitos que pudessem decidir o seu destino, tendo claros as suas possibilidades e os limites de suas ações individuais e grupais. Nossa tarefa implicou em reunir as condições necessárias à captação dos emergentes dessas vivências e significá-los à luz de uma reflexão-crítica e do quadro teórico de referência.

Acrescentamos que a utilização complementar de vários instrumentos de coleta de dados teve a função de permitir o conhecimento mais aprofundado da

realidade, através do método de triangulação¹², como forma de potencializar a fidedignidade descritiva em relação à realidade estudada (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

2. 2. 1 – A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS

Nas mais diversas situações do dia-a-dia, somos pegos envolvidos em relações eminentemente grupais. Estas sejam espontâneas ou naturais, organizadas, com finalidades específicas, coordenadas pelos próprios participantes ou por outros, representam uma necessidade da vida em sociedade. Tais relações representam formas de organização social e refletem o que acontece no seio social. Esses grupos podem tanto estar a serviço da transformação social quanto da sua manutenção. Na verdade, estamos participando ou nos negando a participar de grupos que se nos apresentam o tempo todo.

Há uma tradição, no estudo e na intervenção com pequenos grupos, que está ligada do trabalho junto às escolas e às fábricas que privilegiam o treinamento em busca da produtividade. Os especialistas em grupos se atêm à aplicação de técnicas grupais que desenvolvem a cooperação entre os participantes e não levam o grupo a se auto-criticar e buscar o seu caminho para o funcionamento. Pois uma das possibilidades é não se constituir enquanto grupo. Neste caso, a constituição do grupo está a serviço da instituição e é utilizada como um dos instrumentos de controle que a mesma exerce sobre o indivíduo (CARLOS, 1999, p. 200 – 1).

É importante ressaltar que, no trato com os pequenos grupos, o contato entre as pessoas e a busca de um objetivo comum, a interdependência, entre seus membros, varia em um contínuo que vai da dispersão até a unidade.

Um meio de progredir no entendimento acerca dos aspectos vinculados à construção do juízo moral, no espaço escolar, seria através de um mergulho profundo na dinâmica institucional, ou seja, conhecê-la a partir do seu cotidiano. Tal processo se faz necessário em função do fato de que a prática educativa se constitui a partir de quadros referenciais de cunhos ideológicos, morais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo: educadores, educandos, diretores, pais, funcionários, etc.. Tais repertórios se transversalizam, formando o somatório das contribuições individuais, visto que se transformam mutuamente, dando um sentido peculiar às atitudes e comportamentos, no âmbito institucional.

¹²Consiste no cruzamento de informações obtidas através de várias fontes, sobre uma mesma categoria.

Diante do exposto, o fazer educativo, numa dada instituição, é estruturado a partir do cruzamento de vários aspectos e de diversos repertórios experienciais. Assim, as concepções epistemológicas, axiológicas e pedagógicas dos envolvidos na experiência de educar, necessitam serem analisadas, principalmente quando se avalia a qualidade das relações como precursora de um dado agir ético. Os estudos sobre o cotidiano apontam alternativa para esta compreensão. Ao tomar o cotidiano como foco de análise, pode-se percorrer um trajeto teórico que não fragmente os fenômenos, mas que revele a gênese e a natureza do processo educativo.

No nosso caso, interpretar o cotidiano escolar a partir de uma “hermenêutica densa”¹³, implica significá-lo de “dentro”; compreendendo a ação dos sujeitos, pelo viés dos próprios sujeitos e um alto nível de implicação, o que favorece a descrição/explicação e enseja a transformação, pelo movimento reflexivo de que fazem parte os participantes da pesquisa. Assim, significar a vida cotidiana como categoria teórica, amplia o sentido da observação do que acontece no cotidiano, porque o foco está nas intervenções possíveis e no potencial dinamizador de um refletir sobre esta categoria.

Com tal entendimento não estamos negando as relações entre as realidades micro e macro sociais, tão pouco, privilegiando o micro em detrimento do macro. Entendemos que impregnar-se da ambiência escolar pode viabilizar uma compreensão menos distorcida da dinâmica cotidiana, vez que permite um exercício sistemático de descentração, indispensável a uma pesquisa sobre ética, coerente com os seus pressupostos.

O nosso processo de investigação pretendeu superar o modelo tradicional desagregador e dicotômico, pois enxergar a escola, a partir de recorrências e de níveis de significância estatística, pode implicar em deixar de fora fragmentos e acontecimentos aparentemente isolados, mas que, numa visão de conjunto, apontam para significações muito mais ricas e esclarecedoras.

As abordagens etnográficas, embora, tradicionalmente, empregadas, como instrumento metodológico, na descrição de culturas, apresentam ampla

¹³ Nela, o pesquisador busca obter, por parte dos sujeitos da pesquisa, os significados que conformam e dão corpo aos seus comportamentos, fundamentando a análise dos fatos observados num referencial teórico-conceitual que suporte a interpretação de dados (GEERTZ, 1998).

aplicabilidade na investigação do cotidiano escolar, com o foco no processo educativo.

Em nossa trajetória investigativa empregamos as técnicas de observação participante; registro e análise de atividades grupais, próprias do ambiente escolar; observação com registro cursivo de diversos momentos da vida escolar (festas, reuniões, conselho de classe, reunião com pais, prática em sala de aula, momentos de chegada e saída, etc); análise de documentos institucionais; análise do “diário de bordo” das professoras e etc.

Os estudos etnográficos voltados para a prática cotidiana das escolas, [...] enquanto procedimento e abordagem da realidade concreta [...] permite reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. Isto significa que quanto mais perto estivermos do dia-a-dia da prática escolar (observando e entrevistando, sempre com a intenção de documentar o não documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros do cotidiano e descrever ações e representações dos envolvidos reconstruindo linguagens, formas de comunicação que são criadas e recriadas nesse cotidiano), mais estaremos nos aproximando da etnografia (GEERTZ, 1998, p. 125).

Assim, a investigação de tipologia etnográfica pode ensejar a construção de novos saberes acerca do *ethos* escolar, quando analisamos as relações configuradoras do território institucional. Neste fazer, as situações experimentadas no cotidiano vão constituindo uma tessitura de significados e sentidos únicos e mutantes graças ao constante entrecruzamento das diversas singularidades.

Tomando-se o processo de constituição do *ethos* institucional numa escola construtivista, como questão central, buscou-se conferir ao processo de coleta e análise de dados uma maleabilidade capaz de captar o novo, o inusitado, por meio de uma maior sensibilidade às representações e interpretações dos indivíduos que fazem parte da “constelação” escolar. Outrossim, pretendeu-se partir de um referencial teórico-metodológico coerente com o nosso olhar e com o objeto do olhar, sem, contudo desconsiderar insuficiência necessária deste e, por conseguinte, a necessidade de ampliá-lo, ao longo da pesquisa.

O estudo sobre a educação moral promovida pelo *ethos* escolar envolveu a reflexão sobre múltiplos aspectos, tais como: a estrutura de poder na escola; as concepções expressas no discurso, nas relações e na prática pedagógica, pelos professores; a articulação entre o que expressam os documentos institucionais e as práticas levadas a efeito no cotidiano; os mecanismos de reflexão e de transformação adotados pela comunidade escolar; a compatibilidade entre os

pressupostos teórico-metodológicos preconizados e o agir-refletir institucional; o nível de consciência sobre a natureza moralizadora da ação escolar e suas materializações, etc. Por conseguinte, nosso esforço foi o de compreender, diante da constatação de uma realidade que não interessava perpetuar, como a comunidade vem empreendendo sua trajetória de transformação.

2.3 - DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

O desejo de trabalhar com uma escola pertencente à Rede Particular de Ensino de Ilhéus, BA, com características bastante singulares, deveu-se à possibilidade de, a partir de dentro, ampliar o conhecimento acerca de aspectos singularizadores, no que se referia à educação ético-moral empreendida nesse espaço escolar. Ressaltamos que os estudos sobre essa temática, com esse nível de profundidade e implicação, em escolas particulares, são raramente verificados, vez que tais instituições normalmente mantêm uma abertura restrita às pesquisas, pois as vêem como ameaça à sua imagem institucional.

A tarefa de delimitação da unidade de análise não foi das mais fáceis. Isso ficou patente quando percebemos que o traçar de limites de um objeto é produto de uma construção intelectual, sem negar a existência objetiva do real. Constata-se que os olhares ou as perspectivas definem limites diferentes para as mesmas situações objetivas. Isto posto, a princípio, todos os educadores da unidade escolar pesquisada foram considerados participantes potenciais da pesquisa, bem como os demais funcionários da escola (em níveis diferenciados de participação), sendo que a redução desse quadro encontrou-se submetida ao interesse destes em participar.

O presente trabalho de investigação fez parte do conjunto de estratégias voltadas à formação continuada dos docentes, num contexto mais amplo de democratização escolar. Nesse sentido, embora o nosso olhar se tenha se voltado, com maior especificidade, aos grupos formados pelos educadores, num âmbito de formação mais ampla, tivemos a intenção de não perder de vista seu contexto de inserção global nas práticas educação ético-morais empreendidas.

No que se refere aos procedimentos de operacionalização da pesquisa, procedeu-se o acompanhamento dos participantes durante dois anos letivos. Na primeira etapa de coleta de dados (nas semanas do final do ano letivo de 2002 e nas que antecedem o início do período letivo de 2003), promoveu-se um amplo diagnóstico escolar com o objetivo partilhado (pela Instituição e pela pesquisa), de iniciar as discussões a respeito da construção do Projeto Político Pedagógico Institucional e preparar o grupo para o trabalho a ser executado em 2003. Para tanto, utilizou-se o grupo focal e a metodologia de registro do planejamento estratégico, conforme proposto por Thiollent (1985).

Após o trabalho de ordenamento inicial, empreenderam-se encontros semanais para o planejamento pedagógico e levantamento de dados para a pesquisa (ao longo do primeiro ano letivo). Além disso, durante as reuniões de Planejamento Pedagógico feitas, quinzenalmente, aos sábados, foi possível realizar o trabalho de alinhamento de ações por nível de ensino (EI e EF) e, aos poucos, consolidar a Proposta Político Pedagógica da Instituição. Cabe destacar que o fato de eu ter assumido, ao longo do ano letivo (2003), a função de coordenadora pedagógica, trouxe-me vantagens e desvantagens. Uma das vantagens vinculou-se ao fato de que o desempenho de tal função permitiu-me estar num lugar privilegiado, em termos do contato com as professoras e com os demais membros da comunidade escolar, além de um aprofundamento rápido acerca da dinâmica escolar. Por outro lado, tal papel de autoridade trouxe, por si só, algumas barreiras em termos relacionais, que precisaram ser gradativamente transpostas, para que os sujeitos se sentissem mais livres para expressarem-se. No ano letivo seguinte, atuamos como consultora da escola e, tal função, nos permitiu uma maior liberdade para a observação das salas de aula e o acompanhamento do desempenho da Equipe de Gestão Colegiada (EGC).

2.3.1 – A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Conheço a Escola Mandala de Ilhéus (EMI) desde 1992, quando me vi diante da necessidade de matricular meu filho numa Instituição de Educação Infantil (EI) da cidade. Examinando as opções disponíveis, naquela época, optei por

matriculá-lo na EMI, em função de a escola abraçar uma proposta construtivista, pautada nos pressupostos piagetianos. É interessante destacar que, naquela época, eu estava participando do curso de Especialização em Epistemologia Genética e Educação, portanto, bastante interessada e familiarizada em relação a essa perspectiva teórico-prática, e acreditando na sua efetividade pedagógica.

No ano de 2000, meu filho concluiu a quarta série (grupo 9) do Ensino Fundamental na EMI, momento em que procurei outra escola para matriculá-lo. Assim, em função de dois aspectos: insatisfação com os rumos que a escola vinha tomando e pelo fato de a escola não oferecer o Ensino Fundamental (EF), transferi meus dois filhos para outra escola, um para a 2ª série e outro para a 5ª do EF.

Constatamos que, nos anos de 1999 e 2000, a escola sofreu uma redução significativa do número de matrículas. Tal fato, apesar de possuir múltipla determinação, teve como principais fatores: 1) preço das mensalidades associados à crise econômico-financeira, que abateu a Região Sul da Bahia e o Brasil como um todo; queda no conceito de qualidade atribuído aos serviços prestados pela instituição e; localização periférica da unidade escolar, em detrimento das demais instituições particulares de ensino.

Diante da difícil situação pela qual passava a EMI, no ano de 2001, a diretoria em exercício tomou a decisão de mudar-se para o centro da cidade. Naquela oportunidade, não se conseguiu um espaço que pudesse abrigar juntos, o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Concomitantemente a esse processo, uma outra instituição de Educação Infantil, que se auto-denominava de construtivista, fechava as suas portas. O espaço ocupado por esta instituição deu lugar a E I da EMI. Ao mesmo tempo, a outra casa foi alugada, a 500m daquela, para sediar o Ensino Fundamental (EF).

Como era de se esperar, o ano de 2001 não foi dos mais fáceis. Um dos problemas havia sido contornado e repercutiu num pequeno incremento no número de matrículas. Entretanto, entre os membros da Associação persistia um alto nível de insatisfação, quanto aos rumos administrativos e pedagógicos assumidos pela escola. Assim, no final de 2002, após tentativas frustradas por parte de alguns membros da diretoria da Associação no sentido de dinamizar e qualificar as práticas escolares, a Diretoria deliberou pela demissão da Diretora e da Coordenadora

Pedagógica da escola, em função do crescimento do nível de insatisfação entre os membros (pais) da associação.

Um dos movimentos de qualificação empreendidos, em 2002, pela Associação através de sua Diretoria, foi a introdução do estudo acerca dos pressupostos das Inteligências Múltiplas e a construção participativa de um Projeto Político Pedagógico para a EMI, dada a incipiência do documento existente e a dificuldade exibida pela Direção/Coordenação em promover a reestruturação necessária. Assim, a Presidente da Associação, juntamente com o Diretor pedagógico, deram início a um trabalho de estudos e de discussões ampliadas, junto à equipe pedagógica visando dar suporte a essas transformações.

Finda essa etapa, após algumas discussões sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), os diretores solicitaram que, no âmbito de suas atuações, os docentes empreendessem um diagnóstico amplo, acerca de como estaria o desenvolvimento de cada inteligência, junto ao corpo docente da EMI (EI e EF). Tal solicitação veio acompanhada de uma sugestão para a estrutura do relatório final, resultante do diagnóstico, que obedecia a padrões de cientificidade, fato que refletia o perfil profissional dos proponentes e o padrão de qualidade que se desejava empreender.

Como era de se esperar toda tentativa de mudança exige um período de adaptação e, por vezes, provoca resistências. Assim, sucedeu que o grupo resistiu em elaborar aquilo que fora solicitado, sob diversas alegações. Alguns imputavam à insuficiência de fundamentação teórica alcançada para se fazer uma análise dessa monta; havia os que acreditavam tratar-se de uma abordagem excessivamente “academista” para uma escola de nível básico e; ainda, outros que acreditavam que essa iniciativa não deveria advir de membros da Diretoria da Associação e sim de membros do corpo técnico da escola (Diretora ou Coordenadora). Independente da motivação declarada, o fato é que o grupo resistiu.

Durante o processo acima descrito fui procurada por uma líder dos docentes, enquanto professora de Metodologia Científica, para ajudá-las encontrar um meio termo entre o modelo proposto, que entendiam como, exageradamente, acadêmico, e o que elas, como educadoras, se sentiam sem condições e desejo de fazer. Baseada no que me foi relatado, pelo líder de grupo, e na minuta do modelo proposto, fiz algumas sugestões, que mesclavam o que fora proposto e

excluía/transformava aquilo que era alvo de resistência do grupo. Penso que a preocupação exagerada com a forma, em detrimento do conteúdo e do processo, parece ter alimentado (aparentemente) o conflito, que tinha gênese desconhecida de ambas as partes.

Os membros da Diretoria tinham uma intencionalidade na ação, em nível consciente, suportada por pressupostos, parcialmente conscientes, acerca dos professores e do processo pedagógico. Da parte docente não era diferente, emergiam argumentações que justificavam as resistências, mas que encobriam as reais motivações do conflito, fundado em motivações não declaradas. Penso que o grupo, naquele momento, resistia ao que entendiam ser uma “intervenção” do “patrão” (pais através dos diretores da Associação), que pretendiam, através do saber científico, subjugar o saber pedagógico. Esse processo, entretanto, mostrou-se bastante positivo, porque fez emergir, entre os membros do corpo docente, um comportamento nunca antes verificado (palavras das próprias docentes); levando-as a se reunirem, inclusive fora da escola, para solucionar o problema e a pedir ajuda a profissionais externos a Instituição. Outrossim, o episódio ensejou o surgimento de lideranças, cada qual com as suas características e, certas ou erradas, deliberaram pela redação de uma carta, onde, a equipe de educadores explicitava os motivos pelos quais não iriam fazer o que havia sido solicitado.

A presidente da Associação e o Diretor Pedagógico receberam a correspondência dos docentes e, após algum tempo de reflexão, entenderam que precisavam fazer uma “retirada estratégica”, em termos das pressões sobre o grupo. Permaneceram, entretanto, investindo nas discussões acerca da produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e de outras maneiras. Esse trabalho culminou com a redação de uma minuta (em 2003), que seria posteriormente aprimorada e enriquecida com os documentos normativos complementares: regimento escolar, manual do professor, alteração de rotina de registro e acompanhamento de processos administrativos e pedagógicos da EMI.

Esses eventos circunstanciais funcionaram como uma espécie de diagnóstico das necessidades e desejos do grupo. Assim, em outubro de 2002, fui convidada pela Diretoria da Escola (sabedores de que, no episódio dos relatórios, eu havia sido contatada pelos docentes para ajudá-los) para examinar a qualidade técnica da proposta construída, pela Diretora e pela Coordenadora Pedagógica, e

dos Projetos Pedagógicos, que vinham sendo implementados na escola. Assim, numa reunião com a Diretoria, apresentei um parecer que sintetizava minha apreciação sobre os referidos documentos, tendo como parâmetros os pressupostos piagetianos, os princípios adotados pela escola e os padrões de formatação técnica, usados nesse tipo de trabalho (normas da ABNT).

O resultado desse processo analítico, que contou com o apoio de dois outros profissionais, apontou para a inconsistência da proposta em análise, visto que continha a transcrição irrefletida de diversos autores da área pedagógica e de longos trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sem revelar um esforço de adaptá-los às condições concretas de existência da escola, em seu contexto sócio-histórico-cultural. Constatou-se, além disso, uma multiplicidade de equívocos teórico-metodológicos, na utilização e interpretação de conceitos da Epistemologia Genética.

No tocante aos projetos didáticos, verificou-se uma variação muito grande em termos da estrutura, tanto gráfica quanto metodológica. Dentre as omissões mais freqüentes, registrou-se a ausência de um maior detalhamento da metodologia, em especial dos mecanismos de avaliação e registro. Outrossim, a fundamentação teórica da totalidade dos projetos focava exclusivamente os conteúdos disciplinares de interesse, deixando de contemplar os pressupostos pedagógicos que sustentariam a ação. Nenhum dos projetos examinados detalhava, suficientemente, o orçamento, ou, pelo menos, uma discriminação dos materiais e respectivas quantidades necessárias à execução das atividades propostas. Quanto aos aspectos gráficos, constatamos a inexistência de qualquer padronização (mesmo que especificada pela instituição), margens, citações, referências, elementos textuais mínimos e indispensáveis e etc. Finalmente, notou-se que, freqüentemente, os projetos eram reeditados, sem que fossem produzidas alterações no documento, que traduzissem as reflexões e mudanças promovidas em função da experiência anterior.

Além dos aspectos supramencionados, verificou-se a sobreposição de conteúdos, sem que a reapresentação dos mesmos aos educandos concretizasse o objetivo de verticalização do saber. Temos clareza de que o sujeito, no contato com o objeto de conhecimento, realiza a sua apreensão em consonância com o seu repertório prévio e as suas condições estruturais, porém é necessário que a equipe

pedagógica, de posse desse saber, organize os espaços de aprendizagem de forma que, segundo suas demandas e possibilidades, as crianças possam aprofundar o saber nas diferentes áreas.

Nossas constatações foram apresentadas à Diretoria da Associação, bem como algumas sugestões para a transformação da realidade em análise, a saber: realizar, junto à equipe pedagógica (se possível todos os funcionários da instituição) um diagnóstico acerca de suas representações sobre a escola e seu fazer; construir, com ampla participação docente, uma proposta político-pedagógica que pudesse refletir a realidade e os desejos daqueles que participariam da sua implementação e; planejar, com base no resultado do processo diagnóstico, uma formação continuada capaz de instrumentalizar os objetivos levantados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMI.

Com base numa insatisfação crescente de membros da Associação (pais) e de parte da Diretoria e fundamentada na constatação da ineficácia da equipe gestora (diretora e coordenadora), a Diretoria da Associação deliberou pelo afastamento de ambas as funcionárias, dos seus respectivos cargos, na primeira semana de dezembro de 2002.

Como era praxe, na escola, as semanas de planejamento e formação eram realizadas no final do segundo semestre letivo, após o encerramento das atividades escolares (que envolviam os educandos). Assim, no período de 8 a 20 de dezembro de 2002, durante o turno matutino, tive o primeiro contato com toda a equipe da escola. Naquela oportunidade, reconstruímos, a partir da memória dos presentes (mais e menos antigos da escola), a trajetória da EMI. Tal atividade oportunizou a socialização de saberes e representações a respeito da história da instituição e justificou, em alguns casos, certas representações cristalizadas no imaginário sobre a EMI (ex.: ser uma escola elitista). Outrossim, realizamos um levantamento, junto às professoras, acerca da “escola que temos” e da “escola que queremos”, tendo como parâmetros: conteúdos, metodologia, pressupostos, relações, concepções sobre o aluno real e o ideal etc... Finalmente, realizamos estudos e debates sobre a base conceitual piagetiana e suas implicações pedagógicas, sobre prática de planejamento, a pedagogia de projetos e a possibilidade de padronização dos mesmos (Quadro 1).

Quadro 1 - Resultado da análise docente sobre categorias pedagógicas, tendo como referências o passado e o presente da instituição.

CATEGORIA	PASSADO	PRESENTE
PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> • Passivo • Dependente • Menos capacitado • Contava com a participação dos pais • Contava com consultoria e psicopedagogo • Melhor remuneração • Fazia muitos cursos fora • Professores de muitas regiões • Não existia a exigência de curso superior 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais autônomo • Fortalecido enquanto classe • Um pouco investigador e insatisfeito • Menos participação dos pais • Não conta com consultoria e psicopedagogo • Remuneração totalmente defasada • Poucos cursos fora • Professores da região • Comprometido, afetivo e com bom relacionamento interpessoal • Professores mais capacitados
ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> • Originário de classe média alta • Sem autonomia • Tinha mais tempo livre para brincar • Sem limites • Questionador e argumentativos • Discriminadores (classe) • Excelente produtor de texto • Mais maduro 	<ul style="list-style-type: none"> • Originários de todas as classes sociais • Mais autônomos • Com menos tempo para brincar • Sem limites na ação • Questionador, mas com baixo poder de argumentação. • Agressivo (a partir de certa idade) • Mais imaturo (ex.: 4ª série) • Razoável produtor de texto
ESTRUTURAÇÃO DA AÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito ao limite de idade • Funcionamento em dois turnos • Modelo construtivista • Aula de literatura, natação e inglês em turno oposto. • Comemoração coletiva de muitas datas festivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito aos limites de cada aluno em sua singularidade • Funciona em dois turnos • Modelos teóricos adotados: construtivista e das Inteligências Múltiplas (IM) • Aula de literatura, natação e língua estrangeira, em turno oposto. • Supressão de comemoração em algumas datas festivas • Metodologia de projetos didáticos • Propõe mais limites
MECANISMOS DE AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Provas • Trabalhos • Atividades diárias • Observação do comportamento • auto-avaliação • testes • avaliação qualitativa 	<ul style="list-style-type: none"> • provas • trabalhos • atividades diárias • auto-avaliação • observação do comportamento • relatório individual • avaliação de atividades por inteligências • atividades individuais e coletivas

RESULTADOS OBTIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de trabalhar diferente das outras escolas • Crianças preparadas para construir, cada vez mais, graças à sua autonomia cognitiva • Sucesso dos alunos em outras escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos mais questionadores • Ação educativa diferente das outras escolas • Formação de alunos com mais autonomia • Reconhecimento da comunidade regional • Alunos com bom desenvolvimento em outras escolas
-------------------------------	---	---

É importante destacar que, ao longo dessa semana, os docentes foram convidados a realizar, diariamente, um breve relato-reflexivo acerca dos processos vividos durante as atividades. Nestes momentos, aproveitávamos para introduzir um instrumento que deveria acompanhá-los ao longo de todo o ano letivo – o Diário de Bordo.

Nos primeiros dias de trabalhos percebi certa resistência, por parte do grupo, frente às atividades propostas. Isso era, nas condições vividas, natural, afinal a equipe estava sabendo, mesmo que oficiosamente, que a coordenadora pedagógica estava sendo demitida. A incerteza diante de um fato tão importante gerou uma instabilidade emocional, que se refletiu diretamente no desempenho do grupo. Por outro lado, a minha figura, naquele momento, representava o “braço forte do patrão”, que intervém para mudar rumos. Embora eu não estivesse ciente de todas as ocorrências administrativas, pairavam, no ar, muitos pressupostos, que podiam estar motivando a resistência.

Logo que percebi o que estava ocorrendo, fui explícita ao expor o que pensava e solicitei tal postura do grupo. Senti que minha atitude as deixou um pouco atordoadas. Definitivamente, elas não esperavam aquela atitude. Após alguns minutos, instalou-se um diálogo franco e objetivo entre nós. A partir de então, começamos a estabelecer uma rede relacional sobre novas bases, desarmados dos nossos pressupostos.

Desde o Seminário de Levantamento Situacional (Anexo 1), o excesso de tarefas já figurava, dentre os aspectos arrolados pelos docentes, como obstáculos à uma prática mais qualificada. O que mudou ou se conservou, de lá para cá, fazendo com que essa observação, no fim de 2004, ainda figure entre os aspectos negativos do trabalho na EMI? Como já dissemos o compromisso da equipe de gestão com a qualificação dos serviços prestados pela escola aos seus associados, motivou uma série de intervenções que alteraram rotinas, introduziram novas práticas, suprimiram

outras tantas e, acima de tudo, buscou envolver a comunidade escolar, em especial os docentes em todas as etapas desse processo de transformação.

O primeiro passo envolveu a tomada de consciência, por parte dos docentes, sobre suas representações, seu nível de envolvimento, com a instituição e, principalmente, constatada a crise, envolver o grupo no processo de superação das dificuldades enfrentadas. Definimos que havia quatro grandes aspectos que clamavam por maiores reflexões: a comunicação no espaço escolar; a resignificação das práticas educativas; qualificação das condições de trabalho e a construção do PPP, com ampla participação e significado concreto para os envolvidos.

Embasados no entendimento de que o contar o passado e o analisar no presente pode nos ajudar a sonhar um futuro com amplas condições de se tornar realidade, mergulhamos num contato mais íntimo com as trajetórias pessoais de sujeitos, que constroem individual e coletivamente um contexto educativo singular e complexo.

Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos por cada um, na tessitura das redes de saberes, dão sentido às ações e precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo, precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias, que se encontram e se atravessam no cotidiano escolar. O enredamento entre nossas histórias permitiu-nos uma aproximação maior, não porque nossas idéias fossem necessariamente convergentes, mas porque atentamos mais para o respeito mútuo, em nossas diferenças e contradições, e porque pudemos vivenciar momentos de solidariedade e fraternidade. Por outro lado, vivenciamos conflitos, discordâncias, mas com eles aprendemos um pouco mais sobre nós, na relação com o outro.

A escuta cuidadosa à fala do outro foi exercitada. Ouvimos relatos cheios de emoção e de sabedoria. Isso nos tornou mais próximos. Quando falamos de tudo isso, estamos falando do **Currículo Escolar**. Assim, o afirmamos porque abraçamos uma nova tendência de enfoque do Currículo a partir dos **múltiplos contextos cotidianos** (OLIVEIRA e ALVES, 2001) e como nele no configuramos, educamos em **rede**. Por isso, buscamos no nosso cotidiano compreender as relações para além do lugar da reprodução e sim da (trans)formação, onde os envolvidos tomam posse dos processos vividos, num refletir-agir crítico.

O levantamento, ora relatado, teve origem num projeto maior que busca a construção partilhada de um PPP para EMI, na direção da identificação de bases consistentes para atuação na Educação Básica. Deu-se início a uma série de reflexões sobre o passado, o presente e o futuro da instituição, a partir de discussões em grupo e de um profundo processo de reflexão crítica. Nossas questões balizadoras foram:

- Quais as representações que as docentes guardam do passado (da sua história de vida e da instituição escolar) e suas implicações sobre as práticas atuais?
- Como se delineiam, na atualidade, as práticas levadas a efeito no espaço escolar?
- Quais são os pressupostos epistemológicos, axiológicos e teleológicos que norteiam e que deveriam nortear a prática educativa na EMI?
- Como concretizar, no planejamento da ação pedagógica, os princípios norteadores propostos?

Quando as professoras foram convidadas a recordar e a construir, coletivamente, a história da instituição, verificou-se uma participação efetiva das docentes mais antigas. Ao passo que os relatos iam sendo construídos, com algumas discordâncias em termos da ordem cronológica de alguns episódios, as professoras, com menor tempo de instituição, iam tomando contato com fatos que desconheciam. Dentre os aspectos relatados, dois nos chamaram a atenção: o primeiro referiu-se ao termo “invasão”, utilizado pelas docentes para descrever o momento em que os Suíços chegaram, em grande número, à região cacaueira. Mencionaram que “a escola foi criada porque eles não encontraram, na cidade, uma escola que fosse suficientemente boa para educar os seus filhos. Que ousadia”. O termo invasão remete usualmente ao ato próprio daquele que entra (e toma para si) sem ser convidado ou autorizado. A fala das docentes, embora literalmente não buscasse traduzir tal entendimento, denunciou uma espécie de restrição às práticas de proteção cultural (traziam professores de fora do país e se restringiam a atender os filhos de suíços e etc), adotadas pelo grupo de estrangeiros, que fundaram a escola.

O segundo episódio, merecedor de destaque, atrelou-se a dois momentos em que a Escola precisou mudar-se de onde estava localizada. Uma das professoras relata, em tom magoado, o fato:

- Fomos expulsos do Hotel X de uma forma muito constrangedora sem aviso prévio. Ocorreu que, num dia como outro qualquer, nos dirigimos à Escola e fomos surpreendidos com a mudança das fechaduras. Que humilhação! Mas, algum tempo depois, quando mudamos da casa dos suíços, pagou-se com a mesma moeda, pois retiraram todo o material usado (torneiras, bocais, etc) – a casa ficou destruída.

O discurso docente traduziu dois sentimentos: raiva e vingança. Num primeiro momento, revela a sua raiva e indignação frente ao que entendia ser uma desconsideração muito grande dos proprietários do imóvel onde estavam. No momento seguinte, entretanto, esconde-se, atrás de um discurso impessoal (pagou-se), onde a autoria das ações é omitida, através do uso do “sujeito indefinido” (retiraram). Isso, porém, não impediu que transparecesse, no discurso, o seu gozo com o que parece ter entendido como sendo uma vingança. Assim, o fato de o sujeito do relato aparentemente não estar envolvido na produção da depredação da casa, torna visível o fato de que, embora considere inadequada a atitude tomada, consegue abstrair prazer da sua execução. A heteronomia expressa na ação, reflete uma pulsão emocional.

Nosso objetivo, ao longo do encontro, foi o de interpretar, junto com o professorado, o sentido de sua prática. Mas de nossa posição de interprete essa referência só pode ser explicada reflexivamente, ou seja, construindo em conjunto com as professoras, categorias sobre o contexto global de relações, em consonância com uma perspectiva crítica de educação. Assim, com a intenção de suscitar tais reflexões, trabalhamos com os docentes os seguintes conteúdos, apresentados aqui de forma esquemática:

1. O sentido dos projetos nas escolas

- A busca de aprendizagens significativa;
- Atitude favorável frente ao conhecimento;
- Facilitar a compreensão de conteúdos;
- A funcionalidade do aprender e do aprendido;
- A memorização compreensiva e o estabelecimento de relações;
- Avaliação permanente – para reestruturação a partir do vivido;
- A busca de integralidade e de consequência no fazer educativo.

2. Aspectos a serem considerados na elaboração de projetos

- Repertório prévio;
- Construção ativa de conceitos;
- Ênfase no processo;
- Estabelecimentos de relações;
- Tomada de consciência;
- Aplicabilidade do aprendido;
- Ampliação dos esquemas;
- Capacidade de adaptação;
- Construção do “*ethos*” coletivo.

3. Etapas:

- Identificação dos princípios e objetivos básicos;
- Escolha do tema;
- Pesquisa do tema;
- Formalização;
- Realização;
- Avaliação;
- Registro;
- Culminância.

4. Estrutura:

- Capa;
- Folha de Rosto;
- Sumário;
- Apresentação;
- Introdução;
- Fundamentação teórica;
- Metodologia:
 - Olhar;
 - Sujeito(s);
 - Procedimentos;
 - Etapas ou intervenções ou momentos;
 - Avaliação;
 - Registro;

- Orçamento;
- Cronograma de execução;
- Referências Bibliográficas;
- Anexos.

Antes de apresentar os conteúdos supramencionados, desenvolveu-se, junto aos professores, um levantamento de repertório de significações para, segundo o que preconiza Piaget, partir do estágio de desenvolvimento e de elaboração dos sujeitos, para então desafiá-los às novas construções. Durante esta fase, levantaram-se os conteúdos abaixo discriminados, segundo questões disparadoras, a saber:

1 – O que é Projeto?

- Num sentido mais amplo, refere-se à atividade que visa lançar algo numa dada direção;
- Estabeleceu-se também uma metáfora em relação ao arco e a flecha;
- Ficou claro que não se pode projetar algo sem que se tenha um motivo e um objetivo.

2 – Qual o significado assumido pelo projeto didático?

- Explicitar, de forma clara, os princípios norteadores da ação pedagógica: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Devemos atentar para os objetivos, buscando os procedimentos em meios capazes de operacionalizá-los.

3 – Para que servem?

- Os projetos servem para concretizar os princípios e dar operacionalidade aos objetivos.

4 – O que devemos levar em consideração ao elaborá-los (os projetos)?

- O sujeito a que se dirige. Alguém que pensa, sente e age segundo uma construção singular;
- Um diagnóstico prévio, que forneça os parâmetros para a sua elaboração;
- O objetivo do projeto em consonância com a proposta político pedagógica da escola, os mínimos curriculares e a trajetória de construções dos sujeitos envolvidos;
- A função social do projeto.

5 – Quais são as etapas constitutivas do projeto?

- Problema.
- Perguntas do professor.
- Justificativa.

- Conhecimento prévio.
- Objetivo geral.
- Objetivos específicos.
- Intervenções e estratégias.
- Avaliação.
- Reflexões do professor.

Perguntados sobre o que gostariam de alcançar através de suas práticas.

Os professores, em sua maioria, afirmaram que:

- Sujeito autônomo (independente), solidário, questionador, afetivo e inteiro.
- Que as crianças façam nascer delas mesmas as coisas. Neste caso, o professor exerce a função de mediador do processo.
- Que os alunos consigam se auto-superar.
- Quero contribuir para que os meus alunos façam suas próprias escolhas.
- Que as crianças se unam sem preconceitos e que se preocupem com a natureza.
- Que os meus alunos não “engulam” qualquer coisa.
- Que os meus alunos saibam exalar perfume, produzir diversos sons, enfim que saibam viver e serem felizes.
- Pretendo receber bem as crianças na escola e ajudar para que sejam felizes.

Pareceu que, no discurso, os pressupostos piagetianos, como via explicativa da evolução dos educandos em seu desenvolvimento não linear e cumulativo, mostravam-se incorporados. Entretanto, o domínio conceitual capaz de permitir a construção de esquemas indispensáveis ao estabelecimento de conexões, com situações concretas e cotidianas do processo de ensino aprendizagem, mostrou-se, ainda, frágil. Constatou-se, por conseguinte, a necessidade de estudos teóricos e da aplicação prática desses conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

Questionados sobre quais seriam os principais obstáculos à realização de seu trabalho, em conformidade com os desejos manifestados, as professoras relacionaram os seguintes aspectos:

- Ausência de profissionais na escola nas áreas de Psicopedagogia e Psicologia, para dar apoio aos educandos e à ação docente;
- Vivência de situações de educação inclusiva, sem a devida preparação e infra-estrutura;
- Diferença de salários entre as professoras;
- Individualismo da 4ª série;
- Crianças muito agressivas;
- Persiste um clima de discriminação velada entre as crianças;

- Falta de infra-estrutura (sem Internet, espaço restrito para recreação, linha de telefone emprestada, etc.);
- Biblioteca insuficiente para a comunidade escolar;
- Medo e angústia frente ao futuro institucional.

Até o final da semana de planejamento já demissão da Coordenadora (10 anos de EMI) e da Diretora (3 anos de EMI) já tinham sido efetivadas. A Diretoria admitiu a nova diretora mediante um processo seletivo que envolveu: prova de títulos, entrevista com a Diretoria, entrevista com psicólogo e a elaboração e apresentação de um plano de gestão. Tal processo foi bastante complexo. Encontrar alguém com o perfil que se delineava, mostrou-se mais difícil que o imaginado. Finalmente, dentre as candidatas examinadas selecionou-se uma profissional formada em Administradora de Empresas, com Especialização em Marketing e Formação em Dinâmica Energética do Psiquismo. É interessante destacar que um perfil profissional focalizado em administração/marketing, naquele momento, vinha a calhar, pois a Escola estava atravessando grandes dificuldades no âmbito financeiro e a aptidão da candidata, para esse aspecto do fazer escolar, poderia ser de grande valia. Outrossim, a abertura da candidata, para as questões da educação, traduzia uma postura construtivista não encontrada em outros candidatos, com formação pedagógica mais específica.

Infelizmente as notícias das demissões das colegas e da admissão da nova diretora, vieram, oficialmente, quase que concomitantemente. O impacto dessas notícias foi forte. De um lado as professoras vivenciavam a “perda” e de outro se sentiam obrigadas a realizar a “acolhida” da nova Diretora. Tal fato, talvez, explique a frieza sentida na chegada da nova diretora. Algumas professoras diziam que estavam surpresas com o ocorrido, e que não viam motivos para tal atitude, por parte da Diretoria. A Diretora da Associação de pais informou que as pessoas, diretamente interessadas no fato, logo que foi possível, foram informadas e que qualquer tentativa de explicar, as causas das demissões, poderia expor as colegas, o que não seria ético por parte da Diretoria.

Ao longo do episódio, e depois do mesmo, constatei que, no fundo, a maioria das professoras sabia as motivações, que levaram às demissões. Entretanto, tinham dificuldades em acolhê-las, por questões emocionais. Neste momento, a razão se via obscurecida pela emoção. Outro fato exacerbador dos

efeitos das notícias sobre o comportamento das docentes, foi o fato de que não houve tempo para as despedidas. É preciso viver o luto para realizar a perda.

Quanto à contratação da nova coordenadora pedagógica, apesar dos esforços de divulgação sobre a necessidade de preenchimento da referida vaga, o perfil delineado, para a ocupante do cargo, demandava um nível de formação que o salário não era capaz de atrair. Assim, até o mês de fevereiro de 2003 ainda não havíamos encontrado a coordenadora desejada. A Diretoria da Associação e a Diretora estavam diante de um impasse: o que fazer? Precisamos de uma Coordenadora Pedagógica para dar início ao ano letivo. Após algum tempo de reflexão, a Diretoria me convidou para assumir a função de Coordenadora. Estava diante de um dilema: como ajudar a Escola e colocar em prática um projeto efetivamente construtivista, sem inviabilizar minha pesquisa de Doutorado, por meio de um nível de implicação tão elevado?

Após algumas conversas com membros da equipe e da Associação, acordamos que, interinamente, comporíamos um quarteto de coordenação pedagógica encarregado de desempenhar, colegiadamente, as atividades da esfera pedagógica. Compunham esse quarteto: a Diretora recém-contratada, que estaria envolvida nas atividades de formação pedagógica e nas reuniões com os pais; a professora de Literatura, líder entre as professoras, que ficaria encarregada do trabalho de comunicação entre os membros da comunidade escolar, da correção e da reprografia de atividade e avisos, principalmente aquelas relativas à Educação Infantil; a Presidente da Associação ficaria encarregada de dar um suporte mais específico no turno da tarde e junto às professoras de Ensino Fundamental e; coube-me executar o trabalho de planejamento pedagógico semanal (atendimento individual dispensado às professoras) e a formação em serviço. No ano de 2004, com a contratação de uma funcionária para a função específica de Coordenadora de Ensino-Aprendizagem (ex-professora da Educação Infantil), encarregada do acompanhamento das atividades pedagógicas, no tocante ao planejamento, execução e avaliação das mesmas e; passei a desempenhar a função a consultora, encarregada de realizar a formação em serviço das coordenadoras e dos professores.

2.3.2 – OS SUJEITOS DA PESQUISA

A EMI possui um quadro de profissionais (15 docentes e três técnicos) devidamente titulado (Quadro 2). Este cenário mostrou-se bastante favorável, principalmente, quando se considera a dura realidade da formação docente de professores, que atuam nas séries iniciais da Educação Básica, do nosso país.

Quadro 2 - Informações gerais sobre a Instituição os sujeitos do presente estudo.

SUJEITO	FORMAÇÃO	FUNÇÃO	NIVEL DE ENSINO	SALÁRIO
Jane	Nível Superior*	Professora Regente	Educação Infantil	[2 e 3]
Lili	Magistério	Professora Auxiliar	Educação Infantil	[1]
Tete	Nível Superior Incompleto*	Professora Regente	Educação Infantil	[2 e 3]
Nani	Nível Superior incompleto*	Professora Auxiliar	Educação Infantil	[1e 2]
Ilka	Nível Superior*	Professora Auxiliar	Educação Infantil	[1e 2]
Lara	Nível Superior*	Professora Regente	Educação Infantil	[1e 2]
Gigi	Nível Superior*	Professora Auxiliar	Educação Infantil	[1e 2]
Pati	Nível Superior*	Professora Regente	Educação Infantil	[1e 2]
Nati	Nível Superior*	Professora Regente	Ensino Fundamental I	[1e 2]
Tati	Nível Superior*	Professora Regente	Ensino Fundamental I	[2 e 3]
Beti	Nível Superior	Professora Regente	Ensino Fundamental I	[2 e 3]
Juli	Nível Superior*	Professora Regente	Ensino Fundamental I	[2 e 3]
Nina	Nível Superior	Equipe Téc.- Pedagógica	-	[mais que 3]
Rafa	Nível Superior*	Equipe Téc.- Pedagógica	-	[mais que 3]
Dani	Nível Superior*	Professora Regente	Educação Infantil	[1e 2]
Aída	Nível Superior*	Professora Auxiliar	Educação Infantil	[1e 2]
Ceci	Nível Superior*	Equipe Téc.- Pedagógica	-	[mais que 3]
Anne	Magistério	Professora Auxiliar	Educação Infantil	[1e 2]

Fonte: formulário de levantamento de dados sócio-econômicos

(*) em áreas específicas da educação

O salário recebido pelos docentes varia entre um e três salários mínimos. Notou-se, entretanto, que não existem critérios relacionados à atuação por nível de ensino ou por titulação. A partir do ano de 2003, a instituição passou a adotar mecanismos de seleção de pessoal. A princípio, o candidato à vaga apresentava o seu *currículo vitae* para avaliação e era submetido a uma entrevista. No final do ano de 2004, para provimento de vagas relativas ao ano de 2005, a EMI, aprimorou

o seu processo seletivo, incluindo, no caso do exame para a função de professor, prova escrita (específica para cada nível de ensino).

A rede particular de Educação Infantil do Município de Ilhéus atende a um total de 1363 crianças, com um contingente de 109 professores, o que permite uma relação média de, aproximadamente, 12 alunos/professor. Já as Instituições públicas exibem uma relação média de 22 alunos/professor, na cidade e 24 alunos/professor, na zona rural. Percebemos que a relação professor-aluno é quase 50% maior nas Instituições públicas do que nas particulares.

Na EMI, a média da relação professor/aluno, no ano de 2003, foi de oito educandos para cada professor. Já em 2004 essa relação teve um pequeno decréscimo (7,9), embora o número total de educando tenha subido. Isso ocorreu em função de que o grupo 1, contou com três professores (Quadro 3). Cabe destacar que, em nenhum dos grupos, o número de educandos foi superior ao que define o Regimento Escolar (RE), ou seja, doze educando para as classes de Educação Infantil e 22 discentes para as turmas de Ensino Fundamental e de Alfabetização.

Quadro 3 - Distribuição do número de discentes por grupo, nos anos letivos de 2003 e 2004.

ANO LETIVO	RELAÇÃO DISCENTE/ DOCENTE POR GRUPO E ANO								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2003/ 8	3/2 = 1,5	12/2 = 6	17/2 = 8,5	13/2 = 6,5	14/1 = 14	12/1 = 12	12/1 = 12	9/1 = 9	12/1 = 12
2004/ 7,9	12/3 = 4	8/2 = 4	14/2 = 7	16/2 = 8	20/2 = 10	16/1 = 16	10/1 = 10	13/1 = 13	10/1 = 10

Fonte: Censo escolar de 2003 e 2004

As professoras da Educação Infantil atuam em duplas e, a depender do número de crianças matriculadas no grupo 1 (crianças entre 1,5 e 2 anos de idade), chega-se a ter até três docentes, na proporção de um docente para cada quatro crianças. O turno de trabalho deste nível de ensino, começa às 8h00, encerrando-se, no caso do grupo 1 a partir das 11h00 e para os demais grupos às 12h00. Neste nível de ensino constata-se uma maior flexibilidade no que se refere aos horários de entrada e de saída das crianças, principalmente com relação as que freqüentam os grupos 1 e 2. Já as educadoras, que atuam no Ensino Fundamental, não contam com professoras auxiliares de ensino, suas turmas têm, no máximo, 22 crianças,

conforme prevê o regimento escolar, e seu turno de trabalho começa às 7h30” e termina as 12 horas, nos dias normais.

2.4 – SISTEMATIZAÇÃO DOS EIXOS DE INVESTIGAÇÃO

A escolha e a definição prévia de algumas categorias não devem ser lidas como rigidez ou visão apriorística da realidade investigada, mas sim, como resultado de experiências adquiridas em investigações anteriores, do cotidiano escolar, que permitiram uma maior focalização do problema em estudo (FURTADO, 1997).

Embora existam controvérsias, no que se refere à eleição, *a priori*, de referencial teórico, optou-se pela adoção de um corpo teórico conceitual, com base epistemológica interacionista, por acreditá-lo adequado à identificação de aspectos e de relações significativas, observadas na prática cotidiana. Desta forma, as categorias investigadas surgiram do entrecruzamento entre o referencial teórico e observação/participante da realidade trabalhada.

Categorias, procedimentos de coleta de dados e indicadores encontram-se fortemente imbricados, de sorte que, durante o planejamento e a execução da pesquisa elaborou-se um quadro referencial (Quadro 4) que sintetiza a correspondência entre cada um destes elementos, tendo como principais norteadores: a hipótese inicial de trabalho e os objetivos de pesquisa. A correspondência entre as categorias, procedimentos de coleta de dados e os indicadores facilitaram todas as etapas de pesquisa, uma vez que forneceram o eixo significador para os processos interpretativos.

Quadro 4 - Correspondência entre os procedimentos de coleta de dados, as categorias investigadas e seus respectivos indicadores.

CATEGORIA	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	INDICADORES
1-Prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Observação, com registro cursivo, da prática pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de interação (vertical e horizontal). Prática discursiva (autoritária, democrática, pseudo-democrática, <i>laissez-faire</i>). Frequência e extensão dos turnos de fala Relação professor-educando, professor-colega, professor-pais e educando-educando. Prática docente, em relação à

		<p>formulação de regras em classe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos verbais e não-verbais, do docente, que inibem ou estimulam as interações entre os pares educativos. • Prática docente na solução de conflitos. • Comportamento frente aos atos de indisciplina discente.
2- Relações intra-escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Observação, com registro cursivo, em diversas situações do cotidiano escolar (reuniões, Conselhos de Classe, festas, conversas informais, eventos e etc.). • Observação, com registro cursivo, das relações intra-classe. • Diagnóstico Situacional. • Questionário Final (Anexo 2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos verbais e não-verbais, que denunciem a vinculação afetiva com o espaço escolar. • Tipologia das trocas pessoais: <ul style="list-style-type: none"> • coercitivas; • cooperativas. • Freqüência na utilização de mecanismos de defesa. • Formas de exercício da autoridade e relação com figuras de autoridade.
3- Movimentos de transformação da realidade interna e externa ao sujeito	<ul style="list-style-type: none"> • Na análise do “diário de bordo”, de cada professor. • Conversas informais. • Relatório sobre a observação e análise de dinâmicas de auto-conhecimento. • Diagnóstico Situacional. • Questionário Final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão, elaboração e adoção de novas práticas relacionais. • Aumento da freqüência, nos processos comunicativas, dos mecanismos de: <ul style="list-style-type: none"> • Checagem de pressupostos • Comunicação assertiva - técnica do X, Y e Z • Substituição das práticas de culpabilização pela reflexão sobre os processos e assunção de responsabilidades partilhadas • Aprimoramento da qualidade formal e política dos produtos do trabalho docente • Aumento na freqüência de comunicações de iniciativa docente frente às figuras de autoridade. • Identificação das permanências e transformações comportamentais.
4- Relação entre o discurso e a prática docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Observação, com registro cursivo, da dinâmica de classe. • Diagnóstico situacional. • Questionário Final. • Produção escrita docente (projetos, relatórios e etc.). • Exame de documentos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do discurso (AD) <ul style="list-style-type: none"> • a polifonia presente no discurso, • a articulação das concepções sobre as formas de interação no processo de ensino-aprendizagem, que suportam o discurso, • o cruzamento entre as concepções manifestas no discurso e as expressas na prática pedagógica: destacando os aspectos coincidentes e contraditórios.
5- Implicação	<ul style="list-style-type: none"> • cruzamento entre as 	<ul style="list-style-type: none"> • identificação e análise de indicadores

entre todas as categorias na produção do <i>ethos</i> escolar	informações obtidas entre todos os instrumentos de coleta de dados	que possam apontar para as relações entre a prática pedagógica e o <i>ethos</i> escolar, na produção de uma dada educação ético-moral.
---	--	--

2.5 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os procedimentos de análise e interpretação, que foram empregados na pesquisa, admitiram uma diversidade de trajetórias vinculadas diretamente à conceitualização do objeto de estudo, do material pesquisado e do aporte teórico de fundamentação. Assim, o quadro teórico forneceu parte dos limites para o recorte do real. Além disso, a recusa ao postulado de distanciamento entre investigador e investigados, refletiu o entendimento de que a participação dos sujeitos na pesquisa revela uma postura ética coerente e compatível, com os próprios objetivos da pesquisa. Além disso, comprometida com a produção de um conhecimento vivo, capaz de transformar e de ser transformado pelos participantes.

De forma diversa dos estudos eminentemente experimentais, aqueles de caráter participativo exigem, desde as etapas mais preliminares, procedimentos interpretativos. Desta forma, os procedimentos analíticos estiveram presentes desde a fase exploratória. Considerou-se que a coleta intensiva de dados, sem nenhum tratamento, traz sérias dificuldades na fase de análise dos dados. Assim, procederam-se ajustes metodológicos, durante a realização da pesquisa, na tentativa de melhor focalizar o problema. Logo, novas categorias de análise surgiram como relevantes.

