

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

CLARICE DA SILVA CONTER

**A PRÁTICA DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE EM UMA ESCOLA DA REDE
MARISTA E SUA IMPLICAÇÃO NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Porto Alegre

2018

CLARICE DA SILVA CONTER

**A PRÁTICA DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE EM UMA ESCOLA DA REDE
MARISTA E SUA RELEVÂNCIA NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Daianny
Madalena Costa

Porto Alegre

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C761p Conter, Clarice da Silva

A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral. / Clarice da Silva Conter. – Porto Alegre, 2018.

141 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientação: Profa. Dra. Daianny Madalena Costa.

1. Educação. 2. Gestão Pedagógica. 3. Assembleia de Classe. 4. Educação Integral. 5. Educação Democrática. 6. Resolução de Conflitos. I. Costa, Daianny Madalena. II. Título.

**CDD 370.1
371.2**

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff – CRB 10/1437

CLARICE DA SILVA CONTER

**A PRÁTICA DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE EM UMA ESCOLA DA REDE
MARISTA E SUA RELEVÂNCIA NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Daianny
Madalena Costa

Aprovado em 13 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Moll – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

À minha primeira educadora,
minha mãe, Clair Conter (*in
memoriam*), por ser meu exemplo
de vida, de batalhas, de incentivo
e de acreditar que nunca devemos
desistir dos nossos sonhos e
objetivos.

AGRADECIMENTOS

Escrever é um ato solitário? Engano quem diga que sim. Mesmo que passemos sozinhas, seja no quarto, no escritório durante horas e horas nos livros ou na tela do computador, acredito que não, que não é um ato solitário!

Ao ler, estamos abrindo uma porta entre o nosso mundo e o mundo do outro. Quando discutimos e debatemos sobre essas leituras com colegas de trabalho, amigos e familiares, os sentidos daquilo que lemos passa a efetivar-se. O outro nos completa. A leitura e a troca com as pessoas nos completa. No momento em que dou abertura ao outro, passo a compreendê-lo e ele a mim, nos aceitamos como somos.

A presença do(s) outro(s) nesse afã da escrita torna-se perceptível quando, na construção de frases ou orações, percebemos a presença e a influência das nossas relações, relações essas que construíram conosco nossa escrita... uma escrita refletida de amor, de solidariedade, de empatia, de cuidado.

É assim que quero iniciar meus agradecimentos a todos aqueles que me inspiraram nos momentos (não solitários) da escrita.

À minha orientadora Professora Daianny Madalena Costa, pela competência e sensibilidade com que pautou nossos encontros de orientação. Obrigada por ter trilhado esta jornada comigo, me apontando o caminho com maestria, dedicação, paciência e empatia. Contigo aprendi e me reconstruí como pessoa e como educadora.

Às professoras Dra. Jaqueline Moll e Dra. Ana Cristina Ghisleni, por aceitaram, em meio a tantas atribuições, participarem da minha banca.

Aos Irmãos Maristas, pelas oportunidades e vivências que me concederam, e ainda concedem, na minha trajetória de Orientadora Educacional, no meu crescimento e aperfeiçoamento profissional.

À minha colega Leia Raquel, pelo incentivo e parceria, durante este tempo de Mestrado Profissional em Gestão Educacional.

Ao querido Irmão Alfredo Crestani, por sempre acreditar e confiar na profissional que sou e incentivar o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha gestora Adriana Kampff, pelo apoio, compreensão e carinho. Para mim, uma inspiração como educadora!

Aos meus colegas de Mestrado, pela parceria, pelo apoio, pela (con)vivência amiga e alegre, pelas partilhas, pelas ajudas. Vocês fizeram a diferença na minha vida.

Às minhas colegas orientadoras educacionais, pelas trocas e aprendizagens construídas ao longo destes nove anos de atuação.

À Micheline Moraes, mais que revisora de texto, uma mulher cuja vida é trabalho, competência, dedicação e, acima de tudo, humanidade.

À equipe de gestores do Fundamental II de que faço parte – Leia Raquel, Roberto Bonatto Suzana Diemer e Andrea Miglioransa –, pelas trocas, pelo incentivo e pelo encorajamento nas horas mais frágeis.

À amiga Karen Arnt, pelas longas conversas sobre o mundo acadêmico e troca de experiências.

À Cláudia Cardoso dos Santos, por me fazer acreditar que é possível vencer os medos, que os caminhos são sinuosos e que “arriscar-se”, faz parte da trajetória da vida até tornar-se oceano.

À minha filha de coração, Raphaela Almeida, pelas nossas conversas do mundo da psicologia, pelo carinho, pela partilha, pelos segredos e, acima de tudo, por fazer parte da minha vida nos mais distintos momentos.

À Grace Paula, pelos momentos de oração quando eu mais necessitava.

Aos meus queridos estudantes dos 7^o Anos, pelas vivências nas assembleias, pelas conversas motivadoras e propulsoras de muito saber.

Ao meu marido Claudio, pelo carinho e apoio.

Aos meus filhos André e Antônio, fontes de inspiração para que eu continue sonhando com uma prática educativa que leve nossos jovens a ter a oportunidade de falar de suas angústias, de dar as suas opiniões para que possam crescer numa sociedade mais justa e solidária.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Esta pesquisa tem a finalidade de analisar a prática das assembleias de classe, com estudantes do Ensino Fundamental 2, bem como a sua implicação na concepção da educação integral. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e os instrumentos utilizados foram a entrevista semiestruturada com os gestores, o grupo focal com os estudantes, os registros no diário de pesquisa, a análise dos documentos da instituição e as observações, onde foram analisadas as práticas das assembleias de classe com estudantes de 7^o anos de uma escola particular da Rede Marista. Na análise foram exploradas as relações da prática das assembleias com alguns conceitos, como democracia, autoritarismo, valores, momentos de mediação de conflitos, *bullying* e outros. A partir da análise dos resultados, concluiu-se que a prática da assembleia possibilitou, em algumas situações, a autorregulação do grupo, o exercício da empatia de saber ouvir o outro. Também que algumas questões ainda não se conseguem resolver na assembleia e que esse momento não é só para resolver os conflitos, mas, sim, possibilitar momentos de fala, escuta, organização pessoal e de grupo, educação em valores, exercício da cidadania e outras questões pertinentes à formação integral e ética.

Palavras-chave: assembleia de classe, educação integral, resolução de conflitos, educação democrática, clima organizacional.

ABSTRACT

This research has the finality to parsing the practice of class assemblies, with students of Elementary School 2, as well as its implication in conception of integral education. The research had a qualitative approach and the instruments used were the half structured interview with the managers, the focal group with the students, the records in the research diary, the analysis in the institute documents and the observations, where the class assemblies practice were analysed with the 7^o grade students from a private school of the Marista chain. In the analysis were explored the relations in assemblies practices with some concepts, such as democracy, authoritarianism, moments of conflict intercession, bullying and other. From the analysis attainment, it was concluded that the assemblies practice enables, in some situations, the group self-regulation, the empathy exercise of lore and listen each other. Some questions still can't be solved in the assemblage and this moment is not only to just settle conflicts, but, it is used as a moment to talk, listen, personal and group organization, values education, citizenship exercise and other issues relevant to integral and ethical formation.

Key words: class assemblies, integral education, settle conflicts, democratic education, organizational climate.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha de Tempo da Educação Integral no Brasil – alguns momentos.	31
Figura 2 - Divisão das Províncias no Brasil.....	49
Figura 3 - Desdobramento do Projeto Educativo e suas intencionalidades numa perspectiva de educação integral.....	57
Figura 4 - Logomarca da assembleia.....	65

LISTA DE SIGLAS

ETI – Educação em Tempo Integral

EI – Educação Integral

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

IBICT – Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PEBM – Projeto Educativo do Brasil Marista

PME – Programa Mais Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

SCP – Serviço de Coordenação Pedagógica

SCT – Serviço de Coordenação de Turno

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SPE – Serviço de Pastoral Escolar

UMBRASIL – União Marista do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 IMPLICAÇÃO DA MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA COM O TEMA E COM O PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
1.2 APRESENTANDO A PESQUISA.....	18
2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE OS TEMAS “ASSEMBLEIAS DE CLASSE E EDUCAÇÃO INTEGRAL”	24
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL	31
3.1 UM POUCO DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	31
3.2 MOVIMENTOS EDUCACIONAIS DOS SÉCULOS XIX E XX E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	32
3.2.1 O anarquismo – Formação humana e integral.....	32
3.2.2 O Integralismo e a concepção de educação integral.....	38
3.2.3 Anísio Teixeira e a democratização do ensino brasileiro.....	40
3.3 CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	43
4 A EDUCAÇÃO MARISTA	49
4.1 UM POUCO DO HISTÓRICO DA REDE MARISTA, DO SEU FUNDADOR E O JEITO DE CONCEBER E FAZER A EDUCAÇÃO.....	49
5 AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE	53
5.1 O QUE SÃO AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE E SUAS INTERLOCUÇÕES COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MARISTA.....	53
5.2 DINAMIZANDO AS ASSEMBLEIAS NA SALA DE AULA – COMO ELAS ACONTECEM.....	59
5.3 O INÍCIO DO TRABALHO COM AS ASSEMBLEIAS – UM POUCO DO SEU HISTÓRICO NA INSTITUIÇÃO.....	62
5.4 CONSELHO DE CLASSE, ASSEMBLEIAS DE CLASSE E AUTOAVALIAÇÃO – ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NA CONCEPÇÃO DA INTEGRALIDADE DO SUJEITO APRENDENTE?.....	65
5.5 ASSEMBLEIAS – ESPAÇO DE ESCUTA, RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E AUTORREGULAÇÃO.....	70
5.6 AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE VIDA DEMOCRÁTICA E DA CIDADANIA COMO TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS.....	75
6 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	81
6.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA.....	81
6.2 A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	83
6.2.1 Observação Participante.....	83
6.2.2 Diário de Pesquisa.....	84
6.2.3 Análise Documental.....	84
6.2.4 Entrevista Aberta (semiestruturada).....	85
6.2.5 Grupo Focal.....	87

6.3 DELINEANDO O CENÁRIO DE PESQUISA.....	89
6.4 ANÁLISE DE DADOS.....	91
7 A PRÁTICA DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – IMPLICAÇÕES DO PROJETO EDUCATIVO MARISTA.....	93
7.1 DEMOCRACIA E A BUSCA EDUCATIVA POR CAMINHOS QUE ENFRENTAM O AUTORITARISMO	94
7.2 ASSEMBLEIAS DE CLASSE, MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E CULTURA DO DIÁLOGO.....	100
7.3 ASSEMBLEIAS DE CLASSE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE VIDA.....	104
7.4 CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR- A VOZ E A VEZ DOS ESTUDANTES NAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE: “SEMPRE QUIS FALAR”	108
7.5 EDUCAÇÃO EM VALORES – A BUSCA DA MEDIAÇÃO ATRAVÉS DAS ASSEMBLEIAS	112
7.5.1 <i>Bullying</i> – Quando a violência se transforma em valor.....	115
8 “GOSTO NÃO SE DISCUTE”? QUANDO SE FAZ ASSEMBLEIAS, SE DISCUTE SIM!.....	120
9 INTERVENÇÃO	124
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	132

1 INTRODUÇÃO

Formar os(as) alunos(as), desenvolver sua personalidade, fazê-los(as) conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos(as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e seus companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam. A realização destes objetivos leva a formas de convivência mais satisfatórias e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, qualidade de vida que não se baseia no consumo, e sim em gerir adequadamente os recursos mentais... intelectuais e emocionais – para alcançar uma convivência humana muito mais satisfatória. (SASTRE; MORENO, 2002, p.58).

Neste trabalho está a proposta de refletir sobre a dinâmica da prática das assembleias de classe com estudantes de turmas de 7º Ano de uma escola particular da Porto Alegre, considerando a sua implicação na concepção da educação integral prevista no projeto educativo da instituição.

A partir da leitura do Projeto Educativo do Brasil Marista¹, que é um documento norteador, cujo propósito é dar unidade ao processo educativo das escolas maristas, é que iniciei a minha trajetória na pesquisa do tema das assembleias de classe e sua implicação na concepção da educação integral.

Este trabalho tem a marca de uma autoria que me traduz como orientadora educacional desta instituição de ensino e também de idealizadora desta prática. Articula-se com as minhas expectativas, desejos e compromisso de educadora que sonha com uma prática libertadora, uma pedagogia crítica, educativa e reflexiva. Reflete em mim a esperança de despertar nos estudantes um olhar crítico e reflexivo, que eles possam ressignificar as suas relações a partir da escuta e do diálogo e que tudo isto reflita na sua vida, na resolução de seus conflitos grupais e individuais. Compromete e me faz pensar que educar é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de outra sociedade – mais ética, mais justa, mais humana, mais solidária.

É direcionado aos adolescentes e suas relações individuais e grupais dentro do contexto da escola. Traduz a sua maneira de dar significado às questões adolescentes de conflitos, interesses, desacordos, opiniões, valores, dúvidas e escolhas.

¹ Projeto Educativo do Brasil Marista (PEBM).

Desse modo, tomaremos como premissa as concepções trazidas por alguns autores, como Brandão (1985), que relaciona a educação a diversos processos de ensinar e aprender experienciados não somente na escola, mas também em outros espaços sociais, entremeando a vida com a educação. Também Sastre e Moreno (2002) quando falam da importância da resolução de conflitos e da aprendizagem emocional; Puig (1998) sobre a construção da personalidade moral e da ética e dos valores como métodos para um ensino transversal e com outros autores que destacam as ideias da resolução de conflitos e espaços democráticos e de diálogo como formação humana e integral.

Ainda sobre o PEBM (2010, p. 52), ele nos coloca que

A educação marista assume uma concepção cristã e sistêmica da pessoa humana na configuração de uma sociedade integral, de modo a educá-la na e para a solidariedade, formando agentes de transformação social e encorajando-os a assumir suas responsabilidades pelo futuro da humanidade. É comprometida com o percurso da formação humana e da evangelização como centro do processo educativo que visa à formação cristã e cidadã, mediante o cultivo da justiça social, da solidariedade, da responsabilidade, da ética e do protagonismo na construção de uma humanidade nova.

O Projeto Educativo na concepção da Educação Integral, portanto, contribui e articula-se à proposta das assembleias de classe. E nesse sentido, ambos se veem afirmados e ao mesmo tempo contribuem para as concepções que traremos acerca da educação integral.

Isso ocorre porque em sua proposta há possibilidades de construção de valores, respeito às diversidades, aos direitos de todas as pessoas do mundo, a cultura da tolerância, da solidariedade, o respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o planeta.

Neste movimento de reflexão, retomo minha trajetória de vida que me faz sonhar, me faz continuar na minha busca por objetivos pessoais e profissionais e que dão sentido ao meu viver e ao meu fazer, às minhas inquietudes e questionamentos de orientadora educacional que está sempre se (re)constituindo.

1.1 IMPLICAÇÃO DA MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA COM O TEMA E COM O PROBLEMA DE PESQUISA

Nasci em Porto Alegre e, aos 12 anos, mudei para a cidade de Butiá, no interior do Rio Grande do Sul. A mudança foi em razão do trabalho do meu pai, que atuava

na área da contabilidade à época. Sair da cidade grande e ir para o interior tem suas vantagens e desvantagens. Mas sempre me adaptei muito bem às mudanças da vida. Minha mãe era professora de Biologia e também trabalhava como coordenadora pedagógica, e o magistério sempre fez parte da minha família: mãe, tias, primas.

Quando fui para o interior, estudei em uma escola da Rede Cenequista. Lá fiz amizades que atravessaram o tempo e que fazem parte da minha vida até hoje. Foi lá também que conheci minha grande inspiradora dentro da educação: a professora Luzia, que lecionava Língua Portuguesa. A gramática, nas aulas da professora Luzia, em alguns momentos, era trabalhada ao som da banda RPM. Era através das letras que ela trabalhava os conceitos da língua, a interpretação e, acima de tudo, os conceitos políticos que estavam nas entrelinhas daquelas músicas. “O Pequeno Príncipe” também me foi apresentado nessa época. Talvez eu, uma estudante de 7ª série, no auge dos seus 13 anos, ainda não tivesse a real dimensão do quanto aquela obra de Saint-Exupéry poderia, mais tarde, fazer com que eu entendesse algumas coisas, tais como *tirar tempo para conhecer, olhar sem preconceito e sem discriminar, tornar as coisas ou pessoas importantes* e que sobre o tempo que investimos nelas, *quanto mais tempo, mais importantes se tornam estas pessoas em nossas vidas*.

Por influência da minha mãe, cursei o Magistério na mesma escola onde estudei: o Instituto de Educação Cenequista Professor Alcides Conter. O nome da escola foi dado em homenagem ao meu bisavô, que, há muitos anos, logo que chegou da Itália, se instalou na cidade para trabalhar como engenheiro nas minas de carvão. Meu bisavô foi uma pessoa que se dedicou muito à educação e, com a ajuda da comunidade, construiu essa escola. Por isso ele fora homenageado tendo seu nome dado a ela.

Ter cursado o Magistério junto com o Ensino Médio também se mostrou bem marcante devido à possibilidade de ter uma bastante efetiva participação em vários movimentos: fiz alguns trabalhos voluntários em escolas da APAE, participei de campanhas para ONGs, fui convidada a fazer parte da banda marcial da escola. Essas atividades, de certa forma, me aproximaram de algumas realidades que, mesmo na imaturidade comum para uma adolescente de 15/16 anos, me propiciaram olhar a educação sob uma outra lógica. Era a lógica da exclusão, a perspectiva das diferenças sociais, de tudo aquilo que, muitas vezes, “vemos, mas não enxergamos”. Foi depois de ter contato com essas realidades que decidi seguir carreira na Educação.

No ano de 1990, então com 20 anos, resolvi prestar vestibular para o curso de Pedagogia na Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras – FAPA. Escolhi a habilitação em Orientação Educacional. À época, a escolha pela FAPA ocorreu em função de o curso ser noturno, pois eu comecei a trabalhar numa escola do município de Butiá durante o dia em ambos os turnos: manhã e tarde.

Em 1996, já formada, recebi um convite de uma grande amiga e diretora da Escola Cenecista, onde eu havia me formado, para trabalhar como professora do curso de Magistério. Tinha uma carga horária de 20 horas para atuar como professora e, como orientadora educacional, tinha mais 20 horas de trabalho.

Esse convite foi, para mim, uma porta que se abriu em termos de valorização profissional, de reconhecimento, de experiência e de grandes amizades que, durante alguns anos, fiz nessa escola. Acredito que tenha crescido como pessoa e me senti bastante valorizada por conta da grande responsabilidade de dar conta da nova missão educativa.

Trabalhei nessa escola por quatorze anos. Durante esse período, passei por experiências como supervisora de estágio das alunas do curso de Magistério, mas também lecionei as disciplinas de Didática Geral e Psicologia da Educação. Como orientadora educacional, participei de vários projetos em nível municipal, estadual, nacional e internacional e tive a oportunidade de fazer algumas viagens de estudos, das quais destaco as de Curitiba, junto ao Sistema Positivo; de São Paulo, para a Escola da Vila; do Chile, para, em San Francisco de Mostazal, visitar o Liceo Alberto Hurtado. No Chile, permaneci durante um mês para iniciar um projeto de intercâmbio com os alunos do Ensino Médio da minha escola.

Dois anos depois, em outra viagem ao Chile, recebi a medalha de *honor a la educación* pela Câmara dos Deputados do Chile. O intercâmbio iniciado por mim no ano de 1996, completou 20 anos de existência, em 2016.

Na época em que trabalhei como supervisora de estágio no curso de Magistério, havia algo que me inquietava muito nas minhas observações em salas de aula: saber o porquê de certas crianças não conseguirem aprender, ou seja, os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem. Sempre procurei ler muito sobre essas questões, participar de encontros e palestras que tratavam do assunto, mas ainda nunca parecia ser o suficiente. Foi então que, no ano de 2002, decidi iniciar uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Interdisciplinaridade. O curso estava sendo ofertado, naquele ano, pela ULBRA (Campus São Jerônimo), o que para

mim se tornava mais acessível, pois a cidade onde morava ficava ao lado. Compreendi que, a psicopedagoga, na instituição escolar, tem um caráter preventivo no sentido de procurar criar competências e habilidades para a solução dos problemas. Justamente criar essas competências e habilidades e trabalhar no sentido desse caráter preventivo é que, mais tarde, me mobilizou a realizar o trabalho com as assembleias de classe.

Foi então que, em 2009, tomei uma decisão importante: voltar a viver na Capital. Comecei a enviar currículos para as escolas particulares de Porto Alegre. Para minha surpresa, no mês de fevereiro daquele mesmo ano, fui selecionada para uma escola da rede marista, na qual desenvolvo a presente pesquisa.

Poder trabalhar num dos colégios mais conceituados e tradicionais do Rio Grande do Sul e até do Brasil, para mim, foi e é uma das maiores conquistas que tive como profissional. No início, minha carga horária era pequena – 20 horas –, mas havia uma demanda grande de trabalho, uma rotina completamente diferente daquela com que eu estava acostumada na escola anterior, cuja realidade era bem distinta. Aos poucos, fui conquistando meu espaço, me aperfeiçoando ainda mais como profissional, investindo em minha formação. Em meio às incumbências profissionais, a escola me proporcionou vários momentos significativos de aprendizagem. Participei do grupo de implantação do planejamento estratégico, também de cursos e congressos em várias cidades e estados e, principalmente, da formação espiritual. No Colégio Marista, também tive a oportunidade de resgatar algumas questões da minha espiritualidade que estavam adormecidas.

E nesse meu percurso profissional, seja formativo, espiritual, profissional, tenho buscado coerência entre o que digo e o que faço.

Na sequência, descrevo os objetivos da pesquisa, a justificativa e as motivações que me levaram a desenvolver este estudo dentro da minha prática como Orientadora Educacional.

1.2 APRESENTANDO A PESQUISA

A maioria das escutas realizadas pelo Serviço de Orientação Educacional era relacionada à falta de diálogo, à indisciplina, aos problemas de relacionamento, à falta de respeito, à coação moral e outros.

Segundo Luck (2009, p.128),

O conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, o que se constitui em importante elemento da ação educacional. Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola constitui-se em condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios de vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento.

Diante da reflexão trazida pela autora, no que se refere a “desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar os desafios da vida” é que começamos a ter uma percepção muito clara de que, antes do trabalho com as assembleias, víamos que no cotidiano desta escola, em especial na sala de aula, haviam poucos momentos de diálogo e de troca entre estudantes e educadores.

Esses estudantes/sujeitos que estão em nossas instituições, possuem a sua história, as suas individualidades, suas visões de mundo, desejos, suas angústias e alegrias. É necessário proporcionar momentos para que esses estudantes possam vivenciar seus projetos de vida e ampliar suas relações consigo, com o mundo, com o outro, em vários momentos numa perspectiva integral.

Além disso, esses momentos de uma educação integral devem acontecer em diferentes espaços e tempos. Durante toda nossa vida estamos aprendendo, ensinando, partilhando saberes e experiências. Vivemos em um mundo onde aprendemos o tempo todo. Segundo Gadotti (2009, p.13),

Vivemos numa “sociedade aprendente” que exige do educador permanente atualização. E se falamos em educação integral como aquela que exige também um “educador integral”, isso significa que todos os profissionais ou trabalhadores em educação precisam, igualmente, aprender a lidar com os múltiplos espaços de aprendizagem.

O conceito no qual compreendemos como imprescindível para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer que a compreensão de um sujeito deve ser considerada em sua dimensão bio-psicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa levar em conta que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas

diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas. (GONÇALVES, 2006, p.130).

Diante desta concepção de Educação Integral, questionamos nessa pesquisa, quais as implicações da prática das assembleias de classe para esse contexto?

E o tema, por tudo isso, foi assim se constituindo, primeiro a partir das aproximações com o Projeto Educativo, depois com a realização das assembleias juntamente com estudantes do Ensino Fundamental II em uma escola da rede marista. Essa vivência, trouxe-me algumas inquietações em relação ao que era discutido nelas. A pesquisa tem como objetivo geral: analisar a relação entre a prática das assembleias de classe e sua implicação para a promoção da Educação Integral prevista no Projeto Educativo do Brasil Marista. Este será desdobrado em objetivos específicos, que são: Como essas discussões eram entendidas pelos demais setores da instituição sob a perspectiva de uma educação integral? O que os documentos da rede traziam sobre algumas práticas de participação democrática e quais as suas dimensões e concepções entre os conceitos já mencionados? Em quais espaçotempo² os demais setores da escola concebem a prática das assembleias de classe numa perspectiva de educação integral? Como são acompanhadas e encaminhadas as questões que são trazidas nas assembleias? Quais as principais concepções dos estudantes a respeito da prática das assembleias?

Tais questões me fizeram reportar aos diferentes autores que tratam dos dois temas: assembleias de classe e educação integral e todas as interfaces possíveis que podemos fazer com estes temas, nas escolas. Também as diferentes teorias e concepções que abrem muitos “leques” sobre as duas ideias, como: a psicologia, a sociologia, a filosofia e outras que acabam contribuindo com as suas especificidades. Estes campos do conhecimento nos permitem fazer as articulações e vislumbrar algumas propostas na formação e no desenvolvimento de competências para que nossos estudantes saibam lidar com a adversidade e o conflito de ideias, com seus sentimentos e emoções, na sua formação ética, política e psicológica. Segundo Luck (2009, p.82), a

² Espaçotempo é um *continuum* que se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado. Nessa perspectiva, é necessário pensar fatos, processos, fenômenos e situações-problema considerando simultaneamente as especificidades espaciais e temporais. Ou seja, tudo-fatos, eventos, fenômenos, processos – acontece em espaços e tempos precisos e determinados (Projeto Educativo do Brasil Marista, 2010).

educação é processo humano de relacionamento interpessoal e, sobretudo, determinado pela atuação de pessoas. Isso porque são as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento.

Para que tudo isso aconteça, é necessário o envolvimento em experiências desafiadoras, motivadoras, de troca com o outro e que eles tenham o gosto tanto de aprender quanto de estar neste ambiente tão diversificado que é a escola.

Essas competências só se tornarão possíveis quando, como instituição de ensino, tivermos um olhar abrangente tanto para as nossas práticas pedagógicas e formativas, como para os momentos das assembleias, dispostos a enfrentar a complexidade que o ato educativo evoca. Práticas essas que necessitam do envolvimento de todos os setores, além do entendimento do que está proposto nos documentos com a realidade que se tem, pensando nas mudanças possíveis do que necessita ser mudado, construído, replanejado.

Destacamos como relevante a escolha destes temas: prática das assembleias de classe e educação integral por acreditar, como já mencionado em outro parágrafo, da importância de promovermos espaços de diálogo nas escolas, momento de escuta que sabemos o quanto podem contribuir na prática docente e como interação dialógica. As relações interpessoais podem ser construídas ou ressignificadas e os momentos das assembleias podem proporcionar isto com um olhar integral deste sujeito e das suas relações.