Diante da característica de proximidade entre pesquisador e realidade pesquisada, a questão da subjetividade emergiu, enquanto inerente a essa relação. Atenta a essa questão acredito que foi possível manter o rigor científico, através da busca do distanciamento necessário às interpretações, de reflexões constantes, de explicitação do nível de implicação do pesquisador e do auto-conhecimento. Nessa direção, para perceber as mutações, ao nível do cotidiano, tornou-se imprescindível a capacidade de acolhimento do novo, do diferente, permitindo a construção de uma realidade multifacetada.

A atividade de análise e coleta de dados, como mencionado anteriormente, ocorreu simultaneamente. Entretanto, na fase final da pesquisa deu-

se maior ênfase a essa atividade, realizada através da exaustiva leitura de todo material, buscando levantar as regularidades e singularidades, atentando para a possibilidade do inusitado, na perspectiva de fazer uma abordagem aprofundada da realidade em foco.

A interpretação dos dados, feita concomitantemente ao processo de coleta, permitiu a identificação de categorias relevantes, a fim de ajustar os procedimentos posteriores. Realizamos, então, observações da dinâmica pedagógica (com registro cursivo), com o objetivo de conhecer os repertórios dos participantes, expressos de forma direta e indireta, através de duas observações formais de cada sala de aula, em dias diferentes, com duração aproximada de 60 minutos. Com isso, foram identificados aspectos que, quando comparados ao discurso, apontaram para núcleos comuns ou singulares reveladores do *ethos* escolar.

Tivemos como parâmetro de normalização técnica, para redação da tese o manual de estilo acadêmico adotado pela UFBA (LUBISCO e VIEIRA, 2002). Outrossim, diante da grande quantidade de documentos utilizados como suporte às análises elaboradas, ao longo da pesquisa, julgamos conveniente incluir, em anexo, apenas os documentos, que foram literalmente citados ou exemplificar a sua configuração, com a inclusão de amostras documentais.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste Capítulo pretendo sintetizar por meio de uma descrição densa e da interpretação de fatos e processos, parte da experiência vivida, durante o tempo em que tive oportunidade de fazer parte da comunidade escolar pesquisada, aqui denominada de “Mandala”. Tenho clareza de que a riqueza das vivências experimentadas, e os seus reflexos sobre o meio e sobre os sujeitos, não se permitem apreender, em sua totalidade, por meras palavras. Entretanto, penso que, apesar de todas as reduções, inerentes ao processo de descrição e interpretação, essa é uma história que merece ser contada, principalmente, porque sinaliza para a importância do processo reflexivo-crítico na construção diária de uma *Ethos* escolar, que se quer solidário e democrático, portanto formador de sujeitos autônomos, reflexivos e éticos.

Num momento em que todos apontam para uma ausência de valores, para a preponderância da ética de mercado, para supremacia da lógica neoliberal, ousou falar da construção de uma experiência de educação em que se busca reconhecer suas contradições e, a partir destas, construir um caminho de constante transformação e aprimoramento do agir humano e de suas práticas educativas.

3.1 – A DINÂMICA ESCOLAR

3.1.1 – A IDENTIDADE INSTITUCIONAL

Constatamos que as motivações que permitiram à Escola ter a personalidade jurídica de Associação de Pais, com o passar do tempo, se esgotaram. De lá para cá muitas coisas mudaram: a proposta político-pedagógica, os princípios norteadores e, até, a clientela alvo de suas ações. Embora de fato as características institucionais venham mudando, de direito continua sendo uma

Associação. Com um número pequeno de associados (entre 100 e 130) e com uma baixa participação dos mesmos, a Instituição vive uma dupla crise: econômico-financeira e de identidade. Dessa forma, a comunidade escolar vê-se na necessidade de, o mais rápido possível, encontrar uma resposta para a questão: como tornar a Escola economicamente viável, mantendo a qualidade dos serviços prestados? Do entrecruzamento entre o desejo de dar uma resposta *pró-ativa* a essa questão e de conferir expressividade à sua identidade institucional, vem se delineando, nos últimos dois anos, a idéia de "Escola ONG", a ser concretizada com a criação de um Instituto de Estudos e de Prestação de Serviços Pedagógicos, ao qual se vincularia a Escola.

Passando a ser uma organização não governamental, acreditava-se que se viabilizaria o desejo de difundir a experiência educativa construída, ao tempo em que se constituiria uma identidade jurídica compatível com os desejos partilhados, por grande parte do grupo de trabalho. O Instituto a ser criado abarcaria ações de ensino, pesquisa e extensão, no seu âmbito de inserção regional. A Escola, nesse novo contexto, funcionaria como espaço gerador de conhecimentos e experiências e, também, de aplicação de outros tantos saberes partilhados entre os seus membros. A idéia de criação do Instituto tomou maior corpo ao longo do ano de 2004, com a ampliação das discussões no âmbito da equipe pedagógica e com a efetivação de contatos, que visavam criar as condições necessárias à concretização do "sonho", dentre elas a possibilidade de construção de uma sede própria. Digo "sonho" porque muitas coisas estão por serem feitas, para que as transformações desejadas venham a se concretizar.

3.1.2 – A PROPOSTA PEDAGÓGICA

É sabido, entre aqueles que militam na educação que o **Projeto Político Pedagógico (PPP)** (Anexo 3) representa, no espaço escolar, a síntese sistematizada (escrita) das intenções educativas institucionais. Tal documento engloba os Princípios Norteadores Básicos, a Grade Curricular e o Regimento Escolar. Apesar da sua importância na definição do "fazer educacional", não raro, constata-se uma afinidade entre este, o arquivo e as prateleira da Escola. Isso ocorre principalmente quando os sujeitos envolvidos no processo de escolarização

são excluídos da sua elaboração. Assim, em relação à Escola Mandala, considero que grande parte das transformações ocorridas, nos anos de 2003 e 2004, teve origem nos processos desencadeados por ocasião da elaboração do PPP.

Ao longo da redação do PPP, a relatora, já na apresentação do documento, procurou deixar clara a responsabilidade da Diretora e das Coordenadoras na elaboração do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica Institucional. Isso foi feito com o intuito de destacar o papel articulador, atribuído aos ocupantes dessas duas funções, não por entendê-las as únicas responsáveis por esse trabalho, que é, necessariamente, coletivo. Além disso, denotou a intenção de evitar que erros, cometidos num passado recente pelas ocupantes dos referidos cargos, voltassem a ocorrer.

Na tentativa de alcançar um mínimo consenso em relação aos desejos e interesses daqueles que compõem a comunidade educativa, destacou os princípios gerais que deveriam fornecer os parâmetros para a projeção de ações no espaço escolar. Acrescentou, ainda, a importância de que os sujeitos da ação pedagógica adotem uma postura auto-questionadora, já que os mesmos tendem a concretizar suas ações a partir do referencial ético que lhes dá suporte.

Entendendo que o PPP de uma Instituição educativa é mais que um produto, a relatora considerou que o seu processo de construção lhe conferiu exeqüibilidade. Representou, por conseguinte, o esforço coletivo para projetar ações que permitissem alcançar os objetivos partilhados na Instituição escolar. Assim, o contexto educativo (gestão e práticas pedagógicas) deveria ser coerente com os princípios norteadores e os objetivos pretendidos.

A proposta em questão, conhecida na Escola como “nova proposta”, surge da constatação feita por membros da Diretoria da Associação de Pais, em abril de 2001, acerca da inexistência, no espaço escolar, de um Currículo e de um PPP sistematizados. Os documentos que haviam sido elaborados prescindiam de elementos e características que permitissem serem assim denominados, a saber: consistência teórico-prática; compatibilidade com a realidade escolar e com a legislação em vigor e; ainda, por excluírem a participação da comunidade escolar. Destacou, ainda, que a Escola construiu sua identidade institucional a partir de uma imagem, relativamente generalizada entre a comunidade local, de inovação pedagógica. Assim, questiono sobre como uma Escola, de proposta inovadora, poderia colocar em prática seus objetivos sem expressar, com clareza, sua

intencionalidade (objetivos, princípios, processos etc.)? Nesse sentido, o PPP explicita os seguintes aspectos: ponto de partida, procedimentos de intervenção escolhidos e o ponto em que se pretende chegar, por meio do fazer pedagógico.

Para concretizar o desejo de construir um documento que refletisse as expectativas da comunidade escolar, adotou-se uma participação mais ampla possível. Utilizou-se, para tanto, os seguintes mecanismos de ação: quatro reuniões de discussão, contando com a participação de toda a equipe de profissionais da Escola; levantamento de informações junto aos pais, por meio de questionário; assembléia para discutir com os pais a gestão participativa; seminário, aberto à comunidade regional, conduzido por Yves de La Taille, para estimular a reflexão acerca da construção da moralidade infantil (out. 2001), palestra do coordenador de assuntos pedagógicos sobre Inteligências Múltiplas (final de out. 2001); três reuniões para o estudo da Teoria das Inteligências Múltiplas (com carga horária de 12h); reunião, com toda a equipe, para apreciação da versão preliminar do documento e; reuniões da Diretoria da Associação para discutir a proposta apresentada.

Notei que a proposta em questão, de ampla participação, incluiu minimamente os discentes. Tal atitude poderia estar refletindo o entendimento de que, nessa fase da instância, as crianças não teriam condições de participar, por razões operatórias e estruturais. Por outro lado, estaria apontando para a compreensão de que, dadas características das crianças, suas participações seriam melhores significadas e concretizadas, em nível dos combinados estabelecidos por cada grupo, segundo suas especificidades.

O resultado do processo de construção do PPP foi um documento que explicitava a filosofia da Escola, por meio dos marcos político e pedagógico. Neles foram definidas as intenções da comunidade escolar, as ações escolhidas para a concretização da proposta e as formas de gestão capazes de colocar em prática, o que foi projetado. Acrescenta-se que a identidade institucional surgiu a partir do equilíbrio singular entre as diversas finalidades da educação (cultural, político-social, formativa e humanística). É importante destacar que a Escola, em seu PPP, acrescentou uma finalidade, denominada de “ecológica”, que sintetizou a sua intencionalidade ética (Ética da Vida), fundada na relação equilibrada entre homem e mundo. Portanto, por meio dessa opção, a Instituição pretendeu ensejar a formação de um sujeito que, não só respeite as diferenças, como, também, atue lutando contra as discriminações, valorizando a diversidade em seu potencial criador. Nesse

sentido, o documento destacou, literalmente, que: “respeitar, reconhecer ou tolerar são atitudes completamente diferentes de apreciar as diferenças [...] e construir um trabalho que se fundamenta na alteridade” (p.10).

Dentre os princípios arrolados, como norteadores da ação pedagógica, destacou-se a convivência num ambiente educativo, onde as relações estabelecidas sejam capazes de traduzir conteúdos importantes para uma inserção ética na sociedade. Assim, com intuito de imprimir um senso de realidade ao conjunto de práticas empreendidas, enfatizou a necessidade de um trabalho de contextualização dos conteúdos e de transversalização de saberes. Diante de tais intenções, afirmou-se, no PPP, o ensino por meio de projetos e a postura interdisciplinar, como sendo procedimentos indispensáveis à consecução dos objetivos propugnados.

O PPP, como era de se esperar, contemplou um espaço especial para falar sobre a história institucional. Ao fazê-lo, a relatora optou por destacar aspectos que encontram eco até os dias atuais e que singularizam a Escola, no seu espaço de inserção. Pontuou que só a Escola Mandala efetiva um trabalho de construção partilhada (que envolve toda a comunidade escolar) da sua proposta pedagógica e preocupa-se em realizar uma adequação do Currículo ao contexto local (regionalização), conforme prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em educar a partir das demandas concretas e contextuais. Além disso, tem claro que esse fazer se viabiliza, dentre outros motivos, pelo formato jurídico assumido pela Instituição mantenedora - Associação sem fins lucrativos. Ao tentar explicitar o sentido assumido por sua natureza jurídica, toma por empréstimo as palavras de Drucker (1994):

A expressão sem fins lucrativos [...] é negativa e nos diz apenas o que essas instituições não são [...] Agora começamos a compreender o que é esse algo. Não é o fato de essas instituições serem sem fins lucrativos, isto é, não são empresas. Também não se trata do fato dela serem não governamentais. É que elas fazem algo muito diferente das empresas e do governo. As empresas fornecem bens e serviços. O governo controla. A tarefa de uma empresa termina quando o cliente compra o produto, paga por ele e fica satisfeito. O governo cumpre sua função quando suas políticas são eficazes. As instituições sem fins lucrativos não fornecem bens e serviços, nem controla. Seu produto não é um par de sapatos nem um regulamento eficaz. Seu produto é um ser humano mudado. As instituições sem fins lucrativos são agentes de mudança humana. Seu produto é um paciente curado, uma criança que aprende; um jovem que se transforma em um adulto com respeito próprio, isto é, toda uma vida transformada (apud PPP, 2002, p.14 – Anexo 3).

Constatamos que a Instituição vive uma crise de identidade bastante profunda, na medida em que, se de um lado, por meio de seus objetivos e intenções,

se aproxima do que se define como sendo uma Instituição sem fins lucrativos, por outro convive com a existência de uma Associação de Pais com baixa participação de seus membros, que entendem suas quotas de participação mensal (referente às despesas relativas ao funcionamento da Instituição) como sendo mensalidades pagas a uma instituição particular, pela prestação de serviços educacionais. Esse entendimento é corroborado por diversas falas dos associados, ao transferirem responsabilidades, para a Direção, de decisões que deveriam ser tomadas em nível da Associação, da qual participam com direito a voto. Logo, existe uma discrepância entre a identidade institucional, em termos formais, o que os pais pensam sobre a escola e o que a equipe de trabalho gostaria que a Escola fosse. Porém, o fato de ser uma Associação, faz com que a gestão participativa seja fomentada, por questões ideológicas. No caso da Escola, diferente do que ocorre numa escola particular, constatou-se um maior incentivo à participação docente, no que se refere aos processos de gestão escolar. Além disso, a relatora apontou o fato de a Diretoria da Associação ser alterada anualmente como potencialmente preocupante, principalmente, numa situação onde o PPP não está formalmente expresso.

Muitos dos valores que uma instituição assume como importantes podem, de fato, serem identificados, a partir de indicadores indiretos como: metodologia de trabalho, valorização cultural, conteúdos incluídos e omitidos, formas de ação valorizadas (intelectual, manual, etc.); consideração de contextos existenciais dos sujeitos do processo educativo e etc. Ciente disso, a Comunidade Escolar escolheu como base para o seu fazer, a matriz estrutural proposta pela *Unesco*, através do Relatório Delors (Jaques Delors); “os sete saberes indispensáveis à educação” de Edgar Morin e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Noto que os referencias eleitos são passíveis de articulação, visto que denunciam uma gênese humanista comum. Ao eleger tais referenciais, a Escola explicitou sua opção ético-moral. Isto porque, se por um lado os pilares defendidos pela *Unesco* (aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender) fornecem os parâmetros gerais para as escolhas pedagógicas no âmbito escolar; por outro, “os sete saberes essenciais à educação do futuro”, delineiam um panorama de conhecimentos e concepções compatíveis com os direitos enumerados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Côncios da importância da família, mais especificamente dos pais na configuração da educação promovida pela Escola, realizou-se, para elaboração do

PPP, um levantamento do perfil dos referidos pais e de suas expectativas frente ao desempenho educacional da instituição escolar. Constatou-se, a partir deste trabalho de investigação, que a maioria dos pais tem um elevado nível de instrução e uma razoável condição econômica, destes 72% são autônomos, 11,5% são funcionários públicos, 10,5% são profissionais liberais e 5,5% são professores universitários. É importante destacar que apenas 30% dos pais responderam ao questionário que foi enviado.

Ao falar das expectativas frente ao desempenho da Escola, alguns pais destacaram a sua preocupação com: a formação para a cidadania; preocupação com a situação de violência, tensões sociais e injustiça no mundo moderno; complexidade do mundo moderno; desumanização das relações sociais; preocupação com a exacerbação de fenômenos como: ambição desenfreada, competição, consumismo e individualismo e preocupação com a inversão de valores. Ao destacar tais preocupações, por vezes, denunciaram a crença de que a Escola poderia promover alterações nesse estado de coisas. Notou-se um desejo claro de que a Escola venha a se ocupar não só dos conteúdos, considerados escolarizados, mas, também, da formação do cidadão ético, capaz de agir a partir de valores morais humanistas.

A pesquisa realizada, junto aos docentes, permitiu levantar informações acerca da sua visão de mundo e sobre o papel que atribuíam à Escola. Dentre os docentes que responderam o questionário (10), composto de duas questões, a maioria destes (7) percebe o mundo como um problema de difícil equacionamento. Em contrapartida, pareceram entender que cabe à educação, e mais especificamente à Escola, construir a “saída gloriosa” para o caos existencial do mundo moderno. Os demais docentes (3) parecem entender que, independente de considerarmos positivo ou negativo, “o mundo que temos é o que fizemos dele”. Portanto, sua transformação também depende dos sujeitos e, conseqüentemente, da educação, sendo que essa última não é, e nem poderá ser, a única responsável pelo processo de transformação que se mostra urgente. Sem dúvida não cabe à educação, e mais especificamente à Escola, a tarefa redentora de resolver todas as mazelas humanas hodiernas que, com certeza, têm origem na degradação de valores morais e de princípios éticos. Entretanto, a Instituição Escolar precisa assumir o papel que lhe cabe no enfrentamento dessas questões, com a clareza de suas possibilidades e limitações.

Em se tratando das formas assumidas pelas relações entre pais e professores no espaço escolar, alguns docentes acreditam que tais relações são “cordiais e harmoniosas”, outros as definem como “difíceis e surpreendentes”. A relatora do PPP crê que as mesmas mostram-se distantes. Porém, independente do significado assumido por essas relações, constatou-se que é na concretização das vivências relacionais que os sujeitos configuram e transformam suas visões, muitas vezes, abstratas, homogêneas e estereotipadas, acerca do espaço escolar e de suas trocas.

Acreditamos extremamente adequado o tratamento dado às relações estabelecidas no espaço escolar, denunciada na redação do PPP, visto que tais trocas instituem um Currículo oculto, responsável por aprendizagens subliminares que, ao contrário do que se pensa, são de extrema importância para a formação do caráter e do rol de valores que irão nortear a ação dos indivíduos em sociedade. Assim, a Projeto delineado parece defender práticas relacionais democráticas, onde os sujeitos possam interagir num clima de respeito mútuo e de co-participação. Para tanto, define uma hierarquia institucional, a partir das demandas funcionais da Escola, mas, também, segundo os níveis de responsabilidade e as possibilidades de participação dos indivíduos em seus cargos, papéis e atribuições, guardados os princípios éticos, que devem balizar as relações entre os indivíduos. Assim, identificou duas estruturas relacionais básicas:

- 1) Estrutura hierárquica, definida pela organização institucional que se refere às decisões sobre contratações, salários, orçamentos, imagem da Escola (divulgação oficial), diretrizes gerais em todas as áreas relevantes da Escola – Modelo 1 (Anexo 4).
- 2) Uma estrutura fluida, baseada na trocas entre iguais. Esta forma organizacional é vivenciada diretamente no trabalho, na realização das atividades do cotidiano, quando todos são uma equipe e cada um (a) precisa do apoio do (a) próximo (a) - Modelo 2” (PPP,2002, p.34). (Anexo 5).

A constelação relacional verificada no âmbito escolar mostrou-se condicionada ao resultado do entrecruzamento entre as diversas instâncias de poder presentes na Escola. Refiro-me tanto as instâncias de poder que são formalmente constituídas, quanto as que se instituem nas vivências escolares. Ao contrário do pacto de falsa harmonia relacional, a Instituição Escolar denunciou, desde a sua proposta pedagógica, a intenção de assumir os conflitos como algo inerente às trocas entre os sujeitos que, como tal, demandam reflexão e atitude *pró-ativa*.

Outro aspecto significativo, relacionado às trocas estabelecidas no espaço escolar, vincula-se ao processo de abertura à livre expressão do pensamento. Em diversas oportunidades a comunidade escolar foi convidada a expor suas opiniões e críticas. Assim, ao abrir-se às críticas, a Escola revelou uma postura auto-reflexiva e a consciência acerca do seu inexorável inacabamento. Tal postura exigiu, por parte de toda a Instituição, a construção de práticas capazes de acolher o novo e de estranhar o que se mostre inadequado, na busca de alcançar seus objetivos.

O tratamento dispensado ao tema “ética”, no PPP, deixou clara a importância atribuída à educação ético-moral nas práticas educativas da instituição. Denunciou-se o entendimento de que, apesar de serem coisas diferentes, ética e moral caminham juntas, pois a ética fornece parâmetros para a avaliação das ações morais. “A moral é mais concreta, na medida em que se refere ao conjunto de valores que caracterizam a cultura de uma determinada sociedade” (PPP, 2002, p.36). Assim, ao explicitar o que consiste a educação moral, buscada pela Escola, registrou-se no PPP:

Quanto à educação moral, podemos concluir que esta não é feita pela imposição pura e simples de regras, nem por um ensino moralista, que consiste em transmitir verbalmente lições de moral. A ordem excessiva não permite a construção da autonomia, ao contrário, de acordo com Piaget e Yves de La Taille, um meio demasiadamente autoritário e rígido favorece a heteronomia ou até inviabiliza a construção da autonomia dos sujeitos. Isso é válido tanto no que se refere ao trabalho em sala de aula, como à administração da Instituição e principalmente, à coordenação do trabalho pedagógico (professores) (2002, p. 36-7)

Foi possível constatar que a Equipe de profissionais da Escola e os pais abraçam, em comum, alguns princípios éticos universais. Entretanto, parecem compreender a existência de uma única ética possível. A Escola, de forma explícita, assume o compromisso com a busca da felicidade e do bem-estar comum, ou seja, a auto-realização e a construção da paz, através da participação e do exercício da cidadania.

Ao questionar as crianças acerca da função da Escola (Qual é a utilidade da Escola?) e sobre quais eram os seus desejos para futuro (O que você vai ser no mundo?). Segundo as análises promovidas pela relatora do PPP, verificou-se uma semelhança muito grande entre as respostas e os conteúdos, muito parecidos com aqueles usualmente apresentados por adultos. As respostas revelaram que as crianças não estavam muito acostumadas a refletir sobre a sua condição de

educandos. A relatora concluiu pela necessidade de realização de uma outra pesquisa junto aos discentes.

Sem dúvida a categoria “criança” ou “educando” encontra-se fortemente relacionada aos fatores sócio-culturais, econômicos e históricos. A forma como são percebidas e se percebem, no processo relacional, determina a natureza das relações estabelecidas e as suas possibilidades de desenvolvimento. Quando deixamos de perceber o papel da criança no mundo, acabamos por tratá-la como um adulto em miniatura, ou como um “vir a ser”. Ao investirmos no que será, desconsideramos o ser que é, inviabilizando, no presente, a realização do sonho projetado. Ao tratar desse aspecto, a relatora destacou que a proposta de desenvolvimento infantil de Gardner mostra-se menos rígida que a de Piaget.

Finalmente, na seção denominada de “Considerações Finais” retomou-se três aspectos considerados essenciais à implementação do PPP, a saber: que os princípios destacados no PPP devem se expressar em cada etapa do Currículo; que o cotidiano escolar deve ser a expressão concreta da vivência desses princípios e o que o fazer diário da Escola pode tornar os sujeitos melhores e mais felizes.

3.1.2.1 – O REGIMENTO ESCOLAR

O Regimento escolar (RE) (Anexo 6) reúne, em linhas gerais, as normas procedimentais que deverão nortear as ações no espaço escolar. Nas páginas iniciais do Regimento Escolar constatei a declaração, em síntese, da finalidade, da missão, dos valores e da visão preconizados pela Instituição Escolar.

Finalidade: formar crianças e jovens para a sua plenitude.

Missão: formar crianças e jovens para a sua plenitude, através do estímulo às inteligências, criatividade e sensibilidade, assegurando-lhes a construção do saber e das competências e habilidades essenciais ao exercício da cidadania.

Valores: educação com base nas teorias do construtivismo e das Inteligências Múltiplas; ética em todas as ações; promoção da integração Escola-família; respeito aos direitos da criança e do jovem; estímulo à autonomia, à solidariedade e à cooperação; garantia de formação continuada de profissionais e colaboradores; compromisso com a transparência e a gestão participativa; viabilidade econômico-financeira como responsabilidade de toda a comunidade escolar; conscientização da comunidade escolar para as responsabilidades sócio-ambientais.

Visão: ser reconhecida regionalmente como modelo de excelência em educação.

No que se refere à proposta apresentada, constatou-se a eleição da utopia como finalidade última. Em inúmeras situações do cotidiano foi possível perceber, entre os profissionais que atuam na Escola, o entendimento de que o inacabamento, próprio da natureza humana, é responsável pela sua insatisfação, mas, também, funciona como força motriz para o seu aprimoramento, pois sempre desejamos mais. Assim, compreendo que a utopia como *telos* educacional, enseja a energia pulsante do utópico, na configuração de espaços transformadores e transformados. Outrossim, a introdução da expressão “ética em todas as ações”, como sendo um valor, parece apontar para uma compreensão muito genérica do que seria ética. De que ética estão falando? Isso, entretanto, não ocorreu no PPP, com uma opção clara pela “ética da vida”, explicitando as suas características.

A definição dos parâmetros, acima relacionados, foi feita a partir da realização do Planejamento Estratégico, realizado com o apoio de um consultor externo (voluntário). Durante as reuniões destinadas a essa tarefa, contou-se com a participação de alguns membros da Diretoria da Associação e da Diretora da Escola. Ciente das características próprias dessa técnica de planejamento, conclui que a identificação de algumas dissonâncias, em relação ao que já havia sido proposto no PPP, explicavam-se pela participação de um número maior de pessoas que, apesar de membros da Diretoria da Escola, desconheciam aspectos específicos do fazer educativo e o que fora discutido pela comunidade escolar por ocasião do PPP.

Perguntada acerca dos motivos de o Planejamento Estratégico Institucional ter sido elaborado com a participação quase exclusiva da Diretoria da Associação, a Diretora, em conversa informal, respondeu-me:

O ideal seria que pudéssemos ter envolvido pelo menos um membro de cada segmento. Porém, isso ficaria muito caro para Escola. Optamos por realizar as reuniões com um grupo menor e depois discutir os resultados com a comunidade escolar. Já apresentamos os resultados ao grupo, falta uma discussão mais aprofundada.

Acredito que uma questão carece de resposta: porque, àquela altura dos acontecimentos, a Instituição estaria investindo esforços na elaboração de um Planejamento Estratégico (PE), estando o PPP em estágio tão avançado de desenvolvimento? Penso que o PE teria sido muito oportuno na fase preliminar de elaboração do PPP. Entretanto, contando com uma participação tão restrita da

comunidade escolar, mostrou-se pouco produtivo, chegando a gerar dissonâncias em relação ao PPP. Além disso, em se tratando de um trabalho que busca resgatar a identidade institucional e as diretrizes para a ação escolar, criou-se uma contradição, no próprio discurso institucional, na medida em que o “compromisso com a transparência e com a gestão participativa” foi burlado. Além disso, o fato de os resultados terem sido “apresentados aos professores”, ao invés de “amplamente discutidos” pode estar refletindo dois diferentes tipos de motivações: a inutilidade do processo e, por conseguinte, dos seus resultados; ou uma gestão escolar centralizadora. Entretanto, a constatação de práticas sistemáticas de envolvimento da comunidade nos processos de gestão, nos obriga a imputar uma maior plausibilidade à primeira hipótese explicativa.

Na prática verificamos que o RE é compreendido como um instrumento de pouca utilidade. Digo isso, porque a grande maioria dos membros da equipe desconhece o seu conteúdo. Este, na maioria das vezes, só foi utilizado, pela Direção da Escola, para a gestão de situações de conflito ou dúvidas na configuração dos papéis dos membros da comunidade escolar. Isso, porém, não significa dizer que a Escola funcione sem parâmetros, regras ou diretrizes de ação. Assim, mesmo sem o conhecimento sobre o conteúdo do RE, muitas de suas determinações, parecem estar relativamente internalizadas pelos sujeitos (velho padrão). Diante de tal realidade, é natural que tenham sido constatadas diferenças, entre o que é definido no RE e o que ocorre no cotidiano da Escola.

Ao analisar as competências atribuídas no RE, ao Diretor da Escola, verificamos uma forte concentração de poder decisório nas mãos do ocupante da função, e, por consequência, das responsabilidades derivadas do exercício desse poder, como se pode verificar no seu artigo 13 (Anexo 6). Porém, na prática, verificamos a existência do que se convencionou chamar de “Equipe de Gestão Colegiada”, responsável pelo compartilhamento de todas as ações gerenciais no espaço escolar. Entretanto, sua existência marginal, considerando o RE, aponta para uma fragilidade institucional relacionada à sua dependência frente às características pessoais do Diretor (democrático ou autoritário). Esse aspecto, associado à baixa participação dos Associados, torna ainda mais complexo o quadro.

Outro aspecto merecedor de destaque foi o fato de termos instituído o “Conselho de Classe”, com um sentido diferente daquele que vem assumindo nas instituições escolares tradicionais, ou seja, como espaço de discussão colegiada das aquisições e especificidades infantis, com o fito de rever e refletir sobre a prática pedagógica, num movimento de qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Ao examinar o RE, tal foi a nossa surpresa quando verificamos que a existência, no espaço escolar do Conselho de Classe é citada nos artigos 13, 19, 22, 63, 64, 67, 93 e 101, sendo que no artigo 93, verificou-se a definição de seu uso, de forma completamente diferente daquela vivenciada no espaço da Escola, como podemos constatar no seguinte fragmento:

O educando que após estudos de Recuperação não lograr aprovação, será submetido ao Conselho de Classe que, através de critérios preestabelecidos de avaliação qualitativa, definirá o resultado de cada educando: promovido ou conservado.

O artigo, em destaque, traduz o exercício de uma instância de poder, cuja função parece estar associada à emissão de um veredicto sobre a vida escolar do educando. Desta situação, depreendemos duas ordens de coisas: o desconhecimento do conteúdo expresso no RE e a possibilidade de resignificar práticas estereotipadas no espaço escolar. Assim, torna-se urgente um movimento de adequação do RE ao que acontece na dinâmica escolar.

Embora ainda demande adequações, o texto atual do RE é resultante de alterações promovidas pela Equipe de Gestão Colegiada (EGC). Tais alterações surgiram de demandas postas pela comunidade escolar e da dinâmica própria do fazer educativo. As alterações promovidas tiveram como foco central a qualificação do processo de avaliação e do regime de funcionamento escolar. Está prevista para abril de 2005 a finalização dos trabalhos com a grade curricular e com o RE.

Com base nos pressupostos sócio-construtivistas, a Instituição Escolar, mediar as construções infantis em diferentes áreas do seu desenvolvimento: social, psico-motora cognitiva e afetiva. Na tentativa de oportunizar aprendizagens significativas, no campo social e afetivo, a Instituição, através do RE, explicitou a sua intencionalidade, em termos de Educação Moral, bem como a eticidade que lhe dá suporte, como podemos verificar seguintes fragmentos do artigo 19 do RE:

I – Área Social – são realizadas atividades que estimulem as inteligências intra e interpessoais, para que o educando:

a. Desenvolva o auto-conhecimento e a compreensão do outro;

- b. Estabeleça interações sociais com crianças e adultos baseados no respeito mútuo;
- c. Estabeleça trocas sociais com os pares, progressivamente baseada na cooperação;
- d. Aprenda os valores e as normas sociais, de acordo com uma ética de vida baseada nos princípios da sustentabilidade ecológica e social;
- e. Construa valores, regras e normas de conduta compatíveis com o estágio de desenvolvimento em que se encontra. [...]

IV – Área Afetiva – são realizadas atividades para que o educando:

- a. Torne-se autônomo e capaz de ter iniciativas próprias;
- b. Expresse suas emoções e os seus sentimentos e respeite os outros;
- c. Desperte a curiosidade, estando atento e interessado para conhecer o que o cerca;
- d. Seja incentivado a usar sua criatividade, encontrando diferentes soluções e modos de manifestações para uma mesma situação;
- e. Sinta-se motivado para envolver-se ativamente nos trabalhos em equipe.

Os princípios, acima destacados, apresentam inspiração nos pressupostos construtivistas, embora sinalizem aproximações coerentes com os pressupostos da Teoria das Inteligências Múltiplas e da Inteligência Emocional. Assim, verificou-se a preocupação de que a Escola possa contribuir para libertar os sujeitos do tutelamento externo, ajudando-os a construir mecanismos auto-reguladores de sua conduta, compatíveis com níveis de eticidade mais elaborados. Ao buscar o desenvolvimento da Inteligência inter e intrapessoais oportunizou a aproximação entre as dimensões sociais e pessoais, viabilizadoras de um *ethos* comunitário coerente com a ética da vida. Além disso, Goleman nos chama atenção para o fato de que:

a educação das emoções das crianças pode ajudá-las a adquirir habilidades emocionais eficazes; enquanto os circuitos essenciais ainda estão criando caminhos é muito mais fácil do que tentar alterar o modo de funcionamento desses caminhos quando já forem adultos” (2003, p. 274).

Se o compromisso da Instituição Escolar é o de produzir resultados significativos, a avaliação ganha importância e desenvolve-se uma série de ações, na direção de evitar que a cultura do exame, própria dos padrões tradicionais, se instale. Esse parece ter sido o cuidado tido pela Instituição ao deixar claro, no RE, as bases para o processo avaliativo a ser desenvolvido. Assim, constatamos que a modalidade de avaliação proposta só poderá ser executada num quadro experiencial pedagógico não-tradicional, numa pedagogia do inacabado – do devir. Tal constatação deriva do exame do que está proposto no seu artigo 81:

Art. 81 – A avaliação do processo ensino-aprendizagem está pautada nas seguintes bases:

- I- ação diagnóstica de caráter investigativo, buscando identificar avanços e dificuldades do processo ensino-aprendizagem;
- II- ação processual/contínua, identificando a aquisição de conhecimentos e dificuldades de aprendizagem dos educandos, permitindo a correção dos desvios e intervenção imediata;
- III- ação cumulativa considerando cada aspecto progressivo do conhecimento;
- IV- ação participativa e emancipatória, assumindo caráter democrático em que os agentes envolvidos analisam e manifestam sua autonomia no exercício de aprender e ensinar.

Sem dúvida o processo de implementação da Pedagogia de Projetos (HERNANDEZ, 1998) ou mesmo de operacionalização de seqüências didáticas, exige a criação de uma ambiência de avaliação “pró-ativa”. Daí a preocupação em criar as bases para que a avaliação não reduza todo o processo de aprendizagem ao desempenho de cada educando em provas ou testes escritos (no caso do Ensino Fundamental), geralmente individuais. Daí a intenção de que a avaliação seja um processo amplo, no qual se investiga, de modo contínuo e permanente, tanto as ações do professor como o caminho percorrido pela criança na construção do próprio conhecimento, sendo a criança, na proporção de suas possibilidades operatórias, agente desse processo.

A indicação de procedimentos variados de avaliação (art. 85) denotou o entendimento de que, dadas as diferenças observadas entre os indivíduos e as características dos instrumentos, os sujeitos não se deixam apreender de forma homogênea. Dessa forma, para que a avaliação se mostre conseqüente e justa, precisa ser múltipla, como os sujeitos da aprendizagem. Tudo isso, sobre o pressuposto de poder observar as múltiplas competências e habilidades (Inteligências Múltiplas) que os educandos manifestam e constroem.

O artigo 85 deixa aberta a possibilidade de inclusão de instrumentos de avaliação, que se mostrem compatíveis com as bases de uma avaliação *pró-ativa*, ao afirmar que serão acolhidos “outros instrumentos pedagogicamente aconselháveis”. Acreditamos que o “Diário de Bordo”, enquanto instrumento de registro e reflexão sobre a prática pedagógica, merece uma atenção especial, assim como o Portfólio, também omitido no RE.

A Coordenação Pedagógica da Escola, desde o início de 2003, se dividiu, na prática, em duas coordenações articuladas: Coordenação de Comunicação e

Coordenação de Ensino-Aprendizagem. Tal divisão constituiu-se primeiro na prática para depois se dar ao entendimento do grupo gestor, ou seja, a denominação dessas funções derivou da constatação das atividades desenvolvidas pelos sujeitos em suas especificidades. Usualmente, as Coordenações Pedagógicas se dividem por nível de ensino. No caso da Escola, tal divisão derivou-se do ajuste das atividades às características (potencialidades e limitações) dos sujeitos que estavam encarregados desta função. Por exemplo, a Coordenadora de Ensino-Aprendizagem mostrava-se melhor habilitada para o acompanhamento das atividades de planejamento, por sua formação acadêmica e habilidades pessoais. Já a Coordenadora de Comunicação exibia competência no trato com os pais e demais membros da comunidade escolar, em função do seu nível de maturidade e habilidade comunicativa. Embora, na prática, a Coordenação Pedagógica se efetive como foi relatado acima, constatamos, no RE, a identificação da função de Coordenador Pedagógico, como relativa a um único sujeito, fato corroborado pelos artigos 95 e 96, do RE:

Art. 95 – Nesta Escola, a Coordenação Pedagógica tem a função de proporcionar apoio técnico aos Docentes e Discentes, tendo em vista a formação integral dos educandos dentro dos princípios do PPP, além de promover a integração da equipe de profissionais da educação e fortalecer a relação dos pais com a Escola.

Art. 96 – A finalidade do Serviço Pedagógico é dinamizar o crescimento pessoal e profissional dos educadores, promovendo o crescente aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, considerando a realização dos educandos e a integração da família com a Escola.

É interessante destacar que os papéis de Diretor e de Coordenador Pedagógico são tratados, no RE, de forma bastante diferente dos demais papéis desempenhados na Instituição. Para o Diretor e o Coordenador são definidas as obrigações próprias de cada função, já aos docentes e aos discentes são explicitados os direitos e deveres. Além disso, os demais funcionários da Instituição, encarregados dos serviços gerais, não são sequer mencionados. Somente a Coordenadora de Serviços Gerais, a Bibliotecária e a Secretária Escolar, recebem uma atenção individualizada, na medida em que seus papéis, em termos das obrigações funcionais, foram discriminados. Nota-se aqui uma incoerência entre o que a documentação institucional propõe e o que de fato ocorre nas trocas interpessoais no espaço escolar. Além disso, entre os diversos documentos existentes no espaço escolar, no nosso caso entre o RE e o Manual do Educador

(Anexo 7), é preciso que os papéis desenvolvidos estejam claros para todos que atuam na dinâmica escolar. Neste aspecto, a clareza de papéis é tão importante quanto a das regras escolares (SOUZA, 1999).

Sem dúvida, não podemos esperar que o RE seja tão detalhado como o Manual do Educador. Entretanto, apesar de o discurso institucional apontar para o entendimento de que todos os funcionários da Instituição devem atuar como educadores, do ponto de vista formal, a percepção desses sujeitos como agente de direitos e deveres, parece prescindir de maior formalização. Constatou-se que aos papéis de autoridade não julgamos necessário delimitar direitos e deveres. Porém, aos papéis de docente e discente julgou-se necessário fazer essa discriminação, com um peso mais significativo para os deveres do que para os direitos, como se, nesses casos, dada as suas fragilidades funcionais, demandassem proteção formal. Outrossim, no “Manual do Educador”, verificamos a menção dos demais funcionários e, inclusive, a sua citação em diversos pontos do documento, mas, sempre, num papel coadjuvante.

Encontra-se definido no RE que o quadro de docentes da Instituição é composto por Professores Regentes e Auxiliares. Sabemos, entretanto, que a Instituição possui uma categoria especial de educadores regentes, que seriam os professores “horistas”, ou seja, composta por profissionais que prestam serviços à Instituição durante algumas horas do turno de trabalho, nas áreas de línguas estrangeiras, artes, educação física, informática e etc. Porém, na atribuição de direitos e deveres trata a categoria de educador regente como se esta fosse homogênea. Dessa forma, acaba por abarcar, em suas discriminações, apenas aspectos relativos aos educadores, que atuam durante o turno completo e que dispõem de mais tempo para se dedicar à Instituição, omitindo aspectos específicos daquela subcategoria. No que se refere aos Auxiliares de Ensino, o RE limita-se a descrever a suas atribuições ou deveres, omitindo os seus direitos. Tais aspectos puderam ser verificados por meio do exame dos artigos 100 e 101 do documento.

As sanções a serem aplicadas aos sujeitos, que infringirem as normas previstas no regimento, foram denominadas de “penalidades” ou “penas”, conforme o que determina o seu artigo 106:

Art. 106 – Penalidade é a sanção disciplinar aplicada pelo não cumprimento dos deveres e obrigações estabelecidas por Lei e normas de convivência escolar desta Escola, visando prevenir e evitar a repetição de falhas.

Parágrafo Único – As penalidades serão aplicadas progressivamente de acordo com a menor ou maior gravidade:

- 1) Advertência verbal;
- 2) Advertência escrita;
- 3) Repreensão;
- 4) Suspensão;
- 5) Cancelamento da matrícula.

A denominação “pena” ou “penalidade” remete a um sentido de punição, que se esvazia na própria sanção expiatória, com repercussões negativas para a formação da consciência moral. Se o desejo for o de levar o sujeito a tomar contato com a atitude cometida e, após reflexão, ter a oportunidade de realizar uma ação de, se for possível, reverter o que foi cometido, a sanção precisa ter uma compatibilidade com a infração cometida. Diferente dessa visão, o artigo 106 revelou uma preocupação maior com a frequência da ocorrência de erros similares, do que com a formação do sujeito capaz de compreender a inadequação do seu comportamento (vergonha) e, assim, evitá-lo. Na prática, constatamos que a aplicação do regimento ocorreu apenas quando foram esgotadas todas as alternativas de solução assertiva para a questão objeto de sanção. Outrossim, o RE parece conceber os educandos de forma homogênea, vez que desconsidera aspectos como: idade da criança, contexto de ocorrência, situação específica pela qual esteja passando o educando e etc.

Será considerada “falta grave” passível das sanções previstas no regimento: “agredir física ou moralmente quaisquer pessoas, que se encontrem na área física e, ou administrativa da Unidade Escolar” e; “comportar-se indecorosamente no interior do estabelecimento”. No cotidiano das relações estabelecidas, constatamos que os danos promovidos ao patrimônio da Escola ou de terceiros também são considerados falta grave. Tal entendimento, entretanto, fica diluído na medida em que, na maioria das vezes, tais comportamentos são acompanhados de atitudes de agressividade e violência contra terceiros.

É importante destacar que as penalidades aplicáveis aos funcionários, em caso de infração, restringem-se a duas modalidades: advertência e suspensão. Especificamente, a penalidade de advertência será aplicada ao funcionário que: “faltar com o devido respeito aos seus superiores; demonstrar descaso e, ou incompetência no serviço; tiver procedimento incompatível com as funções que

exerce” (art. 116 do RE). O documento omite as atitudes passíveis de punição por meio de suspensão. Durante a convivência no espaço escolar, presenciamos alguns momentos em que foram aplicadas sanções aos funcionários, a saber: 1) suspensão de três dias, por falta não autorizada ao trabalho e; 2) desligamento do quadro funcional, por demonstração de negligência no exercício das funções. No primeiro e no segundo casos, o RE prevê a aplicação de advertência, entretanto, se deliberou por uma sanção diferente, embora ambos os comportamentos implicassem na inobservância do item dois do artigo 116 (RE), tendo em vista o nível de gravidade do ato cometido: no primeiro, prejuízo ao bom andamento das atividades e; no segundo, risco a integridade física infantil. Chama-nos a atenção o fato de o RE não mencionar as atitudes que poderão desembocar em demissão por justa causa.

No capítulo onde são tratadas as normas de convivência escolar, referentes aos educadores e ao corpo técnico-pedagógico, notou-se a ênfase na interdição: “Fica vedado...”. Tomando como parâmetro de análise o foco numa linguagem assertiva, em se tratando de uma seção que deveria destacar as “normas de convivência” entre sujeitos no espaço escolar, acreditamos que a opção por adotar uma linguagem focada na interdição, em detrimento de destacar as atitudes consideradas adequadas, o que seria esperado para uma prática assertiva. Outrossim, o destaque atribuído à inconveniência de que o docente adote a prática de “ditar lições de compêndio e, ou apostila” nos pareceu inadequada, tendo em vista tratar-se de uma metodologia de trabalho ao invés de uma atitude que implique relações de convivência. Independente da inadequação em termos de localização da prescrição, no documento, o fato de ditar algo aos educandos não é equivocado *a priori*. Precisamos circunstanciar o uso, segundo os objetivos pedagógicos perseguidos.

3.1.2.2 – O MANUAL DO EDUCADOR

No início de 2004, a Equipe de Gestão Colegiada (EGC) e a Presidente da Associação, considerando uma série de fatos que vinham ocorrendo, em termos do comportamento dos educadores, acreditaram oportuno deixar ainda mais claros os procedimentos adequados em relação ao cotidiano escolar (regras). Tal atitude

mostrou-se adequada na medida em que, por várias vezes, apesar de terem sido advertidos anteriormente, membros da equipe justificavam a inobservância de determinados procedimentos por desconhecê-los. Assim, optou-se por redigir a minuta do Manual do Professor (Anexo 8), que contemplasse, na medida do possível, as ações do educador que seriam consideradas adequadas em relação a determinadas situações. Para tanto, no início do mês de abril de 2004, realizou-se uma reunião que contou com a presença da maioria dos membros da equipe pedagógica, bem como de parte da equipe administrativa. Tal reunião visava ensinar uma ampla discussão acerca do conteúdo da minuta proposta, redigida pela EGC. O documento contemplava parâmetros comportamentais específicos (expressos nos combinados) e pautas comportamentais de caráter mais genérico, que diziam respeito aos comportamentos de todos, por exemplo: práticas de respeito mútuo, de escuta, de solidariedade, de cuidado, etc. Tal prática fundamentou-se no entendimento de que, conforme o que propõe Aquino (1999), um contrato bem estabelecido fornece possibilidades e limites de ação favoráveis à instalação de um clima de confiança.

Constatou-se, ao se instalar a discussão, que apenas uma pessoa, dentre os presentes, deixou de ler o documento que fora enviado para leitura prévia. Diante deste fato, deliberou-se, com a concordância dos presentes, que faríamos uma discussão de cada item que, mediante a avaliação do grupo, seria ou não aprovado, ou alterado para aprovação. Durante o processo de discussão a Diretora da Escola (que coordenava a discussão) destacou a necessidade de que todos se sentissem à vontade para emitir suas opiniões e para fazer intervenções propositivas, ou seja, que busquem trazer sugestões para qualificar o documento. Já no segundo item registrou-se um amplo debate, em termos do seu conteúdo, tendo como critério a sua exequibilidade prática. O item apresentava a seguinte redação:

Precisando sair da sala peça à professora auxiliar para avisar a Mara, que se encarregará de ajudá-la. Sendo professora do Ensino Fundamental, solicite a um aluno que chame Ceci, Mara ou Leda para lhe dar o devido suporte.

Imediatamente uma das professoras do Ensino Fundamental (Beti) sinalizou para inviabilidade prática dessa proposição, caso fosse aplicada a todas as saídas de classe. Lembrou que seu armário ficava localizado fora de sala e isso a obrigava a sair, algumas vezes, para pegar material. Outrossim, acrescentou que,

em algumas situações, precisava fazer um contato rápido com as professoras das salas vizinhas, o que seria inviabilizado pela proposição que estava em discussão (referindo-se ao segundo item do manual). Beti então perguntou: que “sair” é esse? A partir das contribuições dos presentes, logo foi possível constatar que esse “sair” precisaria ser circunstanciado, principalmente porque existiam muitas variáveis intervenientes: tempo gasto, distância da sala, perfil da turma (idade, maturidade, estado de agitação do grupo no momento da saída, etc.), dentre outros aspectos. Além disso, discutiu-se que, em algumas situações o fato de a professora estar na sala de aula não era garantia de que algo indesejado não iria ocorrer. As professoras passaram a relatar situações onde, mesmo com a presença do docente, comportamentos discentes inadequados eram registrados. Concluímos as discussões, deliberando que seria necessária uma nova redação para o item, com o cuidado de circunstanciar esse “sair”.

Antes que a coordenadora dos trabalhos passasse ao item seguinte, uma das professoras auxiliares (Ilka) introduziu a discussão, com a seguinte fala: “- O terceiro item dá idéia de que a professora auxiliar (PA) nunca fica doente”. A Diretora destaca que tal conteúdo relaciona-se ao fato de que no ano anterior, várias vezes, ocorreram situações onde a professora regente (PR) faltava e a PA não estava devidamente informada acerca do que havia sido planejado para aquele dia. Precisamos evitar que isso volte a ocorrer. Na verdade ao mencionar o fato de a professora auxiliar também ficar doente, a docente pretendia colocar em cheque o discurso institucional de igualdade de tratamento entre as professoras regentes e auxiliares. Essa hipótese foi, por nós, confirmada, por meio do acolhimento docente à seguinte fala:

Nossos procedimentos não são homogêneos e esse nível de entrosamento não é observado em todas as salas. Isso que você fala, em relação à pró auxiliar (quando a professora menciona o fato de que a PA, também ficar doente) deriva da nossa compreensão sobre os papéis dos professores regentes e auxiliares, que ainda transita entre um modelo e outro (aquele que percebe as professoras, regente e auxiliar, com papéis muito diferentes e o que busca entendê-las com responsabilidades semelhantes e, por vezes, complementares). Concorda? (Natália)

O processo de reeducação que ensejará a mudança só pode se constituir numa ambiência compatível com o estado que se deseja alcançar, em outras palavras, não geraremos comportamentos cooperativos com procedimentos educativos pautados na coerção. Nessa direção, mostra-se incoerente, numa

Escola, que esposa os pressupostos construtivistas, a adoção de ações, na formação das crianças, diferentes daquelas empreendidas na formação continuada de seus profissionais ou ainda, promover uma ambiência em sala de aula, diferente da que se estabelece entre todos os membros da comunidade escolar. Tal discrepância relacional entre o macro-território e o micro gera uma dissonância, muitas vezes oculta, porém não menos perniciosa à formação do *ethos* escolar.

Sem dúvida o item cinco do manual foi o que provocou uma discussão mais demorada e envolveu uma maior participação dos presentes. O referido item trouxe para o foco da discussão a responsabilidade docente, mediante o seguinte conteúdo:

Esteja atenta às suas crianças. Verifique, com frequência, se todos estão em sala de aula, conte-as de vez em quando. No caso da educação Infantil uma das professoras pode se colocar, na medida do possível, próxima à porta, evitando a saída desautorizada. É considerada falta grave, criança da Educação Infantil, desacompanhada por um adulto, fora de sala de aula e crianças do Ensino Fundamental fora da sala de aula, sem um aviso prévio à coordenação.

Além das mudanças propostas, em termos da redação do item, o debate girou em função da necessidade de maiores esclarecimentos sobre a sua abrangência e sobre a aplicabilidade do que estava sendo proposto. Alguns docentes questionavam sobre a que “saída” o item se referia. Entretanto, o texto estava claro ao referir-se “às saídas discentes desautorizadas pelo docente”. Constatada a resistência por parte das docentes, a Diretora relatou uma situação ocorrida no ano anterior onde, por falta de controle das docentes, duas crianças da EI, permaneceram, durante aproximadamente duas horas, fora de sala de aula, sem que as mesmas se dessem conta do ocorrido. Acrescenta: “- Devemos lembrar que o que acontece com a criança no espaço da Escola, é de nossa responsabilidade. Cada um conforme sua função”.

Uma das professoras (Beti), a que discutia com mais afinco o item, denunciou, por meio do seu discurso, o foco de suas preocupações, ao dizer: “- Repare, é considerada falta grave”. A docente acrescentou que, enquanto professora, tem que dar conta do conteúdo, de registrar as falas discentes, de ordenar suas ações; de considerar o argumento do educando e muitas outras coisas. Desta forma, fica difícil dar conta de tudo. Ao que imediatamente a Diretora disse: “- Então peça ajuda, o que não dá para admitir é que uma criança fique fora da sala sem que o professor se responsabilize por isso”.