Acreditamos, por isso que esta pesquisa possa contribuir com a instituição, uma vez que se debruça sobre as concepções de uma experiência que já ocorre, mas que ainda necessita de análise, de observações e discussões. Também é relevante compreendermos até que ponto a prática é válida e se realmente alcança os fundamentos e preceitos previstos no Projeto Educativo no que se refere à educação integral e também quais articulações são realizadas com os demais setores e projetos da instituição.

No capítulo 2 apresentaremos uma análise de dissertações e teses que tratam dos temas prática das assembleias e educação integral, com o objetivo de destacar a relevância do tratamento dado aos temas citados e as correlações possíveis nos espaços escolares. As reflexões e análises feitas a partir dos dois descritores

possibilitarão um planejamento de leituras e busca de referências significativas na caminhada desta pesquisa.

No capítulo 3 retornaremos a fragmentos da educação integral no Brasil e os movimentos educacionais dos séculos XIX e XX bem como suas contribuições para a educação integral. Dentro destes movimentos, destacaremos algumas ideias principais do anarquismo, do integralismo e também a escola parque de Anísio Teixeira.

No capítulo 4, apresentamos um pouco do histórico da rede marista, do seu fundador e o jeito de conceber e fazer a educação

No capítulo 5 falaremos um pouco sobre a dinâmica das assembleias de classe: como acontecem, suas etapas e interlocuções com os princípios da Educação Marista. Também faremos um breve relato do início desta prática na instituição de estudo desta pesquisa, destacando a importância da conquista deste espaço de escuta, de resolução de conflitos e de autorregulação individual e coletiva. Concluindo este capítulo, questionamos e refletimos sobre como as assembleias de classe podem contribuir na experiência de vida democrática e da cidadania para a transformação das relações interpessoais e intrapessoais no contexto da escola.

No capítulo 6, apresentamos o delineamento dado à pesquisa. A opção foi pela pesquisa qualitativa. Com base na literatura, refletimos sobre os caminhos percorridos para a compreensão do fenômeno investigado. Pensamos que a abordagem qualitativa permite retratar a realidade de forma contextualizada. Neste caso, o campo de investigação, a escola, é um lugar rico em dados significativos onde refletem as interações, ações e comportamentos dos participantes envolvidos. A partir da análise dos dados coletados, procuramos responder à pergunta inicial da pesquisa: qual a implicação da prática das assembleias de classe na concepção da Educação Integral prevista no Projeto Educativo Marista?

No capítulo 7, analisamos os dados construídos a partir das principais categorias de análise utilizadas: democracia e autoritarismo; assembleias-mediação de conflitos e cultura do diálogo; as assembleias e sua contribuição na experiência de vida; cidadania e participação no ambiente escolar- a voz e a vez dos estudantes; educação em valores – a busca da mediação através das assembleias e *bullying* – quando a violência se transforma num valor.

No capítulo 8, falaremos sobre um dia de assembleia no qual os conflitos maiores eram relacionados a gosto musical e, por isso, iniciamos a assembleia com o questionamento: “gosto não se discute?”.

Por fim, no capítulo 9, apresentaremos uma proposta de intervenção a partir da análise dos dados coletas.

2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE OS TEMAS “ASSEMBLEIAS DE CLASSE E EDUCAÇÃO INTEGRAL”

A presente revisão trata de uma análise de dissertações e teses que versam sobre a relação entre a prática das assembleias de classe e a educação integral e temas relacionados (valores, autorregulação, conflitos e democracia, na escola). Os critérios empregados para a análise foram: 1) a quantidade da produção; 2) a relevância das discussões sobre as assembleias de classe e a educação integral.

A partir, então, do estudo de teses e dissertações a respeito da prática das assembleias de classe e da concepção de uma Educação Integral, disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), entre os anos de 2005 e 2010, utilizando como descritores “assembleias de classe”, encontramos apenas duas dissertações e, como “educação integral”, encontramos 93 dissertações e 24 teses entre os anos 2014 e 2016.

Mesmo delimitando minha pesquisa utilizando o descritor “Educação Integral” entre 2014 e 2016, percebi que as produções científicas que falam a respeito das concepções de práticas pedagógicas da Educação Integral têm o seu ápice entre os anos 2006 e 2012. Neste período foram encontradas 1767 dissertações e 658 teses. Acredita-se que esse ápice se deva pela implantação do Programa Mais Educação, que foi uma estratégia criada pelo Ministério da Educação para indução da construção da agenda de uma educação integral. Nessa época, os Programas Mais Educação e Escola de Tempo Integral vinham ocupando centralidade nas discussões do MEC e em muitas escolas e redes municipais e estaduais. Esses programas mostravam a urgência de aprofundar as formas de pensar as infâncias e adolescências, ou seja, que este público tivesse o direito de ter espaços-tempos mais dignos do seu viver.

A análise foi realizada a partir da leitura dos resumos destacando as de maior relevância para com o tema em estudo, pois, no descritor educação integral, apareceram muitas escritas de escola “em tempo integral”. Mesmo esse não sendo meu principal foco de estudo, achei importante fazer essa análise e deixar claro os dois conceitos: o de educação integral e o de educação em tempo integral e suas reais concepções e ideias para a educação.

As ideias e os conceitos que fundamentaram as teses e as dissertações sobre Educação em tempo integral, buscaram seus referenciais em autores, como Giroux (1986), Contreras (2002), Freire (1996), Nóvoa (1992), entre outros. Para ilustrar o contexto da Educação Integral e do Programa Mais Educação, foram utilizados

autores complementares, dentre os quais estavam Teixeira (1967), Darcy Ribeiro (1984), Arroyo (2012), Sousa (2010), Moreira (2002), Moll (2012) e Cavaliere (2007).

O Programa Mais Educação (PME), criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se

como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. O processo de adesão, desde 2009, acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação. (SIMEC, 2013).

Destaco que, na maioria das teses e dissertações analisadas, em relação à Educação Integral, nos chama a atenção o fato de ela aparecer como uma política pública integrante do programa citado anteriormente, o PME. São pesquisas de estudos e vivências dessa prática em escolas municipais, estaduais e sobre como essas práticas têm se constituído nas unidades educativas onde ocorrem. Nessas pesquisas, também há uma preocupação em como a Educação Integral contribui para tecer uma prática pedagógica emancipatória. Também há uma discussão que fala em rever, repensar a formação docente e a prática pedagógica nessa perspectiva da Educação Integral e que esteja comprometida com a emancipação do ser humano inserido no cotidiano escolar. As questões relacionadas ao currículo também aparecem com um olhar bem significativo, e há a necessidade de este ter uma identidade coletiva.

Pudemos observar que, em muitos momentos, as escolas se encontram em processos distintos de experiência e com algumas mudanças em sua rotina e

organização curricular em função da ampliação dos tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. Consideramos que, apesar de apresentar algumas tendências de rede de proteção social, limitando-se, muitas vezes, ao atendimento de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, o PME tem se mostrado um programa indutor à educação integral nas escolas brasileiras na medida em que estimula a mudança, mobiliza as instituições para pensar a jornada ampliada e abre espaços para discussões sobre temas de interesse da escola e dos estudantes.(BECKER,2015).

Também aparece, em algumas dissertações e teses, a ideia de que educação em tempo integral deve trilhar para uma educação integral e integrada, entendendo este último aspecto como um desafio curricular a ser alcançado. A integração curricular se destaca como um dos caminhos para a educação integral. (BECKER,2015).

Nas leituras das teses e das dissertações, percebemos ainda que, para alguns professores, a visão de Educação Integral era um tanto limitada, pois ao mesmo tempo em que a Educação Integral teria como foco a formação integral do educando, em muitos momentos, ela ocorria somente no tempo ampliado, nas atividades em que a metodologia era diferenciada e as atividades eram mais interessantes e prazerosas. Fazendo uma relação com o momento das assembleias podemos também perceber, que ainda esta prática está limitada ao espaço da sala de aula e não correlacionada com a proposta de uma educação integral, como propõe o Projeto Educativo.

Percebe-se que, mesmo na proposta da ETI, não há uma clareza por parte dos docentes e profissionais da educação, na concepção de uma aprendizagem significativa e possíveis caminhos que venham a qualificar a proposta de uma Educação Integral.

Quando iniciei esta pesquisa, surpreende-me a complexidade das discussões acerca do tema da Educação Integral e sua implantação. Esta política veio, a princípio, com algumas intencionalidades, como tornar a escola pública um espaço de qualidade, um espaço mais aberto aos aspectos sociais e culturais, às trocas de saberes e, principalmente, para a formação humana. Num olhar mais reflexivo de como acontece esse processo, precisamos aprofundar a discussão no que se refere, principalmente, à questão curricular, que ainda privilegia os aspectos cognitivos em detrimento de tantos outros saberes importantes e necessários para a integralidade dos nossos estudantes.

Nos estudos sobre Educação Integral, foram utilizados os autores como Cavaliere (2007), Jaqueline Moll (2012), Miguel Arroyo (2004), Verônica Branco (2012), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009), Jamerson Antônio de Almeida da Silva (2014) e documentos oficiais do MEC (2013).

Desse modo, a finalidade da minha pesquisa é desenvolver um estudo para entender de que maneira algumas práticas de autorregulação e processos de diálogo, como as assembleias de classe, vêm contribuindo na formação dos nossos estudantes nas questões pedagógicas e formativas sob um olhar de educação integral. Acredito que a análise feita possibilitará a reflexão sobre as experiências estudadas a fim de dialogar e traçar um percurso para minha trajetória de pesquisa.

Sendo assim, pude constatar que, conforme o descritor evidenciado³, nenhum trabalho pesquisado, dialoga com a concepção marista de educação integral. A educação marista na perspectiva da integralidade,

Requer ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, traduzida como expansão das subjetividades, dos modos de ser sujeito em sua inteireza (corpo, mente, coração e espírito). Dessa forma, o desenvolvimento integral dos sujeitos está vinculado à vivência da cultura de direitos humanos, articulando a finalidade da Educação Marista aos conhecimentos, aos valores, às atitudes e aos comportamentos manifestados nas ações cotidianas e intencionalidades do currículo. (UMBRASIL, 2017, p.12).

Portanto, percebe-se que a concepção de integralidade ainda é um grande desafio para as nossas instituições de ensino.

Entendo que somente algumas pesquisas vêm ao encontro de maneira efetiva com a produção que estou desenvolvendo. Como esclareci anteriormente, a maioria das pesquisas acadêmicas ainda estão relacionadas à Educação em Tempo Integral. Das leituras realizadas sobre o tema Educação Integral, destaco as seguintes como relevantes para o meu trabalho.

Patrocínio Solon Freire (2014) analisou, em sua tese, o conceito de Educação e Integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff. Ele faz uma análise crítica em relação aos saberes que foram compartimentados e à tarefa pedagógica instrumentalizada, tornando o conhecimento como elemento central da atividade pedagógica e isso acaba resultando num descaso para com a formação integral dos sujeitos. Ele ressalta a importância da espiritualidade, do ser humano na sua inteireza, descobrindo o sentido da sua vida. O estudo chega à

³ Educação integral.

conclusão de que os pensamentos pedagógicos de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff correspondem a três visões integrais que se afirmam como três formas de espiritualidade, possibilitando a concepção de que diferentes teorias da integralidade humana e da Transcendência implicam diferentes concepções de educação, sobretudo quando a educação é pensada na lógica dos fundamentos.

Dirceu Adolfo Dirk (2015), em sua pesquisa, teve como objetivo verificar, analisar e identificar, nas práticas escolares, indicadores de uma educação mais voltada para o desenvolvimento humano e para a formação integral do aluno. Nessa pesquisa, observou-se que, nas instituições estudadas, muitos projetos e programas procuram desenvolver nos alunos conceitos fundamentais de cidadania, civismo e responsabilidade social, entre outros. Também buscam concretizar ações humano-sociais através do voluntariado e da solidariedade. As atividades didático-pedagógicas apresentadas nessa pesquisa podem preparar os alunos intelectualmente para ingressar em outras etapas e para torná-los cidadãos ativos e participantes na vida cultural e política.

Magna Celi Mendes da Rocha (2014) nos traz uma reflexão sobre uma pesquisa baseada nos escritos pedagógicos de Edith Stein (Santa Teresa Benedita da Cruz). O principal objetivo da sua pesquisa é refletir sobre o sentido de formação na obra pedagógica de Edith Stein; discutir sobre a formação espiritual como componente fundamental na formação humana; e, contribuir, através da visão de pessoa humana e seu itinerário formativo para o que hoje chamamos de educação integral. O conceito de formação é central na obra pedagógica de Edith Stein, o que implica as perguntas: Como se forma o ser humano? Quem é o ser humano? Stein percorre um caminho filosófico, psicológico, antropológico, pedagógico e teológico para aclarar essas questões. E estas questões acabam concebendo o ser humano como uma unidade indivisível de corpo, psique e espírito, que tem em si um potencial a desenvolver, podendo chegar à sua plena realização ou não. Stein questiona uma educação que não leve em consideração o ser humano completo, mas que se limite a fornecer um acúmulo de informações, visando apenas ao desenvolvimento intelectual. Para Stein, uma formação humana autêntica forma o homem de modo integral e o conduz à plena realização de si mesmo, em vista do bem comum, pois cada pessoa que se desenvolve de maneira harmoniosa contribui para o crescimento e para o desenvolvimento do mundo como um todo.