O foco na impossibilidade de evitar que o educando saia de sala sem autorização, na verdade desviava a discussão de uma questão central, porém não explicitada em nenhuma das falas: o que acontece com aquele que comete uma **falta grave** e a dificuldade dos docentes em assumir suas responsabilidades, quando vislumbram a **possibilidade de sanção**. Por analogia, a Diretora destacou a situação onde um motorista se vê, involuntariamente, envolvido num acidente de automóvel. Entretanto, por ser considerada uma falta grave (em função das conseqüências que dela podem advir), o responsável pode vir a perder pontos na carteira, a perdê-la temporariamente ou até permanentemente. Assim, a existência da lei ou norma, não evita a ocorrência do evento, mas pode levar os sujeitos a serem mais cuidadosos, no sentido de evitar as condições para que a situação indesejada ocorra (neste caso, poderíamos exemplificar: dirigir alcoolizado; conduzir um veículo sem as condições mecânicas adequadas; deixar de observar as leis de trânsito, etc.). Acrescentou que o mesmo poderia ocorrer em relação à situação que estava sendo discutida.

Constatada a resistência de uma das docentes (Beti) em compreender os argumentos apresentados por diversos dos presentes, fomos bastante diretas ao perguntar: “- o que a está incomodando, especificamente, é o termo **falta grave**? Ou a possibilidade de que essa **falta grave** venha a ser-lhe atribuída? Numa postura hesitante, a docente diz que não. Diante do que Ceci destacou: “- É sim, como não? “- Através desta reação, você denunciou dificuldade em assumir a responsabilidade”. Nesse momento, a professora Beti diz:

- Isso eu trago. Sinto que, por mais cuidado que eu tenha, isso pode acontecer. Eu não posso aceitar que isso seja considerado falta grave. Existe um movimento que é meu, existe um movimento que é do outro. Eu não tenho como controlar o comportamento do outro. No caso da sala de aula a responsabilidade se concentra só em mim, independente do que o meu aluno faça.

Verificando que a discussão estava se prendendo a um grupo restrito de pessoas, intervimos solicitando que os demais participassem, emitindo suas opiniões. Diante de tal solicitação, a docente Nati, que atua no mesmo nível de ensino daquela docente que acabara de se pronunciar, pontuou, em tom reflexivo:

- Tem coisas que nós precisamos colocar numa balança e equilibrar. Por exemplo, eu preciso ter controle do meu aluno e tenho que acatar toda essa responsabilidade. Eu sei, na minha sala, quem faz essas artimanhas. Então, quando eles saem, eu já fico com a minha antena ligada. Têm outros que eu sei que podem sair. Pode ser que um dia, por um acaso da vida, ele venha a fazer alguma coisa, mas é muito difícil, pela natureza dele. Uma estratégia

que eu adoto para essa coisa das crianças saírem, e eu não perceber, é só ter o número de carteiras igual ao número de alunos. A minha turma é muito disciplinada (eu já recebi assim) eles pedem para sair e não dão problema. Uma coisa que nós temos claro é que esse Manual não vai resolver todos esses problemas da gente. Funciona como um suporte.

Levando em consideração a dinâmica que vinha sendo impressa às discussões considerei oportuno mencionar o fato de que não havíamos lido a apresentação, que precede o documento, e que, talvez, a sua leitura poderia ser útil à compreensão da intencionalidade, subjacente ao documento:

Este manual contém os procedimentos a serem adotados, por todos os professores, dentro da dinâmica da Escola Mandala de Ilhéus.

É importante que sejam cumpridos, e, quando necessário, revistos para que se ajustem à realidade.

Acreditamos ser de suma importância a clareza das regras, para a preservação das relações humanas e efetividade dos resultados.

O nosso olhar é de cuidado para com as nossas crianças e toda a comunidade escolar. Esse instrumento não está pronto e acabado.

Acrescentei que, a princípio, quando a Diretora me falou sobre o Manual, logo perguntei sobre o porquê de fazê-lo. Na oportunidade refletimos sobre isso e concluímos que o motivo principal fundava-se na necessidade de colocar no papel (institucionalizar) aquilo que vínhamos discutindo (na comunidade escolar) e dizendo ao longo do último ano. Isto, para evitar situações (recorrentes) que culminavam com falas do tipo: “eu não sabia disso!”. Discutimos, ainda, que, para alinhar o discurso à prática, deveríamos submeter o Manual à apreciação dos membros da equipe, dando efetividade ao princípio de ampla participação dos envolvidos. Outrossim, sabemos que as regras comportamentais são mais facilmente internalizadas e incorporadas, ao conjunto das práticas escolares, quando envolvem a aquiescência por parte dos envolvidos. É, por conseguinte, um documento que reúne, em linhas gerais, aspectos do fazer educativo em relação aos quais precisamos estar atentos e que exigem unicidade procedimental. Portanto, entendê-lo como é um “manual-cartilha” representa um equívoco interpretativo.

Na apresentação do Manual, uma das docentes (Jane) identificou um aspecto, segundo ela, preocupante: “Quando necessário será revisto”. E justificou sua inquietação, afirmando:

-Tudo bem vocês têm essa predisposição às práticas democráticas. Porém, essa Escola já passou por várias direções e coordenações, nem sempre com essa concepção. Daí, fico pensando sobre como as pessoas, que virão, depois de vocês, entenderão e utilizarão esse documento? Quem garante que as coisas serão democráticas, e nós participaremos dessa revisão?

Após algumas considerações, o grupo julgou conveniente alterar a redação da apresentação, expressando, explicitamente, a forma como deverá ocorrer o processo de revisão. Acreditou-se que as alterações propostas deixariam claras as intenções daqueles que criaram o documento normativo.

A docente Juli, fazendo analogia ao que acontece no Ensino Público Municipal, destacou que a cada mudança no grupo gestor segue-se uma nova interpretação do regimento (unificado). Imagine o que poderia acontecer com um instrumento aberto, como parece ser o caso desse Manual. Diante dessa proposição, Nati acrescentou:

- Nós não estamos nos referindo ao Regimento Escolar, estamos falando e discutindo sobre um documento que, abaixo do regimento, especifica e detalha procedimentos considerados adequados no enfrentamento de questões do nosso cotidiano. Além disso, estamos contando com a participação de todos os envolvidos, na sua elaboração. Isso é bem diferente de tratar de um Regimento Unificado, do qual os sujeitos não tiveram qualquer interferência, que dirá puderam fazer proposições de forma participativa e democrática.

Com o avançar das discussões, percebemos que as dúvidas e as restrições, em relação ao uso do termo “falta grave” voltava ao cenário do debate. Momento em que perguntei: “- Em se tratando de uma redação coletiva, o termo ‘falta grave’ precisa ser tirado?”. A professora (Beti) que demonstrava ostensivamente sua preocupação com o termo, respondeu: “- Primeiro precisamos definir o que é ‘falta grave’ e quais as suas conseqüências, só depois de saber essas duas coisas poderemos avaliar se o termo fica ou não. A Diretora respondeu: “- As conseqüências são regimentais”. Neste momento, os semblantes se fecharam. Em seguida, sugeri que o termo “falta grave” fosse substituído por “algo grave” ou “fato grave”, entendido como sendo alguma coisa em relação a qual deveríamos nos deter, para um exame especial (para inclusive apurar responsabilidades). Constatou-se que o uso do termo “falta grave” podia estar introduzindo a idéia de um culpado (no caso, o educador) *a priori*, sem a devida avaliação do ocorrido. A Coordenadora (Ceci) acrescentou: “- Como o nosso foco educativo está no exercício das escolhas e na assunção de responsabilidade, precisamos evitar as terminologias que introduzam a idéia de culpa“. Nessa hora, vários professores se manifestaram, denunciando que o comportamento insistente de uma das docentes (Beti) era um emergente grupal, ou seja, representava o desejo da maioria do grupo.

Concluimos que a utilização do termo “fato grave” excluía, *a priori*, a idéia de um culpado, mas levava à questão: um fato é considerado grave, por quê? No nosso caso, porque implicava numa série de conseqüências indesejáveis para os envolvidos. Assim, nesta nova redação desaparecia a figura de um culpado e surgia um fato que deveria ser adequadamente apurado. Tal processo, entretanto, não excluiu a necessidade de apurar responsabilidades e de aplicar sanções, conforme o que previa o Regimento Escolar. No âmbito dessas discussões, uma das professoras (Tati) introduziu uma relação análoga entre o jogo de futebol e o processo que estava sendo discutido, onde diante de uma “falta grave” o jogador pode vir a receber o cartão vermelho. Neste momento, a coordenadora dos trabalhos solicitou que avançássemos no debate. Acredito, porém, que essa analogia sintetizava o foco das preocupações docentes - o medo de serem demitidos (as). Digo isso ao constatar que, no ano anterior, uma docente foi demitida por negligência no trato com seus educandos. Finalizando as considerações sobre o item cinco, uma docente da EI (Ilka), que parecia compartilhar das mesmas preocupações das docentes anteriores, falou:

- Eu acho importante esse resgate - colocar essas normas, porque é necessário haver lei. Não pode ser só amor. Claro que nós temos que compreender a criança, o pai e o professor. Mas agente, também, precisa da lei com amor”.

Por meio dessa fala a docente (Ilka) parece solicitar que as regras, embora necessárias, sejam aplicadas com o concurso, não só da razão, mas também da emoção. Outrossim, parece temer que, em se tratando da apuração de um fato grave, uma maior “compreensão” (no sentido de cuidado) seja atribuída à criança e aos seus pais em detrimento do docente.

Passou-se à discussão do próximo item:

Quando forem abordadas na porta da sala de aula por algum pai ou mãe, peça que marquem um horário para conversar, junto à Coordenação. Explique que, desta forma, terão um local mais reservado, e poderão dar-lhes mais atenção, evitando que as outras crianças fiquem sem a sua atenção.

A totalidade dos educadores concordou com a proposição apresentada, houve, inclusive, quem (Beti) sugerisse a extensão dessa interdição às tentativas de contato dos pais fora da Escola. Porém, a coordenadora dos trabalhos destacou que o documento em foco não poderia abranger comportamentos externos à Instituição. Desta forma, cada docente deveria fazer a sua escolha. Destacou que ela, na condição de Diretora da Escola, por várias vezes, teve que fazer essa interdição.

Acolhida a proposta, uma das docentes (Beti) sugeriu que se coloque um aviso, nos murais da Escola, explicitando o procedimento aos pais.

O procedimento debatido, na seqüência, referiu-se, preponderantemente, a um tipo de intervenção bastante comum nas escolas, que abraçam os princípios educacionais construtivistas, a saber:

Ajude sempre o educando a refletir sobre as situações emergentes. Quando o mesmo lhe fizer uma pergunta, devolva-a perguntando o que ele acha. Solicite a ajuda da classe na resposta e complemente com a sua opinião.

Assim, embora esse conteúdo tivesse parecido óbvio, para alguns docentes, exigiu discussão e um registro formal, na medida em que o procedimento não é estendido a todas as intervenções docentes, nem entre todos os docentes. A prática de ajudar o educando a refletir sobre situações do cotidiano, é mais freqüente quando se referem aos conteúdos escolarizados. Outrossim, por vezes, os termos da proposição são invertidos: o educador emite sua opinião antes de solicitar a ajuda do grupo; dentre outras variações possíveis.

Quando se tratou dos procedimentos de guarda e manutenção dos materiais escolares sob responsabilidade docente, Tati declarou que:

Os materiais do “Kit”, eu acho que têm de ser de responsabilidade do professor, mas lápis e borracha são coisas que você não tem como controlar. Você dá, você dá a toda hora. Minha caixa de materiais ainda está cheia, porque eu controlo, não dou toda hora e ainda peço assim: “- me devolvam no final da atividade” mas, às vezes, você acha três ou quatro lápis pela sala e sai perguntando de quem é? De quem é? De quem é? Isso me preocupa. É nesse item que vamos falar das chaves dos armários?

Diante da fala docente, a coordenadora dos trabalhos lembra que esses materiais são de uso coletivo e como tais devem ser tratados. Para isso, o educador precisa solicitar que o educando o ajude e se co-responsabilize pelos mesmos. Outra professora lembra que, assim como a docente sugere, esse controle só será possível se todos os educadores tiverem um armário com chaves, para guardar os materiais que estão sob sua responsabilidade, caso contrário não acha justo que isso lhe seja cobrado. Diante das colocações feitas, acordamos que seriam providenciadas as condições necessárias para uma maior segurança dos materiais e, em contrapartida, os educadores iriam exercer um controle mais cuidadoso sobre os materiais disponibilizados e, ainda, no caso do “Kit-pessoal” (pistola de cola quente, grampeador, furador, tesoura), cada docente deveria repor os objetos desaparecidos e aqueles que forem danificados, pelo tempo de uso ou por quebra

involuntária, seriam repostos pela Escola, desde que o objeto danificado fosse apresentado à Coordenadora de Serviços Gerais.

Da minuta de manual apresentada, pela Equipe de Gestão colegiada, para discussão em grupo, apenas dezoito, dos quarenta e três itens propostos, puderam ser debatidos ao longo de quatro horas de trabalho. Assim, diante da impossibilidade de disponibilizar mais tempo para a referida discussão, deliberou-se que os membros do grupo teriam até o final da semana seguinte (seis dias) para se pronunciarem acerca de objeções ou sugestões em relação ao Manual. Caso contrário assumir-se-ia que a redação dos itens propostos foi considerada satisfatória. Mesmo extrapolando o prazo acordado, apenas uma das docentes se pronunciou. Porém, suas sugestões referiam-se mais aos aspectos de redação do texto, omitindo qualquer restrição aos procedimentos propugnados. A partir de então a coordenadora dos trabalhos ficou encarregada de promover as alterações acordadas e apresentar à comunidade escolar o documento devidamente formatado.

3.1.3 – AS INTERAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

3.1.3.1 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No dia-a-dia de uma sala de aula existem episódios incompreensíveis à primeira vista para um observador estranho a ela. Isso porque o grupo já possui uma história e códigos comuns. Assim, alguns desses momentos podem passar despercebidos ou serem equivocadamente significados, se não buscarmos outras fontes de significação. Reproduzirei, em seguida, o resumo do meu registro cursivo da cena e a complementação feita pela docente, após a sua leitura. Creio que essa estratégia auxiliará a compreensão da idéia que quero discutir.

Ao longo do processo de investigação observamos a sala de aula com o objetivo de conhecer a ambiência criada através das intervenções didáticas e das trocas estabelecidas entre os pares pedagógicos (educador-educando e educando-educando). Ao fazê-lo tentávamos cruzar as informações a respeito do fenômeno em foco, tendo o cuidado de verificar o que o docente planejou executar (plano da intervenção - Anexo 9), o que de fato executou (diário de bordo - Anexo 10) e a

avaliação que o docente fazia sobre o produto do olhar da pesquisadora a respeito do seu fazer (plano de aula, observação e diário de bordo - Anexo 11). Nossa intenção, ao utilizar múltiplas fontes de informação, foi a de melhor significar o fenômeno em estudo e de levar o educador a uma auto-avaliação, considerando outra perspectiva sobre o seu fazer.

No início do ano letivo, principalmente nos grupos “J” e “T”, desenvolve-se um processo de adaptação que envolve a Escola como um todo, em especial, os educandos, os educadores e os pais das crianças desses grupos. Tal processo se mostrou bastante delicado, uma vez que universos bastante particulares, se encontravam para realizar uma tarefa comum – educar as crianças. Nesse período, foi bastante comum cruzar com os pais das crianças pela Escola, dando suporte ao processo de adaptação de seus filhos. Constatamos que, muitas vezes, esse processo parecia ser muito mais difícil para os pais do que para os seus filhos. Diante desse quadro, as relações que a Escola buscou estabelecer foram, essencialmente, de acolhimento. Quando pais e professores buscavam assumir um comportamento de ajuda mútua, em relação à criança, o período adaptativo passava a ser mais tranquilo e curto. Quando isso não ocorria, o processo de adaptação chegava a levar semanas. Isso é o que se observou no ano de 2004, pois, após 15 dias do início das atividades escolares, havia algumas crianças do grupo “J” que exibiam uma grande dificuldade de permanecer na Escola, a despeito de todos os esforços dos profissionais da Instituição.

Constatamos que, além de um contato mais afetuoso, nos grupos “J” e “T” existe um esforço, por parte dos educadores, para que as crianças incorporem os procedimentos de rotina que, segundo elas contribuem para que crianças se organizem no tempo e no espaço. Assim, desde o início as crianças eram ensinadas a guardar a mochila e a merendeira, em local apropriado; utilizar e guardar brinquedos e livros; a emprestar e conservar os materiais disponíveis, dentre outros aspectos. Muitas vezes, a introjeção desses procedimentos se viu bastante dificultada, pois as crianças conviviam, em suas casas, com uma rotina bastante diferenciada. Para a manutenção do comportamento adequado a docente se utilizava do reforço positivo, através de comentários do tipo: “- Que ótimo, você está de parabéns” ou “lindo, você aprendeu”. Nota-se, no caso das crianças menores, o que a postura docente, como reforço, era muito mais eficiente que o discurso, vez

que na maioria das vezes essas frases vinham acompanhadas de um sorriso ou que um gesto de carinho. Notou-se que, aos poucos, as professoras introduziam argumentos que agregavam maiores informações acerca do porque da emissão daquela mensagem, como por exemplo: “- Parabéns! Você guardou o livro no lugar certo. Olha como ficou "arrumadinho". Embora persista a idéia de reforçar o comportamento desejável, nota-se que a docente agregou elementos que introduziam um motivo para a sua manutenção, embora ainda, necessariamente, externo à criança.

Com o passar do tempo, acredito que a existência de um motivo, que não seja somente o de agradar a professora (para garantir a manutenção do seu afeto), pode fazer com que a criança constrísse o valor de manter as coisas arrumadas pelo prazer que obtém a partir da atividade em si e, mais tarde, pelo que isso traz de bom para o coletivo. Os variados gestos desenvolvidos entre a comunidade escolar instauram um currículo subliminar cheio de sentidos e significados poucas vezes percebidos. Por exemplo, como ensinar as crianças a lavarem as mãos e a escovarem os dentes, uma coisa rotineira e banal, se as professoras não o fazem? E ainda como solicitar o zelo, pelo espaço, se não o demonstramos concretamente no nosso cotidiano? Sem dúvida, “existe uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 1996, p. 50).

À semelhança do grupo “J”, no grupo “T”, também, constatamos um cuidado intenso, por parte das docentes, no que se refere à introdução dos procedimentos de rotina, através de práticas de reforço positivo. Neste contexto, um aspecto merecedor de destaque foi o fato de as professoras aproveitarem os emergentes grupais para aprofundar conhecimentos. Por exemplo, o simples fato de a criança identificar o seu avental dentre outros disponíveis, ensejou um diálogo com o seguinte teor: “- Como você sabe? Perguntou a professora. “- Por causa do desenho”. Respondeu a criança (3 anos), como quem constata o óbvio. Percebendo que a criança ainda não havia atinado para outras formas de identificação, a professora apresenta situação que coloca em cheque a validade inequívoca de sua estratégia: “- E se tivéssemos um outro avental com o mesmo desenho?”. A criança permanece quieta, com o olhar reflexivo, mas nada responde. Em seguida, a criança pergunta: “- De quem é esse tia?”. A professora disse: “- Não sei! Vamos ver se tem nome?”. Na seqüência dos acontecimentos a criança pega o seu avental, com a

intenção de verificar se o seu nome estava lá, e diz à professora: “- Esse é o meu nome. Viu, é meu!”. Nessa oportunidade, a criança pôde construir outra estratégia de identificação de objetos e, ainda, entrou em contato com um dos usos sociais da escrita. Embora o ensino a partir de emergentes cotidianos seja bastante difundido, no conjunto das práticas pedagógicas empreendidas pelos docentes da Instituição, em muitas oportunidades seu uso parece estar vinculado apenas à ampliação de repertório (estratégias e conteúdos), sem a consciência ampliada do seu significado para o processo de formação integral do ser (DEHEINZELIN, 1994).

Durante a observação da dinâmica escolar, constatamos que a localização da sala do grupo “T”, em termos de espaço físico, enseja que as interferências externas sejam freqüentes, prejudicando o fazer educativo. A referida sala comunica-se com as salas dos grupos “J” e “T” e com o almoxarifado. Por isso, com freqüência, era utilizada como corredor. Logo que constatei isso pensei: será que as professoras não estão se dando conta disso? Constatei que percebiam, entretanto, tinham dificuldades de comunicar isso às colegas, com medo de que isso pudesse abalar suas relações. Logo, novamente as dificuldades de comunicação estão impedindo que os trabalhos sejam qualificados. Outro fato que precisou ser corrigido foi a freqüência com que o pessoal do setor administrativo adentrava a sala de aula: para entregar correspondência, para colher assinatura ou outras atividades que poderiam ser executadas em outros momentos.

O princípio de valorização da fala infantil está presente no discurso institucional e nas falas docentes, em diversas oportunidades. Entretanto, nem sempre se verificou a concretização desse princípio, através da trocas efetivadas no contexto escolar. Tal afirmação funda-se na observação de situações onde a fala ou a expressão discente foi secundarizada, por meio da atenção dispensada a outrem (normalmente um adulto), ou a outra coisa. Esse fato, entretanto, foi mais freqüente nos momentos considerados informais, do processo de ensino-aprendizagem (momentos iniciais do turno de aulas, hora do recreio, momento da saída e dentre outros). No caso das crianças, a vivência recorrente desse tipo de relação pode contribuir para internalização da idéia de que o adulto é mais importante e que é adequado, ou aceitável, deixar o interlocutor falando sozinho, principalmente, quando ele é uma criança.

Durante uma das observações do grupo “T” presenciamos uma situação onde, com a chegada de uma mãe e seu filho, as duas docentes abandonaram o que estavam fazendo para atendê-los. A criança se dirigiu a uma das mesas de trabalho e as docentes permaneceram em atendimento à mãe retardatária. A forma assumida pela atitude de acolhimento à mãe, nesse caso, mostrou-se inoportuna, pois, além de exagerada (duas professoras para acolher uma mãe), reforçou um comportamento que, em tese, se desejava eliminar ou minimizar (o atraso). Este contexto relacional pode ensejar diversas compreensões, dentre as quais a de que o trabalho que estava sendo feito pelo grupo não tinha importância, portanto, poderia ser interrompido; logo, se o trabalho pode ser interrompido, aquele que chegou atrasado não perdeu nada com isso, então pode continuar agindo dessa forma sem sofrer qualquer prejuízo.

A utilização estratégica da rotina, no ordenamento das atividades escolares e na marcação do tempo, parece ser bastante comum nos três primeiros grupos da EI e funcionam como uma espécie de parâmetro para as ações discentes no momento em que estes ainda não podem ser regidos, preponderantemente, por combinados. Neste particular, Souza (1999) chama-nos a atenção para o fato de que os combinados são mais adequados quando a criança passa a exibir uma maior destreza no trato com a linguagem para fins comunicativos.

Canta-se para guardar o brinquedo, para fazer a rodinha, para fazer silêncio, para ouvir uma história, para formar uma fila e etc. Constata-se que a música também vem sendo utilizada de controle, bastante eficiente, do corpo e da fala infantil. Na verdade existem momentos, no cotidiano escolar, onde a fala é estimulada e outros, onde ela é coibida. Penso que é mais ou menos generalizada a idéia de que tais momentos são realmente necessários. Entretanto, devemos registrar que existem meios e modos, mais ou menos adequados, para fazê-lo e, ainda, existem motivos adequados e inadequados porque o fazemos. A idéia de que os “fins justificam os meios” mostra-se, nessas situações, completamente imprópria. Na Instituição constatamos, ainda, outros usos para a música. Esta é, também, utilizada para dançar, para relaxar, para cantar e, às vezes pelo simples prazer de ouvir. Verificamos, ainda, uma preocupação da Escola no que se refere aos conteúdos e a tipologia musical a que as crianças têm acesso. Evitam-se as músicas que possuem letras com um conteúdo impróprio, para a idade das crianças. Além

disso, busca-se, a partir de um repertório variado, ampliar o conhecimento musical da criança e o seu gosto pelas mesmas.

Notei que os momentos, que precediam à instalação da rotina diária, eram, de certo modo, menosprezados como espaços educativos pelas professoras. Na EI os momentos iniciais do período matinal eram destinados a atividades relativamente livres, sem uma preocupação pedagógica explícita nos planejamentos e nos registros diários. Pareceu-me que, nesses momentos, as docentes estavam, na realidade, aguardando que a maioria dos discentes chegasse para dar início às atividades planejadas para o dia. Constatei, também, que um número reduzido de crianças chegava com pontualidade à sala e que havia outros que chegavam antes do horário, conforme foi constatado durante a observação do horário de chegada da EI (Anexo 12). Ora uma questão se colocava: o que fazer com essas crianças até que a maioria da turma chegasse? É aceitável que a docente considere um tempo de tolerância para os atrasos. Entretanto, aqueles que chegam no horário precisam receber, desde a sua chegada, um atendimento com intenções pedagógicas explícitas. Penso que, nesses momentos, pelo menos uma das docentes, poderia realizar a observação das atitudes infantis em situações planejadas e realizar os registros e as reflexões necessárias, para que suas intervenções fossem cada vez mais ajustadas às demandas e possibilidades discentes.

Corroborava essa constatação uma de nossas observações sobre as práticas da EI. Presenciamos um momento de trocas entre duas crianças e a PA, que não foi sequer percebida pela PR, porque ela estava fazendo outra atividade, enquanto esperava a hora de introduzir a rotina e a PA cuidava das crianças que estavam brincando. Nessa oportunidade, uma das crianças escolheu um jogo para brincar (jogo de grande aceitação entre os membros do grupo). Imediatamente outra criança demonstrou interesse em brincar com o mesmo jogo. A criança, que o havia escolhido primeiro, negou-se a brincar com o colega e, ao ver que o colega buscava aproximar-se, mudou-se para outra mesa, carregando o jogo tão desejado. A criança que fora excluída pela outra, foi até aonde se sentou o colega, na intenção de convencê-lo a deixar que ela jogasse. A PA, assim que percebeu o que estava ocorrendo, perguntou às crianças sobre o porquê do conflito. Logo, a criança, que se negava a brincar com o colega, disse que não gostava do colega. Nesse momento, diante do silêncio da outra criança, a professora perguntou a ela sobre o que

poderiam fazer diante dessa situação. A criança prontamente respondeu: “- Eu acho que ele precisa ir para ‘cadeira do pensamento’”. Diante do que a professora perguntou: “- Que cadeira é essa?”. A criança respondeu: “- É aquela que agente senta para pensar e depois pedir desculpas”. Já que essa não era uma prática utilizada na Escola, deduziu-se que a criança teve contato com essa “cadeira” em outro espaço, muito provavelmente na sua casa.

No caso acima apresentado, nota-se que, em função de experiências anteriores, a criança foi capaz de depreender que, ao sentar na “cadeira do pensamento”, independente do conteúdo do que foi pensado ou refletido, o sujeito, após sentar na cadeira, precisa fechar o processo com um pedido de desculpas. Neste sentido, sentar para pensar é um castigo e pedir desculpas é uma obrigação imposta pelo adulto. Logo era isso que a criança excluída esperava que a docente fizesse com a criança que a excluiu. Quando a conversa tomava um rumo de equacionamento do conflito, a PR interrompeu o diálogo chamando todos para fazer a rodinha, para a introdução da rotina. Diante do fato a PA disse, dirigindo-se às duas crianças: “- Viu, perderam tanto tempo com brigas que ninguém acabou jogando. Vamos ver se amanhã vocês resolvem brincar ao invés de brigar. Cabe destacar que a PA deixou de aproveitar a ocasião para identificar a origem de certas atitudes discentes e de incentivar o diálogo entre as crianças, mesmo em se tratando de crianças pequenas (4 anos). Já, a PR, por deixar de perceber o que estava acontecendo, interrompeu um momento que poderia ser usado para um debate coletivo, culminando com a construção coletiva de regras para essas situações.

Já no Ensino Fundamental (EF) os momentos iniciais do turno de trabalho, as crianças à medida que chegavam se dirigiam a sua sala para a guarda dos seus pertences pessoais e depois voltavam para o pátio, onde ficavam aguardando o soar do sino, marcando o que seria o início do turno (Anexo 13). Enquanto aguardavam que os retardatários chegassem as docentes se encaminhavam para as suas respectivas salas e ultimavam algumas providências vinculadas à dinâmica do trabalho docente. Esse vazio de planejamento, entretanto, foi também identificado pela Coordenadora de Comunicação que organizou, próximo ao pátio um espaço, que se convencionou chamar de “Espaço de Aprendizagem Assistemática”¹⁴. Nesse

¹⁴ Lugar onde as crianças, nos seus tempos livres (antes do turno começar, no recreio e na saída das aulas), poderiam brincar coletiva ou individualmente, com brinquedos de montagem e construção, ou ler os materiais disponibilizados.

espaço as crianças davam vazão às suas necessidades lúdicas ao tempo em que realizavam atividades que geravam condições favorecedoras (concentração, inventividade, criatividade e redução das tensões) para os momentos que se seguiriam.

Parece que a compreensão de que a Educação Infantil é um período para brincar, pura e simplesmente, norteia grande parte das ações dos pais (DA ROS, 1995). Digo isso com base na alta frequência com que os pais interrompem as aulas, deixam de enviar os seus filhos à Escola ou chegam atrasados. No entanto, tais comportamentos são mais usuais nos três primeiros grupos (1,5 a 4 anos de idade). Por outro lado, percebemos que as docentes sentem-se inseguras para pontuar esses aspectos. Diante disso, a Equipe de Gestão Colegiada (EGC), vem buscando construir, junto à Equipe Pedagógica, o entendimento de que tudo pode ser dito desde que selecionemos o melhor momento e a melhor forma para fazê-lo. Além disso, as educadoras são instruídas a, quando procuradas pelos pais em horário e local inconveniente, solicitar-lhes que procurem a Coordenação para marcarem um horário em que possam conversar com maior tranquilidade, evitando que a dinâmica escolar seja prejudicada. Acrescenta-se que, desta forma, estaríamos demonstrando o entendimento de que esse não é um espaço qualquer, ao tempo em que legitimamos e valorizamos o seu interesse em se comunicar com a Escola.

É óbvio que os professores reagem diferentemente à proposição comportamental acima: alguns tentam e conseguem incorporar essa postura ao conjunto de suas práticas cotidianas; outros tentam, chegam a conseguir realizá-lo por algumas vezes, mas não estabilizam a conduta; existem outros que não conseguem sequer tentar, tamanha é a sua dificuldade com as questões relacionadas à comunicação (principalmente com os pais). Por outro lado, da parte dos pais, constatamos uma gama, bastante diversificada, de reações frente à essa postura docente. Existem os que acham um absurdo que o docente não o possa atender quando desejam; outros simulam acolher o procedimento, mas, com jeitinho, driblam o que foi proposto, continuando a fazer o que desejam e; há os que compreendem o procedimento, louvam a iniciativa e passam a adotá-la nas próximas situações de contato. Do entrecruzamento entre essas formas de entender e de acolher o procedimento, deriva-se a efetivação de uma prática bastante variável, já que o que fora proposto, como procedimento padrão, não se instalou.

Uma situação observada parece ilustrar, com bastante pertinência, a análise feita. Numa das turmas de EI (grupo “L”), os trabalhos já haviam começado quando, de forma abrupta, o pai de uma das crianças, que ainda não havia chegado, interrompe as atividades, através de um sonoro “bom dia!”, seguido da informação de que seu filho está no carro e se recusa a entrar na sala. Imediatamente algumas crianças se levantam, denunciando a intenção de ir buscá-lo. Atenta ao movimento das crianças, a PA (Gigi) solicitou que permanecessem sentadas. Nesse ínterim, a PR acompanhou o pai até o carro, na intenção de convencer a criança a entrar. Minutos depois a PR chegou à sala, de mãos dadas com a criança, que disse aos colegas: “- Eu não gosto do meu pai. Ele não quis comprar um brinquedo para mim e ainda me deu um ‘belisco’”. Diante da fala discente a PR, em tom apaziguador, solicitou: “- Não faça assim. Seu pai te dá tudo que você tem. Ele te ama”. A docente pareceu traduzir, no seu discurso, um conjunto de normativas moralistas aprendidas, que defendem a necessidade de respeitar incondicionalmente a figura paterna. Além disso, desconsiderou o direito legítimo que a criança tem de sentir raiva. Ao fazê-lo atribuiu à raiva um valor negativo, quando, enquanto um sentimento, não é, *per se*, negativo ou positivo. Além disso, equivocadamente, atrelou a atitude de “dar algo” ao sentimento amor. Assim fazendo, ensejou, por parte da criança, a inferência: “se representamos o amor ao dar alguma coisa, e meu pai não me deu o brinquedo, logo, meu pai não me ama”. Ao instaurar o julgamento em detrimento da reflexão sobre o ocorrido, a docente deixou de aproveitar uma grande oportunidade de refletir, juntamente com o grupo, sobre valores e rotas de expressão dos sentimentos, inclusive a do pai ao agredir o filho com um beliscão, na frente da professora (GOLEMAN, 1995). É importante destacar que o pai foi chamado à Escola para conversar sobre o ocorrido.

Como vimos os sujeitos precisam entrar em contato com os seus sentimentos para, aos reconhecê-los, tomar consciência da sua existência e das formas de sua expressão, realizar escolhas e encontrar rotas comunicativas construtivas. Sentimos raiva, ódio, inveja. Isso é uma realidade do humano. Entretanto, podemos aprender a lidar com esses sentimentos e, mais ainda, encontrar mecanismos de exteriorização, que não sejam nocivos ao sujeito e àqueles que o cercam. Negar ou sufocar sentimentos e emoções representam formas de operar na ingenuidade emocional. Educar, por conseguinte, implica em

tomar contato com todas as dimensões do ser, sem privilegiar essa ou aquela. Ocorre que fugimos do contato com as emoções “negativas”/desconfortáveis reprimindo-as, deixando, assim, de vivenciar as emoções construtivas, derivadas do enfrentamento das primeiras.

Procure distinguir metas construtivas das destrutivas, tente perceber o propósito de expor suas emoções, e então desenvolva a coragem e a humildade de permitir-se estar consciente do que realmente sente e de expressá-lo quando é significativo. (PIERRAKOS, 1998, p. 123)

Algumas docentes adotam a prática de colocar as crianças a par, não só da rotina diária como, também, dos conteúdos que preencherão os diversos tempos da dinâmica pedagógica. Este fazer mostra-se bastante conveniente na medida em que: permite a construção das noções de tempo e espaço; estrutura as relações de trabalho, promovendo sua ancoragem espacial; permite antever as próximas etapas do trabalho e, com isso, promover uma reordenação endógena (a previsão de atividades que darão prazer ajuda a enfrentar as que são consideradas menos prazerosas); demonstra, concretamente, o valor do planejamento; promove uma ambiência de segurança favorecedora de aprendizagens significativas e do estabelecimento de vínculo positivo com o processo de ensino-aprendizagem. A despeito de todos esses aspectos levantados, constatamos que a grande maioria dos docentes, que adotam essa prática, quando questionado sobre o porquê de fazê-lo, respondeu que isso ajuda as crianças a se organizarem melhor e a adotarem comportamentos mais disciplinados. Nesse caso, temos uma situação onde, independente da intenção docente (controle disciplinar), os efeitos de suas ações possuem abrangência e diversidade muito maior do que as esperadas.

Existem conhecimentos que são necessários aos docentes de qualquer matiz ideológico. Isso porque são intrínsecos à prática educativa. Assim, o entendimento de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, se evidencia muito mais na postura (forma de relação) do que no discurso. Muitas vezes, aplicamos corretamente no discurso os verbos, compatíveis com a matriz epistemológica construtivista; entretanto, colocamos o outro, ou a nós mesmos, no lugar de “objeto”, aquele que recebe de alguém por transferência. Os objetivos de ensino, por outro lado, devem considerar os interesses discentes, embora não devam se prender exclusivamente a estes, sob pena de restringir-lhes o sistema de significações. Assim, mais proveitoso

parece-me, partir do repertório prévio, considerando, inclusive os seus objetivos, para, a partir destes, superar, qualitativamente, o ponto inicial.

“[...] é preciso, pois, reinventar continuamente os conteúdos, as metodologias, a relação. E isto também é conhecimento. [...] O ofício docente exige negociação constante, quer com relação às estratégias de ensino ou de avaliação, quer com relação aos objetivos e até mesmo aos conteúdos preconizados – sempre com vistas à flexibilidade das delegações institucionais e das formas relacionais.” (FREIRE, 1996, p. 53)

Algumas vezes as professoras denunciaram impaciência frente à impossibilidade de realizar o que foi previamente planejado. De fato a recorrência desse fato aponta para a necessidade de uma maior reflexão acerca da adequação do planejamento. Entretanto, constatamos que, em alguns casos, o docente parece planejar suas ações para um contexto ideal e não para o real. Num dos registros no diário de bordo, a professora regente (Jane) destaca: “- Até agora (15 dias após o início das aulas), ainda não consegui colocar em prática nem a metade do que tenho planejado para cada dia”. Referindo-se ao período de adaptação, onde o comportamento das crianças é altamente instável. Diante disso reflito, será que a docente está planejando considerando um período de adaptação ou uma situação de normalidade? Penso que o fato de não conseguir colocar em prática o plano pode estar refletindo o desajuste entre o plano e as demandas grupais para o período, e o desejo inconsciente de que a realidade logo se ajuste às expectativas docentes.

No contexto pedagógico, os planos de aula deveriam ter um papel bastante importante, pois permitem a identificação dos objetivos e dos pressupostos que sustentam a ação docente. Entretanto, constatamos que nem todos os professores possuem a clareza acerca de sua abrangência e aplicabilidade, no âmbito da ação. De fato, se planejamos para cumprir uma rotina de trabalho, deixamos de realizar o necessário mergulho sobre os pressupostos que sustentam nossas ações. Daí realmente o plano perde a sua efetividade e a sua razão de ser. Por outro lado, um bom plano não é aquele que se cumpre na íntegra, mas o que está aberto às adaptações necessárias. Assim, desconhecer ou não refletir sobre as possíveis implicações do fazer pedagógico, deixa o docente exposto às conseqüências dos improvisos e reações irrefletidas. Nesse sentido, não basta ter em mente o que almejamos alcançar, precisamos relacionar nossos objetivos, com as possibilidades infantis (em termos operatórios, emocionais e de repertório de significações) e, ainda, com as potencialidades da metodologia escolhida (PIAGET,

1998c). Assim pensando, o fato de incluir, na redação do plano de aula, primeiro os conteúdos e depois os objetivos pode traduzir a idéia de que a matriz conteudista esteja norteando as ações docentes, como é o caso de cinco dos professores. Por outro lado, se priorizamos os objetivos pretendidos, os conteúdos surgem, de forma contextualizada, na medida em que estão a serviço de uma intencionalidade. Nesse caso, os procedimentos escolhidos tornarão visíveis, bem como as demais escolhas feitas, a cosmovisão docente.

Um fato peculiar ocorreu em 2004 quando um número significativo de crianças foi matriculado no grupo “J”, no final do primeiro semestre. Esse fato fez com que um novo processo de adaptação se desenvolvesse, fazendo com que as professoras voltassem a vivenciar a sensações de desajustes entre o planejado e o executado. Isso agregou, segundo as professoras, um sentimento de frustração. Na oportunidade, diante do aumento do número de crianças, a Escola contratou mais uma professora auxiliar permanente e designou que uma das funcionárias, já contratadas, apoiasse o grupo, nos horários de pico de trabalho. Diante desse processo, a professora Jane acabou desabafando em seu diário, ao dizer:

- Em meio a todo o processo de adaptação à rotina, há um constante (des) equilíbrio [...]. Todo esse movimento das crianças faz com que diariamente o planejamento seja alterado. Em alguns períodos, percebo que todo esse processo mexe bastante comigo [...], pois há certa ansiedade em realizar o que foi planejado.

É notável o fato de que as falas que denunciam uma maior implicação dos docentes com os processos descritos, são mais freqüentes a partir do final do primeiro semestre de 2004. Acredito que os trabalhos que objetivavam o auto-conhecimento, o desenvolvimento das inteligências intra e interpessoais, concretizados ao longo do ano de 2003 e início de 2004, contribuíram significativamente para esse movimento de qualificação.

A incorporação de novas práticas ao cotidiano da EI revelou o entendimento da natureza dinâmica da rotina e sua importância na construção e ordenamento do tempo e do espaço. Além disso, a instauração das práticas de relato oral (diário) de fatos do cotidiano, quando bem conduzido, pode fornecer um repertório muito interessante para o exercício da representação; a articulação da linguagem; o debate e solução de dilemas morais e; outras aquisições em termos de esquematizações cada vez mais complexas.

A docente Pati realizou intervenções muito pertinentes, no que se refere ao desenvolvimento da curiosidade infantil. Através destas, buscou levar as crianças à construção de hipóteses e à checagem das mesmas, a partir de diversas fontes de pesquisa. Durante as observações foi possível constatar que: a docente adotou uma postura de humildade frente à construção do saber e, juntamente com as crianças, levantou questões, estimulando-as na busca respostas, sem apresentar-lhes verdades acabadas. Nas observações em classe e em situações do cotidiano, constatamos que a docente apresentou dificuldades no trato com crianças que exibem comportamentos diferentes da maioria do grupo. Normalmente, em seus registros, surgem descrições do comportamento de determinada criança (com alto nível de dispersão e agitação). Num dos seus registros chega a mencionar.

- [Fulano] está, **mais uma vez**, muito agitado. Acontece que algumas crianças ficaram o instigando para que agisse de forma inconveniente. Daí elas riam do que [Fulano] tinha feito. (grifo nosso)

Como podemos perceber embora o comportamento de Fulano seja uma reação à ação de membros do grupo, o foco de crítica permaneceu no sujeito e a intervenção docente recaiu sobre o mesmo. Ademais, em nenhum momento a professora pôde perceber que o grupo estava agindo através da criança, que manifestou o comportamento considerado “inconveniente” e, desta forma, escapava às sanções, que foram totalmente transferidas para o sujeito aparente das ações. Tal situação, em termos práticos, se traduz na introjeção do entendimento, por parte do grupo, de que a responsabilidade sobre o ato inadequado recai somente sobre o agente material da ação. Por outro lado, por parte do sujeito culpabilizado, resta-lhe a sensação de que foi alvo de injustiça. Esse sentimento, por sua vez, no caso da criança pequena, pode constituir-se no disparador de outros comportamentos de rejeição e agressão, em relação ao autor da injustiça.

A recorrência de tais comportamentos leva, usualmente, à alteração do “estado de espírito” docente, que passa a irritar-se frente a essas manifestações discentes, embotando-lhe o discernimento frente ao leque de intervenções passíveis de serem adotadas. Emocionalmente abaladas, via de regra, as docentes apelavam para discursos, sem grandes argumentações: “- Se você continuar agindo assim serei obrigada a ...”, em tom de ameaça. Nesta hora, como a docente em questão possui uma parceira de trabalho, torna-se indispensável o seu concurso visto que, estando mais calma, poderia intervir mudando, na prática, o rumo dos

acontecimentos, propondo outra atividade, ou seja, saindo do verbalismo para uma ação de significado concreto para criança pequena.

Nos registros do “diário de bordo” não raro constatamos descrições taxativas (rotulantes) do perfil de uma dada criança, sem a apresentação dos fatos ou situações que levaram àquele entendimento ou, ainda, sem o detalhamento das intervenções empreendidas, na tentativa de transformar o quadro descrito. Tal afirmação pode ser compreendida, quando consideramos o seguinte fragmento discursivo:

[Cicrano] mais uma vez ficou irritado, pois não conseguiu acertar as respostas. Ele não aceita perder no jogo, isso o irrita muito e até chora quando percebe que está atrás de outra criança. É muito controlador dos colegas e se estressa com muita facilidade, não admite erros nem falhas dos colegas. Quando erra tenta justificar colocando a culpa em qualquer fato ou outra criança. (Aída, maio de 2004).

Como vemos a docente, no início do ano, já parece ter construído um perfil da criança. Sua descrição desconsidera a fase de desenvolvimento em que se encontra a criança e os diversos fatores, endógenos e exógenos, que podem estar concorrendo para a emergência dos comportamentos mencionados. Além disso, omitiu a descrição de suas intervenções, diante de tais comportamentos, dando a impressão de que é uma mera expectadora (juíza) dos comportamentos infantis. É importante destacar que os juízos são formas bastante estáveis de compreensão do comportamento do outro. Desta forma, quando entendemos o processo educativo como um processo sempre inacabado, um constante devir, tais “cristalizações de entendimento” em nada contribuem para a transformação e para o desenvolvimento infantil.

Constatamos como prática comum, entre os docentes, a utilização de histórias – Fábulas (com fundo moral), como estratégia para o trato das questões comportamentais. Nesses momentos, as professoras utilizam o mecanismo identificatório como estratégia capaz de fazer com que as crianças, através dos processos vividos pelos personagens (animais humanizados) da história, reflitam sobre os meios e modos de superação dos seus próprios conflitos. Tal motivo parece sustentar a intervenção realizada pela professora Aída e, por ela mesma, relatada em seu diário:

- Hoje, após a aula, na hora da história, contei [a de] um coelhinho que não queria ser coelho. As crianças gostaram e disseram que contariam essa história em casa para as mães. Espero que realmente contem, pois a

intenção foi de que essa história chegasse à criança que vem negando a mãe.

A professora Aída, em um dos seus registros diários, relatou o dia em que se deteve a observar as crianças, num momento de brincadeira livre. Acrescentou que, nesse momento, chamou-lhe atenção a forma peculiar de brincar de uma das crianças que, de maneira autoritária, se relacionava com os demais colegas. Ao descrever o ocorrido, a docente apresentou os indicadores que a levaram a caracterizar o desempenho infantil como sendo autoritário. Além disso, a professora estabeleceu relações entre o comportamento da criança e o que é esperado para a sua faixa etária. Em seguida, passou a relatar a sua ação frente ao comportamento da criança, solicitando que a mesma examinasse o seu próprio comportamento. Vejamos o fragmento do diário de bordo, onde Aída realiza o que acabo de mencionar:

Hoje observamos as crianças brincando de lego, percebi que “Fulana”, ao discutir as regras e com quem brincar, mostrou-se muito autoritária, com gestos intimidadores; gesticulando com as mãos ao mesmo tempo olhando, as crianças, nos olhos com certo ar de superioridade, muito próprio das crianças, principalmente, nessa idade. No seu discurso predominam frases: “faça isso”, “não quero assim”. Quando se refere às professoras, muda de voz e de expressão facial e balbucia, com “choramíngos”. Tenho chamado atenção dela, perguntando o porquê de estar falando desse jeito e o porquê de mudar de voz. (Aída)

Devemos evitar o julgamento antecipado do comportamento infantil, para que o canal de comunicação não seja rapidamente desfeito. Além disso, o diálogo, sobre questões morais, só surtirá efeito proveitoso se advir da vida social autêntica, no interior dos grupos relacionais, caso contrário, não serão mais que palavras lançadas ao vento, sem nenhum eco sobre os ouvintes. Destarte, Candau nos chama atenção para o fato de que é

fundamental desenvolver a capacidade de diálogo e de negociação sem limites, sempre é possível conversar, expressar sua palavra, resgatar o melhor de nossas experiências, re-situar as questões, construir plataformas de negociação no plano interpessoal, grupal e social.” (2001, p. 192)

Constatai que os registros feitos pela professora Nani, em seu diário de bordo, restringiam-se à mera constatação e descrição superficial de fatos do cotidiano, envolvendo as crianças. Acredito que a imaturidade cognitiva e emocional da docente associada ao seu repertório de significações restrito, no campo da educação, são os grandes impedimentos para um maior aprofundamento e qualificação dos mesmos. Além da resistência em promover os movimentos de qualificação dos registros solicitados pela coordenação pedagógica, denunciou suas

fragilidades teórico-práticas em diversas oportunidades, dentre as quais podemos destacar o momento em que se refere ao ensino de matemática e de língua portuguesa às suas crianças (2 a 3 anos).

- Trabalhamos a Matemática de maneira mais leve do que o Português, mas quando o assunto é procurar data para por no calendário a aluna Fulana sempre é a primeira a achar.

Como vimos o comentário denuncia uma compreensão equivocada acerca dos objetivos de ensino em Matemática e em Português, para crianças nessa faixa etária.

Precisamos nos desapegar das representações estereotipadas sobre o processo de ensino-aprendizagem e o educando. A existência de tais representações, aplicadas ao contexto escolar, demanda um estado de vigilância permanente frente às práticas de rotulação, facilmente empreendidas, como, por exemplo, quando o educador, referindo-se a um dos seus educandos, apropria-se e categorias teóricas para adjetivar os mesmos, por exemplo: José é pré-silábico, “Maria” é heterônoma, “João” é conservador da noção de número, “Joana” é egocêntrica, ou ainda “Ana” é cinestésica-corporal. Assim, mais importante do que classificar é apreender os comportamentos necessários à construção de determinados saberes, sem desconsiderar as teorias disponíveis, mas, tendo uma observação sensível frente aos emergentes do cotidiano, significando-os a partir de vários âmbitos, com o cuidado de não privilegiar um em detrimento de outro. Então, começamos perceber que “José” está em relação à aquisição da lecto-escrita, na etapa pré-silábica, no que se refere à formulação de hipóteses sobre a escrita de palavras, isto é, já distingue letras de números e sabe que as letras são usadas para escrever palavras. Entretanto, a resposta, sobre o porquê e como ele construiu essa hipótese só poderá advir do exame de outros aspectos envolvidos: como a família intervém? Encontra-se submetido a um ambiente letrado? A que tipo e materiais impressos teve ou tem acesso? Como reage às atividades propostas no ambiente escolar? Com que idade entrou na Escola? Que tipo de escrita exhibe (espontânea ou mecânica)? Como os dados que sustentam a interferência foram obtidos (escrita com modelo, escrita livre, mais de uma coleta, material produzido em classe ou em casa), etc.? Nota-se que a simples fala: José é pré-silábico, não só minimiza o sujeito, como diz muito pouco do contexto que engendrou as aquisições de José. O

mesmo raciocínio pode ser estabelecido em relação aos outros exemplos apontados.

Constatamos que, muitas vezes, os atos de indisciplina são reações às tentativas de homogeneização do espaço escolar, mais especificamente a sala de aula. Quando tomamos contato com a natureza singular de cada turma, de cada sujeito, nos deparamos com a necessidade de estarmos prontos para acolher a mudança. Assim, cada aula, mesmo que devidamente planejada, permanecerá uma hipótese que deverá ser testada, e aprimorada, para atender as demandas dos indivíduos e do grupo.

De uma maneira geral, a institucionalização do “Conselho de Classe” (CC), no espaço escolar, vem sendo estereotipada. Normalmente, o CC se reúne uma ou duas vezes por ano para deliberar sobre o destino do “alunado”. Na instituição escolar pesquisada, a introdução de tal prática surgiu da necessidade de oportunizar à Equipe Pedagógica um tempo, dentro da dinâmica escolar, para discutir, entre os educadores que atuam junto às crianças, aspectos relativos ao seu desenvolvimento e do seu grupo como um todo.

A EGC, após discutir sobre a melhor forma de ocorrência do CC, deliberou pela sua realização em dois momentos do ano letivo. Na Educação Infantil, após o processo de diagnóstico no 1º Bimestre (antes da primeira reunião com os pais) e no último bimestre, antes do fechamento das práticas avaliativas. No Ensino Fundamental o CC ocorria após o diagnóstico, no fim do 1º Bimestre, depois das avaliações escritas e antes da reunião com os pais. Já o segundo Conselho, para consubstanciar o processo avaliativo, era realizado no final do último bimestre.

O CC era realizado em uma manhã, dele participavam todos os professores, relacionados ao grupo, que estivessem presentes na Escola na data definida. Os docentes que não pudessem comparecer (em função de outros compromissos profissionais) deveriam enviar suas contribuições, sobre o grupo e cada educando, por escrito, para serem lidos durante o Conselho (Anexo13).

Durante os CCs além do enfoque no desenvolvimento infantil, realizava-se uma reflexão acerca da ação pedagógica, na tentativa de, a partir das diversas contribuições, efetivar a correção dos rumos do processo. Os temas propostos para a pauta de discussões, independente do grupo ou nível de ensino,

apresentavam um núcleo comum: desenvolvimento do educando e do grupo; andamento do processo pedagógico (projeto, intervenções, situações cotidianas e etc.) e avaliação e auto-avaliação de todos os presentes. Era comum, nessas oportunidades, a realização de “limpezas” dos resíduos intratados das relações estabelecidas no espaço escolar. Além disso, buscava-se dar solução para situações do cotidiano, por meio da projeção conjunta de ações futuras como: realização de alterações na ação docente, transformação de algum aspecto da dinâmica escolar, convite para encontro dirigido aos pais ou responsáveis, com o intuito de informá-los sobre algum aspecto do desenvolvimento da criança ou na tentativa de entender melhor a sua dinâmica comportamental e etc..

Como forma de dinamizar a realização dos Conselhos, solicitava-se que os docentes pontuassem, por escrito, os aspectos do desenvolvimento de cada educando, bem como do grupo, para a discussão com os demais profissionais. Nos primeiros CCs realizados em 2003, constatamos que os registros continham, preponderantemente (Anexo 14), pontos a serem aprimorados, sendo que os avanços discentes apareciam em uma posição secundária, em termos de volume e prioridade. Tal constatação pode ser corroborada pelos seguintes fragmentos:

[A professora regente] diz estar preocupada com o desenvolvimento de [fulana] por notar que possui uma baixa auto-estima (diz não saber fazer) [...] encontra-se em nível pré-silábico e mostra-se insegura para transpor da linguagem oral para a escrita. Ainda não conhece todas as letras. Reconhece poucos números e faz contagem seqüenciada até nove. Está em processo de construção de relação número-quantidade. Sugeriu-se um trabalho com caixa de contagem, com o intuito de ajudá-la a construir a noção de número [...] (grupo “L”)

[Fulano] chegou depois das outras crianças. Sua adaptação foi lenta, com uma maior dificuldade em relação à rotina do que em relação ao grupo. Conversa com as crianças, mas pouco ou quase nada com as professoras. Copia as ações de um dos colegas. Já melhorou um pouco quanto à participação. Na escrita está em nível pré-silábico quantitativo. Na escrita de palavras restringe o número de letras. É autônomo no vestir-se, não pede ajuda [...]. É muito organizado com os próprios materiais [...]. (grupo “P”).

Embora não tenha sido registrado (por escrito), constatamos nas falas docentes, com grande freqüência, expressões evidenciadoras de julgamento do tipo: “Fulana é ótima”, “Fulano é difícil” e “Cicrano é um menino esforçado”. Nas oportunidades em que essas e outras falas similares foram verificadas, solicitou-se aos docentes que buscassem, antes de emitir o julgamento, enumerar fatos e, ou situações que justificassem tal emissão. Ao fazê-lo as docentes constatavam que os exemplos (fatos) eram raros e não autorizavam a conclusão (julgamento). De posse

dessa constatação, dialogávamos sobre o perigo de que os julgamentos se transformassem em concepções rígidas (rotulações) do comportamento infantil, que em nada contribuem para o desenvolvimento infantil.

Normalmente os relatos sobre o desenvolvimento infantil abordavam aspectos variados: construções lógico-matemáticas; aquisições sobre a expressão oral e escrita; nível de participação na dinâmica pedagógica; relações interpessoais; rotas de expressividade emocional; dentre outros aspectos. Nas discussões estabelecidas acerca dos grupos da Educação Infantil, pudemos constatar um maior equilíbrio entre os diversos aspectos do desenvolvimento da criança. Já nos Conselhos dos grupos do Ensino Fundamental (de 6 ao 9), constatou-se uma preponderância dos aspectos vinculados diretamente à cognição, excetuando-se as situações onde as demais dimensões do sujeito poderiam estar relacionadas à produção de situações de conflito. Os fragmentos, a seguir, podem ser úteis à compreensão dos aspectos que acabamos de analisar.

[Fulano] exhibe fala infantilizada, com certa dificuldade em articular as palavras. Já registra com suporte do modelo as letras “E”, “A” e “O” do seu nome. Reconhece a ficha com o seu nome, em fichas distribuídas aleatoriamente. Reconhece e prefere a cor azul, com distinção de nuances. Apresenta uma reação heterônoma na solução de conflitos (esperneia, chora e grita). Necessita ser convidado a reagir de forma diferente, frente a situações adversas. Já executa contagem com material estruturado até seis. Mesmo apresentando restrições, em termos de movimento, participa, ativamente, das aulas, incluindo as aulas de natação (banho de caneca). (grupo “T”).

[Cicrano] é excelente em tudo que se refere à matemática: é rápido e cálculos mentais, tem facilidade para elaborar e resolver problemas. O educando tem facilidade de interpretar textos e informações; participa das aulas e faz colocações pertinentes, embora seja perceptível a sua timidez. As respostas de [Cicrano] são bem estruturadas e com boas justificativas. No entanto, apresenta certa resistência à produção de textos e é necessário trabalhar, com o mesmo, a coerência e a estrutura textuais. Participa das aulas de Ciências com empolgação moderada [...] (grupo “B”).

[Beltrano] é uma criança muito dependente. Precisa aprimorar o cuidado com o próprio material e quando a professora interfere diz que está tudo bom, organizado, quando, na verdade não está. Quer sempre que alguém faça para ele. Apresenta dispersão durante as atividades e dificuldade em abstrair conceitos. Apresenta bom desenvolvimento no que diz respeito ao pensamento lógico-matemático, cria estratégias diversas, realiza cálculo mental. Na natação, inicialmente, tinha medo d’água mais está adquirindo confiança [...] (grupo “N”).

Ao longo dos anos de 2003 e 2004, foram realizados quatro Conselhos de Classe por grupo. Constatou-se que, além das utilidades imediatas, vinculadas ao

fazer cotidiano do grupo, o Conselho de Classe mostrou-se especialmente útil aos grupos subseqüentes, na medida em que os docentes, que iriam receber os educandos, eram estimulados a ler as atas dos Conselhos de Classe, relativas às turmas anteriores. Assim, no início do ano letivo, na Semana de Planejamento Pedagógico, os docentes recebiam uma cópia das atas para balizar a definição das ações diagnósticas. Nessas oportunidades, cuidávamos para que o contato com esse material não produzisse o engessamento do olhar ou a fixação em visões pré-concebidas, inviabilizadoras das transformações discentes, mas funcionasse como um conjunto de informações que permitiriam a definição preliminar de um ponto de partida para as intervenções diagnósticas. Além disso, durante a Semana de Planejamento, viabilizavam-se momentos de contato entre as docentes, para ensejar o diálogo acerca dos conteúdos abordados, da dinâmica do grupo, sobre os procedimentos melhor acolhidos e outros aspectos, que singularizaram a experiência anterior. Tais aspectos, uma vez conhecidos, poderiam ajudar no maior ajustamento de ações futuras.

Em se tratando das trocas relativas às opiniões dos presentes acerca do seu próprio desempenho e sobre o dos colegas, ao longo da realização dos Conselhos, foi possível realizar algumas “limpezas”. No que se refere à relação entre as docentes Tetê e Nani, notou-se que muitos resíduos relacionais se mostravam presentes e estavam dificultando as trocas. Da parte de Nani, verificou-se certa acomodação no enfretamento das situações do cotidiano, uma baixa disposição para o investimento no aprimoramento pessoal, enfim uma grande dose de acomodação. Da parte de Tetê, constatou-se um acolhimento tácito do lugar escolhido por Nani, na medida em que esta passava a não representar ameaça ao seu lugar de regente. Outrossim, os representantes da Coordenação, presentes ao Conselho do grupo “T”, destacaram que a professora Tetê precisava parar de se preocupar em agradar a todos, todo o tempo (pais e direção). Precisa afirmar-se por uma ação competente, capaz de justificar-se por si. Fato percebido, quando, aos receber uma crítica, a docente afirmava: “ótimo, eu já havia pensado nisso”. Notou-se, desta forma que, em relação às figuras de autoridade, Tetê mostrou-se subserviente. Entretanto, diante da parceira de trabalho apresentou um comportamento que tende ao “autoritarismo educado”. Temos um exemplo, do que foi relatado, no seguinte fragmento:

[referindo-se à leitura dos projetos do ano passado a professora Nani responde:] – Eu não li. Natália pergunta: - Por quê? Eu acho que foi desleixo meu. Respondeu a professora Nani. Tetê diz: - Acho que ela não gosta muito de ler. Quando chega texto para ler noto que ela resiste um pouco. Nani acrescenta: - Concordo com Tetê, mas tenho tentado melhorar. Tratando-se da relação entre as duas professoras, Tetê diz que muitas vezes ela não tem tempo de explicar o motivo da ação na hora. Aí, depois eu falo o motivo. Nani afirma que não gosta de ter que sair toda a hora da sala para fazer algo [referindo-se às solicitações feitas pela professora regente]

Temos aqui um exemplo concreto de uma relação onde um sujeito faz uso instrumental do outro, contando, em muitas das vezes, com o consentimento deste outro. Ficou claro que a professora auxiliar, no caso deste grupo, desconhecia o plano de ensino, seja porque não se interessou em conhecê-lo ou porque não lhe foi permitido fazê-lo. Por outro lado, as saídas freqüentes, mencionadas pela professora auxiliar, denuncia uma baixa organização da ação. Acreditamos que um planejamento pedagógico, verdadeiramente partilhado (desde a concepção) pelas docentes, e a instalação de uma ambiência comunicativa mais clara, poderiam contribuir para a solução de grande parte das questões aventadas. Aliás, essa foi a alternativa levantada, após as discussões do Conselho de Classe.

Embora seja relativamente generalizado, entre as professoras, o entendimento de que a relação entre professor regente e auxiliar é extremamente importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, nem todas as duplas formadas, na Educação Infantil, demonstraram um entrosamento capaz de potencializar essa parceria. Fato perceptível, mediante a análise do trecho da ata do Conselho de Classe do grupo “P”:

[...] Percebo o planejamento como flexível. [...] Nossas ações são planejadas e encadeadas. Tenho planejado (Aída) durante uma semana seguida. Tenho aprendido muito com Pati. As crianças têm participado também do ordenamento dos temas.

Apesar de, à primeira vista, a fala da professora auxiliar revelar uma relação “harmônica” entre a PA e a PR, tal relação, no cotidiano, se vê permeada por contradições. Mesmo que a professora regente oportunize à PA a assunção da regência de turma, durante semanas alternadas, e de outras atividades, até então restritas ao PR (elaboração de relatórios e outras atividades), constatou-se que esse fazer se dá de forma individual (cada uma faz a sua parte e agrupam-se, posteriormente, as produções). Assim, a inserção da PA se dá de forma acessória e coadjuvante. É importante mencionar que a dificuldade exibida, nesse caso, pelas docentes, no estreitamento de relações entre as parceiras de trabalho, é percebida

pela Professora Pati, quando se coloca como alguém que usualmente tem dificuldades para fazê-lo. Depreendeu-se das falas das docentes Pati e Aída que ambas exibem uma grande dificuldade na gestão de conflitos e possuem padrões comportamentais bastante rígidos. A semelhança da pauta comportamental assumida pelas docentes, impede a instalação de uma ambiência de equilíbrio na solução dos conflitos inerentes à dinâmica escolar. Uma das docentes (Aída) chega a admitir que:

Minha maior dificuldade é lidar com Fulano [referindo-se a uma criança que exibia comportamentos agressivos]. Se eu parar para chamar a atenção dele, eu não dou aula. Nos dias ele varia de comportamento. Tem dias que eu não sei o que fazer mais. Ele tem começado a sofrer rejeição por parte das outras crianças. É acolhido nas brincadeiras, mas preterido nas atividades que exigem maior raciocínio. A criança mostra-se muito agressiva.

Durante a realização dos Conselhos, muitas vezes, constatamos falas docentes reveladoras de uma maior aproximação das mesmas em relação ao universo familiar de suas crianças. Esse fato, de uma maneira geral, mostrou-se positivo, pois contribuía para uma melhor significação do comportamento infantil e fornecia parâmetros para uma abordagem mais adequada da família. Por outro lado, temos ciência de que tais interpretações poderiam, em função desse conhecimento prévio, produzir distorções ou pressupostos equivocados acerca das vivências alheias. Assim, mediante a possibilidade de instalação de tais vieses interpretativos, sempre que necessário, indicava-se a checagem dos pressupostos, junto às pessoas envolvidas. Numa comunidade pequena, como é o caso da Escola Mandala, as informações têm um fluxo rápido, mas nem sempre confiável. Numa das análises acerca do comportamento discente, as docentes Dani e Ilka afirmaram, sem grandes preocupações em apresentar fatos comprobatórios, dado o conhecimento generalizado entre os presentes, que:

[Fulana] tem uma oralidade excelente, constrói argumentos com logicidade. Sob tensão fala em tom cada vez mais baixo. Existe da parte da família uma tendência à super-proteção. Quando perde alguma coisa chora compulsivamente. (fala de professora Dani).

[Fulano] brinca com os colegas, mas prefere brincar sozinho. Às vezes, diz que não gosta de criança (talvez em função da chegada de sua irmã caçula – recém nascida) – (fala da professora Ilka).

A professora Dani, ao longo do ano de 2003, atuou no Ensino Fundamental. Durante esse período de trabalho, constatamos que o seu perfil profissional mostrava-se mais adequado ao trabalho com crianças menores, na

Educação Infantil. Convidada a assumir, em 2004, uma classe de EI, a docente acolheu o desafio e afirmou que parecia que estava descobrindo um novo sentido para a sua vida profissional. Durante o Conselho, quando solicitada a fazer uma auto-crítica, acerca do seu desempenho, nesse novo lugar, destacou que:

Tenho mais segurança para formatar projetos, porém tenho consciência das minhas dificuldades em cumprir prazos pré-determinados, pois durante o semestre vão surgindo novas emergências ... Tenho feito semanalmente o Diário de Bordo e tenho tentado vê-lo com outros olhos, mas ainda tenho resistência em escrever algo que será lido por outras pessoas.

A docente Dani, ao referir-se, em sua avaliação, à Coordenação Pedagógica, trata a Coordenação de Ensino-Aprendizagem como se fosse única, embora mencione o apoio recebido, genericamente, pela a “Equipe de Coordenação”. Destaca, ao comentar a performance de uma das Coordenadoras (Rafa), que:

Sua atuação tem sido brilhante, eficiente e eficaz. Sempre tem algo de novo para sugerir; textos para acrescentar e um “jeitinho” para falar com todos. Porém, em algumas vezes, sinto-a pouco à vontade para cobrar-me algo em que falhei, como se tivesse medo de magoar-me, com o que quer dizer (neste aspecto parece comigo). Acredito [...] que a Escola precisa ter duas coordenadoras: uma para o Ensino Fundamental e outra para a Educação Infantil, porque eu acredito que é muita responsabilidade e trabalho para apenas uma Coordenadora [...]

A professora Dani parece desconhecer, ou desaprovar, a estrutura organizacional da Coordenação Pedagógica na Instituição. Na prática, a Instituição possui duas coordenadoras, porém sua inserção na dinâmica escolar não obedece à dinâmica usual, por nível de ensino ou por enfoque (orientação ou supervisão). Já a docente que atua como parceira da professora Dani, parece compreender a atuação da Coordenação Pedagógica de forma diversa, ao destacar que

diante da harmoniosa coordenação pedagógica [fazendo referência ao trabalho das duas coordenadoras e da consultora pedagógica], o trabalho flui com prazer e é nesse estado de espírito que desempenho a minha prática.

A docente acrescenta, ao falar do apoio da equipe de coordenação:

Penso [...] que a ajuda não se restringe à Escola e nem à sala de aula, sempre que estamos com algum problema de ordem pessoal ou emocional, lá está um ombro amigo, Ceci com seus abraços confortadores; Natália com suas sábias palavras e Rafa com seu sorriso doce. Sem dúvida essa relação é o que dá um tempero especial para que possamos trabalhar com prazer.

Sem dúvida a forma com que as pessoas da Coordenação Pedagógica e da Direção buscam exercer suas funções cria, do ponto de vista das relações, um diferencial significativo, em relação a outros espaços escolares conhecidos pelas docentes. O cuidado em escolher o sujeito (docente) a partir de sua realidade para, junto com

ele, construir possíveis mudanças, se constitui num ponto forte dessa atuação. Esse procedimento mostrou-se, por conseguinte, coerente com os pressupostos abraçados pela Instituição escolar.

A configuração assumida pela Coordenação Pedagógica na Escola é bastante diferente das escolas com as quais as docentes já tiveram contato, seja como educandas ou como docentes. Mesmo que tal configuração tenha sido explicitada à toda comunidade escolar, parece que só a constatação prática foi capaz de tornar compreensível o que fora dito. Por exemplo, no que se refere ao papel desempenhado pela Coordenadora Ceci, a professora Tati destacou que:

A vinda de Ceci para a Educação Fundamental fez com que eu compreendesse melhor o que ela faz. Eu me sinto segura em relação às coisas. Ela articula tudo. Às vezes acho que ela faz uma tempestade num copo d'água, coisas pequenas parecem um "problemão", como no caso do "dia das mães". Sua comunicação em sala tem sido muito positiva. Quanto à Rafa noto que tem me ajudado muito. Sinto-me à vontade para falar com Rafa – falo o que penso. Fazendo uma auto-reflexão acho que eu cobrei muito da Rafa: Rafa isso e aquilo, já isso ... Gostaria que nas reuniões de sábado ela se fizesse mais presente.

No que diz respeito às observações feitas em relação à Coordenadora de Ensino-Aprendizagem (Rafa), a docente destacou a necessidade de que esta viesse a atuar de forma mais direta nas reuniões de Planejamento Pedagógico e de Formação. De fato, ao longo das reuniões, realizadas até então, sua participação se dava, de forma mais efetiva nas etapas de planejamento e avaliação. Tal situação, em parte, deveu-se à sua resistência em falar para o público. Resistência, aliás, partilhada por ambas as Coordenadoras. Entretanto, tomados os aspectos mais gerais como parâmetros de análise, as coordenadoras apresentam um perfil complementar.

Cientes do processo acima relatado, tanto a Consultora (eu) quanto a Diretora, trabalharam no sentido de prepará-las para uma inserção mais ampliada, para o enfrentamento de suas dificuldades. No que se refere a maior inserção das Coordenadoras Pedagógicas no processo de formação (reuniões e seminários), vimos contribuindo para ampliar a participação das mesmas, até que se sentissem seguras para realizar o trabalho com maior independência. Ao longo do ano de 2004, isso passou a ocorrer, a princípio sem a presença da Consultora e da Diretora e, posteriormente, contando com a presença de, pelo menos, uma delas. Em outras oportunidades, as referidas Coordenadoras puderam assumir a condução de alguns momentos do trabalho (levantamento de expectativas, dinâmica introdutória,

avaliação final, dentre outras), o que permitiu a assunção gradativa de suas responsabilidades e o fortalecimento da autoconfiança.

Na Instituição dispomos de um corpo de profissionais com diferentes tempos de experiência, na Escola e na condução de propostas construtivistas. Entretanto, o processo de investigação nos permitiu constatar que nem o tempo de trabalho na instituição, nem a experiência prévia em relação à proposta educativa construtivista são condições necessárias e suficientes na determinação de uma inserção pedagógica mais adequada. Concorrem para a constituição de um fazer pedagógico oportuno, as características próprias de cada sujeito e o entrecruzamento dessas características com as intencionalidades em jogo, no processo de escolarização. Isto posto, é justificável que, ao chegar à Instituição, o docente se sinta deslocado, sentimento expresso através da seguinte fala docente:

- Eu senti que esses meses (3) foram de adaptação: à Escola, ao ritmo de produção da [Instituição], ao ritmo do [grupo]. Senti com se estivesse pisando em ovos. Acredito que poderia ter rendido mais em relação às crianças. Penso que se eu estivesse mais segura teria rendido mais [...]. Nas reuniões em que participei, as pessoas passavam a idéia de uma fluência, que me deixava ainda mais preocupada. Sinto que preciso melhorar no cumprimento dos prazos. Hoje me sinto mais tranqüila frente ao olhar do outro. Sei que vocês não querem me destruir. (Professora Nati)

No caso da professora Nati, constatamos que, apesar da falta de experiência frente a propostas pedagógicas de caráter construtivista e do pequeno tempo de atuação na Escola, a docente revelou, na prática, posturas bastante compatíveis àquelas postuladas pela Instituição. Provavelmente, o conjunto de experiências, vivido pela docente, ajudou-a a constituir uma cosmovisão que facilitou, significativamente, o seu processo de adaptação.

Diferentemente do foi registrado, ao longo da realização dos Conselhos, a professora Nati revelou, ao realizar uma avaliação de si e do grupo de gestão, uma maturidade e equilíbrio dignos de nota. Digo isso, em função do fato de a docente ter apontado, não só, pontos positivos, como, também, aqueles que mereciam aprimoramento, por parte dos sujeitos. Assim, durante a realização do CC do seu grupo pontuou:

Minha relação com Ceci é ótima. Ela é muito comunicativa, sincera. Temos dado conta das atividades, mas sinto que ela tem certa dificuldade em relação às questões burocráticas. Eu não sei se as cartas das reuniões com os pais saíram? (Ceci diz que ainda não). Rafa, eu tenho você, hoje, como uma pessoa que cresceu significativamente, sinto que você corresponde ao que espero de uma coordenadora. Entretanto, incomodame, aqui na Escola, é a variação de atividades que o professor manda para

casa: atividades produzidas e outras que são copiadas do livro. Tenho a sugestão de que mesmo inspiradas em livro sejam contextualizadas. Quanto à Natália [...] sinto que ela dá conta do teórico e isso me faz me dedicar mais. Percebo que a intenção dela é de que eu perceba o meu potencial. Como ela tem contribuído com sugestões e idéias! Com que segurança ela faz isso! Pontos a melhorar. Não sei se isso diz respeito a mim ou a ela, quando ela corrige minhas produções, às vezes temos que reformulá-las várias vezes. Acho que era preciso ser mais tolerante em relação a essas produções. Nina, para mim é muito distante, é muito difícil para mim essa relação. Minha experiência em outras escolas me fez me fechar em relação à figura do Diretor. Tenho me aproximado mais dela, em função das vivências experimentadas nos sábados pedagógicos. Penso que ela é aberta e determinada. Agora vou arriscar “chutar” algo: acho que ela precisa melhorar nas formalidades da Escola (avisos, processos internos).

O processo reflexivo, de um modo geral, guarda a possibilidade de transformação. Quando esse processo é coletivo, nota-se o crescimento do grupo como um todo, na medida em que as trocas estabelecidas implicam a consideração de diversos pontos de vista. Assim, os momentos de reflexão viabilizados, durante os CCs, permitiram o exercício da livre expressão, com o cuidado de pontuar os aspectos que deveriam ser aprimorados, dando sugestões e destacando os pontos satisfatórios. Muitos dos aspectos levantados puderam subseqüentemente, serem acolhidos e transformados. Por exemplo, no caso das observações feitas pela professora Nati, constatou-se uma adequação significativa entre forma e conteúdo, ou seja, a docente soube adequar o jeito de falar ao conteúdo dito, a serviço de objetivos partilhados. Verificou-se, por conseguinte, o foco na relação e na tarefa.

Entendendo a relação com os pais em seu potencial formador, o grupo de gestão esforçou-se na abertura e na manutenção de canais de comunicação. Nesse sentido, investiu na realização de encontros “resignificados” com os pais, tanto individualmente quanto coletivamente. Quanto aos encontros coletivos, buscou-se variar os horários de ocorrência, a fim de oportunizar a presença de um maior número de pais. Além disso, realizou-se um levantamento prévio temas de interesse dos responsáveis, para que os encontros implicassem na construção de conhecimentos significativos para a clientela alvo. Levantado o temário, a EGC acrescentou outros temas, visando uma intervenção cada vez mais conseqüente, por parte dos pais, no processo educativo de seus filhos. A Instituição passou a planejar reuniões e palestras, contanto com participação de especialistas (muitas vezes os próprios pais), para tratar dos temas centrais.

As reuniões pedagógicas, realizadas entre a equipe técnico-pedagógica e os pais, foram reestruturadas. A princípio, passaram a dividir-se em dois momentos: o primeiro, onde a EGC levantaria as expectativas dos presentes em relação à reunião e, em seguida, trataria de um tema de interesse geral, por nível de ensino (as reuniões passaram a ser agrupadas por nível de ensino); num segundo momento, por grupo, pais e professores se reuniram para tratar: da dinâmica de trabalho, dos avanços alcançados e dos desafios a serem enfrentados, das propostas de intervenção para os momentos subseqüentes e as formas e atitudes dos responsáveis capazes de contribuir para a efetividade da ação pedagógica. Finalmente, os pais eram convidados a se colocarem, apresentando suas dúvidas, sugestões, críticas e etc., a docente checava se as expectativas foram atendidas, num breve processo avaliativo e encerrava-se a reunião.

É importante destacar que, nas reuniões realizadas com a participação de pais, contrariando parte das expectativas dos presentes, buscava-se tratar os aspectos mais gerais, deixando as questões, mais específicas de cada educando, para um tratamento mais individualizado. Tais alterações metodológicas pretendiam: ampliar a objetividade nesse tipo de contato; ampliar as relações entre pais e professores; aumentar o interesse de pais ou responsáveis pelos processos vividos, no espaço escolar; potencializar a autonomia docente no planejamento e condução de reuniões e estimular a participação dos pais em tais encontros. Apesar dos esforços empreendidos, no sentido da ampliação da participação familiar, esta se manteve relativamente constante, girando em torno de 40% do universo total (36 famílias, de um total de 90).

3.1.3.1.1 – Adequando a Metodologia de Ação

- **O Diário de Bordo**

Desde o Seminário de Levantamento Situacional, realizado em dezembro de 2002, introduzimos do instrumento denominado de “Diário de Bordo”, como forma de registro dos processos vividos e de reflexão sobre as vivências pedagógicas. Durante a sua introdução, tivemos o cuidado de oportunizar a sua experimentação, a partir de diversas formas de elaboração. Durante o referido seminário, no

encerramento das atividades matinais, diariamente, solicitávamos que as docentes produzissem um breve registro, acerca da manhã de trabalhos. Num primeiro momento, o “diário” poderia ser livre, obedecendo à livre expressão dos sujeitos; nos momentos subseqüentes, passavam a se ater a categorias específicas, definidas a *priori*, como por exemplo: “destaque os pontos positivos e os pontos negativos do trabalho executado durante a manhã” ou “comente nossas vivências, considerando os pressupostos Piagetianos”, dentre outras. Pretendíamos, por meio dessas intervenções, contribuir para que as docentes, na prática, pudessem compreender as diferenças entre o “Diário Pessoal” e o “Diário de Bordo” com fins pedagógicos e, no caso do uso pedagógico do instrumento, o cuidado na definição de categorias de observação e registro, na medida em que se tornaria um mecanismo bastante útil no processo de avaliação/reflexão dos processos vividos.

Algumas professoras, a partir do ano de 2004, passaram a fazer registros, no diário de bordo, com periodicidade irregular, argumentando que o registro diário produzia um maior volume de trabalho e que a periodicidade diária, as obrigava a serem repetitivas. Entretanto, dentre aqueles que adotavam o registro semanal ou quinzenal notou-se, através do exame dos seus registros, uma maior ênfase no julgamento, em detrimento da descrição dos fatos, análise e apresentação de uma intervenção conseqüente. Assim, os relatórios que poderiam ser elaborados com o suporte dos registros feitos no diário de bordo, foram elaborados, em alguns casos, a partir de lembranças vagas de fatos passados, com o apoio exclusivo da memória, que é seletiva e habitualmente falha. Com isso perdeu-se, também, em termos de visão de conjunto. Os registros diários permitem avaliar a evolução de determinado aspecto do desenvolvimento infantil, como também levantar e projetar o teste de hipóteses pedagógicas.

Dentre os docentes que adotaram uma periodicidade irregular para o registro no “Diário de Bordo”, verificou-se que a docente Ilka realizou o registro de um período mais longo (20 dias). Ao fazê-lo, seu diário de bordo assumiu as características de um “relatório parcial”. Desta forma, o instrumento em questão “diário de bordo”, perdeu a sua função, de registro e reflexão sobre os acontecimentos diários. Em grande parte do registro a docente se restringiu à descrição de uma intervenção de diagnóstico de leitura. Em outros fragmentos do texto revelou a sua preocupação com dois de seus educandos, ateu-se à

abordagem das ocorrências, de uma forma genérica, sem captar as nuances e singularidades, bem como sem detalhar as intervenções derivadas (se é que existiram). Outrossim, denunciou uma grande preocupação com as práticas de leitura e escrita, num período onde as crianças ainda precisam vivenciar a aprendizagem de esquemas mais amplos de leitura e registro.

- **Relatórios Individuais**

A utilização de relatórios individuais (Anexo 15), como mecanismo de registro e avaliação do desenvolvimento discente na EI, sofreu alterações ao longo dos anos de 2003 e 2004. Antes do referido período, esses relatórios sintetizavam, por meio de um texto descritivo, as vivências infantis e as leituras que os docentes faziam a partir delas. Constatado o uso de tal instrumento, buscamos, juntamente com as educadoras, aos poucos, introduzir mudanças, para que os relatórios pudessem incluir as reflexões dos educadores sobre as observações cotidianas, à luz dos pressupostos teóricos, que forneceram os parâmetros para as suas interpretações.

Os docentes foram convidados a tentar explicar quais indicadores autorizavam suas inferências acerca do desenvolvimento infantil, com o fito de evitar afirmações infundadas e leituras apriorísticas (rotulantes). Além disso, o relatório deveria representar uma análise equilibrada dos avanços e dificuldades infantis, nessa ordem, com o cuidado de pontuar, no caso das dificuldades, as possíveis intervenções por parte da Escola e da família, visando reverter o quadro.

- **O Portfólio**

Introduzimos, no início de 2003, a utilização do Portfólio¹⁵, como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento infantil (SHORES e GRACE, 2001). No caso da Educação Infantil, sugeriu-se a sua inclusão como principal instrumento de avaliação e, no Ensino Fundamental, funcionasse como um instrumento complementar, em relação à avaliação que já vinha sendo concretizada pela Instituição. A utilização desse instrumento demanda que todos (crianças, educadores e familiares) dispensem uma significativa atenção às atividades de

¹⁵ Instrumento de registro e avaliação que reúne, de forma seqüenciada, dados que, uma vez analisados, permitem acompanhar o processo de desenvolvimento infantil em suas nuances e singularidades.

aprendizado, com o intuito de contribuir para a sua efetivação. Destarte, segundo a Proposta de Implantação do Portfólio (Anexo 16), esse instrumento seria ideal para:

- dar enfoque à aprendizagem;
- acompanhar o desenvolvimento integral da criança;
- detectar dificuldades e descobrir suas causas;
- identificar as possibilidades da criança (inteligências ou estilos de aprendizagem, motivação);
- fazer com que a criança se sinta envolvida e comprometida com a própria aprendizagem;
- envolver os pais no desenvolvimento da criança;
- compartilhar a alegria do sucesso, quando ocorrem avanços (mesmo que esses sejam sutis ou aparentemente insignificantes para os outros) e;
- comparar a criança com ela mesma, para avaliar o seu desenvolvimento.

Além dessas vantagens, o instrumento precisava, para a sua utilização adequada, da coleta de dados: trabalhos produzidos pelas crianças (diários, fotografia, entrevistas - com registro cursivo); observação docente - com registro e análises sistemáticos; contato com os pais (por escrito) e outros conforme a política adotada na construção do Portfólio. Embora, em sua concepção, a utilização do portfólio previsse, no caso do EF, a participação dos diversos professores, que atuavam junto à criança, na prática, envolveu mais efetivamente a Professora Regente e a criança.

Para facilitar a compreensão dos dados constitutivos do portfólio e garantir, mediante a explicitação escrita, a clareza, por parte do docente, acerca dos seus objetivos com a política definida, solicitou-se que, antes da apresentação do conjunto de dados coletados, o docente explicitasse a atividade desenvolvida, seus objetivos, sua metodologia, para promover análises específicas, referentes a cada conjunto de dados.

Cada grupo desenvolveu, de forma singular, o uso do portfólio. Na Educação Infantil registrou-se a eleição de um ou dois aspectos do desenvolvimento infantil, para acompanhamento através do instrumento: grafismo, pseudoleitura e hipótese de escrita do nome, construção da noção de número, construção da lecto-escrita e psicomotricidade. Constatou-se que o Portfólio, passível de funcionar como um subsídio consistente ao relatório individual sobre o desenvolvimento integral da criança, institucionalizou-se como suporte ao desenvolvimento de aprendizagens específicas. Assim, seus resultados analíticos passaram a se constituir num dos itens do relatório individual.

Já no Ensino Fundamental, à semelhança do que fora orientado na proposta de implantação do portfólio, as docentes buscaram identificar (mediante uma avaliação inicial) aspectos do desenvolvimento infantil que, de um modo geral, demandavam investimentos pedagógicos. Constatou-se que, com pequenas variações, os enfoques docentes, nas primeiras tentativas de utilização do instrumento, concentravam-se em aprendizagens relacionadas à escrita (3 grupos) e apenas uma educadora focalizou os conhecimentos lógico-matemáticos. Sem dúvida, tais escolhas apontam para a valorização acentuada desses saberes no espaço escolar. Até ai nada que diferencie a Escola de outras consideradas tradicionais. Entretanto, a consideração dos sujeitos, em suas necessidades específicas de aprendizagem, e participação efetiva dos discentes, nesse processo de aquisições, deu um tom diferenciado.

Acredito oportuno destacar que ao trabalhar a Matemática a docente Nati utilizou-se, para designar essa parte do portfólio, o título “Um só problema com 1001 soluções”. Tal título introduziu o entendimento de que, mesmo na Matemática (considerada como ciência exata), existem vários caminhos para se alcançar solução para um mesmo problema. A docente Nati destacou o valor de se desafiar os discentes a aplicar os seus esquemas na elaboração de hipóteses que, uma vez testadas, poderão ou não solucionar o problema proposto. Neste fazer, as crianças poderão aprender a explorar as possibilidades, a construir argumentos e a valorizar suas próprias conclusões. Assim, ao buscar, por si mesmo, encontram soluções, constatando a possibilidade de múltiplas estratégias de equacionamento para um mesmo problema. Assim agindo, as crianças puderam verificar, na prática, a diferença de estilos de raciocínio, a possibilidade de aprender com o diferente e exercitaram o acolhimento dessas possibilidades em relação a si e aos outros. Essas intervenções da docente traduziram, embora não declarado isso, uma intencionalidade ético-moral compatível com os pressupostos institucionais.

Os portfólios construídos pelas professoras Tati e Juli, e seus respectivos grupos, denunciaram preocupação com os aspectos relacionados à escrita ortográfica. A professora Tati, para tanto, elegeu, como fio condutor de suas intervenções, o ordenamento de três ações, por parte do sujeito cognocente: “pensar, compreender e escrever”. Partiu, por conseguinte, do princípio de que é necessário ajudar as crianças a pensarem sobre a língua portuguesa, enfocando as

diferenças entre a linguagem oral e escrita. Em seguida, considerou necessário dar suporte à compreensão dos “porquês”, oriundos dessa reflexão, a exemplo da velha hipótese: “seria mais fácil se escrevêssemos como falamos”. Para tanto, buscou submetê-las ao contato com as diversas tipologias textuais, transgressões intencionais (escrita não ortográfica), promovidas pelas crianças e pelo docente, correções e auto-correções, dentre outras atividades coerentes com os objetivos preconizados. Finalmente, as crianças eram convidadas a aprender a escrever convencionalmente, escrevendo e pensando sobre a escrita.

Notadamente a docente Tati parece ter a compreensão do dinamismo da língua e das dificuldades usualmente enfrentadas por aqueles que buscam alcançar uma escrita ortográfica. A fazê-lo, segundo a metodologia descrita no portfólio (Anexo 17), ensinou mais do que objetivou. Digo isso, em função do fato de que a sua forma de ensinar, valorizou o saber infantil ao tempo em que demonstrou que os erros iniciais podem ser superados e que o convencionalismo, presente nas regras ortográficas, é necessário e está presente em outras esferas de ação humana e que, à semelhança do que foi feito em relação ao estudo da língua, também merecem reflexão, compreensão, para posterior prática.

A docente Juli dedicou especial atenção à produção textual, utilizando-se da leitura como mediadora do conhecimento de diversos aspectos da escrita. Embora a escrita ortográfica fizesse parte do seu universo de preocupações, seu enfoque foi indireto, na medida em que oportunizou a reflexão sobre diversos aspectos relacionados à leitura e à escrita. Outrossim, o cuidado em viabilizar situações desafiadoras, capazes de mobilizar o sujeito para o exercício de atividades autônomas, contribuiu para a construção de esquemas cognitivos que, uma vez elaborados, poderão ser generalizados para outras situações do cotidiano.

A docente Beti, seguindo o que fora sugerido por ocasião da introdução do trabalho com portfólio, buscou identificar as dificuldades exibidas pelas crianças, num amplo processo diagnóstico. Após tal processo, a docente elegeu a produção textual e a ilustração como aprendizagens centrais a serem acompanhadas através do portfólio. Ao fazê-lo, denuncia o interesse de contribuir para a construção de aspectos formais do texto (coerência, coesão, paragrafação e pontuação); a coordenação motora fina e a adequação criativa entre o texto escrito e o gráfico (ilustração). A produção de textos e as ilustrações obedeceram a solicitações

variadas. O processo de avaliação das produções foi feito de diferentes formas: pelos colegas; pelo professor (oral e por escrito) e pelo próprio sujeito. A docente destacou que as crianças foram convidadas a reformular suas produções. Para tanto, a educadora deixou claro que, esse processo, é comum entre todos os escritores, inclusive os profissionais.

Dentre as atividades propostas por Beti, para trabalhar a produção textual, gostaria de destacar uma, onde a docente propôs que as crianças pensassem e escrevessem sobre o tema “Imagine um mundo sem leis. Como as coisas aconteceriam?” (em sua casa? Em sua Escola? Em sua cidade? Em seu país? E no mundo?). A partir dessa proposição (Anexo 16), Beti solicitou que produzissem um texto, comentando os efeitos da ausência de leis em cada espaço, em cada parágrafo. Acrescentou que o texto produzido seria lido para as crianças do grupo “TA” e “JU”. A atividade proposta mostrou-se conseqüente, considerados os objetivos propugnados, porque ensejou o trabalho com aspectos formais do texto e suscitou a utilização do repertório prévio infantil, como suporte à imaginação na projeção de uma situação hipotética. Existe, porém, uma dimensão implícita na atividade que não recebeu qualquer menção: a construção de regras nas diversas ambiências propostas (escola, família, cidade, país e mundo). Ora para imaginar um mundo sem leis é preciso conceber a natureza das leis, que estão postas nos diversos espaços. Outrossim, embora esse aspecto da atividade, não apareça nos registros formais (no portfólio), segundo a docente, foram abordados durante a discussão, que precedeu a produção do texto. É visível a natureza “marginal” da educação ético-moral, nos documentos produzidos pela docente. Sua omissão parece traduzir a representação de que essa não seria uma função da Escola ou teria um papel acessório. Entretanto, o fato de deixar de explicitar a sua ocorrência, não faz com que ela deixe de existir. No caso de uma intervenção pedagógica polilógica, multireferenciada, os prejuízos advindos de uma ação pouco consciente, foi minimizado, pelo ensino subliminar de esquemas operatórios compatíveis com ações crítico-reflexivas. Porém, a consciência acerca dessas ações poderia potencializar os efeitos formativos, dessa abordagem, sobre as crianças e sobre os educadores (superação da minoridade).

Como forma de tornar mais efetiva a participação dos pais no trabalho realizado pela Escola, na reunião geral realizada no início do ano (2003), promoveu-

se a abordagem da Teoria das Inteligências Múltiplas e do uso do portfólio como instrumento pedagógico. Assim, dando prosseguimento às reflexões iniciadas naquela oportunidade, enviou-se um formulário¹⁶, para ser preenchido pelos pais ou responsável pela criança, sobre aspectos vinculados a cada inteligência da criança (Anexo 18). Tais dados, associados às observações docentes e à auto-avaliação discente, ajudaram a conhecer melhor o perfil de inteligências de cada educando. Isso permitiu planejar intervenções mais ajustadas ao perfil de cada grupo.

- **Os projetos**

Como já tivemos a oportunidade de mencionar, a Escola Mandala adota a metodologia de projetos, como mecanismo capaz de mediar o acesso ao conhecimento, de forma interdisciplinar e transversal. Estes projetos, por sua vez, exibem nuances que os diferenciam, em termos da abrangência, enfoque, pessoal envolvido e clientela-alvo. Existem os projetos denominados de “institucionais”, que reúnem as intervenções que abrangem toda a comunidade escolar (pais, educandos e funcionários), a exemplo do que foi denominado de “Comidamiga”, coordenado por dois pais de crianças da Escola, mediante prestação de serviços. O referido projeto englobava as seguintes ações:

- A equipe coleta dados sobre os hábitos alimentares;
- A equipe coleta dados como peso e altura de todos os indivíduos para definir índices de obesidade e criar gráficos estatísticos que vão ajudar nos treinamentos;
- Analisa e propõe alterações no cardápio;
- Analisa e propõe alterações na cantina;
- Realiza treinamento para funcionários e professores;
- Realiza treinamento para pais;
- Desenvolve, em conjunto com os profissionais do colégio, o melhor formato de intervenção; Criar nome, logotipo, cartazes, brindes para lançamento do programa;
- Sugere atividade e analisa as propostas dos professores;
- Realiza plantões periódicos para auxiliar pais e professores na tarefa de implantar o programa;
- Realiza consultas individuais nos casos necessários.

No caso do projeto “Comidamiga” registrou-se que a sua proposição derivou de uma troca de serviços feita entre a Escola e pais recém chegados à região. Desta forma, emergiu de uma oportunidade que, combinada às demandas da comunidade escolar, pôde ser realizada. A Presidente da Associação e a Diretora da

¹⁶ Instrumento de coleta de dados, utilizado em concomitância pela Escola e pela mestranda do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, também presidente da Instituição.

Escola julgaram oportuno desenvolver o trabalho proposto, baseando-se no que vinham percebendo sobre a realidade institucional. Entretanto, a despeito das “boas intenções” com que o projeto foi acolhido, a forma através da qual isso ocorreu derivou certa rejeição, por parte da equipe pedagógica. A permuta de serviços estabelecida entre pais (autores do projeto) e a Escola, parecia estar sendo compreendida como vantajosa apenas para os prestadores de serviço (pais). Hoje tenho clareza de que, naquela oportunidade, a apresentação do projeto demandava um trabalho de comunicação da idéia, em função da dificuldade do grupo em acolher intervenções de origem externa, principalmente, quando envolvem pais.

Outro Projeto Institucional desenvolvido foi a “Feira do Livro Infanto-Juvenil”. Hoje considerado como projeto Institucional de Empreendimento, surgiu há doze anos como um evento. Além de conferir uma maior visibilidade institucional junto à comunidade regional, representa o esforço da comunidade escolar para apresentar suas produções, sensibilizar para a leitura de boas obras; viabilizar a troca de experiências e interagir com outras instituições. Ao longo do ano letivo os docentes, e suas crianças, foram solicitados a pinçar, dentre suas produções cotidianas, atividades e trabalhos capazes de sintetizar a intencionalidade das ações pedagógicas empreendidas ao longo do ano, nos projetos desenvolvidos. Nas versões iniciais da Feira, escolhia-se um tema ou um artista plástico, em torno do qual eram desenvolvidas atividades, visando produzir o material necessário para a exposição. Na intenção de superar o artificialismo que tal prática representava, buscou-se fazer com que essas exposições refletissem o conjunto de práticas efetivadas durante o ano letivo e o projeto político pedagógico como um todo.

Dentro da programação da Feira, desde o ano de 2001, a Instituição vem convidando creches populares e outras Instituições Filantrópicas da cidade, para apresentarem seus trabalhos com a infância. Além disso, durante o evento, membros da comunidade escolar (pais, crianças e funcionários) se revezam nas diversas tarefas (produção, montagem, manutenção e desmontagem). Cabe destacar que as crianças maiores assumem funções específicas, nas áreas de exposição, falando sobre os projetos aos visitantes ou nos espaços de exposição; manuseando e vendendo livros, aconselhando leituras, mediando aquisições e etc. Dentro da programação para Feira, registra-se a realização de oficinas e de expressões lúdica e artística, sessões de cinema, apresentação de corais e grupos

de dança. Para a realização do evento a Instituição conta com recursos próprios, patrocínio de empresas locais (na maioria de propriedade de pais da Escola) e algum apoio da prefeitura local, por meio de parceria com a Casa de Cultura. Nos dois últimos anos, a partir dessa parceria, uniu-se, num mesmo período, a realização da Feira do Livro e da Feira de Artistas Populares de Ilhéus, o que têm movimentado significativamente o centro da cidade, na primeira quinzena de outubro, quando habitualmente se realizam as Feiras.

Faz parte do rol de objetivos educacionais da Escola para a formação de sujeitos capazes de realizar uma leitura, cada vez mais qualificada do mundo e do seu cotidiano. Nesse sentido, a leitura transcende a mera ação de decodificação de signos lingüísticos e passa a representar o ato significador resultante da inserção do sujeito no mundo. Côncios desse processo e sabendo que faz parte das funções da Escola dar acesso às formas cada vez mais competentes de interpretação, a Instituição, a partir das demandas sentidas pelos seus profissionais, resolveu dar um enfoque integrador às intervenções empreendidas por seus profissionais, no âmbito da leitura e da escrita, com maior ênfase ao primeiro aspecto, tendo em vista a equilibração dessas duas faces da alfabetização.

Detectadas as demandas de trabalho, a Instituição recorreu a um apoio especializado, junto à Universidade Estadual de Santa Cruz. Assim, no Seminário realizado no início de cada ano letivo, pudemos contar com a presença de um professor doutor em lingüística e de suas duas estagiárias. Estes puderam atuar no trabalho de estudo inicial das questões vinculadas à temática. Durante o encontro, todos os docentes, com base no que fora discutido, encarregaram-se de dar suas contribuições, no sentido de adequar o que foi estudado às especificidades do seu grupo e da Escola (por escrito). Formou-se uma equipe relatora, composta pelas coordenadoras e por representantes do corpo docente (Educação Infantil e Ensino Fundamental) que, com base nas sugestões e contribuições docentes e numa pesquisa bibliográfica (posterior), encarregaram-se de elaborar o anteprojeto (Anexo 19), que seria, posteriormente, examinado pela equipe de professores e pelo especialista envolvido.

Consustanciado no objetivo geral de formar o leitor autônomo e com a intenção de trabalhar a leitura como objeto e instrumento do conhecer, delineamos, segundo as demandas e possibilidades de cada grupo, um rol de ações capazes de

viabilizar a tomada de consciência sobre os processos envolvidos na leitura e a vivência de situações, onde a leitura funcionasse como mediadora e objeto do saber.

Mesmo durante o período em que o anteprojeto ainda estava em elaboração, mudanças puderam ser verificadas no espaço escolar: criação, em várias salas de aula, de “cantinhos” de leitura; utilização dos varais de leitura; uma maior preocupação com as produções textuais, no sentido de identificar um provável destinatário; introdução de momentos diários destinados à leitura, incluindo o professor; intensificação na utilização da biblioteca, como suporte ao processo de ensino; incremento no número de empréstimos de livros, por parte dos educandos e dos educadores; utilização de vários suportes para a leitura (imagens, expressões faciais, sentimentos e leitura corporal), dentre outros.

Sem dúvida, quando os sujeitos encontram, num determinado projeto, a resposta às suas demandas concretas, as alternativas e ações projetadas pelo mesmo tendem a encontrar ressonância, a serem acolhidas e realizadas, visto que o processo de construção em si é a fonte das transformações. Outrossim, constatou-se que os próprios docentes precisavam ser trabalhados, em relação aos objetivos eleitos para o projeto. Isso porque, tendo sido formados dentro de uma visão restrita de leitura, muitos deles não puderam desenvolver o gosto pela mesma e a autonomia necessária à mediação da formação de novos leitores. Assim, ao longo dos trabalhos vinculados à formação, investiu-se na ampliação da capacidade de interpretação, já que o processo de decodificação, no caso dos professores, já estava suficientemente qualificado.

O projeto intitulado “Projeto de Inclusão Digital - @cesso” de iniciativa de um cidadão ilheense, residente em outra cidade, foi realizado em parceria com a Escola. A inclusão desse projeto no rol de ações viabilizadas pela Instituição responde a um desejo antigo de utilizar o espaço escolar para a realização de ações educativas voltadas ao atendimento de crianças carentes. Com esse projeto a Instituição pôde concretizar esse desejo, ao tempo em que viabilizou o acesso de sua clientela a um laboratório de informática.

Além dos projetos denominados de “institucionais”, existem os “projetos didáticos” (Anexo 20), estes, usualmente, são elaborados pela docente, como o apoio da Coordenação Pedagógica. A escolha do tema central, que dará origem ao Projeto, responde a uma gama variada de motivos e, muitas vezes, a combinação entre vários deles, a saber: desejo docente, desejo discente, características do

grupo, demanda curricular, superação de dificuldades específicas do grupo, habilitação docente, dentre outros.

Os projetos didáticos elaborados, antes de 2003, de uma maneira geral, mostravam-se insuficientes tanto nos aspectos formais, quanto nos relacionados ao conteúdo propriamente dito. Isto, porque, prescindiam da explicitação dos pressupostos, que norteariam a ação; das ações e dos conteúdos, propriamente ditos; e dos instrumentos de controle (registro e avaliação) do processo. Em dezembro de 2003, no Seminário de Levantamento Situacional, dentre outros aspectos, investigamos o repertório docente acerca do que seria um projeto didático. A partir daí, passamos a implementar uma série de ações, no sentido de aprimorar a sua elaboração e execução. Na oportunidade, na condição de Coordenadora Pedagógica, realizávamos o acompanhamento semanal da evolução de cada docente, no que se referia a elaboração e execução dos projetos didáticos. Para tanto, os anteprojetos eram, sistematicamente, lidos e corrigidos, por escrito, momento em que sinalizávamos os aspectos que careciam de aprimoramento. Nesse fazer, alguns projetos chegavam a ser examinados por várias vezes, até que alcançassem um nível satisfatório. Para o acompanhamento do processo de execução do projeto contávamos com: o relato oral do docente, durante os encontros semanais de planejamento; os registros diários no “Diário de Bordo”, a avaliação das produções discentes e as observações da prática pedagógica.

Apesar do esforço feito para que as “seqüências didáticas”, realizadas nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, fossem extintas e os conhecimentos relativos a esses campos do saber fossem abordados no âmbito dos projetos, constatamos, em função da insegurança docente, uma grande resistência em fazê-lo. As docentes temiam que, ao adotar essa nova metodologia, deixassem de tratar todos os conteúdos prescritos para cada grupo/série. Temos clareza que esse entendimento refletia o medo diante da mudança e o desconhecimento sobre as questões afetas à abordagem pedagógica interdisciplinar. Diante do conjunto de alterações que vinham sendo executadas na dinâmica escolar, acreditamos oportuno acolher aquela situação, principalmente pelo fato de que tais conteúdos eram abordados nas seqüências didáticas (para tranquilizar o docente), mas, também, nas atividades dos projetos.