Sobre as assembleias de classe, que foi o outro descritor utilizado para minha pesquisa de teses e dissertações, foram encontradas somente duas dissertações cuja pesquisa foi feita no campo da educação.

Roberta Bailoni Marcillio (2005) nos mostra sua pesquisa cujo título é “A democratização das relações interpessoais na escola: um estudo sobre as assembleias de classe”. Nessa, a autora discute a prática das assembleias de classe como uma excelente oportunidade de experiências democráticas e práticas de cidadania, por meio das transformações sociais. Nessa prática, ao fazer uso da palavra e do diálogo, professores e estudantes participam e discutem sobre temas relevantes do seu cotidiano e propõem soluções para uma relação e convivência mais saudáveis no cotidiano escolar e nas relações dos grupos no geral. A pesquisa teve como objetivo identificar, descrever e analisar as ações e as intervenções de uma professora durante a prática das assembleias com a turma.

Marta Serra Young Picchioni (2010), em sua dissertação, faz uma análise crítica sobre as assembleias de classe e os discursos teórico-acadêmicos que embasam essa atividade. A pesquisadora traz uma inspiração nos discursos de Michel Foucault que colocam essa prática como mecanismos de jogos de verdade, diferentemente de como traz, por exemplo, Ulisses Araújo, que sustenta as assembleias como uma prática democrática e participativa. Picchioni coloca que as assembleias de classe são fomentadoras de determinadas tecnologias do eu. A noção de eu é aqui reputada como uma construção histórica e social; e as atuais práticas de subjetivação, tendo como lócus a escola e como foco as assembleias de classe, são entendidas como formas de exercício do poder por meio de tecnologias de cunho pastoral. E ainda, sob o viés da teoria foucaultiana, essas tecnologias intentam forjar novas subjetividades, consideradas autônomas, críticas e reflexivas. O objetivo do estudo é propor uma reflexão acerca das vicissitudes de uma escola dita democrática e dos limites daquilo que vem sendo denominado democracia escolar.

Acredito ser importante destacar que quanto ao descritor “assembleias de classe” pouquíssimas são as produções acadêmicas em instituições escolares. Com isso, fica evidente a necessidade de investimento neste tema em publicações e pesquisas, pois se constitui como uma prática de extrema importância dentro da educação e que necessita de uma investigação mais ampla, principalmente no que se refere à sua relevância na formação integral do sujeito/estudante.

No outro descritor – educação integral –, também há poucas pesquisas, sendo que a maioria está voltada à educação em tempo integral e dentro do Programa Mais Educação. Em observância ao que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, cujo texto, em seu art. 34, § 2º, aponta para,

o aumento progressivo da jornada escolar na direção do regime de tempo integral, a integralidade do processo ensino/aprendizagem torna-se palpável à proporção que adquire a competência de cooperar com o currículo da escola no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar, estimulando e orientando a comunidade no desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar, numa prática crítica-reflexiva de pensamento. (BRASIL, 1996).

Portanto, educação em tempo integral e educação integral devem caminhar juntas.

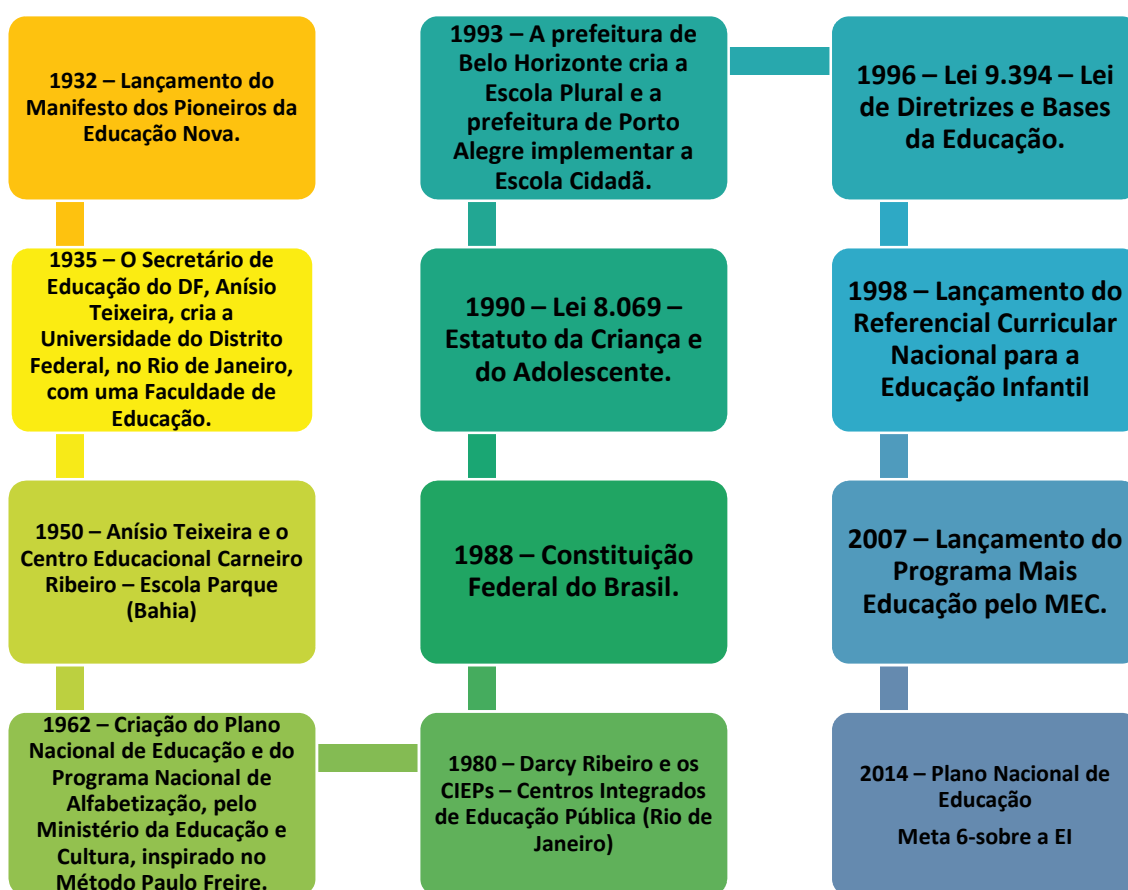
Também destaco a importância do entendimento dos conceitos e das propostas e objetivos da “educação integral” e da “educação em tempo integral”. É necessário o entendimento do conceito de Educação Integral e o entendimento sobre como ela acontece em sala de aula. No meu entender, a possibilidade de desenvolver um trabalho teórico sobre um tema cuja vivência é tão presente na minha realidade de trabalho diária na escola constitui-se em uma rica oportunidade de crescimento como pesquisadora e como profissional. Da minha experiência, das minhas vivências, tenho a clareza sobre a necessidade de repensarmos nossas práticas e vivências, assim como ocorre em relação às assembleias de classe, para que essa educação integral aconteça de maneira efetiva, significativa e que promova uma cidadania consciente e com intencionalidades plausíveis. Somente assim todos poderão, de alguma maneira, seguir refletindo sobre a educação que queremos para nossa sociedade.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL

3.1 UM POUCO DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A Educação Integral vem ganhando cada vez mais força, importância e espaço no debate nacional e, assim, vem ganhando centralidade nessas discussões. A Educação Integral está presente no cenário brasileiro desde o começo do século XX e o termo “educação integral” já era usado numa concepção humanizadora – como uma possibilidade de autonomia e liberdade do indivíduo. A linha do tempo abaixo destaca os principais marcos históricos da Educação Integral no Brasil.

Figura 1 - Linha de Tempo da Educação Integral no Brasil – alguns momentos.



Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 MOVIMENTOS EDUCACIONAIS DOS SÉCULOS XIX E XX E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O tema da educação integral, sempre esteve presente no cenário da educação brasileira e também nos ideais de diversos movimentos educacionais. Para compreendermos um pouco do seu histórico, iniciaremos nossa discussão sobre os diversos movimentos educacionais ocorridos no final do século XIX e início do século XX. Nessa época, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. (COELHO,2009).

No Brasil, em relação a educação integral, encontramos, ao longo da história, posicionamentos político-filosóficos com suposições distintas, mas que tinham em comum o objetivo de uma formação multidimensional do humano. Conforme aponta o texto referência para o debate nacional sobre esse tema, elaborado pelo MEC,

no Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que tanto defendiam quanto procuravam implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada. No entanto, cabe ressaltar que eram propostas e experiências advindas de matrizes ideológicas bastante diversas e, por vezes, até contraditórias. (BRASIL, 2009d, p. 15).

3.2.1 O anarquismo – Formação humana e integral

Os anarquistas – Pedagogia Libertária – viam nos processos educativos uma das estratégias para um processo mais amplo de transformação social. Um dos questionamentos anarquistas era de: como instituir uma nova organização social se as mentalidades dos indivíduos que a compuseram não forem também transformadas? E também: como criar uma sociedade sem exploração, se ela está arraigada nas mentalidades e forma de vida dos indivíduos? (GALLO,1995).

A corrente anarquista, emergente no final do século XIX na Europa, mesmo que tenha se desenvolvido por motivações que se conectam ao seu contexto histórico, trouxe importantes contribuições para a compreensão atual de educação integral e refletiu no movimento anarquista brasileiro vigente nas primeiras décadas do século XX. No caso anarquista, a integralidade da educação significava uma formação crítica e de confronto em relação ao capitalismo e objetivava, sobretudo, emancipar a classe trabalhadora, pois os anarquistas não confiavam na educação que era oferecida à classe operária. (MORAES, 2009).

Alguns pensadores, como Proudhon, Bakunin e Robin, trouxeram importantes contribuições para o campo da educação integral.

Para Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência. Para ele, a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos indivíduos com seu consentimento, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização. Sem a educação não há transmissão de cultura. A proposta de uma nova educação deve, portanto, ser capaz de superar o fenômeno da alienação. (GALLO,1995).

E sobre a ideia da superação da alienação, Proudhon defendia que a instrução profissional completa dos operários seria responsável por libertá-los dos mandamentos dos patrões. A politecnia era elemento central na proposta de educação integral de Proudhon tanto na produção agrícola quanto na industrial. Além disso, significava a não separação entre ciência, instrução literária e profissional, além de considerar indissolúvel a teoria da prática o trabalho com o estudo. (MORAES, 2009).

E dentro desse contexto então, Proudhon propôs uma aprendizagem *politécnica*, que era o ensino das diversas técnicas de produção manual, aliada à formação cultural que privilegiasse o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança que consistem na base da educação integral. Podemos dizer que o autor propunha uma íntima ligação entre educação e trabalho. (MORAES,2009).

Porém, o sistema artesanal, nesta época, estava definitivamente superado. A revolução industrial havia se instalado e instaurado a divisão de funções de forma irreversível. Era necessária uma nova fundamentação para a educação integral, que não significasse a defesa de um processo ultrapassado. (MORAES,2009).

No que diz às ideias pedagógicas de Mikhail Bakunin⁴ (1814-1876), temos que aquelas de Proudhon e de sua concepção de educação integral o influenciaram muito. Mas o que podemos dizer é que, no âmbito dessa proposta de educação integral, Bakunin “[...] a converte em um incentivo de transformações sociais individualizando

⁴Disponível em https://miguelbakunin.files.wordpress.com/2008/06/dios_y_el_estado.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

nela, diferentemente de Proudhon, não apenas um instrumento de formação profissional, mas também uma abordagem para a interpretação e para a leitura acerca do modo de formar-se pelas desigualdades”. (CODELLO, 2007, p. 107).

Bakunin já assumiu uma perspectiva dialética, na qual aquilo que é o humano comporta tanto características *a priori* quanto características resultantes de escolhas e atos *a posteriori*, levando a um conceito de educação integral muito mais complexo e completo. Considerou a educação não apenas instrumento de formação profissional como Proudhon, mas um meio de formação crítica para interpretar e ler o modo de formação das desigualdades (CODELLO, 2007). Entendeu a liberdade como um fim de um processo de conquista na Educação: o ponto de partida natural do processo educacional era baseado na autoridade para o neófito⁵, porém, na medida em que o aluno se desenvolvia, este princípio era superado para dar lugar à liberdade. O objetivo final dessa educação era formar homens livres e respeitosos da liberdade alheia. (MARTINS,2013).

Bakunin tinha como meta a revolução social, por isso afirmava que

O mundo inteiro entendeu que a liberdade não passa de uma mentira, quando a grande maioria da população está condenada a viver na pobreza e quando, privada de educação, lazer e pão, seu destino é servir de degrau para os ricos e poderosos. Assim, a revolução social surge como uma consequência natural e necessária da revolução política. (BAKUNIN apud WOODCOCK, 2002, p. 173).

Para Bakunin (1989), a revolução social deveria destruir a sociedade existente e instaurar o reino da liberdade. Acreditava que somente a destruição do Estado levaria a construção de uma sociedade igualitária e livre. Acreditava que a liberdade seria inseparável da vida social, tendo em vista que a liberdade só pode ser efetivada na própria sociedade. E assim como Proudhon, para Bakunin a solidariedade tem um papel primordial para a condição de liberdade em sua construção teórica.

Bakunin (1989) começou a perceber então o momento de utilizar as teorias e as práticas anarquistas para dar um rumo ao descontentamento da classe trabalhadora e dos camponeses da Europa. Ele acreditava que a emancipação das massas operárias estava diretamente vinculada a uma educação diferente daquela estabelecida pelo modo de produção capitalista. E neste sentido a educação seria fundamental para a emancipação dos trabalhadores e para que eles pudessem ter

⁵ Neófito é o principiante, **alguém que começou recentemente em algo** ou está em algum lugar pela primeira vez. Disponível em: <https://www.significados.com.br/neofito/> Acesso em: 16 mar. 2017.

acesso ao conhecimento produzido pelo desenvolvimento científico. Era preciso romper com a educação desigual e a ciência deveria ser vista com um bem de todos, pois os bens intelectuais e materiais foram apropriados por alguns privilegiados. (MARTINS,2013).

Era através da educação integral que Bakunin acreditava na possibilidade da construção de um novo tipo de sociedade.

Até agora os burgueses caminharam mais depressa no caminho da civilização do que os proletariados, não porque sua inteligência fosse maior do que destes últimos – hoje se poderia dizer com razão ao contrário – mas porque a organização econômica e política da sociedade foi tal que a ciência não existiu senão para eles e que o proletariado se viu condenado a uma ignorância forçada... (BAKUNIN *apud* MORYON, 1989, p.38).

Aí podemos perceber o caráter excludente da educação, onde os proletários e seus filhos não tiveram acesso ao conhecimento científico e aí retomamos a importância do que foi dito anteriormente sobre a relevância da educação integral neste aspecto. Educação esta que possibilitasse acesso igualitários de conhecimento a todos membros da sociedade. E um dos princípios básicos para que isso aconteça seria o exercício pleno da igualdade, de uma sociedade isenta de privilégios. Bakunin(1989) defendia e questionava a ideia da dualidade educacional, que era a existência de um tipo de instrução para as classes privilegiadas e outra para o proletariado. Daí então a luta pela educação integral para todos, pois este tipo de educação, acreditava ele ser um dos caminhos para conquistar a igualdade entre os homens.

Paul Robin (1837-1912) – final do século XIX e início do século XX – também nos trouxe contribuições significativas no campo da educação. Em seu tempo de escola, Robin já se questionava sobre o que havia feito para ser considerado melhor do que um proletário, para ter acesso ao conhecimento e às artes em detrimento daquele.

Robin acreditava que deveria educar integralmente seus alunos, e que o aprendizado dava-se na vida, no campo, na cidade, e não apenas dentro de uma sala de aula”. (GALLO, 1995, p. 88).

Para Robin, a educação integral deveria desenvolver no homem as capacidades: física, intelectual e moral. Pensou a educação integral, assim como Bakunin, a partir das desigualdades entre os homens. Considerou que a educação

que vigorava na sociedade desigual era imoral e anti-racional, na verdade era uma anti-educação. (GALLO,1995).

Para Robin, a concepção de educação integral:

nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. (ROBIN apud MORIYÓN, 1989, p.88).

A educação integral deveria ser: “um conjunto completo, encadeado, sintético, paralelamente progressivo de todos tipos de conhecimento e a partir da mais tenra idade”. (ROBIN, 1981, p.47).

Também em relação a educação integral, “uma primeira conclusão de Paul Robin sobre a educação integral é que ela deve cuidar do homem em dois aspectos: enquanto ser individual e enquanto ser social”. (GALLO, 1995, p. 94).

Assim como Bakunin, Robin também via a liberdade como elemento fundamental para a construção social.

Algumas concepções significativas de Robin (1981) sobre a educação: a educação integral também deveria desenvolver a educação moral, que deve estar pautada na justiça e nas relações sociais; na primeira fase da infância dever-se-ia priorizar a espontaneidade; as crianças adquiriam as primeiras noções dos fenômenos externos por meio dos sentidos – e aí entram as atividades artísticas como dança, escultura, música, pintura, literatura e teatro –, por isso a educação racional deveria começar por eles; valorizar a educação literária; a educação deveria passar a privilegiar a coletividade; estimular a curiosidade da criança; professor deveria estimular a criança a perguntar, a indagar, ao invés de consumir respostas prontas.

Outro aspecto bem significativo proposto por Robin (1981) era da igualdade entre todos na escola, pois considerava fundamental tanto para os estudos quanto para o aprimoramento moral dos alunos.

Também precisamos destacar e lembrar a relevância da liberdade no processo pedagógico elaborado por Robin, dentro da perspectiva anarquista de educação.

Assim como em outras perspectivas anarquistas, Robin (1981) destacava que o saber era algo que cada aluno deveria construir, frutos de suas observações baseadas em atividades práticas, como parte da construção de seu processo de autonomia individual.

De acordo com a prática educacional anarquista, Robin (1981) procurou trabalhar para que a criança fosse realmente protagonista de sua própria formação, baseada na eliminação do preconceito, na observação direta e na experimentação. Também no desenvolvimento das potencialidades individuais voltadas para o coletivo, a felicidade e a saúde física e psicológica foram preocupações que ele procurou contemplar em seu método, no contexto histórico de funcionamento de sua escola.

As contribuições de Proudhon, Bakunin e Robin foram fundamentais para a criação das pedagogias anarquistas. Tais contribuições foram relevantes no que diz respeito à criação de outras formas de organização da sociedade e de suas instituições.

Os autores defendiam um novo tipo de educação e métodos ativos. A finalidade do trabalho era de preparar os estudantes para o trabalho e também incentivar a militância. Era um projeto de autonomia em nível individual e coletivo. Era uma educação além dos muros da escola.

Destacavam-se a liberdade e o respeito pelas etapas pelas quais as crianças estavam em determinada fase, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico. A partir dessas propostas educacionais é que iniciaram a discussão sobre a educação integral.

No Brasil, as ideias para um modelo de educação de inspiração anarquista preponderaram no início do século XX, período em que se acentuou o debate sobre o papel social e político da escola. Assim, eles começaram a tomar espaço no Brasil assumindo a frente de diversos movimentos operários; o caminho encontrado para a dispersão da ideologia anarquista foi a educação.

O anarquismo chega ao Brasil⁶ com os imigrantes europeus (a maioria italianos e espanhóis) e, durante boa parte da Primeira República, é a ideologia predominante no movimento operário. Defendem a organização da sociedade sem nenhuma forma de autoridade imposta e considera o Estado uma força coercitiva. Também são contrários a qualquer atuação político-partidária. Eles divulgam suas ideias por meio de jornais, revistas, livros e panfletos, pois assim, davam um maior raio de alcance par as ideias libertárias.

Em 1906, é organizado o Congresso Operário, no Rio de Janeiro, que define práticas de ação anarquista. Entre 1909 e 1919 são criadas escolas para

⁶ Disponível em : www.geocities.com. Acesso em 20 de fev,2018.

trabalhadores nos moldes da doutrina. Os anarquistas entendiam que a escola era um dos veículos mais importantes para se educar um ser humano. (RODRIGUES,1992).

Acreditavam que a dependência do Estado era maléfica para a educação, pois este defendia os interesses burgueses e controlava a educação, por meio da nomeação dos professores, do controle sobre os conteúdos programáticos e da legislação educacional, assim o Estado criava a ambiência para a burguesia dominar, por meio da instrução, as massas populares.(MARTINS,2013).

A educação anarquista no Brasil enfatizava a racionalidade, a liberdade e a espontaneidade. Estes princípios seriam a base para formar um novo homem, autônomo, livre pensador, que poderia vencer todo tipo de dogmatismo.(MARTINS,2013).

Gallo (2007) coloca que a educação integral brasileira, sofreu grande influência da corrente anarquista e também do pensador e educador espanhol Francisco Ferrer (1849-1909), que defendia uma escola calcada nos ideais de fraternidade, igualdade e liberdade e da co-educação entre homens e mulheres. Defendia a ideia da importância dos jogos no processo educativo, o fim de exames, prêmios e castigos, e, principalmente, uma educação científica e racional, a serviço das necessidades humanas e sociais, sendo, portanto, contrária às razões artificiais do capital e da burguesia.

Muito do que entendemos hoje no campo da educação integral são frutos das ações e motivações anarquistas. As características da educação defendida pelos anarquistas tinham forte apelo libertário e emancipador que atribuíram importantes contribuições ao debate e desenvolvimento da educação integral.

3.2.2 O Integralismo e a concepção de educação integral

Coelho (2009) coloca que a coexistência de outros movimentos na época fez com que emergissem concepções variadas com base em diferentes matizes como os advindos dos católicos e integralistas (corrente do pensamento político contemporâneo surgido na Europa no século XX), e, segundo a autora estes movimentos merecem destaque, são eles: a educação católica que se desenvolvia a partir de atividades artísticas, intelectuais, físicas, éticas e religiosas e o movimento integralista que tinham como base filosófica para a educação integral, a espiritualidade, o nacionalismo físico e a disciplina elementos com forte conotação conservadora.

Para os integralistas, Deus, Pátria e Família – sintetizam uma visão ideal de sociedade e de homem. Confirmando esta perspectiva de análise, apoiamo-nos em obras do movimento, à época:

Deus dirige o destino dos Povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da Família, da Pátria e da Sociedade. (Manifesto de Outubro⁷, 1932, p.1).

Nesse sentido, acreditamos que as citações e expressões destacadas confirmam nossas reflexões anteriores: a tríade Deus, Pátria e Família, marco fundamental do pensamento-ação integralista, conforma uma concepção de educação. Ao conformá-la, constitui também uma concepção de Educação Integral, presente no movimento. Essa concepção última – de Educação Integral – consolida-se por meio de atividades formativas que levam em consideração a totalidade do ser humano. Em outras palavras, suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais (COELHO, 2004).

Revedo a citação de Coelho, podemos pensar que havia, no movimento integralista, um cuidado especial com a educação, vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos, ou seja, uma concepção integral.

Podemos perceber, no decorrer das ideias aqui esplanadas, que os objetivos da educação integral na perspectiva do integralismo eram bastante diferentes dos propostos pelo anarquismo.(COELHO,2004).

Os integralistas buscavam dos indivíduos, dentre várias características, a adaptação e aceitação à ordem, a disciplina, elementos que apontam para uma inspiração conservadora na concepção de educação proposta. (COELHO,2004).

Já para os anarquistas a educação foi uma estratégia para instaurar a reflexão sobre as desigualdades sociais e econômicas. Era preciso instaurar uma visão de mundo baseada em valores tais como: solidariedade, cooperação, igualdade e liberdade, por uma sociedade mais justa. (COELHO,2004).

Percebe-se assim, como o conceito de educação integral pode ganhar sentidos diversos, na medida em que pode servir para atender objetivos antagônicos.

⁷ O Manifesto de Outubro, que lança o Integralismo, em 1932, aprofunda os fundamentos do pensamento integralista.

3.2.3 Anísio Teixeira e a democratização do ensino brasileiro

Anísio Teixeira (1900-1971), um dos idealizadores do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932⁸, contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da educação integral no Brasil. Com isso, trouxe a urgência em mostrar que na lista dos problemas nacionais, nenhum era maior em importância e gravidade do que a educação. Foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos⁹.

Quando ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA. Nessa viagem, assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino, lá permanecendo por sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, com vistas ao diploma de *Master of Arts* da Universidade de Columbia. Durante o curso, Anísio Teixeira tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira (CAVALIERE, 2002).

Influenciado por Dewey e Kilpatrick, utilizou seus postulados como bases teórico-filosóficas para elaborar um projeto de reforma da educação pública brasileira (CAVALIERE, 2002). O projeto foi então desenvolvido gradativamente no Brasil e tinha como principal objetivo uma educação que considerava aspectos de várias dimensões do sujeito.

Anísio Teixeira passa então a assumir uma posição filosófica firmada no exemplo de John Dewey. Dewey foi um progressista social. Concebia a educação como um processo de recriação ou reconstrução do educando por meio da experimentação. Propunha a educação *em e para* o educando. (CAVALIERE, 2002).

Anísio passa a ter a visão de que o ambiente social é fundamental na escola e que a instituição “escola” deveria diagnosticar e aplicar os meios curativos necessários. Para ele, as modificações da sociedade brasileira precisavam modificar o homem também e esse papel deveria ser da escola que daria a esse “novo homem”

⁸ Comumente chamado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o documento oficial se intitulava *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. O referido manifesto foi escrito por 26 educadores, e seu objetivo era postular diretrizes para constituição e desenvolvimento de uma política de educação nacional.

⁹ Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em 20 de fev, 2018.

uma visão democrática da vida. A escola deveria, portanto, educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade. (CAVALIERE,2002).

Para ele, o ato de aprender nada tinha a ver com a memorização, mas sim a compreensão e a expressão. Também considerava como elementos importantes para formação humana, formação para a vida: o senso crítico, o hábito de pensar, o caráter, o agir e o conviver socialmente, atitudes e ideais. O interesse do aluno deve orientar o que ele vai aprender.

Anísio era um sonhador: pensava em educação como um processo capaz de restaurar e quebrar as diferenças tão impregnadas na sociedade de seu tempo e, envolvido no pragmatismo deweyano, achava que a escola poderia ser este instrumento de quebra.(CAVALIERE,2002).

Também acreditava na relevância da democracia e da ciência, que apontavam a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias para a realidade brasileira e sua modernização e também que um mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pela tecnologia; e social, pela democracia¹⁰.

No que concerne às contribuições teóricas e práticas de Anísio Teixeira para a educação integral no Brasil, com base na filosofia deweyana, foi desenvolvido a partir do decreto nº 3763 de 1º de fevereiro de 1932, a reorganização da Direção Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (CAVALIERE, 2002). Ainda de acordo com a autora, no referido plano de reorganização, foram criados 13 Inspeções Especializadas que abarcavam: obras sociais escolares, pré-escolares, pós-escolares; educação e saúde e higiene escolar; música e canto orfeônico. Além disso, foram criados a Biblioteca Central de Educação, a Fimoteca e o Museu Central de Educação.