Os Projetos Didáticos exibiam diferenças relacionadas ao nível de ensino. Constatamos que, no caso da EI, os projetos tendiam a serem mais abrangentes.

Entretanto, dentro desse mesmo nível de ensino, era possível evidenciar nuances. Nos grupos “J” e “T”, a escolha do tema estava fortemente vinculada ao desenvolvimento de esquemas cognitivos e motores, que se pretendia desenvolver. Temos como exemplo os projetos “Quando Brincar é Aprender” – Grupo “J” (Anexo 20), que tinha por objetivo facilitar o processo de adaptação e, por meio da ludicidade, desenvolver a sociabilidade e a psicomotricidade infantil e “No Mundo da Imaginação” – Grupo “T” (Anexo 20), que intencionava, por meio do “jogo simbólico”, ajudar a criança a apreender e significar aspectos do seu cotidiano, desenvolvendo esquemas de ação cada vez mais elaborados. Nos grupos “D”, “L” e “P”, nessa ordem, os projetos começavam a restringir o foco temático aos conteúdos escolarizados, com ênfase para: leitura, escrita, matemática, ciências naturais e sociais. Podemos destacar, como exemplo desta tendência, os projetos: “Descobrimos a Matemática” – Grupo “D” (Anexo 21); “Água Viva” – grupo “L” (Anexo 22) e “Animais Noturnos” – grupo “P” (Anexo 20).

Os Projetos Didáticos desenvolvidos no Ensino Fundamental buscam abarcar conteúdos relacionados à, pelo menos, duas áreas do conhecimento. Por meio deles, os docentes procuram aproximar os conteúdos escolarizados da realidade infantil e implicar as crianças na solução dos problemas identificados. Um exemplo bastante oportuno foi o projeto intitulado “Eu no Mundo”, desenvolvido pelo grupo “B” (Anexo 20), nos anos de 2003 e 2004. Através desse projeto, os educandos foram convidados a conhecer a realidade de vida de crianças do mundo todo, seus hábitos, seus costumes e etc. à semelhança de que haviam estudado, sobre as outras crianças, passavam a redigir um livro onde, em cada capítulo, cada criança contava a sua história. Além disso, as crianças tinham a oportunidade de estudar os movimentos migratórios e, nestes, a importância da água (características químicas, físicas, disponibilidade, cuidados, consumo e etc.). Outrossim, tiveram a oportunidade de conhecer e brincar como crianças que, apesar de residirem numa mesma cidade, vivenciam realidades de vida completamente diferentes das experimentadas por elas.

3.1.3.2 – A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Seria extremamente importante para a concretização das propostas educativas abraçadas pelas instituições escolares que as famílias dos educandos

assumissem a sua co-responsabilidade nesse fazer. Na prática o que ocorre, na maioria das vezes, é uma transferência de responsabilidades para a Instituição escolar, de todas ou quase todas as tarefas educativas, incluindo aquelas que historicamente eram de responsabilidade familiar. Assim, a família, desejosa de ver seus filhos assumindo determinados comportamentos, exige que a Escola trate de enquadrar seus “rebentos rebeldes”, tornando-os comportados, ou seja, enquadrados às suas expectativas de comportamento.

Muitas das crianças que freqüentam a Escola, lá chegaram quando ainda usavam fraldas. Na Escola aprenderam a falar; a controlar esfínteres; a fazer a higiene pessoal e etc. Apesar de transferirem, desde muito cedo, a responsabilidade pela educação dos filhos à Escola, deixam de reconhecer a sua autoridade. Confirma essa afirmação a constatação de que, por inúmeras vezes, os pais desautorizam os professores na frente das crianças, ou escutam-se, da parte das crianças, coisas do tipo: “- Se a senhora fizer isso de novo, meu pai vem à Escola reclamar com a Diretora (em tom de ameaça)”, ou, “- Minha mãe disse que não agüenta mais tanta reunião”; ou ainda, “- Meus pais disseram que se a senhora mandasse eu pintar a unha, era para eu não pintar e dizer que eles não deixam”. Tais procedimentos, para além dos conteúdos propugnados, enfraquecem a autoridade docente, pois, sua forma, autoriza as crianças a agirem desafiando o professor, imiscuindo uma outra fonte de autoridade no espaço escolar, ausente fisicamente, mas presente, simbolicamente, por meio de seus mandatos.

Verificou-se que, em resposta ao comportamento da família, dentre outras atitudes, emergiu uma prática, relativamente freqüente entre as docentes, no tocante à utilização das agendas escolares como forma de comunicar à família o comportamento inadequado dos filhos e cobrar-lhes, subliminarmente, providências complementares, reafirmando a autoridade docente e a co-responsabilidade familiar. Diante de tal constatação, no sentido de resignificar o uso desse importante canal de comunicação com os pais (a agenda), acordou-se que deveríamos utilizá-la de forma mais produtiva e sistemática, ou seja, não só para comunicar fatos ou situações desagradáveis, mas, também, aqueles considerados positivos ou de significância específica para uma dada criança.

Constatamos que grande parte dos pais ou responsáveis pelas crianças lê a agenda com baixa freqüência. Entretanto, a sua leitura é maior entre os pais das

turmas de Educação Infantil. As crianças do Ensino Fundamental utilizam a agenda para registrar as atividades do “Prazer de Casa” funcionando, neste caso, como um indicador daquilo que precisa ser feito como atividade complementar. Esta, por sua vez, deve ser assinada pelo responsável diariamente, com o intuito de indicar que os mesmos estão sabendo o que seu filho está fazendo ou precisa fazer. Nela também são afixadas correspondências destinadas aos pais (convocações para reuniões, convites para festas e etc.) e registradas observações com relação a algum aspecto do cotidiano escolar.

No caso da Educação Infantil, na maioria dos grupos, e das vezes, os registros na agenda são promovidos pelas professoras. No ano de 2004, uma das mães do grupo “J”, em conversa com a Diretora da Escola, mencionou a falta que sentia de ver registrados, na agenda escolar, aspectos específicos do cotidiano de sua filha, a exemplo do que havia comido; de seu desempenho numa dada atividade; dentre outros aspectos. Preocupada com o que estava sendo omitido, mas, também, escrito nas agendas, deflagrou-se, numa das reuniões pedagógicas do sábado, uma discussão sobre esse assunto. No foco da discussão estava na busca de respostas para questões do tipo: que uso vinha sendo feito da agenda? Como poderíamos qualificá-lo? A maioria dos professores dizia que havia um exagero de correspondências da Escola para os pais (enviados pela diretoria) e que, muitas vezes, estas correspondências eram enviadas para a sala quando as crianças já estavam com as mochilas arrumadas. Além disso, diziam, em tom queixoso, que os pais não as liam. Diante dessas colocações, surgiu a questão: por que isso ocorre? Muitas foram as hipóteses explicativas: “- Os pais não têm tempo para acompanhar as atividades dos filhos”; “- Acho que é por falta de interesse.”; “Imagino que eles pensam: se fosse algo grave ligariam para mim”; “- Estão cansados de receber tantas correspondências longas”.

Após a discussão relatada, algumas providências foram tomadas: redução da frequência no envio de correspondências (duas vezes na semana) e na extensão das mesmas; definição de um horário limite para a chegada de material para ser fixado na agenda (10h30”). Além disso, deliberou-se que a agenda precisava ser usada de forma inclusiva, ou seja, de forma a manter aberto o canal de comunicação e, também, ensejar (chamar) que os pais a utilizassem. Para tanto, no caso da educação Infantil, deveriam efetivar registros pelo menos três vezes por semana,

com conteúdos como: alimentação, estado de ânimo, estado de saúde e performance em determinada atividade, uma fala ou um episódio interessante envolvendo a criança, dentre outros aspectos do seu cotidiano. Em se tratando dos grupos do Ensino Fundamental, os registros deveriam ser feitos pelo menos uma vez por semana ou quantas vezes se mostrassem necessários. Deles constariam aspectos do cotidiano ou o envio de uma atividade feita em classe, acompanhada de um comentário docente, acerca dos resultados alcançados pela criança ou pelo grupo.

Chamou-nos a atenção o uso feito da agenda, no ano de 2003, pela docente Dani, que estava atuando no Ensino Fundamental, para comunicar aos pais o comportamento das crianças de sua sala de aula. Diariamente, a docente fazia o registro de uma “carinha”, tipo *smile* (☺), para identificar as variações diárias no comportamento infantil. Para tanto, alterava-se a posição da linha da boca do boneco para indicar as variações de sentimentos da docente, provocadas pelo comportamento infantil. Assim, linha côncava para cima indicava satisfação (☺), linha reta fazia referência a um comportamento regular (-) e com a abertura voltada para baixo indicava a insatisfação docente. Notou-se, entretanto, que algumas crianças começaram a denunciar certo temor, no que se referia a possibilidade de que uma carinha indesejável viesse a ser registrada em sua agenda. Muito provavelmente essa manifestação discente tinha raízes no impacto de tal registro sobre seus responsáveis (pais).

Diante do fato acima relatado, a professora foi convidada a parar de realizar tais registros, pois seus efeitos divergiam dos objetivos perseguidos pela Escola. A professora Dani afirmou, naquela oportunidade, que sua intenção era de contar com o apoio dos pais, no sentido de fazer com que os comportamentos inadequados, em sala de aula, fossem minimizados, além de mantê-los informados sobre o que ocorria. Porém, refletimos, juntamente com a professora, que tal atitude mostrava-se imprópria, porque transferia para outrem (pai ou mãe) a responsabilidade de resolver uma situação que estava fora da sua órbita de influência. Além disso, ao introduzir o medo como instrumento de controle do comportamento infantil, subverteu-se a lógica de formação para autonomia. Precisamos contribuir para formação de sujeitos através de procedimentos de

cooperação e não de coerção, de respeito mútuo e não de medo. O professor, para tanto, precisa exercer uma

autoridade coerentemente democrática, fundada-se na certeza da importância, quer a si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que se instiga, na esperança que desperta (FREIRE, 1996, p. 104, grifos do autor).

Nos registros de “Diário de Bordo”, algumas vezes, constatamos que as professoras elaboram algumas hipóteses acerca do comportamento dos pais, que poderiam ser bastante úteis se fossem “adequadamente” comunicadas aos mesmos. Porém, na maioria das vezes, acabam deixando de fazê-lo por medo de que a relação seja abalada. Isso já era um indício de que o processo de comunicação estava demandando um trabalho bastante específico. O fragmento a seguir parece corroborar nossas impressões:

- Fulana chorou muito, precisei chamar sua irmã para ficar um pouco com ela. Ela pediu a chupeta várias vezes, mas hoje ela não trouxe. Sua irmã me disse que a mãe não quer que ela use mais. Com certeza essa não é a melhor hora para tirar a chupeta, é muito corte de uma vez só! (extraído do Diário de Bordo da professora Sara).

Os estilos assumidos pela formação moral, desenvolvida por cada família, têm seus efeitos diretos sobre o comportamento das crianças no espaço escolar. Assim, verificamos que, numa mesma sala, convivem crianças com comportamentos bastante variados. Existem aquelas que exibem, preponderantemente, comportamentos de passividade, agressividade, inquietação, participação e cooperação. Entretanto, quando esses comportamentos não perturbam a ordem almejada, passam despercebidos, deixando de serem alvos de grandes reflexões. Já os comportamentos de agressividade e de inquietação, saltam aos olhos docentes e suscitam intervenções específicas. Desta forma, crianças mais quietas ou que não resistem ao cumprimento das regras, normalmente não chamam muito a atenção. Isso, por sua vez, é preocupante, já que, conforme destaca Rego (1996), essas crianças são, usualmente, submetidas a uma formação moral doméstica autoritária, marcada por relações pautadas na coerção, onde as mesmas são submetidas a padrões comportamentais rígidos e preestabelecidos e a obediência extremamente valorizada, sendo os desvios comportamentais punidos severamente. Outrossim, suas intervenções concentraram-se basicamente naqueles que, submetidos a uma

formação moral doméstica permissiva, apresentavam dificuldades em estabelecer limites ou parâmetros de ação, agindo de forma livre, porém, inconsciente. Sem dúvida, num e noutro casos, a intervenção docente mostrava-se necessária, no sentido de criar uma ambiência relacional mais equilibrada, capaz de ensejar trocas, onde as crianças seriam ouvidas, porém, também, convidadas a pactuar acordos e a assumirem as responsabilidades derivadas de suas escolhas, numa ambiência dialógica co-responsável.

Diante da baixa participação dos pais nos encontros, palestras e reuniões, ávidos por ampliá-la, a equipe tratou do problema em uma de suas reuniões de planejamento e estudo. Naquela oportunidade, realizamos a leitura e estudo de um texto, que abordava a questão. Verificou-se que grande parte das alternativas pontuadas, pela autora, já havia sido, de algum modo, colocada em prática, sem resultados significativos. Diante disso, realizou-se, coletivamente, uma reflexão onde os presentes tiveram a oportunidade de levantar hipóteses explicativas para o comportamento dos pais. Dentre essas hipóteses surgiram: “o horário das reuniões é inconveniente para um grande número de pais”, que foi facilmente derrubada pela constatação de que, independente do período (manhã, tarde ou noite) e horário, a lista de pais presentes sofreu poucas alterações; “desinteresse dos pais frente ao processo de formação dos seus filhos”, constatou-se que essa hipótese mostrava-se plausível tanto em relação aos pais que diziam: “- Eu não fui à reunião, porque confio na Escola”, quanto em relação àqueles que, simplesmente, deixavam de comparecer. Ao longo de dois anos, muitas estratégias foram utilizadas para ampliar a participação: convite por escrito e em contato direto, lembretes na agenda escolar na véspera da reunião; realização de coquetel no dia da reunião; apresentação de artista local (voz e violão); temas de interesse geral, dentre outras.

Constatou-se que, dada ineficácia dessas estratégias, existe uma ordem de motivos que só pode ser construída pelo próprio sujeito. Além disso, percebeu-se que seria mais oportuno investir na valorização da participação dos frequentadores, deixando de lamentar as ausências (prática, até então, relativamente comum), criando situações para que, os que compareceram, sintam-se felizes por isso e retornem em outras oportunidades. Para tanto, os cuidados e atenções dispensados deveriam ser mantidos, buscando a manutenção do número de frequentadores e, aos poucos, a ampliação desse número.

Como já foi dito anteriormente, com o intuito de ampliar os canais de comunicação com os pais e responsáveis pelas crianças, ao longo dos anos de 2003 e 2004, a Instituição buscou intensificar os contatos entre Escola e família. Esses, por sua vez, passaram a ocorrer em encontros fortuitos no espaço escolar; em reuniões pedagógicas; em entrevistas solicitadas pela Escola e pela família, através de comunicados específicos (individuais) e dirigidos a todos os pais (ofícios circulares e comunicados eletrônicos) e, em alguns casos, através de contato telefônico. Nessas oportunidades, buscou-se mostrar que a vinda à Escola, para um contato mais próximo, pode ser uma experiência prazerosa e produtiva, para ambas as partes. Através desses contatos, a Escola teve a oportunidade de mostrar que estava aberta às críticas, mas que esperava ser reconhecida em seus acertos. Destacou-se, como exemplo desse processo, o fato de um dos pais ter se dirigido à Escola para reclamar sobre itens estruturais que poderiam comprometer a segurança das crianças (no parquinho e na escada). Logo que foi constatada a pertinência das colocações feitas, a Instituição promoveu, prontamente, as alterações necessárias.

Nas situações onde foi constatada a possibilidade de um interesse geral por parte dos pais, acerca de um determinado aspecto da dinâmica escolar, a Diretora da Escola, apoiada pela EGC, produziu comunicados escritos, de cunho informativo e educativo, colocando os pais a par do tema ou problema, explicando a situação, pontuando as intervenções da Escola e solicitando o apoio da família, tendo o cuidado de explicitar a forma como o apoio solicitado poderia se concretizar. O ofício circular datado de 2 de agosto de 2004 (Anexo 26), parece-nos um exemplo consistente das práticas comunicativas assumidas pela Instituição. Em outras situações, tais circulares surgiram como desdobramentos informativos de outros contatos de finalidade educativa, como foi o caso da correspondência enviada (Anexo 24), constando de informações acerca de como orientar a criança na elaboração do prazer de casa, dúvida surgida durante a realização de uma das Reuniões Pedagógicas Gerais.

Visando o fortalecimento da Associação e do espírito associacionista, a Direção da Escola vislumbrou a possibilidade de criar uma “Rede de Bens e Serviços”, envolvendo os membros da comunidade escolar, onde os associados poderiam auferir vantagens financeiras, quando da utilização e do fornecimento de

bens e serviços aos membros da rede. A intenção, com essa iniciativa, era a de fortalecer economicamente os membros da Associação, tanto do através do acesso a serviços e bens mais baratos, quanto pela ampliação do número de clientes dos empresários vinculados. Além disso, o estreitamento das relações entre pais e funcionários poderia, indiretamente, refletir-se na ampliação das suas participações na vida escolar. Com tal intenção, até o final do ano de 2004, realizaram-se algumas reuniões, chegando a se constituir uma comissão provisória (formada por pais e funcionários), encarregada de realizar as ações necessárias à legalização da iniciativa.

As reuniões convocadas para tratar de aspectos do desenvolvimento escolar de uma criança, em particular, normalmente emergiam por meio de uma iniciativa da Escola, embora, algumas vezes, tenham ocorrido por solicitação da família. Nessas oportunidades, o convite era feito via agenda, pessoalmente, ou por telefone e, em alguns casos, através de todos esses meios. Nesses contatos, com o foco na relação e na tarefa, pelo menos um dos elementos da equipe gestora e a docente (em alguns casos), travavam um diálogo com o responsável pela criança, sobre os aspectos que geraram a necessidade de contato. Constatou-se que, anteriormente (antes de 2003), inexistiam registros escritos sobre a realização e o conteúdo de tais encontros, embora tenhamos notícia de sua existência. Diante do contato com as consequências de tal inexistência, e com o intuito de que tais reuniões derivassem compromissos formais, de ambas as partes, com o desenvolvimento infantil, após essas reuniões passou-se a produzir atas sintéticas, que reuniam os principais acordos estabelecidos. Esses documentos (Anexo 25) passavam a ser produzidos em duas vias, assinadas por todos que estiveram presentes à reunião: uma via seria arquivada na pasta do educando, sob os cuidados da Coordenadora de Ensino-Aprendizagem e a outra via entregue ao representante da família. Ao longo do período de realização de tais práticas foi possível constatar que os seus efeitos positivos sobre a assunção de responsabilidades, de ambas as partes e, por extensão, sobre o desenvolvimento do educando.

3.2 – RESIGNIFICANDO PADRÕES COMPORTAMENTAIS

Pensar certo demanda profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, ou seja, reflexão. Pressupõe-se não só a possibilidade de mudar de opinião, mas o direito de fazê-lo. Todo pensar certo é radicalmente coerente. Não é possível mudar e fazer de conta que não mudou (ou vice-versa). Em outras palavras, pouco adianta o discurso que se esvazia numa prática contraditória. Neste particular, está pensando certo aquele que dialoga e, ou discute com alguém, a partir de pontos de vista diferentes, mas não nutre por seu debatedor ódio ou raiva desmedidos.

Para o acolhimento e a efetivação da mudança parece-nos imprescindível considerar o aspecto emocional. Está equivocada a educação que desconhece o papel das emoções e dos sentimentos na configuração dos espaços relacionais mais equilibrados. Ao entrar em uma sala de aula devemos estar abertos às indagações as perguntas dos educandos. Estar aberto, entretanto, representa estar preparado para formular novas perguntas, a contribuir para que, o próprio educando, encontre a resposta. Não basta, por isso mesmo, saber teoricamente que ensinar não é “transferir um saber” é preciso corporificar esse entendimento, cotidianamente, num compromisso ético-pedagógico. Quando me enredo na tessitura de contradições entre o que digo e o que faço, minha ação perde efetividade. Pensar-agir certo implica numa vigilância permanente sobre nós mesmos para evitar as simplificações, as facilidades, o ativismo e as contradições (FREIRE, 1996).

Tendo a clareza de que “padrões comportamentais” são de difícil transformação, vez que se relacionam aos valores morais fortemente arraigados, a equipe gestora, juntamente com os demais membros do grupo, deliberou que, a partir daquele momento, tentaríamos alterar nossos procedimentos. Para tanto, contaríamos com o suporte teórico estudado e com a ajuda de todos os colegas, que estariam encarregados de apontar os nossos movimentos de retorno aos velhos padrões. Acordamos, também, que em nossas comunicações buscaríamos exercitar: a comunicação assertiva, evitar o uso desnecessário da palavra “não”; realizar, sempre que necessário a prática de *feedback*; sair do movimento de “queixa” na

direção de uma postura pró-ativa; exercer uma escuta cuidadosa e fazer a “limpeza” de conteúdos e situações desconfortáveis, através das técnicas aprendidas.

A existência de uma prática pedagógica homogênea, em termos de comportamentos é tão utópica quanto indesejável. Assim, práticas de sujeição, de resistência e de contestação são manifestações inerentes ao ser. Entretanto, a consciência deste existir, pode ensejar momentos de reflexão-crítica que ajudem os sujeitos a sair do conformismo para a ação transformadora, a saltar da resistência para a prática de soluções alternativas, para evoluir da contestação para a transformação. Enfim, superar a “queixa” na direção da construção partilhada de uma nova cultura escolar.

É impossível deixar de constatar que temos diante de nós um novo educando que poderá ser mais e melhor compreendido à medida que nos desapeguemos de um imaginário estereotipado de educando submisso e medroso. E mais, precisamos enfrentar o medo de abandonar velhas crenças, que nos davam uma falsa idéia de segurança. Eis que um novo modelo de equilíbrio engendra suas bases, num equilíbrio que se quer móvel e mutante, que não se assenta em verdades absolutas, mas diante de sua impossibilidade *a priori*, não se imobiliza lançando-se numa busca perene de um estado de bem-estar, para um número cada vez maior de seres.

Mesmo que não tomemos consciência acerca das regras instaladas no “jogo” pedagógico, elas existem. Reconhecê-las e mais, participar democraticamente de sua construção é uma escolha que a comunidade escolar pode e deve fazer, sob pena de convivermos sob a égide de uma “moral alienada” e, por conseguinte, alienante. Ao fazer tal opção, estaremos enveredando pelo difícil e, não menos, gratificante caminho permeado por conflitos de diversas naturezas; e por muito crescimento.

A escolha de um caminho mais participativo, onde as regras são consensuadas, torna mais evidentes as diferenças, que estão permeando a rede de relações institucionais. A princípio tem-se a sensação de que os problemas aumentaram, de que a ambiência escolar se conturbou. Entretanto, o que de fato ocorreu foi que os conflitos subjacentes aos comportamentos e não-ditos, assumiram formas perceptíveis ou puderam ser percebidos pelos sujeitos envolvidos. Tal fenômeno é isomorfo à situação de sala de aula, quando o professor

passa a partilhar a construção de regras para as práticas pedagógicas. Amiúde o docente tem a sensação de que está perdendo ou gastando muito tempo com questões menores, por exemplo, a conservação e manutenção da ordem do espaço de sala de aula, quando se sente pressionado, por um volume grande de conteúdos que tem que “dar conta”. Verificamos que tais preocupações podem estar denotando: 1) uma supervalorização dos conteúdos escolarizados em detrimento de outros saberes; 2) a incompreensão de que os conhecimentos acerca de como lidar com as emoções, de como agir eticamente são, também, conteúdos a serem trabalhados pela Escola e; 3) a supervalorização da razão em detrimento das outras dimensões do ser. Outrossim, tais formas de compreensão, inviabilizam o alcance, inclusive, dos objetivos instrumentais perseguidos. Digo isso, porque a inteligência, ou as inteligências (para outros), atua de forma articulada. Assim, esquemas operatórios utilizados para o ajuizamento de questões morais, ou situações práticas do cotidiano, podem ser generalizados, inclusive para a solução de problemas de Matemática, e vice-versa.

A afetividade não se exclui da cognoscibilidade, muito pelo contrário, fornece-lhe a força motriz. Estabelecer vínculo afetivo com os educandos, pautado na cooperação, não implica, necessariamente, que o nível de proximidade ensejado interfira no cumprimento ético do dever, no exercício democrático da autoridade. Cumprir amorosamente o dever, não implica em deixar de lutar politicamente pelas causas abraçadas.

A Escola convive com uma gama de conflitos, no que se refere à sua própria identidade institucional. É uma associação de pais de direito, da qual participam, em tese, todos os pais que matriculam seus filhos, com direito de concorrer, através de eleição direta, para compor a equipe que dirige a Instituição. Entretanto, a personalidade jurídica assumida legalmente, não se viabiliza, efetivamente, nas práticas cotidianas. Tal inferência se sustenta na constatação da baixa participação dos membros da Associação nas assembléias; a assunção de tarefas gira em torno de um grupo restrito de membros, mesmo dentro da Diretoria o nível de participação entre os membros é bastante discrepante; há muito tempo não se registra uma disputa pela Diretoria, sendo inclusive, muito difícil compor uma chapa, no período de renovação anual, sendo muito freqüente a recondução e a promoção de pequenas trocas de função entre os membros da mesma. De uma

maneira geral, constata-se que o móvel da participação não se estabelece, por parte da maioria dos pais, por um desejo de construir ativamente uma proposta educativa que ofereça à comunidade envolvida e às futuras gerações uma formação de qualidade. As motivações de incorporação à Instituição escolar flutuam no âmbito individual e na combinação entre muitas delas: a necessidade de status, em face à representação (em decadência) de que se trata de uma Escola de “elite” – visão fortemente vinculada a história de criação da Escola; desejo de adotar uma proposta “moderna”, em detrimento do tradicional, mesmo sem a plena consciência acerca dos porquês da escolha; possibilidade de oferecer uma educação compatível com as demandas da criança e do mundo contemporâneo; repetir o sucesso alcançado por outras crianças, que compõem o círculo de amigos da família; dificuldade de adaptação da criança em outras instituições; dentre outras.

Cabe destacar que todas as motivações expostas têm uma natureza bastante individual e privada, esgotando-se em si mesmas, revelando pouca ou nenhuma preocupação coletiva. Corrobora esse entendimento o fato de que numa situação de atendimento direto a uma das mães da comunidade escolar, quando solicitada a participar mais freqüentemente das reuniões pedagógicas, para que pudesse melhor compreender os procedimentos e práticas escolares, nos surpreendeu com a seguinte fala:

- coloquei meu filho nessa Escola porque confio no “método” construtivista. Da minha parte, estou contratando um serviço, que espero seja prestado de forma satisfatória, com uma aprendizagem adequada de meu filho. Quanto a participar das reuniões, vocês ficam falando, de forma muito geral, do coletivo e me interessa saber sobre o meu filho. Prefiro conversar individualmente, com vocês. Por isso, não venho.”

Dentre os diversos aspectos passíveis de análise no discurso acima, destacamos, como objeto de reflexão, o conteúdo que diz respeito às expectativas maternas frente à Instituição, que traduzem a sua visão institucional. Sem dúvida sua postura restringe-se ao consumo de serviços educacionais e revela a sua percepção da instituição como uma “empresa”, da qual devemos esperar, exclusivamente, a prestação de serviços educacionais individualizados. Ao delegar a responsabilidade de educar o seu filho, a um “prestador de serviços”, aliena-se do processo. Além disso, ao despreocupar-se das “questões de ordem geral e dos aspectos coletivos” relativos ao fazer educativo, abdica de controlar a qualidade dos serviços prestados e exime-se da responsabilidade de intervir ativamente na construção de um espaço

político (público) democrático, capaz de concretizar e perenizar uma instituição educativa de qualidade para as futuras gerações.

Como vimos não se pode conferir atenção exclusiva à manutenção dos interesses particulares e suas derivações. Pois o que está em jogo é a possibilidade de existência de um futuro como fenômeno político. “Um homem isolado permanece sem testemunho, suas obras são esquecidas e não deixam vestígios.” (FRANÇA, 1996, p. 143). Subjaz à visão da referida mãe a idéia distorcida de que educar é adquirir competências técnicas individuais e autorizá-las como um valor moral. Assim, formada dos interesses imediatos de uma geração, a educação perde a sua potência para a ampliação da durabilidade das coisas no mundo, ou seja, de propor indivíduos para a cultura.

Constatou-se que, diante da baixa participação do associado, nenhuma Diretoria anterior havia tomado medidas conseqüentes, no sentido de descobrir o porquê do baixo envolvimento. A maior parte das pessoas gostaria de ver tal processo transformado, e anseia pelas mudanças, porém acreditam que não há solução para a questão, e, diante desse sentimento, se resignam. Dentre os fatores que podem estar sustentando tais crenças podemos destacar o fato de não terem experimentado outras alternativas, em termos comportamentais; bloqueios e defesas sócio-emocionais construídos ao longo de suas experiências pretéritas; o desconhecimento da existência de mecanismos e técnicas capazes de ajudar na superação do quadro de baixo envolvimento e; a necessidade de uma mudança estrutural em face às novas demandas institucionais.

De uma maneira geral, o dualismo, que subjaz à cosmovisão dos sujeitos, faz com que, inconscientemente, julguem o comportamento alheio, e suas próprias ações, de forma extrema. Por exemplo, uma ação administrativa pautada na coerção e no autoritarismo, tem como resultado comportamentos de antagonismo, sabotagem e etc.; se, ao contrário, os mecanismos são de permissividade, a ambiência será de uma licenciosidade improdutiva. Entretanto, quando os sujeitos que participam de uma instituição partilham objetivos e se comprometem com os resultados instala-se um ambiente de cooperação onde os mecanismos de controle externo têm força pró-ativa, ao invés de punitiva ou coercitiva (FOGUEL e SOUZA, 1995).

3.2.1 – A VALORIZAÇÃO E O MANEJO DE CONFLITOS

Em inúmeras situações do cotidiano escolar registramos a emergência, no discurso docente, de argumentos que apontam o comportamento indisciplinado de alguns educandos como um grande obstáculo ao trabalho pedagógico. Assim, constatamos falas do tipo: “hoje estou conseguindo dar aula, Fulano não veio. Repare como tudo está tranquilo”, ou “Fulana não tem limites, não sabe a hora certa de falar, tem dificuldades para respeitar o professor e os colegas”, ou ainda; “Fulano não para quieto, na rodinha, fica o tempo todo cutucando um, beliscando o outro, conversando, tenho que chamá-lo à atenção, toda hora (isso cansa)”.

Contatamos que as docentes denunciam o entendimento de que, para existir aula, precisa haver alguma rotina, certa ordem, certas regras. Estas últimas não são sagradas, nem devem ser obedecidas pelo simples fato de serem (im)postas, mas, regras que se fazem necessárias, porque permitem a instauração de uma ordem indispensável ao processo educativo. Essa ordem serve de suporte à organização infantil e fornece parâmetros para a sua atuação nas diversas situações do cotidiano. Constatamos que grande parte das leis postas (ou impostas) faz parte de uma grande estrutura, onde cada peça tem o seu lugar, mesmo que não tenhamos consciência da sua função, e essa aparente estabilidade estrutural dá aos membros do grupo a idéia de certa segurança.

Quando se pensa nas questões disciplinares tem-se a tendência de polarização dos procedimentos de solução: por um lado ser “duro” com as crianças, por outro ser “mole” (carinhoso). Sabemos que ser duro e ríspido com os educandos pode assustá-los e fazer com que se sintam magoados e humilhados. Entretanto, temendo perder seu espaço de autoridade, grande parte dos educadores opta por essa forma de atuação. Essa incerteza surgiu dos diversos discursos a que temos acesso: devemos combater a repressão, não só os castigos corporais e as humilhações, como também, a violência contida na imposição de verdades prontas. Isso porque logo se percebeu que corrigir os “maus hábitos”, com atitudes duras, traz muito mais prejuízo do que vantagens, do ponto de vista educativo. O exercício desse micro-poder, de forma indiscriminada, pode produzir, no educando, efeitos negativos sobre sua auto-imagem e auto-estima. Daí a necessidade de atentar para as transações simbólicas e materiais do cotidiano que vão, aos poucos,

configurando um sentido ético às experiências em jogo. Rego (1996) aponta como principais causas do ato indisciplinado:

propostas curriculares problemáticas e metodológicas que subestimam a capacidade do aluno [...], cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização da organização do espaço da sala de aula e do tempo de realização das atividades, excessivas centralização na figura do professor [...] e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças usando ao silêncio da classe, pouco dialogo, etc. (p. 100).

Por outro lado, no extremo comportamental, existem aqueles que defendem um olhar complacente sobre as atitudes discentes. Assim, se tudo que a criança faz é considerado adequado, em pouco tempo, passamos a conviver com as conseqüências advindas dessa prática sem limites. Aos poucos as crianças vão se percebendo apenas como sujeitos de direitos, não reconhecendo os deveres que lhes são correspondentes. Logo, a partir dos resultados alcançados a partir de uma e outra forma de agir, percebe-se que o meio-termo, no que se refere ao comportamento docente, parece ser a forma mais adequada de intervenção, agir com amorosidade sem que isso implique em perda da autoridade. Na verdade temos que desistir da idéia de que “alguém” vai nos dar o “mapa da mina”, o receituário metodológico capaz de nos levar à certeza de acertar.

Uma reflexão mais aprofundada sobre a questão da disciplina, fatalmente nos levará à compreensão de que tanto faz “ser duro” ou “ser mole”, pois essas são as faces de uma mesma moeda – falta de vínculo com as crianças e falta de cuidado com o trabalho que fazemos. No fundo é uma desistência, uma espécie de preguiça emocional para o enfrentamento do conflito que está no próprio sujeito (educador). As crianças percebem isso e respondem do mesmo jeito, indisciplinadamente. O vínculo com as crianças e com o trabalho surge quando se exercita a razão afetiva (FURTADO, 1997). Mas o que significa “razão afetiva”? Representa a capacidade de, a partir do consórcio “equilibrante” entre razão e emoção, decidir criticamente sobre a melhor forma de agir/reagir. Implica, também, em ser capaz de compreender que os comportamentos infantis agressivos não são necessariamente ofensas dirigidas ao professor. Portanto, envolve a escuta cuidadosa¹⁷, frente aos sinais

¹⁷ [...] é algo que vai além da capacidade auditiva de cada um. [...], significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1996, p. 135).

emitidos pelas crianças, tornando a compreensão mais precisa e a interpretação mais ajustada ao contexto.

Os mecanismos de controle disciplinar utilizado pelas docentes variam não só em relação ao desempenho da própria professora, como entre docentes. Além disso, constatamos que alguns desses mecanismos se mostram mais comuns segundo o nível de ensino (EI ou EF). Ademais, constatamos que existem variáveis relacionadas aos docentes, aos discentes e ao contexto de emergência, que, uma vez associados, promovem uma diversidade de expressão, que inviabiliza qualquer tentativa de padronização. Desta forma, resta-nos identificar algumas aproximações possíveis, tendo em vista a sua maior ou menor compatibilidade com uma educação para a autonomia moral.

Constatamos que a forma de exercer o “controle” sobre o comportamento infantil pode variar com o “estado de espírito” docente, com relação à identidade do sujeito que contrariou a regra ou combinado. Sabemos, entretanto, que a perenização de qualquer comportamento (tanto faz se mais calmo ou agressivo) cria uma artificialidade relacional incompatível com a realidade das relações societárias. O educador, assim como qualquer ser humano, atravessa, no seu dia-a-dia, uma variação de estados de humor. Assim, mais importante que promover um comportamento de “aparente” calma e solicitude é demonstrar, de forma não-destrutiva, a manifestação dos sentimentos e estados de espíritos e, exemplificar como, na prática, podemos manejar adequadamente com essas situações.

Algumas vezes, o mesmo professor, diante de comportamentos discentes bastante similares, reage de forma dispare. Fato ilustrado pela situação onde uma das crianças, ao constatar que a docente havia sido incoerente em suas ações, questionou-a: “- Por que a senhora está brigando comigo e com Fulano a ‘tia’ só conversa?”. Ao que a professora perguntou: “- Será que você não sabe mesmo o porquê?”. Sem dúvida a criança pareceu perceber o efeito diferenciado do que ele faz sobre a docente. A própria professora, quando questionada por mim, sobre o fato, afirmou que Fulano (o que a questionou) a tira do sério. Disse-me, ainda, que tem dias que chega a sair da sala para chorar. Constata-se que, se por um lado o comportamento docente provocou, no educando, um sentimento, aparentemente, legítimo de injustiça; por outro lado, numa análise mais profunda, pode-se inferir que a recorrência de comportamentos similares poderia, a princípio, justificar a diferença

de intensidade percebida nas reações docentes. Porém a resposta docente à questão discente, parece denunciar a crença de que a criança age intencionalmente (com consciência) e pergunta para fingir-se de inocente. É óbvio que em se tratando de uma criança com aproximadamente seis anos, a atitude docente mostrou-se pouco produtiva. Além disso, se a intenção da criança fosse de fato provocá-la ou aborrecê-la, a atitude docente demonstrou que a criança alcançou os seus objetivos, reforçando o comportamento indesejado.

Num contexto pedagógico equilibrado, a criança precisa compreender que tanto os elogios, quanto as repreensões docentes, não dependem, exclusivamente, do “estado de espírito” docente. Caso contrário, a criança depreenderá que quando a professora está “de bem com a vida”, ela pode fazer tudo, no dia em que ela não está bem, nada lhe é permitido. Só quando as crianças são muito pequenas é tolerável (por questões estruturais) que a criança pense que tudo deriva da vontade docente. Porém, à medida que crescem, as crianças precisam entender que as regras provêm de outras fontes.

Sem dúvida tanto os professores quanto as crianças possuem seus limites pessoais. Precisamos aprender a exigir que as crianças parem de gritar, num momento onde ainda não estamos no “ponto de explosão”, para que possamos exigir com calma, com lucidez, sem fortes emoções, sem violência; mas com muita firmeza. E, também, temos que compreender quando as crianças estão perto do limite, para parar de exigir o que está fora do alcance delas. Do entrecruzamento entre os limites em jogo forçosamente surgirá um ponto de equilíbrio, que permitirá identificar a melhor atitude a tomar e a hora mais adequada para fazê-lo.

Sabemos que não basta praticar determinado ato, segundo a norma ou regra que a disciplina. É preciso, também, examinar as condições concretas, nas quais ele se realiza. Afinal, a imputabilidade de responsabilidade moral por determinado ato é razão direta da consciência do autor acerca das circunstâncias de ocorrência e das conseqüências de sua ação, e que a causa de seus atos esteja sob seu controle, ou seja, que seu comportamento seja livre. “Conhecimento da lei e liberdade prática são prerrogativas que nos remetem ao princípio de responsabilidade” (PEQUENO, 2001, p. 55). Além disso, “somente é sensível à determinada sanção quem a internalizou na vergonha. Pode-se chamar isso também de formação da consciência moral” (TUGENDHAT, 1996, p.63).

Quanto à harmonia da consciência moral humana é preciso ser cauteloso. O homem é psicologicamente complexo e, por vezes, contraditório. O homem vive tentando apaziguar os apetites dos instintos e os imperativos morais internalizados, tarefa que raramente se traduz num equilíbrio ético. Na maioria das vezes, o homem ignora as motivações de suas ações. Além disso, seu comportamento individual é diferente do coletivo. Para percebermos a contraditoriedade do humano, basta olhar honestamente para si ou para seus semelhantes.

Constatamos que dentre as formas mais comuns de controle sobre o comportamento infantil estão: práticas discursivas (elogios, repreensões, sermões e etc.); a elaboração e controle de acordos entre as partes (combinados); ameaças veladas ou explícitas; alteração dos lugares ocupados pelos discentes (normalmente trazendo-os para próximo da docente e misturando meninos e meninas) e sanções (expiatórias ou por reciprocidade). Dentro de cada uma dessas categorias, temos diversas formas, que variam segundo uma maior ou menor aproximação de práticas cooperativas ou coercitivas, por exemplo, as intimidações explícitas do tipo: “se você fizer isso, vai acontecer aquilo”, são muito menos perniciosas do que aquelas em que a docente, diante de um comportamento infantil considerado inadequado, apela para o discurso: “fiquei muito triste com o que você fez, logo comigo que gosto tanto de você”. Subjaz, a essa forma de agir, uma ameaça velada: “se continuar agindo dessa forma poderá perder o meu afeto”. Sabemos que ambas as atitudes são pouco produtivas, em termos do desenvolvimento da consciência moral. Entretanto, a segunda forma de controle disciplinar é muito mais perversa, na medida em que manipula o medo da criança de perder o afeto e estimula o sentimento de culpa.

Uma prática bastante disseminada, entre as docentes, como mecanismo de controle do comportamento considerado inadequado é a delegação de papéis de liderança. Como exemplo disso, temos o seguinte fragmento do diário de bordo, da docente Pati:

- Dividimos a sala em dois grupos coincidentemente [Fulano] foi o líder de um dos grupos, o que foi maravilhoso, porque como ele tinha a tarefa de manter seu grupo organizado, ele também tinha que se organizar. O jogo transcorreu tranquilamente com a participação muito positiva de Fulano e de Fulana.

O fragmento de texto acima apresenta dois aspectos merecedores de nota: o uso do termo “coincidentemente”, quando a docente faz referência à assunção de um papel de liderança por parte da criança que exibiu comportamento inadequado. A idéia de

furtividade do ocorrido pode estar tentando esconder o fato de que a criança desempenha um papel natural de líder, sendo este variável em sua tendência, ora para a pertinência, ora para a sabotagem; parece que a utilização de estratégias pedagógicas mais ajustadas à faixa etária e às características do grupo, foi verificada quando a totalidade do grupo exibiu uma participação efetiva. Isso no leva a questionar: será que os comportamentos exibidos pelas crianças citadas seriam realmente inadequados ou representariam as respostas possíveis às intervenções docentes inadequadas?

Sabemos que é inadequado atrelar à metodologia a compreensão de que ela seria a solução para o manejo dos comportamentos indisciplinados, vez que estes possuem multideterminação. Entretanto, na situação relatada, a frequência dos comportamentos inadequados sofreu redução quando se alterou a metodologia de trabalho. Parece-nos então correto afirmar que aspectos vinculados à ambiência pedagógica, embora não exclusivamente, contribuíram com maior peso para promover alterações no comportamento infantil. Neste cenário, algumas crianças mostraram-se mais sensíveis a tais alterações, constituindo-se em canais de expressividade dos sentimentos e dos desejos grupais. Entender o comportamento aparentemente inadequado de uma criança como um emergente grupal implica em refletir sobre quais aspectos, numa dada situação, estariam contribuindo para sua emergência. Esse entendimento exige, por parte do professor, uma capacidade de reflexão-crítica, que lhe permita identificar as “responsabilidades” e os “responsáveis”, ao invés de “culpados”.

Temos, por outro lado, a situação em que um mecanismo de manejo dos comportamentos considerado adequado – os “combinados”-, assume, nas práticas cotidianas, nuances formais, que o levaram à condição oposta. Refiro-me às situações onde os docentes se propuseram a construir, com as crianças, as regras, mas, ao fazê-lo, manipularam o processo de forma que vigorou aquilo que originalmente queriam; ou ainda, construíam o instrumento coletivamente, mas, durante sua aplicação suprimiam a análise e a reflexão dos emergentes, por parte do grupo. Tal prática pode estar exprimindo o entendimento de que a imaturidade discente é um motivo suficiente para excluí-lo da elaboração e, ou aplicação de regras. Diante do exposto, constatamos que uma prática não é adequada *a priori*, mas assim se constitui na efetivação de suas ações, num determinado contexto.

Observando a dinâmica de uma das classes de Educação Infantil presenciamos um conjunto de trocas que nos chamou a atenção. A docente (Pati) estava conduzindo um trabalho de levantamento de repertório prévio e, antes de dar continuidade ao trabalho, solicitou que as crianças estivessem atentas aos combinados: ouvindo e respeitando a opinião do colega; e acrescentou a proposição de que cada educando deveria falar pelo menos uma vez. As crianças, em uníssono, acolheram a solicitação docente. Entretanto, no decorrer do trabalho, contrariando o que fora combinado, uma das crianças insistia em falar mais de uma vez. A professora regente solicitou que ela esperasse um pouco, dizendo que ela falaria depois de determinada criança. A referida criança falou e a criança não foi convidada a se pronunciar. Diante disso, a referida criança disse: “- Mas nunca chega a minha vez!” Diante do silêncio da docente, a criança insistiu: “- Assim eu vou acabar esquecendo o que eu quero dizer”. A professora continuou franqueando a palavra, aos demais membros do grupo, parecendo não dar importância ao que a criança havia dito. Algum tempo depois, a professora passou a palavra para a criança, que vinha insistindo em falar. Logo que chegou a sua vez de falar a criança relatou, com riqueza de detalhes e com bastante pertinência, um filme que havia assistido, enfocando o tema discutido. Ao fazê-lo, mobilizou todo o grupo, pois muitos, também, o haviam assistido.

Como vemos, apesar de a criança ter descumprido o combinado, proposto pela docente e acolhido pelo grupo, essa seria uma oportunidade para que se trabalhasse, com o grupo, a necessidade de relativização das regras. A homogeneização adotada pela docente, provavelmente, buscava a instalação de um padrão ético-moral a ser adotado por todos os educandos, insustentável, na prática. Assim, apenas determinado tipo de conduta foi aceita, sendo a transgressão da regra (mesmo que neste caso se restrinja a um combinado) punida automaticamente (com a exclusão). Neste caso, o que precisa mudar é a forma de lidar com essas situações. Urge encontrar uma maior compatibilidade entre o que se espera das crianças e o que é alcançável pelas mesmas; a diminuição, por conseguinte, da sensação de impotência diante dos fatos e, ou culpabilização de outrem. Assim, cada sujeito passa a ser considerado em sua singularidade. Em função disso, seus avanços, pequenos ou grandes, considerados por si e não em relação a um padrão idealizado e homogeneizante.

Por outro lado, ao ignorar, por mais de uma vez a fala discente, a professora poderia estar contribuindo para internalização da idéia de que: não há contra-argumentação possível, quando o interlocutor é uma autoridade (professor). Esse entendimento, por sua vez, reforça a heteronomia e está na contramão do pensamento crítico-reflexivo. Concluída a referida observação (Anexo 28), já estávamos fora de sala de aula, quando ouvimos a docente realizar uma forte repreensão, na frente das outras crianças, dirigida à criança do caso relatado anteriormente, nos seguintes termos: “- Fulana, você sempre interfere na hora errada, me interrompe, atrapalha os seus colegas e não respeita as pessoas”. A criança ouviu sem nada responder (que fosse pelo menos audível à distância em que eu estava). Novamente a prática docente parece reforçar a heteronomia.

Quando a docente Pati teve a oportunidade de ler o relatório que elaborei a partir da observação em sala de aula (Anexo 11), destacou que não entendia o comportamento da criança como sendo de argumentação, porque acredita que o mesmo refletia, na verdade, a grande dificuldade que a criança tem para se concentrar, na maioria das atividades e, principalmente, de ouvir os outros. Além disso, quando hipotetizei sobre as possíveis conseqüências do comportamento docente sobre o discente, a professora entrou na defesa, acionando o entendimento de que eu estaria generalizando minhas análises para todos os seus comportamentos, o que não havia ocorrido.

No caso do contrato (combinado), ao sustentá-lo num pressuposto de isomorfismo dos níveis de consciência moral: anomia, heteronomia e autonomia; pode-se sucumbir à rigidez procedimental. Em se tratando de um instrumento conservado entre partes, o contrato pode ser revisto toda vez que se mostrar insuficiente ou ambíguo. Segundo Aquino (1999) as burlas ao combinado assumem formas típicas: aquela que deriva da incompreensão do conteúdo da regra; as que se vinculam à impossibilidade estrutural do sujeito ou pela intenção deliberada de inviabilizá-la. Neste último tipo, identificada a consciência acerca da ação o infrator poderá ser submetido a uma sanção já prescrita, ou, na medida em que a situação venha a ocorrer o grupo pode ser convidado à arbitrá-la. Destaca-se, com base nos pressupostos Piagetianos, que o docente deverá cuidar para que a sanção evite formas expiatórias (como no caso da exclusão), ajustando-se à idéia de reciprocidade, onde se mantém o vínculo causal com a ação objeto de sanção.

Lembramos que tanto a recompensa, quanto a punição são, incontestavelmente, a marca da heteronomia moral: é quando a regra é exterior ao indivíduo, torna-se necessário um símbolo de aprovação ou de reprovação. O esforço autônomo rejeita tais procedimentos.

Passo, agora, a relatar um caso bastante representativo de uma intervenção onde a docente Nati, frente às manifestações de agressividade discente, agiu de forma mais adequada do que a pura e simples interdição. As crianças estavam sentadas em suas carteiras concluindo uma das atividades do dia quando, repentinamente uma das crianças chama um dos seus colegas de “anta”. Todos os presentes ouvem o que havia sido dito e a professora interrompe a atividade e, dirigindo-se à criança que havia falado, perguntou: “- Você sabe o que é uma anta?”. Ao que a criança respondeu corretamente dizendo tratar-se de um animal. A professora emite uma mensagem de constatação: “- Como sabemos, aqui, na nossa sala, nós temos pessoas e não antas”. E perguntou novamente: “- Será que chamar o colega de ‘anta’ o fará compreender que você deseja que ele pegue a borracha derrubada no chão?”. Diante do silêncio compreensivo da criança continuou: “- Então, o correto seria dizer ‘por favor’, você pode pegar a borracha que você derrubou no chão?”. Sem dúvida a intervenção docente mostra o quanto a agressão promovida foi ineficiente, no que se refere ao alcance dos objetivos declarados pela criança. Ressaltou, por assim dizer, a importância da reflexão como elemento de controle das reações agressivas, normalmente resultante de um ato impensado, derivado de emoções, muitas vezes, desconhecidas pelo próprio sujeito. Sabemos que os conflitos são recorrentes e inevitáveis, não podendo ser equacionados, em termos morais, apenas na esfera da razão, via responsabilidade moral. Desde a mais tenra idade, a aprendizagem do discurso moral, contribui, no sentido instrumental, para a solução de conflitos, mas, a longo prazo, exerce um importante papel na configuração do caráter. Daí, o significado assumido pela intervenção docente ora relatada.

Problemas inevitáveis, mas difíceis para a educação, são os que envolvem comportamentos dos educandos e valores, geralmente invocados quando se aborda as questões disciplinares. Esses problemas surgem a toda hora: diante da situação de não saber o que fazer quando um educando é agressivo, quando resolve tumultuar a aula ou quando, simplesmente, todas as crianças resolvem ir ao

banheiro, ao mesmo tempo. Constatei que esse tipo de preocupação aparece em diversos momentos do cotidiano. Esta é verificada, no diário de bordo de uma das docentes (Gigi) quando diz:

- [a criança] se deitava, com freqüência, na rodinha e um detalhe nos incomoda, é reagir com certa violência com os colegas, quando aborrecido. Chamamos sua atenção, por vezes, quando no conflito com os colegas. [Nesses momentos], coloca-se a importância de conversar para resolver o conflito.

Outro aspecto merecedor de nota é a participação ativa das crianças no controle do cumprimento dos combinados. Essa prática, entretanto, ocorre dentre os grupos (5) onde as docentes evidenciam uma maior valorização prática desse tipo de contrato pedagógico, a utilização do contratualismo surge como alternativa à submissão a uma natureza cega ou às imposições por parte do detentor do poder (educador). Naqueles grupos, onde a valorização era apenas verbal (4) e com baixa freqüência, os educandos agiam como se não estivessem comprometidos com o seu controle e gestão, ou seja, de forma heterônoma. Cabe, entretanto, destacar que a participação infantil na exigência do cumprimento dos combinados, nem sempre pode ser considerada, *per sí*, uma prática mais evoluída, do ponto de vista do juízo moral. Digo isso, em função do fato de que a depender do argumento utilizado na cobrança, este pode estar revelando apenas a apropriação de uma regra construída coletivamente pelos interesses individuais, sendo assim eminentemente autoritária. Entretanto, parece que esse entendimento escapa à compreensão das docentes (7), que significam o comportamento sem considerar as motivações. Corrobora esta compreensão o fato de uma professora (Gigi) ao falar de um possível avanço de um educando, considerado indisciplinado, quanto a sua participação, no controle do cumprimento dos combinados.

- Conflitos a parte, principalmente na rodinha [Fulano] vem chamando a atenção dos colegas para o cumprimento dos combinados, para acertar e organizar a fila. Isso nos surpreendeu essa semana.

É bastante comum nos espaços escolares a rotulação de turmas e sujeitos, no que se refere à sua dinâmica comportamental e de aprendizagem. Num e noutro casos, tal prática se mostra bastante improdutiva, visto que inviabiliza, pela rigidez perceptiva, que os sujeitos se vejam e sejam vistos de forma diferente (transformada). Segundo relatos de pessoas, que atuam na Escola há muitos anos, independente dos sujeitos que compõem as turmas, o grupo da 4ª série apresenta características bastante específicas. Normalmente apresentam uma agitação

exacerbada, uma tendência a contestar tudo e todos e uma dificuldade em acolher as regras. Entretanto, tais aspectos, em sua maioria, considerados negativos, por parte dos emissores, podem e devem ser circunstanciados. Os comportamentos “inadequados” (aqueles que contrariam as normas estabelecidas), muitas vezes, podem estar sinalizando para uma inquietação própria do conhecer; para uma desequilíbrio cognitiva, que chega a refletir-se na postura corporal ou em uma resistência reveladora da distorção do objeto de conhecimento. Nestes casos, notamos uma face positiva do comportamento considerado “indisciplinado”.

A quarta série é um grupo que possui a marca da terminalidade, em termos de representar o fim do Ensino Fundamental I e, no que se refere às séries oferecidas pela Escola, ou seja, ao concluí-la, a criança, necessariamente terá que migrar para outra Instituição de ensino. Assim sendo, os pré-adolescentes, que estão cursando essa série, vivenciam uma mistura de sentimentos advindos: da despedida de um espaço que, na maioria dos casos, vivenciaram por aproximadamente nove anos e; do enfrentamento do novo (nova escola, novos professores, novas práticas etc.). Isso pode gerar certa instabilidade comportamental. Por outro lado, se educamos para autonomia, porque parecemos almejar comportamentos heterônomos? Por que compreender a “contestação” e o “não acolhimento das regras” unicamente pelo seu lado negativo? Será que a apresentação desses comportamentos poderia estar representando a saída de um estado de heteronomia, mesmo que de forma, ainda, desequilibrada? E, ainda, tais comentários não estariam refletindo a dificuldade da Escola em lidar com o comportamento dos sujeitos questionadores que buscou formar? Sem dúvida alguma é muito mais fácil lidar com sujeitos que acolhem normas sem questioná-las. Entretanto, quando viabilizamos espaços de liberdade de expressão e de assunção de responsabilidades é inevitável que os sujeitos envolvidos passem, gradualmente, a ocupá-lo com uma maior responsabilidade e consciência.

A professora Juli realizou, em seus registros diários, o relato de diversas situações de conflito envolvendo suas crianças (entre 9 e 10 anos de idade) e, de forma recorrente, duas delas. Constatou-se que o tipo de agressão mais comum foi a de natureza verbal. Entretanto, no caso das duas crianças citadas, notou-se a prevalência de registros de agressão física. A docente informou que tem conseguido contornar as referidas situações, mas omitiu a forma adotada nessa ação.

Acrescentou que o comportamento dispersivo, a falta de responsabilidade frente à elaboração de tarefas e as conversas paralelas foram os principais comportamentos responsáveis por prejuízos à aprendizagem de seus educandos. Como vemos existem docentes que atrelam os comportamentos indisciplinados às dificuldades de aprendizagem, e vice-versa. Lajonquiére (1996) nos lembra que, com freqüência, considera-se a indisciplina dos educandos como o grande mau e a qualidade das capacidades psicológicas das crianças a causa “mor”, do insucesso ou do sucesso escolar.

Sem dúvida, para que um comportamento infantil seja considerado merecedor de atenção especializada, é preciso que se considere um dado comportamento como padrão de normalidade ou como esperado para sua idade, sexo, classe social, enfim qualquer contexto universalizante. Assim, olhamos para a criança de hoje pensando num dever-ser infantil e não no ser que “é”, no aqui e agora. Vivemos, no cotidiano escolar, a tentativa de fazer desaparecer as diferenças entre os educandos que temos, na direção daquilo que gostaríamos que fossem. Muitas vezes, projetamos nas crianças aquilo que nos falta ou nos faltou. Da mesma forma, exacerbam nas traços de personalidade com os quais não conseguimos lidar em nós. Por outro lado, quanto mais a criança aceita o jogo do “dever ser” (o que o outro - professor- quer) mais se distancia da sua própria identidade, por identificar-se com a sua imagem especular. Assim, quanto mais a escola incute no sujeito a necessidade de ser ideal (homogêneo), afirmamos a impossibilidade dessa transformação.

Diante dos comportamentos dispersivos de alguns, durante as atividades de classe, constatou-se que a docente (Juli) disse adotar a postura de só liberá-los, para atividade seguinte, após a conclusão da atividade anterior. Muitas vezes, essa atitude implicou em impedir que as crianças participassem das atividades recreativas. Nessas oportunidades, a educadora lembrava ao educando de que aquele que optou por executar outra atividade (no horário de outra) estaria abrindo mão do horário destinado ao lazer para concluir as atividades, que deixou de fazer no horário oportuno. Ora analisar o comprometimento do recreio como uma consequência de uma escolha equivocada do sujeito, mostra-se produtivo no que se refere ao cumprimento da tarefa em si, mas, também, porque guarda a possibilidade

de que o sujeito aprenda a fazer melhores escolhas e a assumir as conseqüências das mesmas.

A capacidade de gerenciar conflitos torna-se uma das tarefas centrais da educação moral. Com este conceito, entende-se não apenas a administração de conflitos, mas ação positiva sobre o lastro das relações de conflito. Tudo isso, porque o conflito é parte positiva da estratégia da práxis humana. É, inclusive, na perspectiva desses conflitos e contradições, inerentes à própria realidade, que se abre a possibilidade da construção de um novo *telos* para o indivíduo e para sociedade humana. Assim pensando eleger o conflito como estruturante do aprendizado e propô-lo para ser manejado no espaço escolar, pode se constituir numa escolha bastante coerente (NADER, 2001).

Uma prática bastante comum, entre as crianças que evidenciam baixo poder de argumentação, é a chantagem emocional, sua natureza subliminar, muitas vezes, faz com que os docentes sejam manipulados pelos discentes. Entretanto, o registro a seguir destaca um episódio, onde, tendo percebido as intenções infantis a docente consegue aproveitar para desfazer a rota emocional instituída:

Fulano começou a chorar porque eu comecei a “puxar” por ele. Eu disse que as suas lágrimas não me sensibilizavam, pois eu sabia que ele sabia e podia realizar a tarefa [...]. Quando ele viu, que não teria outra alternativa, a não ser fazer a atividade, enxugou as lágrimas e foi pensar junto comigo. (Juli).

Nota-se que a professora foi firme ao tempo em que reiterou a sua confiança na capacidade da criança e na sua disposição para “pensar junto com ela”. Tal procedimento não só permitiu alcançar o comportamento desejado (fazer a atividade para aprender), como, também, viabilizou a instalação de mecanismos emocionais mais equilibrados, já que através da estratégia de chorar, o educando não logrou êxito em seu intento. É comum que o professor precise, a bem da aprendizagem, e por força de sua autoridade, obrigar o educando a empreender determinada atividade. Ao fazê-lo Juli não precisou utilizar-se de ameaças ou recompensas, visto que a obediência derivou do respeito, cuja motivação encontrava-se naquele que se submeteu. Noutra situação, quando a autoridade é imposta por coação, desemboca-se no autoritarismo – quem não tem qualquer indicação pedagógica, *a priori*. Existem, por outro lado, comportamentos de obediência que não são derivados de relações de autoridade, mas a submissão de um a outro pela força. Nestes casos, o que determina a ação é o medo do castigo,

não o respeito consciente à norma ou ao emissor. Nesses casos, temos o autoritarismo e o uso abusivo do poder.

Como vimos, é possível exercer a autoridade sem sucumbir ao autoritarismo. Trata-se de manejar adequadamente com as noções de liberdade, respeito e reciprocidade. Para tanto, o professor não pode sentir-se o “dono da bola” e, por conseguinte, aquele que dita as regras do jogo pedagógico. Assim procedendo, o educador e o educando valorizarão as atitudes de respeito mútuo, em detrimento da mera obediência às regras.

Cabe destacar que cada situação foi avaliada em sua especificidade pela professora e por uma Coordenação Colegiada que, a partir daí, chamava os pais para um diálogo franco sobre as ocorrências, ouvindo e falando sobre a criança, aspectos que acreditavam passíveis de contribuir para a superação da situação problema, chegando, às vezes, a indicar um acompanhamento especializado. Ao tempo em que essas medidas eram tomadas, uma série de outras intervenções era empreendida, por exemplo, nas situações em que havia um conflito entre duas crianças, culminado em agressão física, os adultos presentes imediatamente tentariam conter as manifestações de agressividade, com vistas a impedir danos à integridade física dos envolvidos. Estes eram, em seguida, convidados a se acalmar, por vezes, aquele que exibia um comportamento agressivo era conduzido para outro espaço físico, onde poderia mais facilmente recuperar a calma.

Em algumas situações no mesmo dia e em outras no dia seguinte, os envolvidos eram convidados a dialogar sobre o ocorrido, a tomar contato com suas emoções e a comunicá-las ao outro. Desta maneira, vivenciavam um outro modo de lidar com emoções destrutivas. Nestes momentos, solicitava-se às crianças que respirassem profundamente, para melhor controlarem suas emoções. Dizia-se não é errado sentir raiva, porém não é correto expressar a sua raiva batendo. Quem está com raiva, está assim por algum motivo. Entretanto, sugeria-se que a criança falasse para o colega o que ele fez ou faz (fato), que o desagrada ou desagradou, dizendo a ele como gostaria que agisse. A Diretora da Escola marcou encontros diários com algumas crianças para ajudá-las a se conhecerem melhor e aprenderem a controlar suas emoções. Nesses encontros as crianças tinham a oportunidade de experimentarem algumas técnicas de apoio à ação. Os efeitos dessas sessões sobre as crianças foram notáveis.

Quando os conflitos tinham uma natureza coletiva, a exemplo de brigas por causa da bola ou coisas que giravam em torno da prática de jogá-la, primeiro suspendia-se o jogo sob a justificativa de que este deveria ser um momento de prazer e não de discussão e confusão; dizia-se às crianças que o fato de estarem brigando indicava que elas tinham escolhido parar de jogar bola. A princípio as crianças (neste caso do grupo “JU”), não entendiam muito bem o sentido da palavra “escolha”. Entretanto, logo compreenderam que brincar de bola de uma forma amorosa e equilibrada seria uma condição para fazê-lo. Nesses momentos de reflexão, não raro ouvíamos uma criança dizer: “- Esse negócio de pensar, de refletir, é um ‘saco’”, denotando sua indisposição ou impossibilidade de fazer contato com os seus desejos e, com base neles, decidir sobre o que fazer, e sustentar as conseqüências de suas escolhas.

No início do ano de 2004, após a realização das reuniões pedagógicas, destinadas à apresentação das professoras aos pais dos seus respectivos educandos, bem como da Proposta Pedagógica para o trimestre, realizamos encontros com o fito de avaliar a condução das referidas reuniões, uma vez que havíamos incentivado uma maior inserção das docentes, no tocante à assunção de responsabilidades no processo de sua realização. É importante lembrar que a EGC acompanhou cada reunião, com a participação de, pelo menos, um de seus membros. Ao longo dessas reuniões (de cunho avaliativo), as docentes eram solicitadas a fazer uma autocrítica, enumerando aspectos positivos e negativos e salientando os mecanismos de aprimoramento a serem adotados nas próximas oportunidades. De uma maneira geral, os docentes foram muito pertinentes em termos de suas análises e acolheram, relativamente bem, as críticas que foram elaboradas pelos presentes.

Cientes de algumas possíveis dificuldades ocorridas na condução de uma das reuniões da Educação Infantil, a EGC dedicou especial atenção ao grupo “L”. Assim, em reunião realizada no dia 12 de março de 2004, contando com a presença das docentes Lara e Gigi, das Coordenadoras Ceci e Rafa e da Consultora Pedagógica e Pesquisadora, buscou-se oportunizar a fala às professoras, com o intuito de identificar suas representações acerca dos processos vividos. Assim, numa auto-análise a docente Lara afirmou:

- Penso que o trabalho vem se desenvolvendo de maneira harmônica, não houve conflito (se referindo o trabalho com a parceira). Quanto às crianças

gosto do trabalho com elas e procuro ser muito carinhosa. Já no que se refere ao conteúdo, tenho buscado aprender mais sobre a aquisição da lecto-escrita. Tenho tentado introjetar a rotina. Para isso, tenho ficado depois do horário, para deixar tudo organizado e ter tempo para trocar com minha companheira de trabalho. Assim, de 0 a 10, me daria 7,5.

Já, a docente Gigi destacou que:

- Noto que tenho muita coisa para melhorar. Hoje, me sinto mais segura na sala de aula. Mas, para falar com os pais ainda tenho muita dificuldade. Estou querendo trabalhar isso. Estou com vontade de fazer uma terapia para ver se consigo, com ajuda externa, superar esses meus bloqueios.

Na oportunidade, a Coordenadora Ceci enfatizou que existem dois importantes pilares que devem sustentar a ação docente: uma base teórico-metodológica consistente e uma personalidade amadurecida, e perguntou sobre como estava o relacionamento entre as docentes. Diante do que Lara respondeu: “- Gigi tem pontuado muitas coisas para mim, em sala de aula. Tem me colocado a par da dinâmica da [Escola]. Quando ela me chama atenção para alguma coisa ou sobre algo, tomo de forma natural”. A professora Lara destacou, enquanto autocrítica, que tem uma tendência a ser muito “dengosa” com as crianças. Imediatamente, a Coordenadora Rafa concordou dizendo: “- Sim, mas você precisa ser mais assertiva com as crianças. Diga o que você deseja que elas façam”.

Tratando especificamente do que havia ocorrido na reunião com os pais a Professora Regente afirmou:

- A reunião com os pais foi tensa. Era a nossa primeira reunião. Senti que [o] pai de uma das crianças estava numa posição de ataque. Penso que isso se deveu às outras experiências, no ano passado. Notei, no corpo dele, que ele dizia; “- Estou de olho em você”. Anotava tudo o que eu dizia e fazia perguntas, enfim, parecia querer me pegar em erro”.

Tentando descobrir, provavelmente o porquê de a professora estar se sentindo ameaçada Rafa perguntou: “- Você se sentia preparada para a reunião?”. A professora respondeu que sim. Rafa continuou: “- Acho que você estava muito despojada. Deixou de imprimir a formalidade que essas reuniões exigem”. Um tanto reticente Lara disse: “- Pode ser...”.

Percebendo o tom complacente da docente ao, aparentemente, acolher a fala da colega, Ceci diz que notou a dificuldade dela em acolher aquela crítica e lembra que o intuito do grupo (EGC) era o de ajudá-la. Rafa continua: “- Você acha que houve clareza e objetividade?” Lara respondeu:

- O episódio que envolvia a pergunta do pai sobre [determinado assunto] eu acho que foi esclarecido. Já no aspecto onde o pai cobrava uma maior

“dureza”, da nossa parte, no que diz respeito às questões de indisciplina, expliquei o que fazíamos e o porquê, mas ele não me pareceu convencido.

Com a intenção de tornar claro o contexto histórico, que circunstanciava as falas até então, falei:

“- Como vocês sabem o grupo com que vocês trabalham vem de um histórico um pouco conturbado, no ano passado. O perfil questionador dos pais deste grupo conferiu-lhe uma característica especial. Penso que o fato de saber de tudo isso tenha provocado certa insegurança na dupla (bastante normal para uma primeira reunião). Entretanto, devemos dizer que a Escola precisa cercar-se de uma série de cuidados, no sentido de reverter as deficiências acumuladas no ano anterior (em termos das intervenções pedagógicas) e atender as expectativas dos pais, as que forem legítimas. Assim, precisamos que vocês construam a competência prática para implementar um trabalho consistente com esse grupo, e temos pouco tempo para isso. Da nossa parte, pretendemos dar todo apoio a vocês para que consigam avançar. Da parte de vocês, solicitamos que se unam ainda mais, e busquem qualificar esse fazer”.

Quando terminei minha fala, Lara perguntou: “- O que você quer dizer quando diz que ‘temos pouco tempo para isso?’”. Assim, continuei:

- Serei mais clara. Se dentro de um ou dois meses nós não obtivermos um resultado bastante positivo com esse grupo, isso pode implicar no seu desligamento da Escola. Estamos tendo essa conversa franca com você porque não gostaríamos que fosse pega de surpresa, e, principalmente porque acreditamos que podemos reverter o quadro e alcançar um resultado favorável. Vocês topam fazer esse esforço? E você Gigi está disposta a apoiar Lara em tudo que for necessário?”.

Diante do que foi dito, todos os presentes manifestaram a intenção de colaborar para que o esforço das docentes fosse coroado com êxito. Porém, percebi que Lara ficou bastante abalada, reação natural diante do que fora dito. Concluímos a reunião falando dos procedimentos que considerávamos necessários à transformação almejada. Encerradas as falas e a reunião, quando já estávamos de saída notei que a professora tentava controlar o choro, diante do fato, disse: “- Lara, chorar pode lhe fazer bem”. A professora que já estava de saída, retirou-se sem nada dizer.

Sem dúvida aquela havia sido uma reunião muito difícil para mim. Fui encarregada de colocar as professoras a par dos procedimentos que seriam adotados pela Direção se a situação relacionada àquele grupo não fosse revertida. As leituras feitas a respeito dos sinais emitidos pelos membros do grupo (pais, educadores e Coordenação), associadas ao histórico recente daquele grupo, conduziram a uma interpretação preocupante. Naquela oportunidade todos os participante, a partir dos seus respectivos repertórios prévios (pressupostos), ativaram significações bastante particulares sobre as ocorrências.

No dia letivo seguinte à conversa (Anexo 26) relatada parcialmente, a Professora Regente Lara solicitou uma conversa com a Diretora e com a Consultora Pedagógica (eu). Sem atinar para qual seria o teor daquela conversa, sentei-me junto à professora, com o espírito desarmado. A docente depois da minha chegada deu início à leitura de uma “carta de demissão” onde explicitava, em tom magoado, os motivos de seu pedido, dando atenção especial à fundamentação teórica para os argumentos que arrolava tentando desqualificar a figura da Consultora, que denominava como anti-construtivista. Todo o seu discurso, em tom muito agressivo, buscava demonstrar a sua competência e a incoerência da Consultora. A Diretora, após a leitura da carta, um tanto estupefata, tentava, em vão, acalmar a docente, que se mostrava fechada ao diálogo. Por outro lado, o descompasso entre as minhas intenções e a interpretação de Lara sobre a minha atitude, levou-me a uma emoção tão forte que não pude controlar o choro.

Estávamos diante de uma situação onde os pressupostos equivocados levaram a um quadro de interpretações distorcidas, tendo como consequência ações extremistas, por parte dos sujeitos envolvidos (EGC e docentes). Constatou-se uma leitura de indícios, sem a devida verificação de pressupostos. A essa altura, julgo necessário destacar quais eram as circunstâncias que levaram aos equívocos interpretativos. Desde o ano de 2002, segundo tivemos notícias, o grupo de pais das crianças (que ora estavam no grupo da professora Lara), participavam ativamente do cotidiano escolar, na maioria das vezes, fazendo críticas severas à ação docente. No ano de 2003, apesar de a professora ser outra, esta postura, embora um pouco arrefecida, continuou a existir. A pressão dos pais, associada a um olhar mais cuidadoso por parte da nova equipe de gestão escolar, mostrou que muitas das críticas eram procedentes e os aspectos observados de difícil reversão (dificuldade em dar limites, baixo envolvimento no cumprimento das atividades docentes e negligência no acompanhamento discente). Tal situação, atrelada a um fato disparador grave (atitude negligente), culminou com a demissão da referida professora.

Naquela oportunidade, a despeito de todos os diálogos estabelecidos anteriormente com a docente (demitida), sobre os aspectos de sua prática que precisavam ser qualificados, em conversa posterior com a equipe de funcionários da Escola, fomos acusados (equipe gestora) de ter tomado uma medida inesperada e

inconsistente. Lembramos os funcionários que os aspectos relacionados à demissão da professora vinham sendo pontuados desde o início do ano e que não seria ético, de nossa parte, expô-los ao grupo, deixando a professora numa condição desconfortável. Entretanto, docente (demitida), magoada com o ocorrido, transferiu toda a culpa para a Escola, contribuindo para a configuração de um imaginário fértil acerca dos fatos. Com a progressão funcional de uma das docentes para a condição de Coordenadora, foi necessário contratar uma nova docente para o referido grupo de crianças. Mantivemos a auxiliar experiente e introduzimos uma nova regente, que já havia estagiado na Escola, porém sem experiência com essa faixa etária.

Notou-se que o grupo gestor, em função das ocorrências pretéritas, já se mostrava mais atento ao que ocorria com esse grupo, mantendo um acompanhamento mais próximo, também, por se tratar de uma professora novata. Outrossim, as docentes que estavam presentes, desde o início de 2003, puderam fornecer informações acerca do ocorrido (com a leitura que tiveram dos fatos) e contribuir para a configuração do repertório prévio da docente Lara. Logo, o imaginário da professora estava povoado por idéias do tipo: “vou pegar uma turma difícil”, “dizem que os pais das crianças reclamam de tudo”, “se eu tiver algum problema a corda vai arrebentar do meu lado”, etc. Ora, com todos esses pressupostos em jogo, qualquer atitude por parte dos pais ou de equipe gestora acionaria o mecanismo de defesa docente. Por outro lado, por parte da equipe gestora, havia um mandato internalizado: “precisamos intervir rápido, quando identificarmos algum problema, para evitar que a coisa se agrave”, “precisamos deixar claro, para a docente, o que esperamos dela e o que ocorrerá, caso o quadro indesejável mantenha-se inalterado”.

Numa situação normal, sem a existência de todos esses pressupostos, o fato de um pai anotar o que a professora fala e fazer perguntas numa reunião pedagógica, poderia ser interpretado como a atitude de um pai interessado, que tem o hábito de fazer registros de suas conversas, quem sabe para relatá-la posteriormente à outra pessoa. Entretanto, um fato simples como esse, detonou toda uma crise interna que culminou com uma “carta de demissão”. Assim, voltando ao que ocorreu na sala da diretoria, por mera coincidência, no exato momento em que se travava a referida conversa, o pai (pivô inopinado dos fatos) chegou à sala, sem entender nada do que se passava. A Diretora, logo percebeu que essa oportunidade

não poderia ser desperdiçada, convidou-o para sentar e, em linhas gerais, explicou o ocorrido (incluindo os pressupostos acerca do seu comportamento). Imediatamente, o pai explicou que, como tinha duas filhas na EI e sua mulher estava participando de uma outra reunião na mesma Escola, precisava registrar aspectos da reunião, para depois relatá-los à sua esposa e que ela estaria fazendo o mesmo.

Esclarecida a situação, após a saída do referido pai, continuamos a conversa em tom menos emocional. A Diretora solicitou que a professora pensasse melhor sobre o ocorrido, considerando os novos fatos (referindo-se à conversa que foi estabelecida e às informações do pai), e revisse sua decisão, porque a Escola estava compreendendo o que lhe cabia, neste lamentável episódio, mas precisávamos que ela entendesse quais eram as suas responsabilidades. Acrescentou, ainda, que acreditava na possibilidade de reversão da situação e na transformação desse fato numa oportunidade ímpar de aprendizagem para todos. A professora Lara resolveu pensar melhor e, num momento posterior, informou à Diretora sobre a sua decisão de aceitar o desafio, entendendo que durante o episódio esteve movida pela emoção, tendo se equivocado na interpretação da fala do pai e das intenções da Consultora.

Ao longo dos dias que se seguiram notou-se um movimento das partes envolvidas, no sentido de realizar aquilo que havia sido combinado. Da parte da EGC, intensificaram-se as visitas à sala de aula, sugerindo alternativas de ação, informando as docentes sobre a leitura que estavam fazendo acerca das suas atitudes. Da parte das docentes, verificou-se a qualificação da parceria de trabalho: planejando em conjunto as atividades; apoiando uma à outra, nos momentos difíceis; acolhendo e executando as sugestões feitas pelas Coordenadoras; melhorando o canal de comunicação entre professores e pais, dentre outras práticas. Sem dúvida, o sucesso daquelas crianças, e a conseqüente satisfação dos pais, se transformou numa questão de honra para aquelas professoras. As transformações ocorridas eram visíveis, a saber: o ordenamento do espaço, a qualidade do material exposto (textos consistentes e adequadamente escritos), ampliação da presença dos discentes nas produções expostas, ou seja, o ato criador discente e de troca com o objeto do conhecimento se faziam sentir por toda parte, fato pouco registrado em observações anteriores.

Nossa racionalidade, embora não seja onipotente, está presente, nos permite encontrar as contradições presentes em nossas atitudes. No tocante à moralidade, existe o juízo moral, critérios de avaliação, objetivos conscientes de conduta, mas, estes nem sempre movem nossas ações. Às vezes, somos tomados pela emoção e acabamos agindo de uma forma diferente daquela que postulamos como correta. A reflexão crítica sobre nossas ações surge como uma alternativa de ação capaz de sustentar uma postura ética conseqüente. Assim, o “fortalecimento do EU consciente” (que inclui a racionalidade) é condição *sine qua non* para o equilíbrio nas relações. Na articulação da moralidade com os demais aspectos do universo psicológico, as fases alcançadas são solidárias ao desenvolvimento da afetividade, da socialização e da inteligência. Assim, a lógica é uma espécie de moral do pensamento e esta (moral) se constitui na lógica da ação.

Com vimos, no episódio relatado, a maioria das pessoas envolvidas agiu sem ter consciência dos pressupostos que estavam lastreando suas ações. E mais, no caso da equipe gestora, verificou-se um desalinhamento entre o discurso e a prática, uma vez que vinha preconizando, junto à comunidade escolar, a adoção de uma comunicação assertiva, e se deixou levar por pressupostos infundados na definição de suas ações, sendo, portanto, contraditória. Foguel e Souza (1995) chamam-nos a atenção para um fenômeno relacional bastante comum, a Profecia auto-realizável – “A” pensa “X” em relação a “B”, por sua vez “B” fica “Y” em relação a “A”, a partir daí “A” tem o elemento “Y” que pode indicar que “B” é realmente “X”. Ora, a verificação dos pressupostos, antes de qualquer intervenção, poderia ter evitado o lamentável episódio.

É difícil, no contexto de nossas relações, evitar que as diferenças ou desafetos embotem a compreensão e, ou avaliação dos atos e discursos realizados por essas pessoas. Encontrar maneiras de desvelar esses critérios obtusos, que estão interferindo em nossos comportamentos, pode ajudar na sua superação. Por outro lado, expor, de forma educada e civilizada, ao outro os fatos e situações que geraram tais sentimentos, e propor formas alternativas de ação, pode facilitar a “limpeza” de resíduos que, muitas vezes, vão se acumulando na relação e enviam interpretações, em função de pressupostos infundados.

As práticas excludentes, constatadas nos contextos relacionais, indicaram que os sujeitos ainda são incipientes na arte de respeitar e acolher o outro.

Aceitamos a existência factual do outro (alteridade), mas a tomamos unicamente enquanto diferença, descartando a sua percepção enquanto alteridade radical, que o reconhece como indispensável à sua própria existência.

3.2.2 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

No final do ano de 2002 (dezembro), quando realizamos o “Levantamento Situacional” (Anexo 27), as docentes foram convidadas a refletir sobre o que desejavam para os seus educandos e o que faziam para que esses desejos se concretizassem, sobre esses aspectos a professora Beti, em seu diário de bordo destacou:

[...] quero que chegue ao topo, mas permita que os outros cheguem junto com ele; quero que respeite o outro, seu espaço, mas, também, se faça respeitar; quero que se sinta inteiro razão e emoção e busque sempre sua felicidade profissional e sentimental; quero também que esteja atento e disposto a ajudar aquele que ainda não chegou onde ele já se encontra, a alcançar o sucesso.

Como vemos a professora trouxe, através da exposição dos seus desejos os valores que lhes são caros, quais sejam: respeito mútuo, solidariedade, sucesso pessoal e profissional e a integralidade na ação (razão e emoção caminhando juntas). Quando foi convidada a descrever a metodologia que adotará, com o intuito de tornar realidade seus objetivos (desejos), mostrou-se bastante coerente em suas escolhas, como se pode verificar ao examinar seu relato:

[...] procurarei mostrar-lhes que todos somos capazes de termos boas idéias. Tento dar-lhes segurança para arriscar, mostrando que o erro é o primeiro passo para quem quer acertar. Lanço desafios e deixo que descubram suas próprias estratégias para solucioná-los. Tento respeitar as diferenças e o tempo de cada um. Busco caminhos diferentes para fazê-los chegar à determinada conclusão. Evito dar respostas prontas, prefiro devolver-lhes as perguntas de forma que possam pensar e chegar às conclusões. Procuro respeitar suas idéias, mas mostro o outro lado das coisas. Observo e tento me colocar no lugar dele, para identificar suas dificuldades e seus medos. Procuro estudar e descobrir novas estratégias para trabalhar com eles. (Beti)

Sem dúvida alguma a docente percebe o valor educativo de suas ações. Sua percepção mostrou-se compatível com os pressupostos teórico-metodológicos e éticos abraçados pela Instituição. Suas escolhas denunciaram a centralidade do entendimento de que o conhecimento se constrói ativamente e com o suporte de ações de carácter cooperativo, uma vez que priorizou a ação do sujeito cognoscente sobre o objeto de conhecimento e as práticas de respeito mútuo entre os envolvidos.

Como resultante disso, vislumbra-se a instalação de um clima de liberdade e responsabilidade, onde as regras de convivência são estabelecidas de forma consensual e resultam, ao tempo em que mantém, de um *ethos* democrático.

Diante do delineamento de um quadro tão satisfatório, vem-nos à mente a questão: Será que o que se projeta no discurso se concretiza no cotidiano escolar? A própria docente, mesmo que não se faça explicitamente a questão, parece intuí-la, na medida em que nos seus próprios registros destaca que:

Esta, porém não é uma tarefa [realizar os desejos em relação aos educandos] fácil e, por várias vezes, sinto-me frustrada, quando não consigo alcançar **o que quero**, não atinjo determinado aluno, ou não tenho conhecimento ou acesso à ajuda que me **permita fazê-lo avançar**. Tenho dificuldades, por várias vezes, de encontrar tempo para planejar, pensar e refletir sobre a minha prática. Sinto falta da ajuda de pessoas com conhecimentos especializados em cada área. Tenho consciência de que não sou boa em todas as áreas do conhecimento e, por várias vezes, sinto que **meus projetos** estão aquém do que gostaria que fosse, o que não é raro de acontecer na área de “Ciências Naturais” – não é minha praia. Gostaria de não ter fazer tudo, mas somente o que sei que faço melhor. [grifo nosso] (Betí).

A Instituição faz uso da metodologia de projetos como estratégia para alcançar seus objetivos. Esta metodologia e o trabalho com os temas transversais exigem que os docentes atuem de forma interdisciplinar (YUS, 1998). Assim, a “frustração” denunciada pela professora, no tocante ao alcance de seus objetivos, parece corroborar o que alguns autores destacam como sendo uma das principais dificuldades do trabalho interdisciplinar, ou seja, se por um lado, a formação do educador não o prepara para uma intervenção interdisciplinar, por meio dos conhecimentos necessários (nas diversas áreas), por outro, seu cotidiano de trabalho prescinde das condições capazes de ensejar esse tipo de intervenção: tempo para estudo e planejamento, suporte nas diferentes áreas de conhecimento e equipamentos (computadores), que facilitem o acesso ao conhecimento e etc.

Gostaria de chamar atenção para três momentos do discurso docente, onde a utilização de determinadas palavras sugerem uma dissonância de sentido entre o que diz pretender executar e o que efetivamente faz. A docente diz que se sente frustrada ao afirmar: “- não consigo alcançar **o que quero**”. Num processo de construção partilhada do saber (quando acreditamos e incorporamos os pressupostos construtivistas) podemos falar em alcançar objetivos que sejam unicamente do professor, ou eles precisam ser partilhados, no mínimo, com a equipe pedagógica? No segundo destaque “**que me permita fazê-lo alcançar**”. Se

acreditarmos, realmente, que a criança é o sujeito do seu próprio conhecimento cabe ao professor “fazê-lo avançar” ou “contribuir para que ele possa avançar”? Finalmente, no trecho “sinto que **meus projetos** estão aquém do que gostaria” questiona-se: dentro da metodologia de projeto, estes são do professor ou precisam surgir e se constituir como algo que pertence ao grupo ou quem sabe da comunidade escolar? Como vemos o discurso pode deixar escapar indicadores que apontam para a necessidade de um exame mais aprofundado das concepções a ele subjacentes.

Como já foi dito, a Escola vem utilizando a Pedagogia de Projetos há muitos anos. Entretanto, esta prática demanda aprimoramentos que a compreensão aprofundada do processo de ensino interdisciplinar pode contribuir significativamente. Isto, porque o ensino desenvolvido através de Projetos envolve a vivência da prática interdisciplinar tanto de professores quanto de educandos. Torna-se, portanto, necessário verificar como os agentes educativos estão compreendendo esse processo. E isto não é uma tarefa fácil, dada complexidade da temática.

A primeira idéia que nos ocorre quando falamos de interdisciplinaridade é a integração de conteúdos no sentido de verificar como as diferentes áreas de conhecimento explicam o fenômeno que está sendo estudado. O objeto de estudo em foco pode ser um tema de interesse social da comunidade escolar, diretamente relacionado com o conhecimento a ser ensinado (previsto no currículo), e que envolve o trabalho pedagógico com projetos. A postura interdisciplinar envolve um modo de conceber o conhecimento. Nesse sentido, a participação de todas as pessoas envolvidas no trabalho - educandos, professores, demais integrantes da Escola e de sua comunidade - é condição prioritária, desde a origem do tema a ser explorado para estudo até o processo de compartilhamento.

Se os conteúdos forem trabalhados de forma isolada, isto é, vendo apenas como os conteúdos das diferentes disciplinas aparecem no estudo do tema selecionado, o que acontece é uma justaposição de áreas de conhecimento, onde cada um faz aquilo que sabe. Não há uma interação de métodos e nem de conteúdo. Nesse sentido, o que acontece é uma aproximação de conhecimentos que foram produzidos fragmentariamente em cada área, e isso não é interdisciplinaridade. Entretanto, a fragmentação do conhecimento também se faz

necessária através do estudo pedagógico com projetos. Ela pode ocorrer no momento de aprofundarmos o conhecimento sobre um aspecto particular da realidade estudada. Mas este conhecimento deve voltar a integrar-se no contexto mais amplo do estudo, que está sendo realizado, dando a este um sentido novo, substancialmente diferente do conhecimento anterior.

Retomando a análise do que foi dito pela professora Beti, independente da coerência argumentativa denunciada pela docente, há uma distância considerável entre o “saber o que é correto e bom”, o “querer o que é correto e bom” e o “fazer o que é correto e bom”. As lacunas, na cadeia ético-moral, parecem ser preenchidas por conteúdos altamente particularizados, que variam segundo as suas histórias de vida, os contextos que estão submetidos e suas rotas de respostas emocionais aprendidas, dentre outros aspectos.

A disciplina é um assunto em relação ao qual parece existir uma demissão geral: na escola (em geral) se pensa que é o reflexo de questões familiares; na família se acha que a escola é que tem que resolver; na aula, que é uma questão de mandar para o psicólogo; no psicólogo, um problema da escola e da educadora. Ninguém tem muita coragem de tentar resolver, fazê-lo poderia representar um atestado de culpa.

Da reflexão sobre a questão da indisciplina no espaço escolar derivou-se uma série de procedimentos. A princípio realizou-se uma análise acerca dos procedimentos empreendidos frente aos comportamentos considerados “inadequados”. Verificou-se que não havia registros, sobre a emergência de tais comportamentos; muito menos, sobre as medidas tomadas, pela Instituição, frente a estes comportamentos. Entretanto, tal omissão não poderia ser tomada como reflexo de sua inexistência por uma questão óbvia – inexistente escola que não as registre. Outrossim, verificou-se a existência de um regimento escolar “padrão”, produto de uma compilação do regimento de outras instituições sem qualquer adequação aos pressupostos teórico-metodológicos institucionais concretos. Por outro lado, no domínio de sala de aula, registrava-se a existência dos combinados, de abrangência restrita a esse território e de aplicabilidade variável, segundo o entrecruzamento entre o perfil da turma e do professor.

Cabe destacar que a capacidade de lidar com situações “limite” (aquelas que desembocavam numa maior agressividade entre os envolvidos), era bastante

diferente entre os educadores. Alguns, a princípio tentavam fazer valer a sua autoridade de forma unilateral, desconsiderando os combinados, deixando de lado os educandos nos processos decisórios acerca das conseqüências do comportamento considerado inadequado, outros trabalhavam a partir de uma política de **ameaças e recompensas**, como mecanismo de controle do comportamento; outros, em menor número, tentavam oportunizar o auto-governo, gerando as condições para que as crianças participassem de todo o processo: da legislação ao controle, com a intenção de desenvolver o juízo moral.

Diante da constatação de tal quadro procedimental, empreendeu-se uma série de ações, no sentido de que, cada segmento fosse informado ou lembrado de suas responsabilidades para que juntos pudessemos empreender ações simultâneas, capazes, assim, de promover um impacto significativo sobre a qualidade do *ethos* escolar promovido. Na tentativa de obter um efeito imediato, tendeu-se, a princípio ao extremo oposto – “Vamos aplicar o regimento”. Tal ação representou uma intenção de “demonstrar” uma mudança, mas pecou-se por apelar para a imposição de regras construídas por terceiros, sem a introjeção consciente de sua necessidade; para instalação de uma ambiência de respeito mútuo e de reciprocidade.

Os comportamentos que por ventura, ou desventura, surgem como confrontadores do *status quo*, via de regra, são denominados de “indisciplinados”. Em face das distorções percebidas em torno das práticas valorizadas no contexto escolar, surge o comportamento “indisciplinado”, como aquele que confronta a regra. Tal entendimento seria, entretanto compatível com os ideais de autonomia? Ou ainda, os ditos “comportamentos indisciplinados” não poderiam estar representando uma resistência salutar diante do autoritarismo vivenciado nalgumas situações?

Cabe destacar que, simultaneamente ao apelo a um extremo oposto procedimental, registraram-se mudanças significativas quanto às intervenções utilizadas, quando da emergência dos conflitos. Nas reuniões pedagógicas quando as situações do cotidiano eram problematizadas, não raro, surgia, como temática central, o manejo com situações de conflito e de comportamentos indisciplinados. Em alguns momentos essas situações eram encenadas (simulações dramatizadas de situações do cotidiano). Aos poucos, tratando-se de eventos concretos, fomos construindo um “saber-lidar” com esses episódios. Longe de representar um

receituário metodológico, exercitava-se a aplicação dos esquemas construídos (a partir da experiência e do embasamento teórico) na construção, contextualizada e coletiva de um elenco de procedimentos passíveis de utilização. Assim, ao passo em que construíamos um saber particular, testávamos empiricamente o mesmo, ampliando não só nossa capacidade reflexiva como, também, o nosso repertório de esquemas, capaz de se ajustar diante de situações inusitadas.

Gradativamente, segundo suas possibilidades, as crianças passaram a serem mais envolvidas nos processos de decisão e escolha e, por conseqüência, na assunção das responsabilidades decorrentes. Para isso, verificou-se que não bastava imprimir tal grau de participação apenas às crianças. Então, professores e funcionários foram convidados a participar ativamente do processo de gestão escolar, sob o pressuposto de que, para a concretização de um fazer educativo emancipatório, autônomo e democrático, necessitamos de práticas preponderantemente, participativas e cooperativas. Os pressupostos, que norteiam o fazer educativo junto aos educandos, precisam permear as relações entre todos os segmentos da comunidade escolar, sob pena de gerar uma contradição operatória tão grande, que inviabilize a consecução dos objetivos ou, o que é pior, produza o inverso do que se procura alcançar.

No início, identificou-se uma maior competência de alguns membros da Equipe Pedagógica no trato com essas questões. Assim, verificou-se uma transferência de responsabilidade, bastante freqüente, por parte dos docentes, para esses sujeitos, no tocante ao manejo das situações mais difíceis. Nesses momentos os educandos envolvidos eram afastados do local onde emergiu o conflito, e levados à presença dessas pessoas. Estas, por sua vez, tentavam, segundo as características de cada evento, ajudá-los a entrar em contato com suas emoções, a identificá-las; a chorar, se julgassem necessário para, depois, quando controlados os ânimos, antes exaltados, pudessem travar um diálogo franco. Normalmente, verificava-se, junto aos envolvidos, se havia condições para uma conversa. Em caso afirmativo, os interessados, cada uma à sua vez, apresentava a sua versão para os fatos. Não raro, durante a tentativa de fazê-lo, as crianças começavam a chorar, momento em que eram acolhidas em sua emoção e se dizia para que chorassem e, depois continuassem falando. Ouvidas as partes, o mediador perguntava sobre como as crianças estavam se sentindo. Normalmente, exibiam uma dificuldade em

nomear seus sentimentos ou escapavam da resposta, mediante justificativas para a ação, culpabilizando o outro. Mais uma vez escutava-se, atentamente, os conteúdos expostos e numa tentativa de ajudá-los a perceber o que sentiam, ajustava-se a pergunta, sendo mais direto, questionando se estavam sentindo tal (x) sentimento, normalmente aquele que, pelos sinais corporais, perceptíveis, animou suas ações. Nesses instantes, cuidava-se para não atribuir qualquer conotação às emoções (nem boas, nem más).

Ultrapassados esses preâmbulos necessários, passava-se a analisar as motivações da ação. Assim, as ações disparadoras ora eram interpretadas com base em pressupostos equivocados e desencadeavam uma reação impensada, ou a ação disparadora era incompatível com o desejo do seu executor, alimentando o conflito. Assim, verificadas as motivações e os pressupostos em jogo, desvelavam-se seus conteúdos verdadeiros e demonstrava-se a ineficácia as ações das crianças frente aos objetivos declarados. Isto posto, convidava-se os envolvidos para uma reflexão acerca dos procedimentos adotados, que poderiam se tornar mais adequados. Nesse fazer, os comportamentos agressivos eram, gradualmente, percebidos como ineficazes. Assim, era comum que as crianças passassem a considerá-los impróprios e chegassem à conclusão de que deveriam ser evitados. Outrossim, em não havendo possibilidade de se voltar atrás para desfazer o feito, cabia arbitrar sobre as possíveis ações de reparação – moral e material. No caso de situações que envolviam perdas materiais, o causador do prejuízo deveria restituir o prejudicado; nas situações onde estava em jogo o desrespeito ao colega, definia-se por um pedido de desculpas, no mesmo momento, e pelo acolhimento deste por ambas as partes. Caso isso não fosse possível, naquele momento, postergava-se a manifestação para outra oportunidade, onde esta pudesse refletir uma sinceridade de intenções.

Quando se constatava a recorrência de determinados comportamentos, que se mantinham pouco alterados a despeito do conjunto de intervenções empreendidas, adotava-se a postura de chamar os pais para uma conversa, da qual participava o casal ou apenas um dos responsáveis pela criança e pelo menos dois membros da equipe pedagógica da Escola. Nessas oportunidades, buscava-se partir de aspectos positivos do desenvolvimento de educando, para instaurar um clima de maior receptividade junto ao interlocutor, tendo o cuidado de acolhê-lo em seus sentimentos e expectativas. Tal fazer vislumbrava a instalação de uma ambiência

favorável à emergência de conteúdos e de alternativas, que pudessem subsidiar medidas capazes de ajudar a criança em seu desenvolvimento integral. Comumente, nos deparávamos com pais que, numa postura de defesa já chegavam perguntando sobre o que o(a) filho(a) havia feito de errado. Tal atitude poderia estar refletindo a representação, mais ou menos generalizada, de que pai só é chamado à Escola para receber queixas a respeito do filho. Nesses momentos, tentava-se explicar que não se tratava de “fazer queixa” e sim de encontrar alternativas para juntos – pais e Escola-, promovermos as condições necessárias à superação de algumas dificuldades, na direção de um desenvolvimento mais harmônico da criança. Nessas oportunidades, alguns acordos eram firmados e, para uma maior efetividade dos combinados e, ainda, para a construção de uma memória documental do processo, o que facilitaria a sua avaliação e redimensionamento, fazia-se o registro escrito (Anexo 25) dos principais pontos discutidos (combinados), documento que seria, posteriormente, assinado, por todos os presentes, e arquivado na pasta do educando.

Quanto às conversas estabelecidas entre o corpo Técnico-Pedagógico e os professores e funcionários registrou-se um procedimento similar, para que os procedimentos mais drásticos, como o desligamento institucional, não causassem surpresa, visto que teria sido precedido de inúmeras conversas envolvendo aconselhamento e a correção de rumos, frente aos procedimentos adotados no espaço escolar. Tal procedimento passou a ser adotado, com o intuito de permitir que os sujeitos tivessem chance de rever suas posições e de tomar um contato explícito com o que era objeto de advertência ou repreensão. Isto porque, em outras oportunidades, apesar de o sujeito ter sido advertido, verbalmente, inúmeras vezes, como não havia um registro formal, numa situação de desligamento declarava-se surpreendido frente aos membros da comunidade, o que promovia certa comoção entre os membros da equipe.

Nessas oportunidades, mesmo não se tratando de conflitos que culminavam em agressão física, constatou-se a dificuldade, da grande maioria dos sujeitos, em reconhecer suas emoções, que dirá lidar equilibradamente com as mesmas. Em algumas situações, essas dificuldades eram ainda maiores que as demonstradas pelas crianças. Isto provavelmente se deveu ao fato de a censura comportamental ser muito mais forte nos adultos. Historicamente temos aprendido

muito mais a sufocar as emoções do que a lidar com elas, principalmente aquelas “consideradas negativas” como: raiva, ódio, indignação, medo, etc. Por extensão, se não sabemos lidar com isso em nós, reproduzimos o modelo aprendido em nossas práticas cotidianas.

O processo de formação em serviço coloca todos os sujeitos, da comunidade escolar, como aprendizes. Assim, para uma maior efetividade desse processo, a pauta de conteúdos trabalhados, no processo de formação, precisou surgir a partir das demandas cotidianas, ou seja, emergiram das necessidades sentidas, no enfrentamento diário das atividades educativas. As atividades voltadas à formação eram variadas. Com já foi dito, as formas assumidas pelas intervenções variavam conforme as demandas dos sujeitos e a quantidade de indivíduos que as compartilhavam. Assim, as demandas que estivessem relacionadas a um maior número de sujeitos suscitam o emprego de metodologias mais abrangentes, a exemplo do seminário (Anexo 27), grupos de discussão, grupos focais, dentre outros; já, as se mostravam mais específicas, eram trabalhadas mediante uma intervenção individualizada, por meio de estudos de caso, diálogos reflexivos, dentre outras estratégias. É importante destacar que tanto as intervenções gerais, como as específicas, foram realizadas concomitantemente.

Como já foi dito, a formação do corpo técnico-pedagógico apresentava variadas formas de execução. Estas, entretanto, se efetivavam com base nos mesmos princípios postulados no PPP. Para tanto, do ponto de vista metodológico, optou-se por, com base nos pressupostos piagetianos, gardenerianos e golemianos, partir das demandas concretas, para uma ação conseqüente e significativa. Visando ampliar a tomada de consciência acerca das ações e de suas conseqüências no processo educativo, introduzimos instrumentos de registro e de reflexão, capazes de suportar as construções de cada sujeito e de dar suporte à avaliação da efetividade das intervenções de formação empreendidas.

No início as reuniões pedagógicas tendiam à abordagem privilegiada de questões administrativas e burocráticas. Isso ocorria em função da inexistência de espaços, no cotidiano, para a efetivação de encontros entre os membros da equipe. Por entender que esse momento precisava ser ocupado com questões mais específicas do pedagógico, optou-se por realizar, por escrito ou em outro momento, tais discussões. Por exemplo, a discussão sobre o que fazer como comemoração do

dia das mães, passou a ser feita, a princípio, intermediada pelas coordenadoras, nos encontros individuais semanais, posteriormente, as sugestões colhidas passavam a compor uma lista que circularia entre os docentes (inclusive para serem discutidas com seus educandos), objetivando a escolha da melhor alternativa de comemoração. Assim, através de estratégias como essa, aproveitava-se o tempo da reunião de planejamento com questões que, realmente, demandavam o contato face a face entre os membros da equipe pedagógica (Anexo 31).

Na maioria das vezes, as reuniões dos sábados ocorriam quinzenalmente. Dessas reuniões participavam a Equipe de Gestão Colegiada, os educadores (regentes e auxiliares) e a Coordenadora de Serviços Gerais (parcialmente). Em algumas oportunidades os professores “horistas” foram convocados, em função da compatibilidade entre a temática e a sua atuação. Entretanto, em função dos custos que a presença de tais professores representava para a Instituição e da baixa disponibilidade de tempo dos mesmos, nem sempre estes puderam comparecer nos momentos oportunos.

As reuniões de Planejamento Pedagógico duravam aproximadamente quatro horas. Esta carga horária normalmente estava distribuída, com pequenas variações, entre as seguintes momentos: 1) levantamento de expectativas; 2) “aquecimento” das funções cognitivas, perceptivas e afetivas; 3) temáticas selecionadas; 4) síntese integradora (implicações para a prática pessoal e profissional) e; 5) avaliação do encontro (incluído a checagem das expectativas iniciais). Em algumas oportunidades o tratamento da temática do encontro ficou a cargo de um dos docentes. Tal estratégia contribuía não só para a socialização do conhecimento, como também, para a reafirmação da concepção de que somos, no processo de formação, educadores e educandos. Assim, concretizávamos a idéia de que aprender a ensinar são faces indissociáveis de um mesmo processo (vide Anexo 16).

O planejamento de tais reuniões era elaborado num encontro anterior com a presença da EGC. Nesse encontro, realizava-se uma reflexão acerca dos emergentes da dinâmica escolar, das demandas explicitadas pelas docentes ou daquelas percebidas como necessárias, com o intuito de optar pela temática que, naquele momento, se mostrava mais oportuna. Assim, constituídos os objetivos para o encontro, passava-se à seleção dos conteúdos e das metodologias mais

adequadas à consecução dos objetivos gerais e específicos. Em seguida, com base nas competências e habilidades de cada membro da EGC, passávamos a distribuir os papéis e as funções de cada sujeito, para a execução do plano de ação construído.

Após a realização das reuniões dos sábados realizávamos, às vezes no mesmo dia, uma reunião de avaliação do encontro em si, onde se discutia: o desempenho de cada sujeito, a adequação entre o que fora planejado e o que efetivamente se realizou, aspectos que demandavam aprimoramento e as providências a serem tomadas, no sentido de dar suporte às transformações desejadas. Não raro, depreendíamos do processo avaliativo que precisávamos ser mais criteriosos no controle e cumprimento do horário, principalmente, o de encerramento da reunião. Tal fato ocorria, segundo nossas reflexões, em função da ansiedade produzida pelo fato de ter muito a tratar e pouco tempo para fazê-lo, associada às características do grupo (muito argumentativas e orais). Como forma de contornar essas dificuldades, optou-se por atribuir a função de cronometrista a um dos membros da EGC e, em caso de esgotamento do tempo, passaríamos a interromper a reunião, mesmo sem a conclusão do que fora planejado.