Com a implantação do decreto, podemos perceber que o sistema e o aparelhamento construído fizeram por ampliar significativamente as contribuições da escola na formação dos sujeitos, uma vez que suas funções foram alargadas. O paradigma de alargamento da função escolar proposta por Teixeira é corroborado pela

¹⁰ Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_02.html. Acesso em 24 de fev,2018.

preocupação, eminente no referido projeto educacional, com os ensinamentos de música, arte, desenhos, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, o que, de certa maneira, rompe com a tradição escolar que até então apresentava uma ótica utilitária da educação. (CAVALIERE, 2002).

Anísio Teixeira então apresentou um plano que previa a construção de escolas nucleares conjugadas com parques escolares. Na defesa da educação integral e com base na pedagogia deweyana, o sonho de Anísio começa a tornar-se realidade com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – a Escola Parque.

A Escola Parque, cujo objetivo maior é de dar às crianças uma educação integral, é constituída de vários pavilhões: o da Escola Parque e os das Escolas-Classe. A Escola Parque é destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes. Nas escolas-classe se desenvolvem as atividades normais ou convencionais das demais escolas, estudando ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética. (CAVALIERE, 2002).

Dentre as contribuições de Anísio Teixeira para a sociedade, para a escola e em relação à educação integral, acreditamos que a Escola Parque signifique um marco para a educação brasileira. Mesmo sendo criada no ano de 1950, ainda é um exemplo a ser seguido quando se pretende procurar estabelecer novos rumos nas nossas instituições. A Escola Parque serviu de inspiração para a criação, anos depois, dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) do Rio de Janeiro e também de outras propostas de educação integral pelo Brasil. (CAVALIERE, 2002).

Anísio Teixeira, nos deixou um legado de exemplos e experiências no que se refere aos seus ideais de educação integral. Um verdadeiro exemplo para a humanidade e para os educadores. Praticava a reflexão pela ação, construindo, na prática, toda uma filosofia que deixou profundas marcas e grandes contribuições no campo da educação. (CAVALIERE, 2002).

Diversos movimentos acontecidos no decorrer da história do mundo e do Brasil, bem como as concepções que estes movimentos traziam em relação à educação, foram responsáveis por nutrir a ideia diversificada de educação integral, assim como a concebemos hoje. No decorrer da literatura percebemos que esses movimentos da história da educação brasileira carregaram diferenças significativas entre eles, relacionadas ao contexto histórico mundial, bem como às correntes filosóficas, sociológicas, religiosas, e políticas aos quais eles se orientavam. Contudo, todos

influenciaram, de alguma forma as compreensões contemporâneas sobre educação integral e as experiências hoje desenvolvidas no Brasil.(CARVALHO,2014).

3.3 CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quando ouvimos falar em educação integral, logo vem à nossa mente a ideia de educação em tempo integral, que são conceitos distintos, mas complementares. O tema da “educação integral” nos últimos anos vem sendo debatido e aparece como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. (GOUVEIA, 2006, p. 84).

Em muitas partes do Brasil se discute experiências e se faz análise sobre o tema. No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já trazia a perspectiva de educação em tempo integral para as escolas: “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) acrescido do § 2º (...) “a critério dos sistemas de ensino”, e nas disposições transitórias, art. 87, § 5º acrescentava “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (MOLL, 2012, p. 25).

Inspirados pelos ideais de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, o Governo Federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)¹¹ e outros projetos que ampliam direitos e garantem investimentos para a melhoria da educação pública no nosso país. (LACERDA, 2012, p. 17).

O FUNDEB contemplou o financiamento da educação básica em todas suas etapas e modalidades e, de modo também inédito, previu valores diferenciados para o tempo integral. Alguns governos municipais e estaduais, ao longo dos anos 1996-2007, por iniciativa e financiamentos próprios, ampliaram a jornada diária, sobretudo no ensino fundamental, percorrendo caminhos rumo a uma educação integral. (MOLL, 2012).

¹¹ Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/2007).

No ano de 2008, surge então o Programa Mais Educação, que é ofertado às escolas públicas de ensino fundamental. Consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes.

Já as concepções de uma educação integral têm a ver com a ideia de que educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é trabalhar outros aspectos relevantes na vida dos sujeitos que estão em nossas escolas, como o lúdico, a corporeidade, as diferentes culturas, que evidenciem valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todos, à participação cidadã e democrática. Tem relação com acreditar no ser humano e em suas potencialidades. (GADOTTI, 2009, p. 9).

Educação integral não pode ser confundida com escola em tempo integral. Como sustenta Jaqueline Moll (2009, p.18),

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente esse espaço. E é, nesse contexto, que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares.

Segundo a autora, a educação integral implica

[...] considerar a questão das variáveis tempo, como referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, como referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (MOLL, 2009, p. 18).

Gadotti (2009), nos coloca que o tema “educação integral” não é novo, é recorrente desde a Antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Para ele, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, alguns autores se destacaram na visão de educação integral, como Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora. A educação integral, na visão de um dos pioneiros da Escola Nova, Fernando Azevedo (1884-1974), não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos.

Retomando o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quando traz, como um dos seus objetivos, a formação integral do indivíduo, podemos

pensar que ambas as concepções se complementam. Precisamos pensar no que a lei traz como complemento à formação humana em suas múltiplas dimensões: ética, estética, social, cognitiva, histórica. E este sujeito é um ser de relações com o mundo, com a sociedade, com o planeta e em toda sua integralidade. A educação integral está na educação em tempo integral, nas relações democráticas, na proposta da sua jornada ampliada.

Por sua vez, a educação integral no ambiente escolar parte do princípio de que a escola deve voltar-se para a formação dos cidadãos e cidadãs, e que a prática pedagógica priorize a construção de valores e possibilite a convivência em uma sociedade democrática. (ARAÚJO; KLEIN, 2006).

Além disso, a educação integral deve basear-se na vivência e nas experiências cotidianas. Dessa forma, “a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (GUARÁ, 2006, p. 16), o contrário do que existe hoje, pois a estrutura escolar e seus conteúdos continuam privilegiando o saber voltado à instrução.

Henz (2012, p.82) nos aponta que

Não obstante, hoje a maioria das nossas escolas está esvaziada de “genteidade”¹² e entulhada de “conteúdos”. Torna-se, portanto, urgente reconstruir os espaços-tempos escolares enquanto mediações e aprendizagens do humano, com relações e vivências em que educandos e educadores possam “ser mais”. Para tanto, poderem “dizer a palavra” sem serem obrigados a simplesmente repetir a de outros [...] Trata-se de ir construindo processos em que todos, dialógica e reflexivamente, vão se assumindo como sujeitos do que-fazer pedagógico e social, descobrindo-se capazes de (re) humanizar a escola e a sociedade, capazes de (re) humanizar a si mesmos na inteireza do seu corpo consciente.

O nosso desafio como educadores é olhar para esta sociedade, para as instituições que trabalhamos e tomar consciência da nossa visão político-pedagógica. O que queremos com esses estudantes que estão em nossas salas de aula diariamente? Com que tipo de sociedade nós sonhamos? Queremos a pedagogia da escuta e do diálogo ou a das perguntas e respostas?

Freire (1980) nos coloca que a pedagogia do diálogo cada vez mais se torna imprescindível para a ampliação do debate e do processo de construção do conhecimento como formação de competências para tornar os sujeitos capazes de desenvolver a capacidade de argumentação e as formas de interação com o mundo.

¹² Educação humanizadora.

Trabalhar a aprendizagem, numa visão integral, que tenha como fundamento o diálogo crítico, pode ter como resultado/consequência a ampliação da capacidade dos sujeitos de desprender-se de alguns conceitos próprios, de distinguir de seus pontos de vista, de discernir seus interesses em função de olhar o “do outro”, de estabelecer relações entre real e o subjetivo, exercitando assim, a sua visão crítica da realidade.

Freire (1980) também nos propõe uma teoria da educação a qual leva em conta as potencialidades imanentes do sujeito para comunicar, interagir e administrar o mundo moderno criando condições para que todos tenham as mesmas oportunidades de fala, de argumentação, e de decisão sobre as coisas. Uma prática educativa onde os sujeitos livres de coação internas e externas, busquem sua emancipação por meio do diálogo orientado ao entendimento.

Freire nos aponta elementos importantes para a reconstrução de uma teoria da educação que tem como suporte a ampliação das competências cognitivas num quadro referencial que permitirá relacionar a escola e a formação da competência argumentativa para o enfrentamento das desigualdades manifestas no acesso ao conhecimento.

“O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p.42).

Através destas citações, Paulo Freire nos faz pensar que a educação pode ser mais significativa quando ocorre através do diálogo. Professor e aluno são igualmente sujeitos do aprendizado. O conhecimento que o aluno já possui é de fato tão importante quanto àquele que o professor traz consigo e é isso que possibilita uma construção conjunta de saberes, ou seja, um saber compartilhado. Ambos possuem saberes diferentes e nesta troca tão significativa outras possibilidades de aprendizagem vão surgindo.

Qual é a perspectiva da integralidade na Educação Marista?

A concepção da integralidade, na Educação Marista, expõe a ideia de que o viver, o ensinar e o aprender são indissociáveis.

Isso significa que o desenvolvimento humano, com base nessa concepção, é um direito de todos. Sendo um direito, os estudantes- enquanto seres de desejos, inseridos numa cultura e autores de sua própria aprendizagem – assumem a centralidade do currículo na Educação Marista que entrelaça

diferentes olhares sobre a condição da existência humana. (UMBRASIL, 2017, p.12).

O PEBM traz a ideia deste estudante/sujeito com uma concepção de superação de uma visão fragmentada do homem e da mulher e remetem a uma antropologia da inteireza considerando a multiplicidade integradora das dimensões humanas. Esta concepção supera a visão reduzida de sujeito, de sociedade e de mundo, como um pensamento cartesiano.

O que se busca na contemporaneidade, portanto, é a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos e abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais. (PEBM, 2010, p.55).

As Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista têm como intencionalidade formativa

[...]proporcionar uma visão sistêmica, integral do sujeito. Para tal, optou-se pela modalidade de organização curricular integrada, interdisciplinar. Essa intenção educativa rompe com a centralidade dos conteúdos e das disciplinas nos currículos, substituindo-as por aspectos mais abrangentes e que traduzam a complexidade das relações existentes entre as áreas de conhecimento científico, acadêmico, cultural, político e social nos contextos contemporâneo. (UMBRASIL, 2016, p. 12).

As perspectivas da integralidade nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista são expressas por uma concepção de sujeito, currículo, aprendizagem, tempo e espaço trazendo novos sentidos para a função da escola. Por meio dessa ressignificação, a vida na escola se entrelaça com a escola da vida, feita por sujeitos inteiros, marcados por relações de entrega e inteireza, desafios e esperanças, capazes de possibilitar uma formação plena e comprometida com o projeto de vida de cada estudante e educador Maristas. (UMBRASIL, 2017, p. 14).

Sabemos que trabalhar com a integralidade do ser humano, requer renovação de todos que compõem a comunidade educativa.

Os autores cujas ideias foram apontadas nesta seção fazem-nos refletir sobre a educação em tempo integral e a educação integral, apresentam algumas ideias em comum e que são importantes para nossa análise. O que eles nos fazem pensar é, principalmente, que esse movimento da integralidade precisa conectar interesses e necessidades dos nossos estudantes. Eles tratam sobre a necessidade de valorizar e trabalhar com os conhecimentos da comunidade aliados ao conhecimento acadêmico.

A comunidade, o bairro, a cidade, todos precisam dialogar com a escola, pois são carregados de sentidos, de histórias, de significados.

A educação é, por definição, integral, quando atende às múltiplas dimensões do ser humano. Disso advém a necessidade de buscar pautar as práticas na escola em ações libertadoras, contextualizadas, interdisciplinares e transformadoras.

4 A EDUCAÇÃO MARISTA

O tópico a seguir, nos contará um pouco do histórico da rede marista e de seus princípios orientadores fundamentos no PEBM e suas articulações possíveis com a prática das assembleias de classe. Também veremos algumas questões importantes, de como a participação democrática e a autorregulação estão se constituindo nas práticas pedagógicas e nos princípios da instituição numa perspectiva de educação integral.

4.1 UM POUCO DO HISTÓRICO DA REDE MARISTA, DO SEU FUNDADOR E O JEITO DE CONCEBER E FAZER A EDUCAÇÃO

Atualmente, a presença no país está organizada em três Províncias: Província Marista Brasil Centro-Norte, Província Marista Centro-Sul e Província Marista Sul-Amazônia. A atuação marista no Brasil abrange instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Unidades Sociais, Meios de Comunicação, Editoras, Hospitais, Centros de Pastoral e de Juventude, constituindo aproximadamente 40% da presença marista no mundo. (PEBM 2010).

A Província do Rio Grande do Sul, criada em 2002, abrange 18 colégios, 10 centros sociais, oito escolas sociais, uma universidade (PUCRS) e um hospital, além das comunidades religiosas, centros de formação e centros de eventos. Atua no estado do Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Na figura 4, apresentamos a divisão nacional das Províncias.

Figura 2 - Divisão das Províncias no Brasil.



Fonte: Instituto Marista.

A educação marista está alicerçada na abordagem educativa de *São Marcelino Champagnat*, fundador do Instituto Marista. Está pautada pela formação integral, cultura da solidariedade e da paz e pela crença de que todo sujeito marista tem potencial para aprender. Acreditamos que, para compreendermos os princípios e as intencionalidades do Instituto Marista, precisamos conhecer um pouco da história e do sonho de Champagnat¹³.

O Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) conta que Marcelino Champagnat nasceu no ano de 1789, num vilarejo da França, chamado Rosey. Era o filho mais novo de nove irmãos. Foi educado na vida religiosa e, desde pequeno, conheceu e aprendeu a amar Jesus Cristo e Maria, a quem ele chamava de “a Boa Mãe”. Sua infância foi vivida em meio aos cenários da Revolução Francesa, e suas experiências na escola não foram tão positivas. Foi com dificuldades que progrediu nos estudos, pois havia abandonado a escola ainda muito pequeno. Sua primeira experiência escolar foi desestimulante, pois, ao presenciar um colega receber castigo físico do professor, Marcelino recusou-se a continuar na escola. Ao mesmo tempo, as dificuldades sociais, políticas e financeiras da França daquele tempo tornaram a educação bastante deficiente e precária.

Marcelino, ainda criança, foi à escola rural de Rosey. Nesse período, a educação estava em completa desordem e em um estado miserável. A única sala de aula desta escola era regida por um professor apenas, Barthélémy Moine, que, provavelmente, ministrava para diversas séries. O ensino baseava-se no chamado Método Individual, ou seja, o professor atendia particularmente cada estudante. É obvio que cada um aguardava sua vez para ser atendido. Ao chegar a vez de Marcelino de apresentar sua lição na frente da turma, a timidez e a ansiedade, por alguns minutos, deixaram-no apático e atônito. O inesperável ou a salvação apareceu. Um colega de turma, querendo impressionar o professor, adiantou-se, sem ser chamado, para apresentar a lição. A paciência do professor, colapsada pela intrusão desse aluno, não titubeou: magistralmente desfechou uma bofetada no rosto do menino e, claro, ordenou de imediato a volta para seu lugar. (BONHEMBERGER, 2016, p.26).

Esse evento marcou de maneira significativa a vida de Marcelino. Anos depois, já adolescente, decidiu voltar a estudar. Foi quando ingressou no seminário. Muitas das fragilidades da educação daquela época fizeram com que Marcelino percebesse as necessidades relacionadas ao universo educativo.

¹³ Disponível em: <http://colegiomarista.org.br/rosario/sobre/proposta-pedagogica> Acesso em: 16 mar. 2017.

Em 2 de janeiro de 1817, em La Valla, fundou o instituto dos Irmãozinhos de Maria. O nome “Marista” foi uma variação do primeiro nome da instituição e veio da devoção do fundador à Nossa Senhora (Boa Mãe¹⁴).

Marcelino se preocupava em oferecer educação e evangelização a crianças e jovens desprovidos de instrução e de ambientes escolares.

De imediato, convidou e preparou dois jovens Jean Baptiste Audrase e Jean Marie Granjon, para empreenderem junto com ele um projeto espiritual e educacional. Inicia assim, em meio a uma grande pobreza, mas motivado por uma profunda confiança em Deus e na proteção de Maria, a Boa Mãe, a concretização de seu sonho de fundar o Instituto Marista, com a missão de evangelizar por meio da educação as crianças e os jovens daquele tempo, principalmente os mais empobrecidos. (UMBRASIL, 2010, p.29).

Segundo o PEBM (2010), Champagnat acompanhou pessoalmente a formação profissional, religiosa e espiritual dos Irmãos Maristas para o exercício da docência e da administração das escolas, criou normas e estruturas de funcionamento e elaborou ensinamentos e orientações com o objetivo de facilitar o aprendizado da escrita e da leitura, pois, na época, esse aprendizado era um tanto precário. O sucesso de seu empreendimento foi evidente; e, em pouco tempo, por toda a França, diversas escolas foram abertas seguindo esse modelo.

Marcelino Champagnat faleceu no dia 6 de junho de 1841, aos 51 anos de idade. Ao todo, fundou 48 escolas. Em 18 de abril de 1999, foi canonizado pelo Papa João Paulo II.

O documento também revela que a Proposta Marista de Educação, como a entendemos nos dias de hoje, foi sendo gestada pouco a pouco. Ela não surgiu do nada, tampouco nasceu pronta. Teve como ponto de partida as intuições, reflexões e práticas de Marcelino Champagnat.

Pelo fato de não ter tido a escolaridade na infância, suas “intuições pedagógicas”, se assim podemos falar, baseiam-se no seu extraordinário sentido prático, na visão de fé e no bom senso. Assim, ele recusou todo e qualquer castigo físico, proibindo os Irmãos de praticarem punições corporais em uma época em que o castigo físico era método natural. Introduziu a música e o canto coral para criar um clima de alegria no ambiente escolar. Exigia da municipalidade, que a escola tivesse um pátio para o lazer e o

¹⁴ Boa Mãe: A relação de Marcelino Champagnat com Maria, a quem ele se referia como a “Boa Mãe”, foi marcada por uma profunda afeição e total confiança, pois estava plenamente convencido de que o projeto que empreendera era, na verdade, obra dela. A devoção de Champagnat por Maria, a Boa Mãe, vem do berço, influência da mãe e da tia, e, no seminário, essa devoção passou a ser prática e encarnada, relacionada com a vida. Por isso, o nome “Boa Mãe”.

esporte. Esses *insights*¹⁵ forma inovadores em relação a outras práticas educativas da época. (BONHEMBERGER, 2016, p.29).

Marcelino Champagnat não se preocupou em criar uma nova teoria pedagógica, mas um método que respondesse à sua época. A educação marista deve promover o diálogo entre as sociedades e as culturas, valorizando as diversidades, as diferenças, a solidariedade, a consciência planetária e a promoção de relações justas, convivendo com os diferentes saberes, conhecimentos, tecnologias, mídias e linguagens. O conjunto de valores, a missão, a espiritualidade e o espírito formam o que se chama de Carisma.

Pautado pelos traços identitários da educação marista e considerando os novos apelos oriundos dos contextos contemporâneos, o Projeto Educativo do Brasil Marista (PEBM) orienta-se pelos seguintes princípios:

- a) Educação de qualidade como direito fundamental;
- b) Ética cristã e busca do sentido da vida;
- c) Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz;
- d) Educação integral e a construção das subjetividades;
- e) Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas;
- f) Multiculturalidade e processo de significação;
- g) Corresponsabilidade dos sujeitos da educação;
- h) Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo.
- i) Cidadania planetária como compromisso ético-político;
- j) Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência; e
- k) Currículo em movimento.

Tudo isso fundamenta o sonho de Champagnat de construir uma instituição que educasse as crianças e os jovens, uma instituição com um olhar integral, comprometida com a formação de uma nova geração, marcada pela vivência de uma ética e cidadania responsáveis.

¹⁵ *Insight* é um conceito muito relevante na **Psicologia** da Gestalt. Indica a apreensão da verdadeira natureza de uma coisa, através de uma compreensão intuitiva. Também remete para uma visão mental ou discernimento que capacita ver situações ou verdades que estão escondidas.

5 AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE

5.1 O QUE SÃO AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE E SUAS INTERLOCUÇÕES COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MARISTA.

De acordo com Puig (2000), as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. Esse momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram necessário. As assembleias contribuem para que, na constituição psíquica dos valores que as pessoas constroem ao participar de espaços coletivos de diálogo, sejam privilegiadas maneiras abertas de compreender o mundo e a complexidade dos fenômenos humanos.

Também podemos dizer que a assembleia é uma reunião de pessoas para determinado fim. Na escola, a turma irá discutir diretamente os problemas que ocorrem dentro da sala de aula: os pontos relevantes que interessam ou preocupam o grupo. Todos devem ter a oportunidade de se expressar nas suas opiniões e reconhecer/ouvir as opiniões do grupo e juntos tentar encontrar as soluções. Segundo Aquino (2003, p.85-86), as assembleias de classe devem ser organizadas em três momentos:

– Preparação: quando serão estabelecidos os temas a serem discutidos (pauta).

A discussão é iniciada com o coordenador (que pode ser o orientador educacional ou um estudante) perguntando se a pessoa que colocou o tema em pauta gostaria de manifestar-se, iniciando, assim a discussão.

– O debate dos temas, que deve seguir uma ordem para não se “perder tempo” em debates intermináveis.

Iniciada, então, a discussão, o coordenador organiza as manifestações, solicitando que levarem a mão para falar, cuida para que as falas não se tornem repetitivas e que não fujam do assunto/tema proposto. Também o tempo seja observado dando oportunidade para que aqueles que se manifestarem, possam emitir a sua opinião, sempre tendo o cuidado de cumprir com a pauta inicial.

É importante trabalhar com estudantes, principalmente nesta etapa, que este momento da assembleia não é um momento livre, onde se pode falar o que quiser, mas faz parte da escuta, do diálogo e da cidadania saber se manifestar e ouvir nos

momentos oportunos. Todos terão a oportunidade de falar. O coordenador é o mediador e, para tanto, deve estar atento para que estes objetivos sejam atingidos.

Neste momento, podem aparecer as crenças pessoais, experiências de vida, valores e é onde inicia os confrontos de posições e ideias. Este momento é importante, pois é onde inicia a autorregulação tanto individual, quanto de grupo.

– A aplicação de acordo, com o objetivo de fazer com que se cumpra na classe o que foi combinado.

De acordo com Araújo (2015, p.70),

uma das funções primordiais das assembleias consiste na construção de regras e normas que regulem a convivência e as relações interpessoais, a fim de permitir que as diferenças de valores e de opiniões possam se manifestar democraticamente e de forma não violenta nos espaços escolares.

A prática das assembleias oportuniza aos estudantes a regulação de normas e regras que elas acreditam serem justas, e não mais impostas, conversando e debatendo sobre os temas que concorda e não concorda, sendo que no final elaboram as combinações, os acordos da turma, fazendo com que se cumpra com o combinado. Neste momento, o grupo se torna responsável pelas reflexões daquilo que foi discutido e por fazer combinações que proporcionem bem-estar ao coletivo.

Araújo (2015, p.73), coloca que,

Depois de construídas as regras, o coordenador pede às pessoas que apresentem propostas para que o problema não volte a se repetir, ou então que ajudem o grupo e os colegas a se conscientizar das consequências do conflito e a cumprir as normas acordadas.

As assembleias são momentos/oportunidades riquíssimas para desenvolver capacidades morais e criar momentos de participação democrática e cidadã. Assim como colocou Araújo, o mesmo conflito pode ter diversas formas de solução, assim como as regras criadas pelo grupo, após as discussões.

Precisamos ter cada vez mais consciência da importância de evidenciar as relações democráticas na escola para que possamos trabalhar com nossos estudantes o respeito às individualidades, às adversidades, ao conflito de ideias, à socialização. A escola que conhecemos hoje tem uma parcela de responsabilidade nessa formação dos nossos estudantes e, muitas vezes, ignora as relações interpessoais e de grupo e dos conflitos que ocorrem nesse espaço, deixando, assim, de oportunizar uma formação integral dentro do seu espaço. Esta escola precisa ir além da excelência acadêmica.

Sobre o currículo, com uma visão na excelência acadêmica, Mentges e Marques (2016) colocam que

a proposta de currículo precisa atender às diferentes dimensões da formação humana. Deve contemplar uma educação de qualidade, inovadora e competente, que aí resulte em excelência acadêmica. Deve ser comprometido com o desenvolvimento de valores, colocados em prática em todas as oportunidades educativas, formais e informais, que se estabelecem no contexto da escola.

Nessa dimensão, é preciso considerar todos os espaços escolares e não escolares como formadores de subjetividades, de valores, de aprendizagem integral e construção de identidades.

A escola é um espaço não só de conhecimento, mas também que promove encontros de sentidos e significados e das relações humanas, daí a sua importância de ser um lugar para a realização dos projetos de vida dos nossos estudantes.

Precisamos analisar, como educadores, propostas pedagógicas que estimulem e promovam a reflexão sobre a importância de valores, como companheirismo, respeito a si e ao outro, ética nas relações, a solidariedade, a empatia e outros tão importantes para uma vida em sociedade e para uma educação integral.

A prática das assembleias de classe pode oportunizar estes momentos. Freinet (2001) argumenta a favor da importância da participação dos alunos na construção do conhecimento, que não deve ser apenas trazido pelo professor; o conhecimento deve dar-se pelo diálogo, pela reflexão e solução de situações que o envolvem. Dessa forma, coloca a escola como um ambiente propício para a vivência democrática. Segundo Freinet (2001) há maneiras diferentes de ocorrer o processo ensino-aprendizagem e a assembleia escolar é uma delas. Para ele, a assembleia escolar é uma prática que busca a integração do conhecimento escolar à formação humana para a democracia. O autor propõe que as assembleias escolares propiciam a prática da democracia por meio de práticas colaborativas. Freinet também defende que uma das ideias fundamentais da prática colaborativa é a de que o conhecimento é construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno. Essas propostas reconhecem o conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo.