Visando ampliar a capacidade de trabalhar em equipe, algumas vezes, tivemos a oportunidade de exercitar, nas reuniões pedagógicas, a técnica de “grupo de discussões”. Nessas oportunidades, os docentes eram convidados a, partindo de uma leitura prévia de texto ou de uma tarefa específica, debater durante uma hora sobre um tema específico. Depois, com o foco na forma e no conteúdo, realizavam-se as análises acerca do desempenho grupal. Nas primeiras experiências com essa metodologia, o grupo permaneceu muito tempo na pré-tarefa, por não conseguir entrar em acordo acerca da forma como a tarefa seria realizada. Aos poucos esse trabalho foi ficando mais fácil, pois os membros do grupo passavam a acolher uma boa sugestão de metodologia de trabalho, independente do seu emissor. Os critérios para acolhimento de fatos e, ou idéias não deveriam vincular-se, exclusivamente, ao de anterioridade cronológica. As sugestões deveriam ser acolhidas porque se mostravam mais coerentes, em relação aos princípios que norteavam nossas ações. Não podemos, portanto, fazer do acolhimento ou da rejeição uma marca permanente de nossas ações visto que, nos extremos, revelamos uma rigidez de pensamento, incompatível com o fazer crítico. As coisas não são boas ou ruins *a priori*, elas

podem se mostrar próprias ou impróprias a depender do contexto sócio-histórico. Por isso, a discriminação representa e corporifica a rejeição apriorística e a desrespeito às diferenças. Pensar adequadamente envolve uma polilogia necessária.

Numa de nossas reuniões, durante o desenvolvimento da discussão em si, notou-se uma concentração dos turnos de fala, entre basicamente cinco docentes (Jane, Nati, Ilka, Beti e Juli), que eram figuras de liderança. Em várias oportunidades outros elementos do grupo demonstraram interesse em falar (levantando a mão, tentando iniciar uma intervenção), mas eram “atropeladas” pela eloquência das colegas. Finalizando o trabalho do grupo de discussões, essas e outras análises foram elaboradas, pelo coordenador dos trabalhos (eu) e por membros do grupo, mas nem sempre foram acolhidas pelos participantes da ação, fato percebido pela postura corporal dos mesmos e pelas suas atitudes posteriores à emissão das críticas. Entretanto, nas vivências seguintes, a postura no trabalho em grupo foi se qualificando, visto que as características pessoais puderam estar a serviço da execução das tarefas propostas e as diferenças percebidas puderam, não só, ser respeitadas, como valorizadas.

A reunião pedagógica realizada em julho de 2004, onde se objetivou realizar a avaliação do que fora executado no semestre e auto-avaliação, por parte dos membros da equipe pedagógica, destacando as contribuições e construções docentes e os aspectos onde o educador pôde construir e contribuir para a aprendizagem. Em seus relatos orais (todos os membros da equipe) e, por escrito (alguns professores), verificou-se que a grande maioria dos participantes consegue pontuar avanços em suas ações e o reflexo destes sobre o desenvolvimento das crianças e, ainda, os aspectos que precisavam ser aprimorados. Em todas as avaliações feitas por escrito, constatamos que a ambiência de abertura experimentada, no espaço escolar, é apontada como sendo um dos fatores que mais contribuem para que os participantes obtivessem prazer no trabalho. Além desse aspecto, as docentes destacaram que os resultados alcançados com o trabalho, junto às crianças, foram estimulantes. Ao comentarem sobre os seus avanços, as docentes foram unânimes em destacar o papel do outro (colegas, pais e crianças) e o do seu próprio esforço nas ações ou situações que derivaram aprimoramento.

Tendo como parâmetro o que se preconiza como necessário a uma “comunicação assertiva”, grande parte dos docentes destacou que melhorou bastante nesse aspecto. Entretanto, reconhecem que, ainda, precisam melhorar bastante, principalmente, no que se refere às relações com figuras de autoridade. Nesse sentido, buscando referências no seu passado, chegam a lamentar não ter tido a oportunidade de experimentar uma ambiência relacional como a da Escola antes. Assim, a professora Gigi chega a dizer:

Percebo a necessidade de melhorar a minha comunicação oral e de perder o medo de dizer o que sinto e como estou. Se a escola onde estudei tivesse proporcionado essa possibilidade de quebrar barreiras, como têm as nossas crianças, com certeza, eu seria bem diferente. Mas pensando para frente, tenho feito esse exercício em relação aos pais [...].

Na Reunião Pedagógica realizada no dia 8 de maio de 2004, contou-se com a presença de 20 funcionários da Instituição Escolar e o Presidente da Associação de Pais e a Consultora Pedagógica. Diante da difícil situação porque passava a Instituição, em termos financeiros, tínhamos a difícil tarefa de apresentar aos docentes a situação e informar-lhes sobre as medidas a serem tomadas a curto, médio e longo prazos. Contrariando o que vinha ocorrendo até então, deixei de participar mais efetivamente do planejamento e da coordenação da reunião em função do desejo de poder realizar uma observação mais completa (Anexo 31), pois quando estamos na situação de execução (coordenação), detalhes, falas, gestos escapam com maior facilidade.

A Coordenadora Rafa deu início aos trabalhos através de uma dinâmica, que pretendia levantar as expectativas dos presentes frente aos trabalhos do dia. Todos, à sua maneira, dispuseram do tempo para falar de como estavam se sentindo e do que esperavam ver tratado durante a reunião. Na oportunidade a Professora Beti declarou estar curiosa em relação ao motivo pelo qual o presidente da Associação estaria presente. Diante disso, Nina destacou que sua presença refletia o desejo de conhecer melhor o grupo e a necessidade de falar sobre uma situação de crescimento da Escola. Além desses aspectos, foi interessante constatar que um número significativo de sujeitos cuidou de apresentar o seu sentimento, no momento, mas, também, articulou-os aos fatos e situações do cotidiano que interferiram na sua produção.

No momento seguinte, Nina introduziu o trabalho baseado no livro “Zoom”. Nesta atividade, como o intuito de introduzir uma discussão acerca das diversas

formas de compreender uma mesma situação, o grupo foi convidado a construir histórias, a partir de fragmentos do referido livro, formado apenas por imagens. Durante essa fase dos trabalhos, Nina precisou ausentar-se, e solicitou que o grupo a aguardasse para a apresentação das histórias. Entretanto, o grupo já havia concluído a etapa de elaboração e a coordenadora dos trabalhos ainda não havia chegado, então, deliberou-se por dar início às apresentações, tendo em vista a exeqüibilidade do tempo. Quando Nina retornou o último grupo já estava concluindo a sua apresentação, ao constatar o ocorrido, passou, imediatamente, a etapa subsequente - construir uma história coletiva -, a partir das histórias dos subgrupos. Nina, logo que constatou que a lógica (aparentemente ilógica) da história que ia sendo construída divergia da apresentada pelo livro (que a maioria dos presentes desconhecia), sinalizava para que o grupo buscasse a lógica desejada. Tal fato gerou certo desconforto em alguns membros do grupo, que entendiam a atitude de Nina como mera imposição de sua vontade, numa postura de rigidez. O diálogo entre alguns dos presentes explicita o que acabamos de mencionar:

Beti: - A que lógica você (Nina) se refere?

Nina: - A da história!

Beti: Então existe uma lógica certa?

Nina: - Façam o esforço de observar as figuras e tentar descobrir a lógica.

Tati, referindo-se à fala da coordenadora dos trabalhos, disse: - Vocês (sem querer se referir diretamente a Nina) estão sendo resistentes. Por que não acolhem outra lógica?

Nina respondeu: - Neste momento, eu não posso abrir mão dessa lógica, e tenho meus motivos. Logo vocês perceberão o porquê.

[...]

Aída: - Eu acho que o que aparentemente não é lógico, corresponde a uma lógica da vida, muitas vezes diferente da lógica esperada. As coisas vão e voltam, num movimento que não temos condição de prever ou determinar. (novamente, outro membro do grupo, de forma indireta, parece sinalizar à coordenadora que não se pode esperar o controle completo dos emergentes grupais, muito menos conceber a existência, tratando-se do comportamento humano, de uma percepção necessária).

Nati: - Toda subjetividade é de difícil compreensão. Penso que o primeiro exercício proposto era o de observar, pra depois construirmos uma história. Pelo entendimento que temos do que é uma história, será que podemos dizer que fizemos uma história?

Todos concluem que não se chegou a uma história, o produto final prescindia de coerência e consistência.

Após um breve intervalo para o lanche, na segunda parte da reunião, com o intuito de falar sobre as contas da Escola e sobre o Centro de Estudos, Nani e Robi deram continuidade aos trabalhos. Robi, em sua fala introdutória destacou:

Hoje estou envolvido com Escola de três formas diferentes, mais complementares: como presidente da Associação, como prestador de Serviços e como pai. Acho que o grande desafio que se nos é colocado, em relação à Escola, consiste na necessidade do seu “empoderamento”,

por parte dos sujeitos que dela participam, ou seja, uma maior participação. Penso que muitas das idéias que temos são, de alguma forma, partilhadas, mais ou menos, por todos. Entretanto, para que esse “empoderamento” se efetive, precisamos saber mais sobre como a Escola funciona administrativamente. Para isso, Nina irá nos explicar um pouco sobre as contas da Instituição.

A Diretora da Escola, com o intuito de ajudar os presentes na compreensão das contas da Instituição, sugeriu um exercício de estimativa. Logo, os presentes perceberam o quanto era complicado realizar o equilíbrio entre os itens de despesa e a receita, esta última, na maioria das vezes, insuficiente. Essa atividade, conforme o que havia sido planejado deveria ensejar uma conversa sobre a necessidade de se produzir cortes no quadro de pessoal e a impossibilidade de conceder aumentos, além das correções feitas pelo dissídio da categoria. Tais aspectos, entretanto, deixaram de ser abordados. Em seguida, Robi tratou dos aspectos relacionados à criação do Centro (Anexo 32), que poderia representar uma das saídas possíveis para a crise financeira enfrentada. Após a conclusão das atividades previstas notei que o objetivo principal, de colocar as professoras a par da real situação da Escola, não foi alcançado. O grupo saiu com uma idéia bastante otimista a respeito da situação da Escola.

Como era de praxe, após as Reuniões Pedagógicas, a EGC (Nina, Ceci, Rafa e Natália) se reunia para promover uma ampla análise, acerca dos processos vividos, e projetar os seus desdobramentos. Naquela oportunidade, Nani destacou que, quando saiu da Escola, no sábado, teve a sensação de que as coisas estavam melhores, porém, quando chegou a sua casa, com o devido distanciamento, verificou que havia alguns pontos que demandavam aprimoramento. Assim, começando a avaliação, por ela mesma, destacou:

- Penso que em outras oportunidades devo evitar sair durante a reunião, principalmente, quando estou coordenando; acredito que o tempo que tive, antes da reunião, com Robi, foi insuficiente, para planejarmos com uma maior eficiência. Ele planejou sozinho (a parte dele), pois teve dificuldades em encontrar um tempo para nos encontrarmos; o fato de ter saído, tendo perdido parte das vivências de apresentação dos grupos, associado a um retorno com uma consigna, gerou certa resistência no grupo; além de tudo isso, penso que não fui suficientemente clara em minhas falas, preciso corrigir isso.

Em seguida, Nina passou a realizar uma avaliação de cada sujeito do grupo de coordenação:

- Rafa, no momento em que tinha que levantar as expectativas e o sentimento que cada um trazia, deixou o grupo muito solto. Para evitar o “burburinho”, poderia ter dito: “- Façam silêncio, entrem em contato com os seus sentimentos”; “ - Fechem os olhos”. Lembre-se, naquele momento, o

seu papel (Rafa) era o de trazer as pessoas para a atividade. Quando Ceci expressou o seu sentimento com uma interrogação, deveria ter dito: “- O que significa esse ponto de interrogação?”. Você deixou que o grupo ficasse muito tempo na pré-tarefa.

- Quanto à Ceci, penso que ela se portou como se fosse uma das professoras e não um membro da coordenação. Abdicou deste lugar.

- O comportamento de Natália me incomodou muito. Pois ela dizia que estava registrando, mas, o tempo todo, participava com o corpo, denunciando e influenciando o grupo com as suas expressões corporais. Penso que não fui clara o suficiente em minhas colocações, pois as falas de Beti e Tati me apontavam isso. Porém a fala de Nati me deu a sensação de que eu havia sido clara.

Natália, considerando os aspectos pontuados por Nina, disse:

- Acho que você tem razão quando diz que eu não consegui estar fora do debate, enquanto registrava. Gostaria, entretanto de esclarecer que isso, no caso da metodologia que adoto é, não só natural como desejável. Eu, como pesquisadora, sou um sujeito implicado, portanto não pretendo estar fora, em nenhum momento. Mesmo porque essa pretensa neutralidade não existe. Por outro lado, acredito que as meninas (Beti e Tati) estavam corretas, segundo o lugar de onde falavam, em achar que você estava sendo “rígida” ou “inflexível”. Digo isso, porque:

- Elas não dispunham do mesmo repertório de informações que você;
- Estão acostumadas a conceber vários caminhos ou lógicas para alcançar um resultado (produto da quebra de paradigmas que tentamos corporificar nas práticas escolares)
- Você forçou, chegando a dizer que naquele momento estaria sendo resistente. Sei que você desejava que elas encontrassem a lógica do livro (que, aliás, fala justamente de uma polilogia intrínseca ao olhar humano). Isso gerou uma contradição entre os objetivos preconizados para a reunião e aquilo que defendia enquanto indispensável. Penso que você poderia ter acolhido a lógica (aparentemente ilógica) apresentada pelo grupo e discuti-la posteriormente com o grupo, em contraste com a lógica proposta pelo livro.

Nina contra-argumentou: - Naquele momento era necessário que se fizesse daquela forma, e a resistência de algumas pessoas, penso que estava revelando outra natureza de motivações. Em tom apaziguador e reflexivo, Ceci interveio sinalizando para o fato de que a causa da fragmentação na ação poderia estar no fato de termos sido, também, fragmentados no planejar. Neste particular destaquei que:

- Acredito que a ausência de um planejamento consistente revelou a nossa dificuldade em lidar com a temática, que deveria ter sido mais central, na reunião. Lembrem-se o trabalho com o livro Zoom deveria servir de aquecimento reflexivo para que pudéssemos tratar a “situação concreta da Escola” e do “Centro de Estudos”. Mas o que de fato ocorreu? Gastamos 3 horas com a atividade do “zoom” e deixamos uma hora para tratar dos aspectos mais difíceis. Além disso, ao fazê-lo, não tocamos nas situações mais conflitantes: necessidade de corte de pessoal e impossibilidade de concessão de aumento de salário. Ao contrário, enfatizamos a distribuição das despesas da Escola e a constatação da insuficiência dos recursos institucionais frente às despesas e, de forma bastante otimista, discutimos

a necessidade de um “empoderamento” (palavras de Robi), por parte dos professores, em relação à Escola, através do Centro de Estudos. Naquela oportunidade um entusiasmo parece ter tomado conta das professoras novatas, mas constatei a desconfiança nas manifestações das professoras Beti, Tati e Jane (mais antigas na Instituição), a meu ver, estas últimas revelaram uma postura muito mais crítica e reflexiva do que as demais.

A partir das análises feitas todos concordaram que não havíamos tratado do que era mais difícil. Nina, ao final da reunião, continuou achando que não havia sido resistente. Diante do impasse julgamos oportuno retomar esse assunto em outra oportunidade. Registra-se que, apesar do fato ter ocorrido em maio de 2004, tal assunto não voltou a ser tratado, formalmente. Porém, toda vez que alguém da EGC tende à rigidez comportamental evocamos o fato, lembrando do perigo de se fechar questão a partir de um único ponto de vista. Além disso, cuidamos para que os erros de planejamento e de execução cometidos, não voltassem a ocorrer.

As atividades de planejamento, do Encontro Pedagógico do dia 14 de agosto de 2004, foram desenvolvidas, dois dias antes, na sala da direção. Naquela oportunidade, discutiram-se, entre os presentes (Diretora, Coordenadora de Comunicação, Coordenadora de Ensino-Aprendizagem e Consultora Pedagógica), quais seriam os objetivos que norteariam o encontro e o conjunto de práticas mais adequadas para a sua consecução. Naquela oportunidade, permanecemos um tempo significativamente grande na pré-tarefa, ou seja, conversamos, durante um período relativamente grande, sobre assuntos como: sexualidade, histórias de vida de cada uma, avanços em termos do cuidado consigo mesmo (uma das pessoas comunicou que estaria iniciando um processo terapêutico na semana seguinte). Porém, quando iniciamos a atividade de planejamento propriamente dita, conseguimos um alto nível de focalização. Orientou-se o planejamento em torno das seguintes questões, que foram respondidas na seqüência com a contribuição de cada um dos presentes: por que acreditamos oportuno tratar a questão das emoções, neste momento? Que objetivos norteiam nossas ações? Que intervenções utilizaremos para viabilizar o alcance dos objetivos? Como distribuiremos o tempo disponível, entre as atividades selecionadas? Que relação vislumbramos, entre aquilo que vivenciaremos com as professoras e o que elas poderão apreender dessas vivências, para qualificar suas práticas cotidianas?

3.2.3 – APRENDENDO A LIDAR COM AS EMOÇÕES

Aprendemos, desde a mais tenra idade, a esconder nossos sentimentos e fragilidades. O professor, como qualquer outro indivíduo ou profissional, sente raiva, amor, tristeza, alegria... Porém, por ter aprendido que alguns sentimentos são ruins, acaba por negá-los. Porém, tal prática não os faz desaparecer, nem habilita para o seu manejo. A Escola procura investir num processo de auto-conhecimento e de reeducação emocional para que, a partir disso, o docente se sinta habilitado para uma inserção pedagógica capaz de ajudar as crianças a lidar melhor com as suas próprias emoções e com a expressão das emoções dos outros. Assim, quando consideramos a interação humana e os resíduos intratáveis dessas relações como objeto de reflexão e sustentamos essas reflexões no desejo sincero de transformação da situação atual caminhamos na direção de um ideal de bem-estar (ética). Com o intuito de tornar possível a realização de um trabalho de Educação Emocional, junto às crianças, introduzimos, no trabalho de formação de professores, ações de educação emocional voltadas aos educadores. Após uma ampla discussão acerca do assunto, decidimos realizar ações de manutenção e acompanhamento do trabalho realizado. A primeira ação foi a de instalação, no espaço escolar, da “Lata dos Sentimentos”. Essa ação consistia, basicamente em solicitar que as docentes escrevessem num papel e depositassem na “lata” os sentimentos difíceis que tomaram conta do seu coração durante a semana, informando a atitude tomada, no sentido de transformá-los em algo construtivo. O material depositado, na lata, seria recolhido, semanalmente, analisado e, oportunamente, seriam fornecermos os “feedbacks” e suportes necessários, por parte da EGC (Anexo 33).

É importante que não nos sintamos culpados por possuímos emoções destrutivas. É preciso lidar com estas e abdicar da imagem distorcida que construímos sobre nós mesmos. Vermo-nos como nós verdadeiramente somos é o primeiro passo para a mudança, para o desenvolvimento. Nessa direção, devemos, por exemplo, entrar em contato com nossa raiva, reconhecendo-a e, principalmente, a partir desse ponto controlar sua exteriorização, fazendo com que aflore construtivamente, sem reprimi-la, mas sem agir destrutivamente frente ao outro. Partindo desse entendimento a Escola vem buscando preparar seus docentes para saber o que fazer diante de uma criança que evidencie comportamentos derivados do sentimento de raiva (Anexo 32). Postula-se que: primeiro não rechaçar ou negar

o sentimento. Seria interessante, ao contrário, dizer: “- percebo que você está com raiva. Porém, se você buscar se acalmar, poderá pensar melhor sobre o que está acontecendo e, assim, decidir, com mais clareza, como você pode agir para sair desse estado”. Isso, no caso das crianças maiores que já conseguem compreender o lhes é falado. Depois que a manifestação de raiva estiver num nível atenuado, poderemos perguntar: “- O que lhe deixou com tanta raiva?”. Essa é a fase em que entramos em contato com o fator externo, que provocou a reação de “raiva”. Outra reflexão possível, no caso das crianças mais velhas ou das próprias professoras, é: “- O que, em mim, faz com que fatos como esses desencadeiem esse tipo de sentimento, com essa intensidade?”

Depois de todo um processo reflexivo, devemos pensar sobre como poderemos comunicar ao outro (parte envolvida), o que se passou, sem ensejar a manutenção do conflito ou o surgimento de emoções destrutivas. Numa situação de mais calma, onde poderemos ver com mais clareza as ocorrências, passaremos, através de um diálogo franco e aberto, a dizer: “- Quando você faz isso (descrição do fato), eu sinto muita raiva e preciso que você passe a agir assim, ou deixe de fazer desta forma”. A utilização de uma linguagem assertiva, com o foco na tarefa e na relação, pode ser bastante eficaz na configuração de um quadro relacional capaz de educar as emoções e ensejar um estado de bem estar para a comunidade de convivência (*ethos*).

Quando nos referimos às crianças pequenas, incapazes, por questões estruturais, de promover reflexões mais elaboradas, podemos fazer uso de atividades cinestésico-corporais, que apresentem um efeito tranqüilizador sobre o comportamento infantil. Desta forma, diante de uma situação emocionalmente desestabilizadora, a criança poderá recorrer ao procedimento aprendido para promover uma ancoragem emocional eficaz. Goleman (1993) sugere, por exemplo, ensinar as crianças a cruzarem os braços sobre o peito e respirar profundamente por aproximadamente 1 minuto, como forma de controle da emoção. Tal procedimento vem ao encontro das condições infantis, visto que o planejamento motor é muito importante para sustentar posteriores projeções no plano formal ou na capacidade de planejar, com base em hipóteses.

3.2.3.1 – A MUDANÇA DE PADRÃO COMUNICATIVO

Dentro da dinâmica escolar, constatou-se a dificuldade de grande parte dos seus membros no que se refere aos processos comunicativos. Diante dessa constatação, a EGC acreditou oportuno discutir, com toda a equipe, a instalação de um novo padrão comunicativo. Para tanto, realizou-se um seminário sobre comunicação, coordenado pela Diretora da Escola, com o intuito de iniciar o debate sobre as formas discursivas presentes no cotidiano escolar, visando a sua transformação ativa. Naquela oportunidade os sujeitos envolvidos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas ações, sobre as ações do grupo, bem como, de participar de algumas experiências comunicativas demonstrativas, com conteúdos do seu próprio cotidiano.

Os processos de comunicação estabelecidos pelas pessoas variam bastante, nas diversas instâncias relacionais. Em algumas oportunidades assume-se uma postura agressiva, supervalorizando os direitos pessoais em detrimento dos do interlocutor. Numa posição oposta, potencializam-se os direitos do outro, negando aqueles que lhes são próprios, numa atitude eminentemente passiva. Como vemos numa e noutra forma de agir subjaz o desequilíbrio, pois um dos envolvidos no processo comunicativo está em destaque. Outrossim, na “Comunicação Assertiva”, verifica-se a percepção do outro como indivíduo-relação. Nessa forma de relacionar-se o respeito mútuo tem um papel central no governo das forças estabelecidas. É óbvio que, nesse contexto, precisamos nos preocupar não só com os objetivos que ensejaram o ato comunicativo, mas, também, com uma postura ética.

A predisposição comunicativa (agressiva, passiva ou assertiva) sem dúvida fornece o lastro moral para o conjunto de relações estabelecidas na comunidade. Se numa postura comunicativa agressiva pressupomos que o nosso repertório é o único válido ou correto, numa postura de passividade tendemos a supervalorizar o repertório alheio. Num e noutra casos, o conteúdo dos discursos são estereotipados, preconceituosos e envolvem a emissão de julgamentos apriorísticos. Já numa comunicação assertiva, adotamos um movimento comportamental que envolve uma escuta cuidadosa e o acolhimento do outro. Nela, não há lugar para julgamentos, mas sim para a apresentação de fatos e, ou situações que forneçam suporte à manutenção e à efetividade do diálogo. Para tanto, a mensagem precisa ser: curta, simples, específica e centrada no objetivo.

Além disso, os sinais corporais (gestos e expressões faciais) precisam estar sintonizados com o que se quer comunicar. Valorizando a leitura dos diversos sinais presentes no espaço escolar, Freire destaca que:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso, ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita a pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na Escola (1996, p. 109).

De uma maneira geral, mesmo sem a consciência disso, utilizamos exagerada e desnecessariamente a palavra “não” em nossos discursos. Muitas vezes enfatizamos o que “não queremos”, em detrimento do que “desejamos”, forçando, por parte do interlocutor, um raciocínio mais longo até a compreensão dos nossos objetivos. Quando nos relacionamos com crianças essa forma discursiva torna-se ainda mais inadequada. Por exemplo, quando dizemos “não faça isso”, foca-se na interdição, sem informar ao sujeito interditado qual seria o comportamento desejado. Entendendo que é na infância onde aprendemos a maioria de nossas rotas comportamentais, parece-nos pouco produtivo aprender o que “não devemos”, principalmente quando nos relacionamos com sujeitos estruturalmente heterônomos.

Além de checar os pressupostos mediante o uso da paráfrase, outra técnica que se mostrou bastante útil para a efetividade das trocas comunicativas foi a de “feedback” X, Y e Z (GOLEMAN, 1996), onde a grande preocupação estava em escapar dos julgamentos, ser claro e direto e verificar se fomos claros na explicitação do que pretendíamos comunicar, solicitando que o interlocutor parafraseie o que lhe foi dito. Nesse sentido, poder-se-ia sintetizar a estrutura da mensagem pelo seguinte esquema: Fulano, quando você faz “X”, eu me sinto “Y”. Preciso que você faça “Z”. Assim fazendo saímos da posição de juiz do comportamento alheio, para a condição de alguém que, diante de determinada situação, informa ao seu parceiro relacional sobre o seu sentimento e sobre o que deseja que ele passe a fazer, em termos comportamentais, mantendo o canal de comunicação aberto e limpo. Sem dúvida estamos tratando de uma mudança comportamental, que transcende a dimensão instrumental (o que é útil). Esse fazer traduz, outrossim, uma postura ética (o que é bom), uma vez que prevê a qualificação das relações em jogo. Sendo o bom sempre superior ao útil, seu

contrário não pode ser compensado por este. Entretanto, quando tais valores se projetam sobre a realidade vivida pelos seres humanos é inevitável o surgimento de divergências, posto que diferentes interpretações acerca de um dado contexto são sempre factíveis. Daí a necessidade dos processos argumentativos, do confronto entre razões (OLIVEIRA, 1993).

Uma outra prática bastante comum entre os membros da comunidade consistia na fixação em um ponto de “queixa”. Isso consistia em, de um modo geral, diante da impossibilidade de resolver um dado conflito (de diferentes tipos) o sujeito escolhia adotar a postura de “queixa”, atribuindo a outro ou a outra coisa a causalidade do ocorrido. Além disso, nessas situações, dada a dificuldade em realizar o “feedback” (limpeza), o sujeito, insatisfeito, ao protelar a conversa necessária, deixava de encontrar a solução para o problema ou situação que o estava afligindo. Por outro lado, essa situação dava idéia de uma “falsa harmonia” que em nada contribuía para o crescimento dos envolvidos. Diante desse quadro, sugeriu-se que os membros do grupo deveriam buscar sair da “queixa” e realizar o que se convencionou chamar de “limpeza” e, caso tivessem dificuldade para fazê-lo, deveriam solicitar ajuda, o que já estaria representando uma postura pró-ativa.

Independente da natureza de uma instituição escolar, privada ou pública, grande parte dos problemas e conflitos enfrentados tem sua origem nas práticas relacionais estabelecidas entre os membros da equipe de trabalho ou podem ter seus efeitos intensificados, quando essas relações assumem formas “destrutivas”. Cientes disso e com base na reflexão sobre aspectos que singularizam as relações no espaço da Escola, a Equipe de Gestão Colegiada utilizou um dos “sábados pedagógicos” para efetivar a discussão dessa questão, com a equipe de trabalho. Estamos refletindo sobre a dimensão ética de uma instituição sempre que interpelamos seus propósitos, seus pressupostos e, a partir deles, o teor das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Enfim, quando passamos a refletir sobre o porquê de tais práticas e as suas conseqüências para os envolvidos.

Cientes da importância das relações na configuração do *ethos* escolar, a EGC convocou os funcionários da Escola para um encontro, com o intuito de analisar a situação das trocas entre sujeitos e de enumerar possíveis alternativas de qualificação. Assim, num dos sábados pedagógicos, o grupo de funcionários, dividido em equipes, pôde pensar sobre o que, no trabalho da sua equipe e no das

outras equipes, facilitava ou dificultava a qualificação dos serviços prestados pela instituição e o seu desempenho como profissional. Na oportunidade solicitou-se que cada participante deveria se prender aos aspectos comuns à sua equipe, ou seja, os conteúdos individualizados deveriam ser os alvos de uma “limpeza” específica.

O grupo foi dividido em seis equipes, segundo a consideração de algum aspecto capaz de agregar seu membros dentro da dinâmica escolar, quais sejam: equipe administrativa – formada pela diretora, secretária, coordenadora de serviços gerais, três auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira e uma digitadora; equipe da Educação Infantil – formada por cinco professoras regentes; Equipe de Professoras Auxiliares – formada por cinco professoras; Equipe de professoras do EF – constituída por quatro docentes; Equipe de Coordenação Pedagógica – formada por duas coordenadoras, pela presidente da Associação, pela consultora pedagógica e pela Diretora da Escola e; Equipe de professores contratados – constituída por duas professoras de inglês; uma professora de espanhol; dois professores de educação Física; uma professora do Espaço de brincar, um professor de Capoeira e Uma professora de Artes Plásticas. É importante destacar que no dia em que foi deflagrada a discussão dos aspectos relacionais, nem todos os profissionais acima mencionados, estiveram presente, entretanto, posteriormente, foram convidados a preencher um formulário, que envolvia os aspectos discutidos coletivamente.

Durante o trabalho foi distribuída uma tabela, de dupla entrada, que permitia inserir as informações produzidas por cada equipe, acerca das relações que estabeleciam com as demais equipes de trabalho. Assim, cada equipe pôde, a partir de um debate, estabelecer o consenso acerca de um posicionamento que representasse a opinião de cada equipe em relação às demais. Considerando a época em que o referido trabalho foi elaborado (26 de maio de 2003), podemos inferir que, grande parte dos aspectos pontuados, refletiu, apenas, uma visão preliminar dos sujeitos a partir das práticas relacionais instituídas, até então. Tal trabalho, entretanto, oportunizou levantar, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, os pontos fortes, que deveriam ser mantidos e aprimorados; as dificuldades, que sinalizavam para os pontos prioritários de ação da nova Equipe Gestora, tendo em vista a instalação de um padrão relacional de liberdade com responsabilidade.

De uma maneira geral, deixando de lado variações semânticas de baixa significância, a grande maioria das equipes destacou as dificuldades de comunicação (incluindo a distância entre as duas sedes da Escola, naquela oportunidade) e a acomodação aos velhos padrões comportamentais, como dois dos principais aspectos que dificultavam as relações no espaço escolar. Por outro lado, o que poderia soar contraditório foi o fato de a maioria das equipes ter destacado como ponto facilitador das relações interpessoais, “a abertura ao diálogo” e o “vínculo afetivo entre os membros da equipe”, mesmo tendo apontado como obstáculo as dificuldades de comunicação. Entretanto, o fato de existir abertura ao diálogo e vínculo afetivo positivo em relação ao espaço escolar, não garante, que os docentes se sintam em condições suficientes para exercitar a comunicação num padrão de qualidade considerado ótimo.

Desde o ano de 2003 a Escola resolveu enfrentar, de forma mais efetiva, algumas críticas que, lhes eram dirigidas de forma direta por membros de sua comunidade e, de forma, difusa, por membros da comunidade externa, que atribuíam à Escola uma dificuldade de lidar com limites e com a indisciplina. Embora essas críticas fossem antigas, pode-se dizer que o tratamento mais detido em relação à questão só foi empreendido a partir deste ano. Neste particular, o fato de um novo grupo ter assumido com um discurso preconizador de mudanças, fez emergir, com mais força, questões latentes, dentre elas a que acabamos de levantar. Ao entrar em contato com esses conteúdos e ao observar a natureza dos procedimentos empreendidos por professores, funcionários, pais e educandos, constatamos, mediante uma avaliação amadurecida, que tais inferências se mostravam pertinentes. Entretanto, verificamos, também, que existiam aspectos que pertenciam a cada segmento envolvido e, desta forma, impediam uma abordagem unilateral do problema.

Vislumbrava-se, nas críticas, uma atribuição de culpa à Escola, sem considerar dois aspectos: 1º) fazem parte da Instituição escolar todos os sujeitos a ela vinculados, e, no caso da Escola Mandala, os pais se vêem impossibilitados de omissão, ainda mais, por tratar-se de uma instituição cujos proprietários e gestores são os próprios pais, mediante a participação numa associação; 2º) o processo educativo não é exclusividade da escola e, por conseguinte, para a configuração do repertório comportamental do educando concorrem todas as instituições com as

quais ele tem a oportunidade de se relacionar, não cabendo assim, falar em culpados, mas em responsabilidades assumidas nessa construção, em função dos diversos papéis institucionais.

Falamos dos assuntos de trabalho, mas não falamos dos nossos sentimentos (raiva, ressentimentos, triunfos, vinganças) que subjazem às nossas ações. Conversa-se sobre o comportamento do outro, sem a presença do outro, sem falar do que sente sobre a situação. O foco está no julgamento. Essas práticas acabam por gerar um resíduo emocional (FOGUEL e SOUZA, 1995). Dois grandes gastos energéticos são efetivados: um decorrente do não-tratamento da questão e outro do esforço em camuflar o resíduo emocional, para manter as aparências de uma relação equilibrada. Entretanto, o fato de não se encarar de forma madura tais conflitos não minimiza seus efeitos, potencializam-nos, fazendo com que seus reflexos se tornem duradouros e difundidos de forma subliminar.

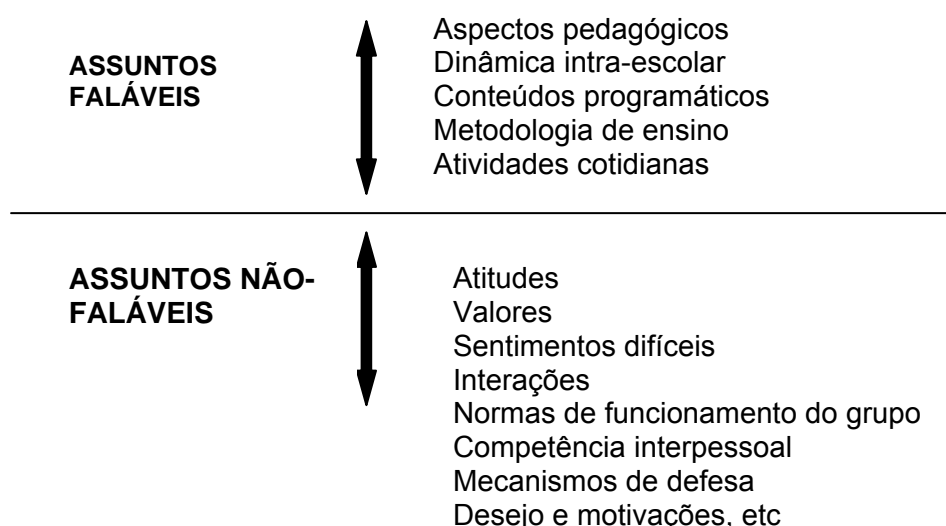
Existem inúmeros argumentos arrolados para justificar o fato de alguns aspectos não serem discutidos em sua radicalidade: “penso que falar sobre isso poderia abalar definitivamente nossas relações”; “já dei inúmeras pistas, ele(a) não percebe por que não quer”; “penso que isso poderia expô-lo(a) demais e afinal eu gosto dele(a)”; “acho que ele(a) ficaria muito magoado(a)”; “enquanto isso só afeta a mim, eu vou levando”. Tais argumentos apontam muito mais para uma dificuldade de entrar em contato com as suas próprias dificuldades relacionais, do que representam um motivo consistente para não tratar a questão. Por exemplo: o argumento “já dei inúmeras pistas, ele(a) não percebe por que não quer”, revela uma dificuldade de enunciador em ser claro no que pretende colocar ou ainda, uma forma de eximir-se do ônus do que foi dito, visto quem se os resultados interpretativos do receptor da mensagem conduzirem a conseqüências indesejáveis, caberá sempre o argumento: “não era bem isso que eu queria dizer”. Todos os argumentos arrolados acima podem estar sendo motivados por aspectos do enunciador, na maioria das vezes inconsciente, mas que produzem efeitos pouco produtivos.

Cada instituição constrói uma espécie de “censura” sobre os assuntos faláveis ou não (Figura 1). Entretanto, existem sujeitos que tomam consciência de alguns aspectos que, ao nível da instituição, permanecem intratáveis. O inverso também ocorre, assuntos considerados tratáveis pela instituição, mas, que, permanecem censurados por parte dos membros do grupo (FOGUEL e SOUZA,

1995). Ilustra esse mecanismo, o episódio em que optamos por trabalhar com o grupo de docentes, a partir da realidade cotidiana de suas emoções, com o objetivo, num primeiro momento, de suscitar o contato e o reconhecimento das emoções desconfortáveis experimentadas no dia-a-dia.

Deflagrou-se o trabalho de formação docente no campo das emoções mediante uma comunicação escrita, que foi entregue às docentes por Nina, numa ambiência de ludicidade (fazendo uma performance fantasiada de bruxa) fazendo alusão a uma personagem da literatura infantil, numa segunda-feira; na quinta-feira, uma das docentes dirigiu-se a coordenadora de comunicação e disse: “- Acho que nossas colegas ‘crentes’ (referindo-se às professoras que são de religiões evangélicas) estão se sentindo incomodadas com essa coisa de ‘bruxa’. Precisamos respeitar a religião das pessoas”. Diante do fato, sua interlocutora pontuou: “- Mas a atividade não atinge ou está vinculada a qualquer religião!” No dia seguinte, quando não mais travestida de bruxa mas com uma indumentária colorida, a Coordenadora foi de sala em sala para recolher os papeis, onde estavam escritos os sentimentos e, ou emoções desconfortáveis, que as professoras experimentaram ao longo da semana. Confirmando ao que havia sido dito por uma das professoras, as docentes evangélicas, não participaram da atividade (3 professoras).

Figura 1 - Iceberg Relacional da Instituição.



Fonte: adaptada por Foguel e Souza, 1995, p. 118

A “limpeza” de possíveis ruídos ou de resíduos intratáveis na comunicação, derivados de questões que permanecem sem uma maior reflexão na convivência, instaurou um clima favorável à reflexividade sistêmica, que derivou uma série de procedimentos de monitoramento das ações individuais e coletivas, na constituição do bem-estar geral. Dentro desse novo paradigma comunicativo precisamos também estar atentos para a forma utilizada para receber a mensagem. A utilização de uma escuta cuidadosa, ou seja, uma audiência capaz de circunstanciar as condições do emissor, bem como as do ato elocutório, facilita sobremaneira a constituição de uma ambiência favorável à compreensão e ao estabelecimento de consensos. Urge, por conseguinte, considerar que:

quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não se o único ou a única a ter o que dizer [...] sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 1996, p.131-132).

Para dar início a um contrato relacional foi necessário um posicionamento de si e do outro no enquadre institucional. Assim, busca o auto-conhecimento e interessar-se pela história do outro, suas vivências, suas trajetórias, seus conflitos, constituíram-se em faces de uma mesma moeda. Essa prática objetivava a superação do “EU idealizado” e da “idealização do OUTRO”, construindo as bases efetivas para um relacionar-se construtivo. Assim fazendo, acreditava-se que estaríamos investindo nas nossas potencialidades, nas dos outros, com efeitos positivos para o coletivo escolar.

3.3 – A EDUCAÇÃO ÉTICO-MORAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Na ética temos o permanente e o mutável: permanente é a necessidade humana de buscar condições satisfatórias para a sua vida; mutável na medida em que cada grupo elege, para si, o que considera mais adequado para constituir a vida almejada. Portanto, apesar de ser comum a todos, em termos formais, a ética não é algo pronto e acabado. O ser humano está sempre buscando tornar a sua vida melhor. Quando a forma de conceber uma vida satisfatória se generaliza entre um grupo, estamos falando na esfera da moral. Nesse sentido, existem diversas morais.

Porém existem sistemas morais que perduram por séculos. A ética surge como possibilidade de abertura, na medida em que é mais sensível às transformações sociais. Assim, instaura na dinâmica da moral a transformação e impede que o moralismo se instale. Desta forma, podemos dizer que a moral representa o conjunto de comportamentos ritualizados e consagrados e a ética um conjunto de atitudes frente a esses comportamentos.

Sermos apenas morais nos faria moralistas e tradicionais, fechados sobre o nosso sistema de valores. Precisamos, outrossim, sermos também éticos, abertos a valores que ultrapassem o nosso sistema de valores. Quer dizer, abertos aos valores que impliquem em qualificação da vida. Por essa atitude ética, os “atos morais” passam a acompanhar a dinâmica da vida. A moral só pode se renovar sob a égide da ética. Entre a moral e a ética há uma tensão permanente: a ação moral busca uma compreensão e uma justificação crítica universal e a ética, por sua vez, exerce uma permanente vigilância crítica sobre a moral, para reforçá-la ou transformá-la (BOFF, 2001). Trata-se de uma busca infinita, própria da consciência de nossa incompletude e de um permanente impulso de transformação. Assim, mais importante do que encontrar uma situação de acabamento (inatingível por princípio) é ser capaz de promover a busca. Isto porque a crítica é o procedimento capaz de resgatar a dimensão ética de toda ação humana.

O fato de a educação moral não se constituir numa matéria especial, mas num aspecto particular da totalidade do sistema, torna o trabalho cooperativo não só indicado, como indispensável. Destarte, a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de formação moral. Embora a moralidade humana esteja intrinsecamente relacionada às regras, nem todas as regras são morais, quando estas se distanciam do princípio de justiça passam a ser imorais, então a sua inobservância pode ser um sinal de autonomia do sujeito.

A práxis pedagógica afigura-se num campo fecundo para instauração de um jogo relacional, que estrutura as trocas efetivadas entre os pares pedagógicos (educador-educando e educando-educando), e mais, que tais trocas assumem um sistema valorativo capaz de influenciar significativamente na direção que tomarão essas trocas: de caráter coercitivo ou de caráter cooperativo, embora transitem entre um pólo e outro. Para isso, entretanto, o docente precisa garantir uma ambiência de liberdade de escolhas e de livre expressão. A possibilidade da instauração deste

“*ethos*” exige uma busca constante de coerência, em termos dos procedimentos e do discurso. Isso, porém, não elimina a possibilidade de que tais comportamentos surjam. Daí a necessidade da reflexão como mecanismo de autocontrole e de redefinição de rumos. Assim, constatamos, conforme propõe Candau:

“não construiremos a paz se não nos desarmarmos de nossas armas materiais, mas, também, se não desarmamos nossos espíritos, nossos sentimentos, tudo que há em nós de negação do outro, de não reconhecimento, de prepotência, de exclusão dos diferentes” (2001, p. 192).

Algumas vezes verificamos, no espaço escolar, situações em que as crianças se agrediram verbalmente, chamando-se pelo nome de animais ou por adjetivos considerados ofensivos. Quando essa prática se efetivou, na presença de um dos membros da equipe, esse agiu na direção de coibir essas manifestações comportamentais. Essas intervenções normalmente foram de simples interdição do comportamento (proibição) até aquelas onde se registrou uma maior preocupação com a instalação da reflexão e da crítica, por parte dos envolvidos, visando a transformação das condições grupais que ensejavam a emergência de tais comportamentos e a sua conseqüente minimização.

A docente Beti, em seu diário, referiu-se prioritariamente às suas ações e aos seus efeitos e conseqüências sobre o comportamento dos educandos. Revelou, entretanto, um tom impessoal. Utilizou parte dos registros para refletir sobre os comportamentos inadequados de algumas crianças, generalizando o comportamento discente e foi imprecisa ao descrever a sua intervenção, com frases do tipo: “é preciso chamar toda vez sua atenção”. Tal fato nos leva a refletir: como ela agiu? Quais foram os efeitos de suas ações sobre os discentes? Noutras oportunidades analisou com muita pertinência suas intervenções e seus efeitos sobre o comportamento infantil. Entretanto, foi freqüente a omissão das intervenções que pretendia realizar, na tentativa de transformar a realidade que julgava inadequada. Trago, para ilustrar aquilo que afirmo o fragmento de dois diferentes registros da referida docente:

As produções de texto estão levando muito tempo. Tenho feito correção de uma a uma com os alunos, para que percebam o que pode ser melhorado e, às vezes, faço as observações necessárias para que sejam refeitas. Percebo que Fulano, Fulana, Beltrana e Beltrano dão muito menos do que são capazes, nessas atividades, mas ao serem solicitados à refazê-las não se opõem. É como se estivessem aguardando a ordem do professor para isso. (Beti, abril/2004).

Deixei Fulano de castigo no recreio. Há uma semana levou para casa um aviso para ser entregue à sua mãe, com recomendação diária para vir assinado e, mesmo assim, não trazia o mesmo. No dia seguinte [referindo-se ao dia que se seguiu à punição], o aviso veio assinado. Dera que só reagirá a esse tipo de intervenção?

No primeiro fragmento constato que, muito mais que uma metodologia de trabalho para a produção de texto, a postura docente se traduz num posicionamento ético-moral. Digo isso, porque, a despeito do tempo gasto para a execução da tarefa de correção das produções infantis, os investimentos de tempo e a energia despendida se justificam não só pelos conteúdos de Língua Portuguesa, mas, também, e talvez, principalmente, pela aprendizagem subliminar de que se pode aprender com os próprios erros, num movimento de autocrítica e de reelaboração de nossas ações. Assim, na medida em que esses esquemas de ação passam a ser, freqüentemente, experimentados, gradativamente serão internalizados e constituirão a possibilidade de generalização para outras situações do cotidiano. Além disso, o fato de as crianças ainda precisarem de intervenção docente para deflagrar um movimento de qualificação de suas produções, pode estar indicando que os referidos esquemas ainda estão em processo de acomodação (no sentido Piagetiano do termo). Concorre, nesse particular, para a manutenção da dependência dos educandos a natureza heterônoma da maioria das crianças dessa faixa etária (de 7 a 10 anos).

Quanto ao segundo fragmento, registra-se a emergência de dois termos – castigo e punição -, cujos significados mostram-se compatíveis com as concepções monológicas e heterônomas de educação ético-moral. Além disso, normalmente, a necessidade de punição surge da falência no emprego da autoridade. A docente em questão se pergunta: será que a criança só reagirá positivamente (fazendo o que foi solicitado) se for punida? Penso que a pergunta central encontra-se vinculada ao que gerou a necessidade de chamar a mãe à Escola. Trata-se de saber: em que momento da relação pedagógica, as intervenções foram consideradas inócuas, tornando-se necessário chamar a mãe para uma conversa? Além disso, a criança foi comunicada disso? Por que a criança (aparentemente) teme a vinda da mãe à Escola? Existiriam outros modos de contatar a mãe para vir à Escola? Muitas outras questões poderiam ser levantadas, entretanto, o que nos parece claro é que a “punição” tem natureza expiatória, vez que não oportuniza ao sujeito da ação (considerada inadequada) rever e corrigir os rumos de sua ação. Por outro lado,

poderíamos considerar que o fato de a mãe não acompanhar a vida escolar do filho e, quem sabe, puni-lo diante de situações em que a mãe seja solicitada a comparecer à Escola, podem ser as reais causas de sua “desobediência”. Aparentemente, a docente evidenciou estar mais preocupada com a atitude discente (de não trazer o aviso assinado), do que com a situação que gerou o envio do referido bilhete (não abordadas no registro).

Com podemos perceber o comportamento docente, do ponto de vista ético-moral exhibe fortes contradições. Nota-se, porém, que, quando estão em jogo os conteúdos escolarizados (Português, Matemática ou Ciências), a professora exibiu uma postura coerente com os pressupostos construtivistas, mesmo que numa situação de acompanhamento individualizado. Porém, quando caímos na tessitura das relações interpessoais (educador-educando ou educador-família), onde emergem conteúdos ético-morais, a natureza de suas ações encontrou suporte no modelo tradicional. No caso relatado (da criança punida por causa do bilhete, que não foi assinado) existem conteúdos emocionais (residuais) na relação professora-mãe que interferiram e que, mesmo sem a consciência disso, impediram que a docente racionalizasse de forma mais coerente. Assim, lamentavelmente, o desejo de punir a mãe se viu transferido para a criança.

Partindo do pressuposto de que toda informação é formadora. No caso do conhecimento, a apreensão do novo é sempre geradora de situações de desequilíbrio e descentração, que ensejam novos pontos de equilíbrios instáveis. E, nesse novo ponto, sempre é possível explorar a dimensão ético-moral e, ainda, a possibilidade de sua aplicação como problema a ser investigado, seja pelas questões inéditas a que ele aponta, seja na recorrência daquelas já formuladas, mas merecedoras de respostas inovadoras. Muitas vezes tem-se a impressão, no espaço escolar, que tais aspectos têm menor importância, ou seja, que seu manejo implicaria num gasto de tempo exagerado, o que impediria o uso adequado do tempo para as questões mais centrais ou importantes. Penso, de maneira diversa, que o trato, não esporádico, mas sistemático, das questões afetas às relações interpessoais, no âmbito escolar, ensejam a construção da essencialidade do ser. Ademais, forma e conteúdo constituem a unidade dialética da ação pedagógica, independente da maior ou menor consciência que tenhamos acerca disso, nós o fazemos – pois isso é intrínseco ao agir no mundo. Como pudemos constatar

mesmo que a docente se dispusesse a abandonar o ensino moral, por lhe parecer impróprio, não conseguiria evitá-lo, porque a simples transmissão de conhecimentos implica uma finalidade, que envolve a definição de valores e objetivos educacionais, inclusive morais. A educação moral parece ser uma realidade inexorável.

Em alguns registros, a docente Beti se deteve na descrição das dificuldades infantis e, em alguns casos, após relatar alguns comportamentos considerados “estranhos”, culminou com a indicação de um acompanhamento Psicológico. Se todo ato de indisciplina fosse tomado como indicador de uma dada realidade psicológica (patológica), seríamos levados a refletir sobre a efetividade da aplicação de sanções ou reprimendas, como instrumentos capazes de contribuir para a superação do problema. Parece que quando um problema mostra-se de difícil solução temos a tendência a transferir para outro sujeito a responsabilidade de solucioná-lo.

A professora Beti também relatou um episódio onde teve a oportunidade de descobrir uma mentira de um dos seus educandos, durante uma conversa com a sua mãe. Entretanto, no seu registro, se restringe a questionar-se sobre o porquê da mentira, sem mencionar as estratégias que teria adotado para encontrar a resposta (se é que tentou) ou quem sabem hipotetizar sobre as possíveis causas para isso. O encontro, em reunião, com a mãe poderia ser um momento conveniente para a checagem das hipóteses formuladas. Veja como a docente relatou o ocorrido:

A mãe de Fulano veio à reunião. Descobri que Fulano estava mentindo, pois me disse que estava fazendo banca com a mãe e, no entanto, estava na mesma banca que fazia no ano passado. O interessante é que me disse que a sua mãe o ajudava, mas não dava a resposta para ele. Por que mentiu?

Na situação acima relatada destaca-se que, no ano anterior, constatada a ineficácia dos procedimentos adotados pela pessoa que realizava o acompanhamento pedagógico domiciliar de Fulano, a Escola sugeriu, após tentativas de mudanças nas práticas adotadas, que a família procurasse outro profissional para fazê-lo. A criança, ciente de todo esse histórico, quando perguntada sobre o assunto, optou por mentir sobre o fato, provavelmente temendo que a mudança de “professor de banca”, implicasse na exigência de um maior esforço, de sua parte, na solução das atividades domiciliares ou, quem sabe diante do medo de ver suas dificuldades expostas diante de uma intervenção, que buscasse ajudá-lo ao invés de fazer por ele (como era a prática do profissional

anterior). Parece-me que a segunda hipótese mostra-se mais plausível, principalmente, pelo fato de a própria criança mencionar essa condição para uma ação correta, por parte daquele que acompanha a elaboração das atividades de casa. Será que, de posse de todas essas informações, a docente teria dificuldades em formular essas ou outras hipóteses explicativas para o motivo da mentira infantil? Acredito que não. Entretanto, penso que a preocupação com outras atividades que tem a desempenhar levou a docente a ser sumária demais, privilegiando a descrição em detrimento da análise, em termos de registro no seu diário. Digo isso pelo fato de a professora finalizar o seu registro com o seguinte desabafo:

Só essa semana, consegui arrumar melhor o meu plano, pois estava muito atrapalhada com as atividades atrasadas. Preocupa-me o tempo para o Portfólio (Betí, abril de 2004).

Antes de qualquer coisa precisamos buscar a clareza no tocante aos princípios e objetivos que sustentam nossas ações. Feito isso, devemos optar intervenções e, ou procedimentos que promovam o mínimo de distorções (nos princípios e nos objetivos). Assim, por exemplo, se estamos num grupo de crianças entre 6 e 7 anos, numa atividade coletiva, em roda, ao invés de recorrer à separação por gênero (colocar na roda, em seqüência, uma menina e um menino) como forma de coibir a conversa paralela, visto que buscamos a troca de idéias entre o coletivo de crianças, devemos lembrar que estamos agindo de forma violenta, vez que estamos nos movendo na contramão das tendências desse período da infância, que envolve o processo de identificação de gênero. Além disso, o ato de descentrar-se frente a uma multiplicidade de pontos de vista se vê dificultado por questões operatórias além de ser mais difícil comunicar o pensamento num grupo maior do que num de menor extensão. Assim, mais adequado se mostra o trabalho em pequenos grupos de discussão, seguido de uma atividade de socialização dos resultados das discussões em pequenos grupos (de 3 a 4 membros), para, só depois fazer-lo no grande grupo, precedidos de acordos (consenso, combinados, e, o u contratos) acerca de quais seriam os comportamentos aceitáveis ou não no exercício das atividades.

Numa situação de aplicação dos combinados a docente Betí destacou que:

- A grande dificuldade na aplicação das regras combinadas com as crianças, aparece na hora em que temos que resolver as situações em que uma das crianças descumpe o que foi acertado. Normalmente as crianças

tendem a aplicar punições exageradas. Por exemplo, aconteceu uma situação onde uma criança teimava em brincar (com um brinquedo que havia trazido de casa) durante a execução de outra atividade. Solicitei, por várias vezes, que parasse com aquilo, pois estava atrapalhando a si e aos colegas (que se distraíam com o que ela estava fazendo). Resolvi pedir às crianças para me ajudarem a decidir sobre o que poderíamos fazer. As sugestões foram várias: “deixa ela sem recreio por um mês”; “coloca para fora da sala”; “toma o brinquedo dela”. Verificando o exagero e até certa violência nas proposições acabei tomando a decisão de recolher o brinquedo no armário e pedir para que a criança fique na hora do recreio para fazer a atividade que não havia feito na hora certa.

Cabe-nos destacar que, freqüentemente, quando crianças são convidadas a decidir sobre ações no contexto de aplicação da justiça distributiva, optam por sanções de natureza expiatória. Muitas vezes, essas ocorrências acabam por dar suporte ao entendimento de que as crianças não reúnem as condições para participar desses processos decisórios, face à natureza heterônoma de suas ações. Piaget, por outro lado, destaca que quando as possibilidades de ação infantil restringem à elaboração das regras, sem a participação nos processos ajuizamentos das ações, é coerente que o juízo moral infantil, no que se refere à aplicação de sanções, deixe de se transformar.

A deliberação sobre as conseqüências de uma escolha (numa situação de transgressão de combinados) talvez seja um dos problemas de mais difícil solução na aplicação das regras acordadas com os educandos. Entretanto, partindo do entendimento de que ninguém é primeiro **autônomo** para depois **decidir**, o primeiro aspecto é decorrente do exercício do segundo. Da mesma forma, faz parte do aprendizado da decisão, a assunção das conseqüências do ato de decidir. Portanto, ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, pelo mesmo motivo de que não podemos aprender por outrem. Assim, uma ação pedagógica que busque a construção da autonomia precisa pautar-se no estímulo às vivências e às experiências de tomada de decisão, ou seja, de respeito ao direito de liberdade.

Como vimos a docente Beti desenvolveu uma ação bastante coerente até o momento em que, entendendo que as crianças não pareciam ter condições para arbitrar a situação, passou a deliberar por elas. Penso que naquela oportunidade, a professora poderia ter solicitado que os colegas se colocassem no lugar daquele que seria objeto da sanção, para verificar se as “sugestões” se alterariam. Além disso, a criança que transgrediu o combinado deveria também ser convidada a refletir sobre o que estava acontecendo, analisando as possíveis conseqüências de suas ações. Ao exercitar o movimento de descentração (colocar-se no lugar do

outro) os sujeitos teriam a oportunidade de aprender uma nova rota de análise e, gradualmente, habilitar-se-iam para escolhas mais equilibradas (da parte da criança infratora) e decisões mais sensatas (ao deliberarem por determinada sanção). Parece certo que:

“o desenvolvimento da sanção como fato social e como noção moral aceita pela consciência da criança, é correlativo à pedagogia da autoridade exterior. [...] As punições não corporais, mas igualmente expiatórias, continuam sendo, necessárias (usadas) em todos os lugares onde a lei não é estabelecida com a própria criança.” (Piaget, 1998c, p. 52)

É certo, também, que a disciplina e o senso de responsabilidade podem se desenvolver sem o concurso de sanções de natureza expiatória.

Constatamos, amiúde, como prática disciplinadora, a solicitação para que o educando, que esteja exibindo um comportamento “inadequado” (indisciplinado) desloque-se do lugar onde está sentado e venha sentar-se perto da professora. Constatamos que tal atitude pode ensejar diversas análises, a depender de seu eixo articulador. Se o foco está no poder “contagioso” dos comportamentos inadequados, frente aos demais elementos do grupo, a exemplo (uma situação registrada em quase todas as salas observadas) do ato de ficar numa posição corporal completamente diferente dos demais membros do grupo (diferente da posição solicitada pelo docente – sentar-se com “perninha de índio”). A primeira reflexão que nos vem à mente é: porque tal procedimento deve ser coibido? E ainda, o que levou ou leva à mudança de posição? Pelo o que vimos observando percebe-se um apelo ao estético (vamos fazer uma roda bonita, com todos sentados com perninha de índio), como justificativa de uma prática de controle pela homogeneidade e a sujeição à vontade de outrem, parece refletir o entendimento: 1) o estético está associado à simetria; 2) a obediência conduz ao que é correto; 3) o que é determinado por outrem, logo, o bom e o belo derivam de uma fonte exterior e assentam-se na homogeneidade e na heteronomia. Do ponto de vista docente pode-se inferir a crença de que: 1) é mais fácil lidar com contextos homogêneos (ou aparentemente homogêneos); 2) comportamentos diversos do proposto revelam uma ação de indisciplina e, ou de desrespeito à autoridade; 3) comportamentos de resistência à ordem estabelecida, têm alto poder de “contagio”, daí precisarem ser coibidos com rapidez, par evitar a perda do famoso “controle de turma”.

Ainda em relação à situação observada, o fato de sentar-se perto de professora pode implicar em pelo menos dois tipos de associações: aquele que se

comporta mal é convidado a sentar-se perto da professora e, às vezes, no colo da professora, logo, quando desejo estar perto dela, e já tem alguém ocupando esse lugar, basta me comportar de forma inadequada para que isso ocorra. Por essa lógica podemos concluir que a ação empreendida, ao invés de coibir, incentiva os comportamentos “indisciplinados”, passando a ter um uso “instrumental”. Por outro lado, é possível deduzir dessa situação uma outra lógica associativa: se nos trabalhos coletivos (em roda) acabam sentando perto da professora as crianças consideradas “indisciplinadas”, “bagunceiras” e a criança introjetou uma auto-imagem idealizada diferente dessa, ele, inconscientemente, buscará distanciar-se do professor, o que pode trazer sérios prejuízos para a construção de um vínculo positivo com o processo de aprendizagem. Como vimos, temos diferentes resultados comportamentais frente a uma mesma intervenção com objetivos de controle de comportamentos. Em ambos os casos os efeitos mostram-se ineficazes; ora por serem inócuos, ora por apresentarem, efeitos colaterais indesejáveis.

Diante de uma situação rotineira, em relação a que muitos educadores não se colocam a refletir, poderíamos pensar: o que poderia ser feito, já que sabemos que certas atividades do contexto escolar demandam certo nível de concentração e até postura corporal? Volto a dizer tudo depende do que pretendemos alcançar, do contexto de que dispomos (em todas as suas dimensões) e de onde pretendemos chegar. De posse dos princípios que norteiam a ação poderemos selecionar os procedimentos que ensejarão a consecução dos nossos objetivos. Quando digo “nossos” refiro-me a uma partilha entre educador e educando em relação ao planejamento e manejo do processo de ensino aprendizagem. Assim, não podemos alcançar a autonomia intelectual e moral fora de uma ambiência experiencial compatível com esses objetivos. Na situação apresentada, implicaria dizer, é necessário envolver o sujeito da aprendizagem, segundo suas possibilidades, na construção e na vivência de regras do jogo pedagógico, para que ele possa, efetivamente, implicar-se com o processo e assumir, com cada vez mais consciência, as conseqüências de suas escolhas, extraindo dessas experiências esquemas (morais e intelectuais) capazes de sustentar ações cada vez mais autônomas e responsáveis e, por conseqüência, livres.

Para que as condições para o estabelecimento de relações efetivas e consensuais se estabeleçam precisamos, *a priori*, abdicar de modelos idealizados

para a prática e para os atores do processo. Assim, investe-se em vínculos contextualizados, onde os participantes interagem na construção de si e de uma rede de relações emergentes. Ai, a suposta imutabilidade do trabalho cai por terra, deixando lugar para um devir que expressa o “ser-sendo”. Neste contexto, as regras racionais precisariam ser acordadas e lembradas até que estejam incorporadas. Entretanto, tais acordos precisam contemplar a mudança, onde a criatividade assume a sua essência enquanto força motriz da vida. Enfim, torna-se aconselhável abdicar das certezas e verdades acabadas e abandonar o equilíbrio estático, optando pela incerteza, como fonte de renovação e de vida.

A prática de “bullying”¹⁸, aparentemente inocente e jocosa, para alguns educandos e até docentes, parece estar cada vez mais disseminada nas escolas. Tais práticas instalam-se nos mais diferentes contextos e exigem, por parte dos docentes, um veemente repúdio. Tal parece ser o entendimento da docente Juli, quando relata um episódio ocorrido em sua sala:

Fizemos uma atividade de pesar e medir as crianças para construirmos gráficos. Eles adoraram descobrir e fazer comparações entre eles. Fulano (referindo-se a uma criança obesa) no começo ficou sem querer subir na balança, com receio de que os colegas o chamassem de baleia. Mas não permiti que isso acontecesse. No entanto, enquanto eu fazia a medição de outra criança, percebi uma rusga entre Fulano e Cicrano, fato que imediatamente interrompi, dizendo que não ia admitir esse tipo de brincadeira na sala e na Escola.

A professora Tati, nos seus registros diários revelou uma grande implicação pessoal, ao falar dos seus sentimentos e desejos em relação ao seu fazer e aos seus educandos. Diante da possibilidade de contato de suas crianças com outros professores, no turno integral, apressou-se em prepará-los, para que a experiência fosse a mais produtiva possível. Para tanto, logo que foi possível informou às crianças sobre os comportamentos considerados adequados no trato com os professores do turno da tarde. Ao fazê-lo “deixou claro” (essas foram as suas próprias palavras) que iria se certificar de como elas estariam se comportando, através de contato periódico com os referidos professores. Acrescentou que esse procedimento foi bem sucedido, na medida em que os professores da tarde lhe deram um retorno positivo sobre as crianças. A forma enfática com a qual a

¹⁸ Termo recentemente adotado para denominar uma prática comum na sociedade e, mais especificamente, no espaço escolar. Consiste numa atitude recorrente de uma pessoa ou de um grupo em relação a outras pessoas ou grupos, através de atitudes preconceituosas (piadas sem graça, apelidos ridículos e etc).

professora se referiu à sua preocupação sobre o comportamento futuro de seus educandos, já no início do ano, pode estar sinalizando que esse não era o único foco de suas preocupações. Parece que o receio de que outros docentes viessem a julgá-la pelo comportamento de seus educandos, poderia estar, também, sustentando seu estado de preocupação, além das informações prévias sobre o grupo.

A docente Tati utiliza uma metodologia bastante interessante para a abordagem dos conteúdos escolares, a exemplo de quando utiliza uma dinâmica corporal coletiva para ensinar a aprendizagem dos conceitos de coesão e coerência textuais, mediante as analogias possíveis e a vivência concreta. Além disso, analisa o discurso de uma das crianças como indicador da compreensão da dinâmica proposta. Porém, pareceu escapar-lhe à compreensão que as analogias possíveis não se restringem ao conteúdo declarado (coesão e coerência textuais) e poderiam, inclusive, ensinar o trato de emergentes grupais perceptíveis, a partir dos comportamentos de alguns de seus educandos, como o fragmento de descrição abaixo pode comprovar:

Fulano não interagiu em momento nenhum afetando na hora de sua produção (e dizia tia não sei, não quero). A sua não participação chamava a atenção do grupo que reclamava que não estava legal porque Fulano não estava participando. Mas Fulana insistia e chamava-o para integração, dizendo: “- Fulano o texto vai ficar ruim sem você. Lembre-se você é um parágrafo e o texto não vai ficar bom se você não participar!”. Cicrana, ao fazer essa observação, demonstrou que abstraiu o conteúdo da dinâmica, contribuindo, assim, para que o grupo pudesse entender o objetivo do trabalho. (Tati).

Constatamos que, embora o episódio pudesse ensinar uma intervenção pedagógica no sentido de um tratamento ético-moral explícito, esses conteúdos foram tratados como um resíduo inevitável da relação entre os sujeitos, sem a consciência dos envolvidos no processo. De fato, o tratamento da ética, como tema transversal, exige, por parte do professor, uma grande capacidade de estabelecer relações de reciprocidade, uma capacidade operatória fundada na habilidade de considerar e coordenar os diversos pontos de vista, num panorama de respeito mútuo, para o que nem sempre o educador está suficientemente preparado.

Noutra oportunidade a docente Tati relata que adotou, no contexto de sua rotina pedagógica, a prescrição de leituras a serem feitas no final de semana, seguida do relato oral das referidas histórias, no primeiro dia de aulas de cada semana. Acrescentou que decidiu impedir as crianças que, esquecessem os livros

em casa, por duas vezes consecutivas, tivessem acesso a um novo empréstimo. Acredito que tal medida poderia surtir efeito na medida em que tivesse resultado de um acordo entre as partes envolvidas, de outra forma funcionaria apenas como um reforço ao comportamento indesejado, uma vez que, sendo impedido de pegar livros, automaticamente estaria livre das leituras de final de semana.

Ao longo dos anos de 2003 e 2004 foram identificadas situações onde crianças, há algum tempo na Escola, apresentavam um rendimento insuficiente considerando-se os mínimos necessários por série/grupo. Constatou-se, entretanto, que as defasagens exibidas datavam de períodos bem anteriores. Assim que tais distorções foram identificadas, empreendemos uma série de ações, no sentido de minorar e quem sabe corrigir essas distorções. Dentre os casos avaliados, chamou-nos a atenção o caso de “José”, que, após um diagnóstico pormenorizado, culminou com a indicação de um acompanhamento especializado, com o laudo de “déficit de atenção”. Porém até que se chegasse ao diagnóstico e posterior tratamento, a criança em questão vinha sendo aprovada, sem que providências concretas fossem tomadas. No final do ano de 2003, havia indicação de necessidade de retenção da referida criança, consideradas as defasagens de aprendizagem, que ainda se mantinha, porém, em função dos esforços empreendidos e dos avanços alcançados pela criança, principalmente considerando os impactos de uma reprovação sobre a auto-estima da criança, deliberou-se pela sua aprovação, com as devidas ressalvas.

No ano de 2004, sob tratamento específico, a criança exibiu melhora significativa no seu rendimento escolar. Porém, em função das lacunas de aprendizagem com raízes nos anos anteriores, o peso dos novos desafios foi muito grande e o seu rendimento voltou a cair. Com base nessa situação e em conversa estabelecida com os pais da criança e depois com a própria criança, deliberou que a mesma deveria retornar ao grupo anterior. Para tanto, realizou-se um trabalho preparatório que envolveu: a criança, a família e as classes envolvidas.

A professora da classe para qual a criança deveria retornar teve a preocupação e o cuidado de realizar um trabalho de preparação para o acolhimento do educando. Tal procedimento foi relatado em seu diário de bordo. Nesse registro, a professora Tati revelou suas inquietações e o apoio que recebeu da Diretora, na determinação da intervenção que deveria ser feita junto às crianças. Optou por trabalhar a poesia de Carlos Drumont de Andrade “No meio do caminho”. Assim,

após a leitura silenciosa por parte das crianças, seguida da leitura em voz alta por parte da professora, as crianças foram perguntadas acerca do que haviam entendido da poesia, Cicrano disse: “- A pedra é a minha mãe interferindo na minha vida”. Rapidamente negou o que disse: “- Quero falar outra coisa, esquece!” Pensou e falou: “- Pedra é o pensamento que está em sua vida. Pronto!”. Diante dessa fala discente a professora perguntou:

“- Então se encontramos uma pedra muito grande no nosso caminho, quais as soluções que poderemos levantar para ultrapassá-la? [...] Fulano [criança que havia ficado retida desde o início do ano] estava só observando mas, quando o colega terminou de falar, ele disse: - se eu estivesse na série [...] não iria saber nada.- Ah! Agora compreendi o texto! Disse Fulana. – Quando aparecer uma pedra você tem que voltar para ganhar mais forças para conseguir passar a pedra, que é a [...] série. [...] Desci toda feliz para mostrar o resultado [a uma das coordenadoras]. Pronto a sala estava preparada para receber a notícia [da chegada da criança que retornaria ao grupo]” (Tati, junho de 2004)

O ensino realizado, com base em analogias, encontra aplicabilidade, nas mais diferentes faixas etárias e níveis operatórios. No caso acima relatado constatamos uma situação onde toda a comunidade escolar pôde aprender. É óbvio que o olhar atento e reflexivo sobre as dificuldades enfrentadas pelos membros da Escola, a superação da situação de “queixa” e a união de esforços conjuntos contribuíram significativamente nessa direção. Afinal se objetivamos que a criança seja capaz de aprender com os próprios erros, porque não fazê-lo como Instituição aprendente. Como vimos a possibilidade de identificar e corrigir “erros” nasce do exame crítico-reflexivo das próprias ações, onde as concepções, que deram suporte à ação são identificadas e, no caso do grupo ou Instituição, são colocados em discussão, para que os rumos possam ser revistos e as causas reais dos problemas venham à tona e possam ser corrigidas.

O trabalho realizado pela docente Tati, a partir de um texto oportuno e rico de significados, fez emergir uma série de conteúdos, que oportunizaram diferentes processos: para Cicrano a catarse dos sentimentos confusos em relação à mãe; para outras crianças o estabelecimento de relações com o texto proposto e os outros textos (falas dos membros do grupo) emergentes e; para uma criança em especial a oportunidade de falar sobre qual era a sua percepção do texto, a partir desse lugar. Por sua vez, a docente constatou, em sua sala de aula, que, quando bem instrumentalizados, as crianças são capazes de realizar discussões bastante conseqüentes, com base nos seus próprios repertórios e estruturas operatórias.

Deste episódio depreendeu-se que o cuidado com o outro se traduz num ensinamento ético-moral com força exemplar, quando sai da esfera discursiva e se vivifica no contexto das relações concretamente vivenciadas. Neste particular, verificou-se que a linguagem da ação, quando alinhada aos conteúdos discursivos, pode instaurar e transformar significativamente o *ethos* escolar. Destarte, a intenção ética, neste caso, à semelhança do que propõe Ricoeur (1990, p.162) se expressa na “intenção da vida boa, com e para os outros, em instituições justas”. Tal intenção, por conseguinte, implica no ato voluntário de cuidar de si, do outro e da Instituição. Assim, as ações morais de “cuidar de si” (estima) e de “cuidar do outro” (solicitude), numa perspectiva ética, não podem ser pensadas separadamente.

Na verdade a ética não garante o progresso moral. Isto porque, a constatação de que as pessoas são capazes de acolher valores como justiça, solidariedade, dentre outros afins, cria a possibilidade para a sua implementação, mas não a garante. É indispensável que cada sujeito incorpore esses valores como atitudes práticas diante da vida. Convivemos, em nossa sociedade, com um quadro de degradação moral acelerada. Na prática convivemos numa realidade de desigualdade, injustiça e ruptura com os laços de solidariedade, que levam a maioria da população a condições indignas de vida. Assim, incapazes de defender nossos próprios valores e princípios, nos deixamos levar pela correnteza, tamanha a certeza do destino inexorável que nos espera (PEQUENO. 2001). Além disso, o individualismo exacerbado parece anunciar um tempo de que vigorará a lógica de “cada um por si” e a de “salve-se quem puder”.

Nota-se um choque, entre a moral vigente e os princípios éticos postulados na própria Constituição Federal:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e, quaisquer outras formas de discriminação. (Art. 3º, Constituição de República Federativa do Brasil, 1988),

A multiplicação das situações onde constatamos a quebra ou a falta de ética apresenta uma série de conseqüências. Talvez a sua banalização seja uma das formas mais perigosas, diante do que os sujeitos passam a achar que não há nada a fazer. Diante desse processo uma atitude ética vai passando a se constituir numa “esquisitice” ou devaneio de uns poucos, que ainda acreditam na possibilidade de

transformação dessa realidade. Assim, o comportamento ético não consiste exclusivamente em fazer o bem a outrem, mas em exemplificar em si mesmo o aprendizado recebido.

Para a criança, antes de alcançar a possibilidade de operar a partir de hipóteses, muitas vezes, a “forma” assume um significado mais marcante do que o próprio “conteúdo” (mensagem que se deseja explicitamente transmitir), dada a natureza de sua estrutura operatória, que privilegia o sensível em detrimento do abstrato. Assim é que uma criança quando ouve um grito com o seguinte conteúdo: “- Pare de gritar!”. Tendo em vista a forma como a mensagem foi passada ela pode registrar uma mensagem diferente daquela “aparentemente” se desejava comunicar. Desta maneira, diante da incompatibilidade formal entre o que disse e a forma assumida pelo ato elocutório, a criança pode depreender o significado: “continue gritando” ou “pare agora de gritar, mas é correto gritar para impor o seu desejo”. Em ambos os casos há um flagrante dissenso entre o que se declarou no enunciado, e o que se alcançou como efeito de aprendizagem.

Outro exemplo, menos óbvio, mais de mesmas conseqüências, é a situação onde o professor ao tratar de um tema como “democracia” contraditoriamente se utiliza de uma abordagem autoritária. Não se trata aqui, tão pouco de generalizar o uso de vivências concretas como mecanismo de ensino de qualquer conteúdo (violência, autoritarismo, etc.). Acreditamos sim que as formas do fazer devem estar a serviço dos conhecimentos que se deseja construir. Para tanto, precisamos estar atentos para quais tipos de conhecimentos e escolhas (ética) nossas práticas vêm se voltando e, ou estimulando.

Quando as diferenças passam a serem problematizadas, o que significa confrontar as hierarquias de valores, os juízos e as ações praticados por meio de processos argumentativos e vislumbra-se uma possibilidade de transformação dos comportamentos pelo exercício da razão-afetiva. Com a difusão dessa prática, dentre os sujeitos, que partilhavam o espaço escolar, notou-se a construção gradual da competência em lidar com os conflitos, e a redução do número de situações que exigiam a intervenção de terceiros. Além disso, o exercício, dentro da comunidade escolar, no manejo de conflitos entre professores, funcionários, pais e colaboradores, permitiu a abstração de um *modus operandis* que pôde ser generalizado, com as devidas adaptações, para as relações com as crianças.

Contrariando o que seria o pensar-agir certo, muitas vezes, optamos por negar o bem e afirmar o mal. Podemos dizer que uma criança sabe ler e escrever quando é capaz de ler e escrever palavras, que não lhe foram ensinadas. Por analogia, pode-se dizer que a construção de níveis superiores de consciência moral só pode ser identificada quando verificamos que o sujeito pratica, julgamentos e ações morais, a partir de racionalizações, que não lhes foram impostas ou ensinadas, mas derivaram de um agir reflexivo-crítico, balizado pela reciprocidade e respeito mútuo. Nessa direção, a vivência reflexiva e a problematização das práticas sociais cotidianas fornecem o lastro de trocas capazes de derivar um processo de esquematização, cada vez mais elaborado, que ensejam, em situações futuras, um repertório comportamental passível de ser combinado e articulado, na produção de um comportamento compatível com a consciência alcançada. Assim, o pensamento lógico-matemático (razão) atua como suporte indispensável à adaptabilidade frente às situações contingentes. Cabe dizer que a razão é uma condição necessária, porém não suficiente, para a definição do comportamento. Pois entre o saber e o fazer, existe a intervenção de um “querer” saber e um querer fazer, do domínio volitivo.

O conhecimento autêntico e verdadeiro sobre algo, nos compromete com essa convicção. Por exemplo, a partir do momento em que eu tenho clareza de que algo me prejudica ou prejudica a outrem, passo a ser responsável frente às conseqüências do ato deflagrado. Assim, uma das experiências mais ricas do processo educativo-crítico consiste em propiciar que os sujeitos, em suas relações, se assumam profunda e verdadeiramente. Nesse sentido, é da capacidade de se reconhecer sujeito na relação com o outro, que deriva a radicalidade do eu, do outro, enfim do “eutro”. Uma maior nitidez, quanto aos papéis desempenhados pelos sujeitos e uma maior transparência quanto às intenções subjacentes às relações, pode conduzir a um equilíbrio relacional verdadeiro. Assim, hábitos e pautas convivências partilhados e respeitados reciprocamente tendem a resultar na validação das ações e na constituição de um referencial de liberdade e felicidade impregnam o ambiente.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a relativização das certezas teológico-metafísicas na modernidade e desconstrução dos fundamentos racionais modernos as bases da educação ético-moral foram fragilizadas. Apesar do predomínio contextual de uma mentalidade instrumental, que subjugou a educação ao esquema meio/fim utilitarista, a instituição investigada, ao tratar de temas e formas, que dizem respeito ao sentido do humano, da vida, das relações sociais, da dignidade humana, da solidariedade, empreende um conjunto de práticas que, mesmo convivendo com contradições, mantém uma vigilância ética, frente à possibilidade de instalação da barbárie. Outrossim, atua a partir de um otimismo desconcertante frente às possibilidades de transformação do outro e de si mesma.

Múltiplos são os desafios e as tarefas que se colocam àqueles que pretendem trilhar o caminho da educação ético-moral. Daí, a necessidade de imprimir-lhe a cara do nosso tempo e do nosso contexto. Com esse intuito, constatamos que o grupo de funcionários da Escola reconhece, como necessária, a contribuição de todo o pessoal envolvido no educar, num movimento de abertura à comunicação, à crítica, ao debate de idéias, ao invés de se encastelar em suas certezas. Assim, se mostram capazes de perceber a complexidade e a dinamicidade próprias do ato educativo. Isso, porque entendem que a capacidade de reflexão, o exercício da crítica, a autonomia, a liberdade de escolha e outras qualidades desejáveis se configuram em aquisições inalienáveis do indivíduo.

Grande parte das dificuldades enfrentadas para instalação de um *ethos* solidário, no âmbito escolar, encontra raízes, no fechamento ao diálogo e na resistência às mudanças significativas (as que ocorrem na ação e nas concepções). Quando nos referimos ao fechamento ao diálogo, estamos destacando a dimensão superficial que, por vezes, ele vem assumindo, ou seja, aparentemente convivemos num clima de abertura, onde a censura subliminar de assuntos (tratáveis e intratáveis), no espaço escolar, leva a uma sensação de normalidade artificial, que pouco contribui para efetivação de comunicações assertivas. Além disso, coexiste,

no espaço escolar, um território comunicativo de fluxo rápido (rádio corredor), onde os assuntos intratáveis circulam sem qualquer censura. Porém, quando essa situação é enfrentada, de forma crítico-reflexiva, a realidade escolar perde o seu ar de calma artificial, mas ganha uma dinâmica singular, onde os sentimentos, antes sufocados, podem vir à tona e inexistem conteúdos vedados à comunicação. No que se refere à resistência às mudanças, nota-se que o conhecimento sobre si e sobre o outro, vem tornando a possibilidade de transformação mais viável.

O trabalho de Educação Emocional empreendido, junto aos funcionários, refletiu-se, ao longo do tempo, na qualificação das ações de manejo dos conflitos. Gradualmente, os comportamentos de “queixa” e de “culpabilização” do outro, sofreram sensível redução, em termos da frequência e intensidade. Além disso, o investimento no aprimoramento das formas de comunicação efetivadas, no espaço escolar, desembocou na ampliação dos espaços comunicativos, e os conteúdos, antes reprimidos, puderam ser explicitados, nos momentos de “limpeza” dos resíduos intratados das relações.

As crenças e os valores, aos quais os sujeitos se vêem apegados, permitem-lhes estabelecer diferentes ancoragens no espaço escolar. Quando os conteúdos, em termos de desejos, valores e crenças, passaram a ser partilhados, nas relações interpessoais, objetivos comuns se constituíram e forneceram a segurança necessária às transformações almejadas. Assim, quando saíram da esfera do individual para a órbita do interesse comum, constituíram as bases para as transformações desejadas. Isso foi possível porque os sujeitos deixaram de acreditar nos fundamentos imutáveis e passaram a considerar a transformação como destino inexorável do ser, que está sendo. Assim, o inacabamento, de que se tornaram conscientes, os fez seres éticos.

Mesmo dentro de uma prática pedagógica que busca a superação de modelos tradicionais, constatamos a emergência de práticas coerentes com os pressupostos dos velhos padrões. Constatamos que, quando esse processo era desconhecido pelo sujeito da ação, assumiu conseqüências indesejáveis. Entretanto, quando o sujeito, mediante uma vigilância reflexiva, manteve-se atento, pôde corrigir rumos e, ao fazê-lo, não só controlou o surgimento de resultados inadequados como, também, ensinou/aprendeu que é necessário revisitar, sistematicamente, suas ações com intuito de torná-las mais adequadas,

denunciando uma humildade diante do saber (conhecer, fazer, ser, conviver). Assim, as ações, de caráter crítico-reflexivo, mostraram-se capazes de contribuir para a efetivação de um projeto de autonomia dos participantes.

O trabalho de planejamento da ação pedagógica é feito com relativa autonomia. Entretanto, em alguns casos, as docentes, selecionam bem os conteúdos e procedimentos a ser trabalhados, porém, têm dificuldades em explicitar, claramente, a sua intencionalidade (objetivos), ora por insuficiência argumentativa, ora por inconsistência teórica. Tal fato desembocou numa dificuldade, relativamente generalizada, de avaliar a aprendizagem dos educandos e de se auto-avaliar. Outrossim, instrumentos didáticos como: relatórios individuais, portfólios, “diários de bordo” e o Conselho de Classe, quando utilizados de forma coordenada e concomitante, fornecem um suporte consistente ao processo reflexivo e ao redimensionamento da ação pedagógica.

Existem lacunas entre o “saber o que é correto e bom”, “desejar o que é correto e bom” e “fazer o que é correto e bom”. Cientes de que, esses elementos, da cadeia ético-moral, nem sempre ocorrem em concomitância, no agir humano, o trabalho de formação em serviço realizado, balizou-se em intervenções que abarcassem as dimensões cognitivas, emocionais (afetivas) e pragmáticas da ação. Tudo isso, no esforço de conciliar a pluralidade do existir, sem recorrer a princípios transcendentais, e, sem admitir o relativismo de todos os valores éticos e normas morais.

Uma educação voltada à formação ético-moral tem como eixo central uma proposta educativa essencialmente participativa e transformadora. Para tanto, torna-se aconselhável perseguir, cotidianamente, o alinhamento entre discurso e ação. Tentar relacionar as construções individuais e coletivas, na perspectiva da construção de uma ética polilógica, não é tarefa fácil, mas resulta de um movimento propositivo, que tem sua potência criadora no processo de auto-questionamento.

O espaço escolar vem se transformando não num lugar de passagem, mas num território de concretização de um existir, que conecta os homens entre si e os compromete com a produção do presente e do futuro. Ancorados em ideais de humanização, busca-se contribuir para que os sujeitos envolvidos se auto-conheçam, transformem-se e transmutem o mundo, onde se produzem. Constatou-se que o movimento de auto-conhecimento, pela sua própria natureza social,

implicou na conexão entre os diversos EU e OUTRO, intensificando as relações que propiciaram a transformação dos elementos constitutivos do *ethos*, onde cada um afirmou o seu valor e se singularizou na relação.

A instituição possui regras de convivência, com as quais seus membros podem concordar ou não, aceitar, modificar ou recusar. Existem, no âmbito da Instituição, ações no sentido de torná-las mais claras e explícitas e, portanto, menos ambíguas, para que os papéis e os seus limites sejam, mais facilmente, apreendidos e os sujeitos consigam se posicionar. A prática contratualista aplicada no espaço escolar mostrou-se oportuna na medida em que emergiu num contexto participativo e de respeito mútuo. Apesar de terem sido registradas posturas variadas frente à elaboração dos contratos pedagógicos (combinados e manual do educador), a capacidade e a liberdade de rever ações e de redimensionar aspectos consensuados, conferindo ao que poderia ser considerado norma o estatuto de regra.

Mesmo que a apresentação oral do *modus operandis* pedagógico tenha sido realizada, a experimentação de situações concretas (mais próximas possíveis dos sujeitos), que ensejaram discussões morais sobre situações cotidianas, mostrou-se mais eficaz, na concretização de uma Educação Ético-Moral, voltada à autonomia e à solidariedade. Destarte, mesmo que a maioria tenha deixado de expressar, em todas as suas intervenções (nas formas e conteúdos ensinados), a consciência acerca dos saberes éticos e morais envolvidos, os conteúdos ético-morais se transversalizaram, visivelmente, nas práticas escolares. Entretanto, nos momentos em que os educadores agiram de forma mais consciente, suas intervenções tiveram um efeito mais duradouro, em termos dos objetivos preconizados.

Os sujeitos apropriam-se diferentemente das coisas, conhecimentos, das práticas, dos saberes, das normas e regras das diversas instituições a que pertencem. Notamos que, alguns membros da comunidade escolar, mesmo não acreditando nas regras, delas se apropriam porque as consideraram necessárias à integração grupal. Outros se apropriam das normas do macro (normas válidas para a instituição) e as aplicam sem qualquer esforço reflexivo acerca de sua adequação e, ou conseqüências. Tais processos de apropriação, no âmbito escolar, denotam

formas diferenciadas de compreender as situações e momentos do cotidiano, muitas vezes, aparentemente incongruentes.

O acompanhamento e a orientação do trabalho das professoras, seja como coordenadora pedagógica ou como consultora, me permitiu perceber que as conquistas realizadas pelas docentes, em graus variados entre si, não se deram de forma harmônica e indolor. Ao contrário, resultaram de muitos conflitos no seu dia-a-dia de trabalho. Constatamos, nos discursos e práticas efetivados, pela maioria dos docentes, o foco na criança, conforme o que é preconizado pelo PPP. Entretanto, vez por outra, percebemos paradoxos comportamentais. Assim, preconiza-se a educação para autonomia, mas viabilizamos uma ambiência heterônoma, permeada por práticas coercitivas e de “ditadura do afeto”. Solicita-se uma ampla participação dos pais, mas adotamos atitudes restritivas, quando sua participação parece nos ameaçar. Valorizamos o trabalho em equipe, ou em grupo, mas restringimos sua utilização, sempre que implicar comprometimento da “disciplina” (silêncio, controle de turma). Buscamos construir regras, coletivamente (combinados), mas garantimos que o seu conteúdo corresponda às nossas expectativas, ou deixamo-los de lado, logo que constatamos que não produzirão os efeitos desejados por nós. Dizemos que é importante que a criança faça escolhas e que reflita sobre as conseqüências de suas ações, mas preferimos continuar arbitrando sanções, muitas delas expiatórias.

De fato, a dinâmica da vida, seja na escola ou em qualquer outra instância, está permeada de contradições. No caso da Escola estudada, o que a torna *sui generis* é o fato de tomar as suas próprias práticas, como alvo de reflexões e como objeto de qualificação e transformação constantes. Assim, as contradições acima destacadas surgem, porém em freqüência e intensidade cada vez menores. Na EMI, mais do que deixar de errar o importante é deixar de cometer o mesmo erro e trabalhar na direção de acertar, tendo como parâmetros o bem-estar coletivo e o compromisso com escolhas responsáveis.

Existe um esforço Institucional no sentido de estender a aplicação dos pressupostos que sustentam as intervenções pedagógicas às demais instâncias relacionais, no espaço escolar, no intuito de configurar um *ethos* coerente com os princípios educacionais preconizados pela Escola. Entretanto, a coerência entre as intervenções realizadas e os pressupostos abraçados pela Instituição são mais

facilmente alcançados quando mediam a construção dos conteúdos considerados “escolarizados”. Assim, neste momento, o grande desafio concentra-se em atingir os demais conteúdos, principalmente os relacionados às relações interpessoais, com reflexos sobre as intrapessoais. Além disso, notou-se, por parte dos profissionais que atuam na Instituição, a consciência da necessidade de um isoformismo entre o que ocorre em sala de aula e as práticas efetivadas noutros espaços e instâncias escolares, sob pena de que os esforços de educar, com base nos pressupostos sócio-construtivistas, possam sucumbir frente às contradições verificadas no *ethos* ensejado.

Muitas intervenções docentes mostraram-se oportunas, no que tange ao desenvolvimento integral da criança. Porém, nem sempre, as educadoras têm consciência acerca da gama de implicações derivada de suas ações. Destarte, os aspectos melhor percebidos atrelavam-se às conseqüências imediatas ou instrumentais de suas ações. Já, entre os docentes, que percebiam um elenco ampliado de implicações e conseqüências de suas intervenções, notou-se uma articulação mais competente dos diversos saberes em jogo.

Os mecanismos de controle disciplinar variam conforme o nível de ensino (EI e EF), em função do nível de desenvolvimento infantil. Além disso, características individuais, dos docentes e dos discentes, influíram significativamente na definição das formas assumidas pelas intervenções docentes e pelas reações discentes. Muitas das discrepâncias e incoerências identificadas, ao longo das observações, puderam ser superadas com o concurso da crítica e da autocrítica. Porém, somente a tomada de consciência, por parte dos participantes, acerca de suas responsabilidades e erros, puderam se transformar em mudanças efetivas (estáveis). Para a maioria dos docentes, a manutenção da disciplina está a serviço da promoção das condições adequadas à aprendizagem, daí a inexistência de parâmetros rígidos (forma única de sentar, estar permanentemente calados, etc). Porém, muitos docentes ainda exibem dificuldades em lidar com manifestações de agressão física ou comportamentos de expressão da sexualidade (exacerbados).

Quando a Escola, por meio de seus profissionais, realiza o esforço de alinhar o discurso à ação, constatou-se o surgimento de uma sensação, relativamente generalizada de que a ambiência se conturbou, de que os problemas aumentaram. Essa sensação, entretanto, aos poucos, passou a ser concebida como

“natural” (inerente) do processo de tomada de consciência e do movimento de mudanças em relação ao padrão comportamental instalado. Nesses momentos, o “cuidar de si” (estima) e o “cuidar do outro” (solicitude) assumiu uma força ético-moral exemplar, pois os sujeitos envolvidos concretizaram, na prática, o discurso fluente na Instituição.

O enredamento entre nossas histórias, permitiu-nos uma aproximação maior, não porque nossas idéias fossem convergentes, mas porque atentamos mais para o respeito mútuo, em nossas diferenças e contradições, e porque pudemos vivenciar momentos de solidariedade e fraternidade. Por outro lado, vivenciamos conflitos, discordâncias, mas com eles aprendemos um pouco mais sobre nós, na relação com o outro. A escuta cuidadosa à fala do outro foi exercitada. Ouvimos relatos cheios de emoção e de sabedoria, aqueles que com tanta confiança foram feitos. Isso nos tornou mais próximos.

A comunidade parece ter consciência de que somente uma ambiência escolar, onde as trocas empreendidas sejam, preponderantemente, de respeito mútuo e de cooperação, pode ensejar níveis elevados de autonomia e de auto-consciência, quanto aos comportamentos e suas conseqüências, possível num *ethos* resultante do equilíbrio móvel entre a razão e a emoção, numa cultura de paz e de solidariedade. Nesse contexto, o humano não mais emerge de um esforço adaptativo a parâmetros preestabelecidos, mas nasce de um gesto criativo. Assim, se estabelece, por meio da reflexão polilógica conflituosa, de onde emergem o ideal humano e as formas mais adequadas de realizá-lo, tanto individual quanto socialmente.

Seja qual for o perfil do paradigma de Educação Ético-Moral que se anuncie, o mais importante é que conduza a uma nova postura ética individual, a uma atitude crítico-reflexiva, em todas as atividades humanas, e, principalmente, na educação. A busca desse novo *ethos* como vimos pode não ser uma solução fácil, mágica e final, mas, sem dúvida, é um começo promissor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo. n.77, p. 53-61, maio, 1991.
- AQUINO, Júlio Grouppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ (Org.). *A indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p.39-55.
- _____. Autoridade docente e autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: _____. *Autoridade e autonomia: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p.131-53.
- ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina da escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São paulo: Summus Editorial, 1996. p. 103-27.
- _____. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p.31-48.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 2 ed. Brasília: UnB, 1992.
- BARRERE, Anne. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. *Caderno CEDES*, v. 45, n. 22, out. 2002. p. 1-39.
- BASSO, Theda; PUSTILNIK, Aida. *Corporificando a consciência: teoria e prática da dinâmica energética do psiquismo*. São Paulo: Instituto Cultural Dinâmica Energética do Psiquismo, 2000. 158p.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, M. H. S.(Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A Queiroz, 1981. p. 320-41.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos; Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998, 436 p. [versão disponibilizada na Internet pelo Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (Sinepe/SC): www.sinepe-sc.org.br/5a8tt.htm].
- CAMINO, Cleonice; LUNA, Verônica. Educação moral na perspectiva Kohlbergiana. In: ZENAIDE, M. N. T. ; DIAS, Lúcia L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 65-77.

_____; PEREIRA, Cícero; PAZ, Márcia. Estudo sobre a relação entre direitos humanos e julgamento moral de adolescentes paraibanos. In: ZENAIDE, M. N. T. ; DIAS, Lúcia L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 79-85.

CANDAU, Vera Maria. Por uma cultura da paz. In: ZENAIDE, M. N. T. ; DIAS, Lúcia L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 191-4.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 5, n.17, p.477-94, out./dez., 1997.

CÁRDIA, Nancy. *Direitos humanos: ausência de cidadania e exclusão moral*. São Paulo: Comissão de Justiça e Paz, 1995.

CARLOS, Antônio Sérgio. O processo grupal. In: JACQUES, Maria da Graça Correia (Org.) et al. *Psicologia Social contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 199-206.

CARVALHO, Helder B. A. de. Alasdair MacIntyre e o retorno às tradições morais de pesquisa racional. In: OLIVEIRA, M. A. de (Org.). *Correntes fundamentais de ética contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31-77.

CARVALHO, Paulo Roberto de. Apontamentos para uma análise institucional. JACQUES, Maria da Graça Correa et al (Orgs.). *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: Abrapso/Regional Sul, 1995. p. 158-65.

CATANI, D. B. A formação de professores e o desempenho pedagógico. *Revista Escola Brasileira*. São Paulo: Atlas, p. 161-71, 1987.

COMÊNIO

COSTA, Doris Anita Freire. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência*. Porto Alegre: Quարup, 1993. 123p. (Série Alfabetização).

CREMASCHI, Sérgio. Tendências neo-aristotélicas na ética atual. In: OLIVEIRA, Manfredo A. de (Org.). *Correntes Fundamentais da ética contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

DA ROS, Sílvia Zanatta. Pedagogia materna e relações sociais. JACQUES, Maria da Graça Correa et al (Orgs.) *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: Abrapso-Regional Sul, 1995. p. 189-99.

DE AGOSTO, Maria Teresinha A. da Cruz. Ética e relações sociais: um enfoque fenomenológico. JACQUES, Maria da Graça Correa et al (Orgs.) *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: Abrapso-Regional Sul, 1995. p. 158-65.

DEHEINZELIN, M. *A fome com a vontade de comer*. uma proposta curricular de Educação Infantil. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 215p.

DEWEY, John. *A filosofia em reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DOLLE, Jean-Marie. *Para compreender Jean Piaget*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1974. 170p.

DORNELLES, João Ricardo W. Educando para os direitos Humanos: desafios para uma prática transformadora. In: ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, Lúcia L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 181-6.

DOS ANJOS, M. F. Apresentação. In: _____; LOPES, V. R. Lima. *Ética e Direito: um diálogo*. Aparecida, SP: Santuário, 1996.

DRUCKER, Peter. *Administração de organizações sem fins lucrativos: princípios e práticas*. São Paulo: Pioneira, 1997.

DUVEEN, Gerard. A construção da alteridade. In: ARRUDA, Angela (Org.) et al. *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 83-105 (Coleção Psicologia Social).

FONSECA, Tânia Mara Galli. Acerca da ética e da perspectiva interdisciplinar. JACQUES, Maria da Graça Correa et al (Orgs.). *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: Abrapso- Regional Sul, 1995. p. 19-25.

FOGUEL, Sérgio; SOUZA, Carlos César. *Desenvolvimento organizacional*. 2. ed. 7 tiragem. São Paulo: Atlas, 1995. 237p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1975.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p. (Coleção Leitura).

FREITAS, Fábio F. B. Educação para os direitos humanos e para a cidadania: a receita anti-barbarie (Reflexões a partir do texto de Theodor W. Adorno). In: ZENAIDE, M. N. T. ; DIAS, Lúcia L. (Orgs). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 213-6.

FRANÇA, Sônia A. Moreira. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: _____; AQUINO, J. A (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2.ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 139-48.

FURTADO, Natália M. R. O. *Simetria interativa na prática pedagógica: expressão da razão afetiva*. 1997. 125p. Dissertação (Mestrado em Educação). Convênio UFBA/UESC, Ilhéus, BA.

FURTH, Hans G. *Piaget e o conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1974. p. 146-156.

GALVÃO, M. I. G. *O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon*. 1992. 232p. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador: uma experiência de formação docente. In PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A Queiroz, 1991. p. 342-60.

GEERTZ, C. *La interpretacion de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1998.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n.76, p. 45-59, 2001a.

_____. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001b.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Tradução de Marcos Santarrita. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 370p.

_____. *Como lidar com emoções destrutivas*. Rio de Janeiro: Campus, 2003. p. 260-79.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Ângela (Org.) *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Ética. In: JACQUES, Maria da Graça Correia (Org.) et al. *Psicologia Social contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 49-57.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 199p.

KAMII, C. e DEVRIES, R. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 101p.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70, 1997.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (Org.). *A indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p.25-37.

LA TAILLE, Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: _____; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Walon: teorias psicogenéticas em discussão*. 9. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-22.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p.9-29.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia C. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. Revisão e sugestões de Isnaia Veiga Santana. Salvador: EDUFBA, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p 11-24. (temas básicos de educação ensino).

MACEDO, Lino (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995. 168p.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. *Educação e Sociedade*. Campinas v.22, n.76, out., 2001.

NADER, Alexandre A.G. Educação moral: levantamento de questões para o debate. In: ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, Lúcia L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 87-8.

NOGUEIRA, J. C. *Ética e Responsabilidade Pessoal*. In MORAIS, R. de. Filosofia, Educação e Sociedade (Ensaio Filosóficos). Campinas, SP: Papirus, 1989.

NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. *Educação e Pesquisa*. v.26, n.2 jul./dez., 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.) et al. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 157p.

OLIVEIRA, M. A. de. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética na escola: (re) acendendo uma polêmica. *Educação e Sociedade*. Campinas v.22, n.76, out., 2001.

PARRAT, Sílvia; TRYPHON, Anastasia (Orgs.). *Jean Piaget sobre a Pedagogia: textos inéditos*. Traduzido por Cláudia Beliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262p. (Coleção Psicologia e Educação).

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens e novos significados. In: AQUINO, J. G. (Org.). *A indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p.117-27.

PEQUENO, Marconi José Pimentel. Ética, direitos humanos e cidadania. In: ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, Lúcia L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 51-60.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro de C e Cristiano Monteiro Oitigica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. *O juízo moral na criança*. Traduzido por Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. *Para onde vai a educação?* Traduzido por Ivete Braga. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998a. Capítulos IV e V, p. 51-79.

_____. *O julgamento moral na criança.* São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. *Seis estudos de psicologia.* 19. ed. São Paulo: Forense Universitária. 1964. 152p.

_____ et al. *Abstração reflexionante.* Tradução de Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedade primitiva e sociedade moderna. In: PARRAT, Sílvia; TRYPHON, Anastasia (Orgs.). *Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos.* Traduzido por Cláudia Beliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 160-6. (Coleção Psicologia e Educação).

_____. Os procedimentos de educação moral. In: PARRAT, Sílvia; TRYPHON, Anastasia (Orgs.). *Jean Piaget sobre a pedagogia: textos inéditos.* Traduzido por Cláudia Beliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c. p.25-58. (Coleção Psicologia e Educação).

PIERRAKOS, Eva. *O caminho da autotransformação.* Compilado e organizado por Juditi Saly. Traduzido por Euclides L. Calloni e Cleusa M. Wosgrau. São Paulo: Cultrix, 1998. 256 p. (The pathwork of self – transformation)

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.* São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1988. 87p.

RANGEL, Mary. *Bom aluno: real ou ideal.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 92p.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina é o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiniana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 83-101.

RICOEUR, Paul. Leituras 1: em torno do político Ética e moral. In: _____. *Leituras.* Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1990. p.161-73.

ROMANO, Roberto. A crise dos paradigmas e a emergência da reflexão ética hoje. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 19, n. 5, dez. 1998. Disponível em: <[http\\www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em; 31 jan. 2002.

_____. Contra o abuso da ética e da moral. *Educação e Sociedade.* Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: <[http//www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: 31 jan. 2002.

SHIMIZU, A. M. *As representações sociais de moral de professoras das quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.* Marília; 1998. 321p. Dissertação (Mestrado) - Unesp.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. *Portifólio: um guia passo a passo para o professor.* Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2001. 160p.

SOUZA, Denise Trento de. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escola ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Autoridade e autonomia: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 115-29.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TOSI, Giuseppe. Por que educar para os direitos humanos? In: ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, L. L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na Universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 201-11.

TUGENDHAT, R. *Lições sobre ética*. Petrópolis: Vozes, 1997.

VALLE, Lílian do. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.22, n.76, out., 2001.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética*. Tradução de João Dell' Anna. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 304 p.

YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares. O educador e a prática de Educação em direitos humanos na Paraíba. In: _____; DIAS, Lúcia L. (Orgs.). *Formação em direitos humanos na universidade*. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2001. p. 217-28.