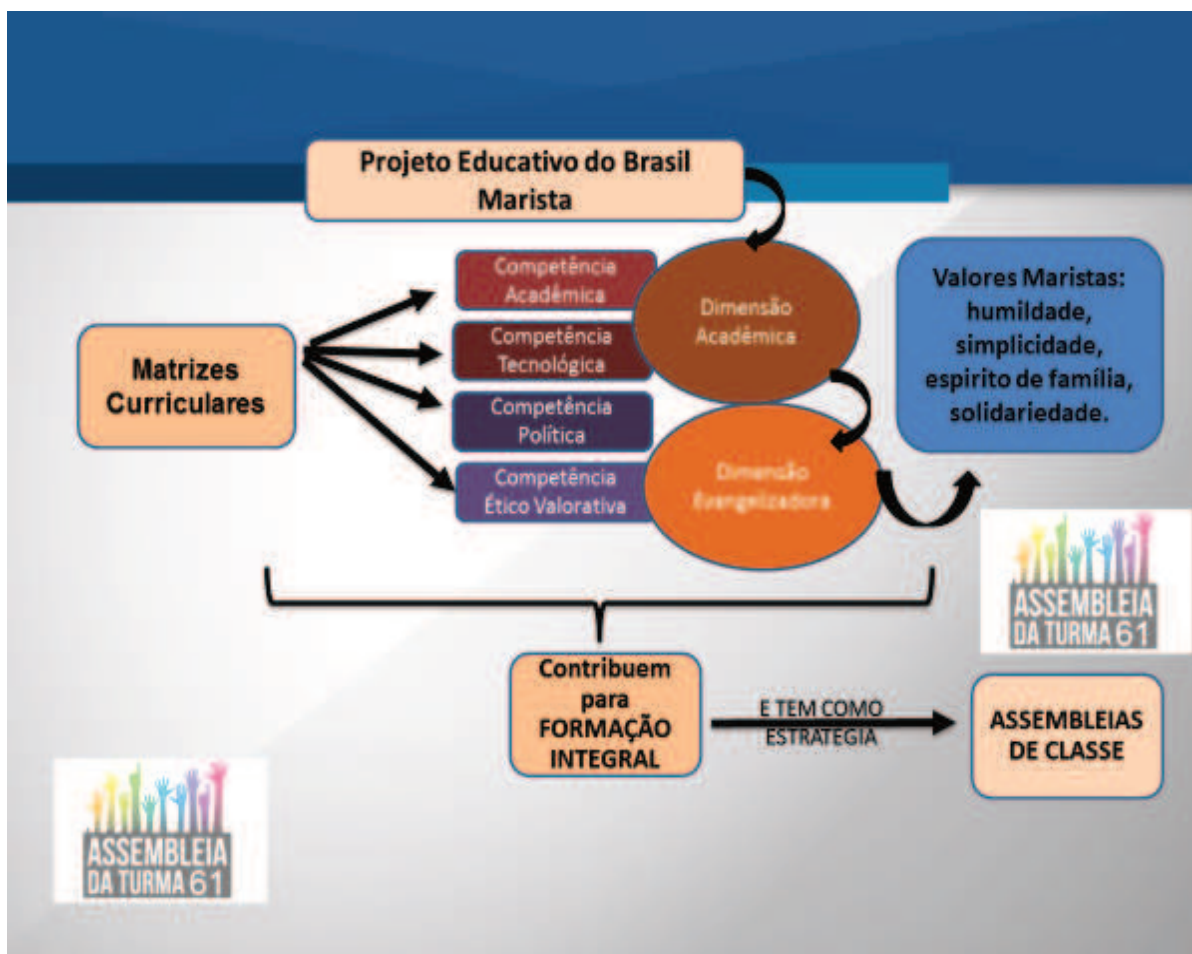
Para tanto é relevante repensarmos, cada vez mais, quem são os sujeitos¹⁶ que estão nas nossas escolas, compreendendo sua história, seus desejos, sua visão de mundo, suas experiências, o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) esclarece que

o sujeito torna-se o que é na trama das relações de poder, das relações sociais, das enunciações, dos discursos filosóficos, psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, antropológicos, sociológicos e teológicos que atravessam e inundam o cotidiano e que subjetivam modos reconhecidos de ser homem e mulher, criança e jovem, considerando a pluralidade dos discursos identitários, de papéis sociais e culturais nos mais variados contextos nos quais se situa e se forma, estando sempre incompleto e inacabado, em constante processo de constituir-se. (PEBM, 2010, p.56).

Como já vimos, um dos princípios que o PEBM (2010) traz é o da educação integral que requer ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, que aqui se traduz no processo formativo de subjetividades, nos modos que se constituem esses sujeitos, em sua integridade e inteireza (corpo, mente, coração e espírito). Traz também os valores Maristas da humildade, da simplicidade, do espírito de família e da solidariedade. Isso significa educar em valores e atitudes. As assembleias de classe vêm como uma das tantas possibilidades, dentro das instituições de ensino, de propor espaços de diálogo, de escuta, de discussões para, assim, trabalharmos com uma visão de educação integral, uma educação democrática, consciente e transformadora.

¹⁶ Para o PEBM, a concepção adotada de “sujeito” compreende a pessoa humana-sujeito histórico, sujeito da cultura, sujeito desejante, sujeito epistêmico, sujeito de relações interpessoais, sujeito da ética e da estética, sujeitos do fazer-pensar a educação.

Figura 3 - Desdobramento do Projeto Educativo e suas intencionalidades numa perspectiva de educação integral.



Fonte: Elaborada pela autora.

A figura 3 nos mostra, em forma de esquema, como esses momentos de vivência serão proporcionados no formato das assembleias – que vêm como uma estratégia – para contribuir na formação integral do estudante. Essas vivências proporcionadas nas assembleias colocarão nossos estudantes frente a muitos desafios e oportunidades de convivência quando vários princípios serão incorporados ao longo desta prática, como a justiça, a democracia, a tolerância, a humildade, a escuta, a resiliência, a solidariedade, o respeito ao outro. E todas essas experiências também contemplam o que está previsto nas Matrizes Curriculares desdobradas nas

competências acadêmica¹⁷, tecnológica¹⁸, política¹⁹ e ético-valorativa²⁰, que servirão como base para uma convivência saudável e consciente em sociedade.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista definem as políticas curriculares que traçam percursos de qualificação dos processos educacionais e das práticas educativas. Esse documento curricular marista apresenta interconexão entre os conhecimentos, valores, saberes, discursos, competências, habilidades e vivências a serem construídos ao longo do percurso formativo dos estudantes.

O documento baliza o fazer pedagógico e configura-se como uma resposta às necessidades do contexto educativo contemporâneo, convocando a implementar currículos articulados às demandas formativas dos sujeitos e “aos novos estatutos epistemológicos das ciências e aos desafios de materializar os princípios da educação integral, libertária e evangelizadora”. (UMBRASIL, 2014, p.15).

Ainda contemplando a ideia das Matrizes Curriculares, como referenciais pedagógico-pastorais que possibilitam formar os sujeitos da escola, Crestani e Bonhemberger (2016, p.94), nos colocam que

Nesse sentido, partimos do pressuposto de uma educação que reconheça os contextos, conhecimentos, linguagens, significados e sujeitos como potencialidades de transformação, em que o currículo seja problematizado e aberto a diferentes formas de pensar e protagonizar o mundo.

Primamos por uma aprendizagem como processo, produtora de diversos saberes, fazeres e identidades a partir de um entendimento em que o sujeito é ativo nesse contexto. Assim [...] aprender é modificação, criação, reinvenção de conhecimentos para entender a realidade e agir nesse mundo, compreendendo-o, significando-o e transformando-o²¹.

Segundo Sastre e Moreno (2002, p.58),

¹⁷ É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar conhecimentos, evocando, relacionando e aplicando saberes prévios para dar respostas diante de situações novas, e em contextos diferenciados. Implica, portanto, a transposição didática, que significa a conversão de saberes científicos e cotidianos em saberes escolares.

¹⁸ É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar linguagens, recursos, artefatos, mídias e tecnologias, contribuindo para a investigação, análise, produção, avaliação, tomada de decisão, colaboração, edição, avaliação e comunicação de saberes, de conhecimentos.

¹⁹ É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar saberes, conhecimentos, atitudes e valores de convivência, participação e negociação com diferentes sujeitos e em contextos diversos.

²⁰ É a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar valores, atitudes, linguagens e saberes que se pautem e apliquem critérios de justiça social, promovendo o respeito à diversidade, à solidariedade, à equidade e ao diálogo intercultural.

²¹ PEBM (2010) p.27.

as propostas educativas que trabalham os conflitos e os problemas humanos como elemento essencial de sua organização curricular, podem formar os alunos, desenvolver sua personalidade, fazê-los conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos(as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em seus companheiros e companheiras, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam. A realização destes objetivos leva a formas de convivência mais satisfatórias e a melhoria da qualidade de vida das pessoas, qualidade de vida que não se baseia no consumo, e sim em gerir adequadamente os recursos mentais, intelectuais e emocionais – para alcançar uma convivência humana muito mais satisfatória.

As questões envolvidas no trabalho das assembleias vêm ao encontro do que se espera na formação de uma reflexão moral, ética, autônoma e integral. Refletir sobre estes dois temas – a prática das assembleias e sua relevância na educação integral – é o objetivo principal deste trabalho. Portanto, a partir dessa concepção, buscaremos construir uma reflexão sobre a ideia de educação que visa a uma formação integral, contextualizada e em direitos humanos com espaços privilegiados de diálogo e de escuta.

5.2 DINAMIZANDO AS ASSEMBLEIAS NA SALA DE AULA – COMO ELAS ACONTECEM

Em todas as turmas as assembleias são dinamizadas pela orientadora educacional com a participação voluntária do professor que está na turma naquele período/aula. Alguns professores assistem, outros não.

O encontro com cada turma é realizado quinzenalmente.

É feito um levantamento de temas/assuntos, com o auxílio dos representantes de turma, que serão discutidos e que serão o que chamamos de “pauta”. Esta pauta é dividida em dois blocos que denominamos “*Quero conversar sobre...*”, que se refere às queixas relacionadas às atitudes e aos comportamentos do grupo ou de um de seus membros. O segundo bloco: “*Estou satisfeito com...*”, ao qual enfatiza as pessoas, ações, atitudes que, durante a semana/quinzena, merecerão uma observação, uma análise mais especial. Outros temas também podem aparecer como pauta, tanto no grupo como no individual, como os relativos à convivência, às dificuldades do cotidiano, ao cumprimento das regras da escola e outros. Sobre o objetivo de uma assembleia, Araújo destaca que

O objetivo de uma assembleia é discutir princípios, atitudes e daí construir as regras de regulação coletiva e as propostas de resolução dos problemas.

Discutem-se as brigas na escola, a sujeira da classe, o fato das aulas estarem sendo prejudicadas por determinados comportamentos, e não quem está cometendo tais faltas. Isso porque as regras não podem jamais ser personalizadas. Não podem ser feitas para uma pessoa ou um pequeno grupo. Elas têm de ser coletivas. (ARAÚJO, 2004, p. 62).

É importante salientar que as críticas não devem expor as pessoas (quem fez), mas sim as atitudes (o que fez). Um aspecto bem importante a se considerar é que precisamos cuidar com questões discutidas que fogem do espaço da sala de aula, pois o momento é para se discutir o que realmente é significativo para a turma. A pauta do que vai ser discutido é construída coletivamente durante a semana, antes da data marcada para a assembleia.

Logo que os temas são definidos, é necessário organizar o espaço. A disposição física dos lugares na sala de aula é considerada de extrema importância para a realização das assembleias. Os lugares devem ser organizados de preferência em círculo ou semicírculo para que todos possam se enxergar e conversar frente a frente.

A prática das assembleias com turmas de Ensino Fundamental II é realizada sempre com a cedência de períodos dos componentes curriculares e tem a duração de 50 minutos. A rotina das assembleias envolve alguns momentos importantes: nos primeiros dez minutos, os temas que serão tratados na assembleia são apresentados a todos. Em seguida, durante meia hora, faz-se a discussão dos temas indicados pelos estudantes. Por fim, nas discussões finais, que ocorrem nos últimos dez minutos, são feitas as propostas de soluções e os encaminhamentos para os assuntos discutidos. Também durante esse processo, mais precisamente nas discussões finais, faz-se um resumo dos acordos que foram firmados, sendo esse último momento de extrema importância para lembrar aos estudantes os compromissos assumidos no coletivo (turma) e no individual (estudante).

Outro aspecto bem importante a se considerar é a periodicidade com que ocorrem as assembleias. Esse momento é muito importante para a turma e deve estar assegurado. Ele é um espaço conquistado, é uma referência na construção de valores e para a construção da verdadeira democracia. Assim, a participação e a efetivação desse momento, é essencial para que possamos construir valores socialmente desejáveis.

Sabemos que a realidade das nossas instituições escolares não é nem um pouco democrática, de diálogo e de escuta. Os conflitos que ocorrem nos espaços

escolares, muitas vezes, podem ser vistos como indisciplina e com soluções somente através de punições. Estas questões, muitas vezes, têm se constituído num dos principais desafios para os educadores. Tais problemas vêm afetando o contexto escolar em diversos aspectos como as relações interpessoais em sala de aula, constituindo-se em um cenário permeado por diversas situações que merecem atenção e investigação.

Dias e Colombo (2013) colocam que a indisciplina é, em parte, produzida pelas relações interpessoais e poderá ser superada com a promoção de um trabalho amplo relacionado aos aspectos sociais e, como uma proposta de superação, podemos citar as assembleias de classe.

Ainda, segundo as autoras, nos momentos das assembleias, os estudantes têm a oportunidade de dialogar com o objetivo de melhorar a convivência e o trabalho escolar. Assim, o espaço das assembleias de classe não se destina exclusivamente à resolução de conflitos, mas também de se falar das coisas positivas, de felicitar as conquistas pessoais e do grupo e de se discutir temáticas para projetos futuros.

Neste espaço não há imposição de normas e regras, mas sim uma construção coletiva de experiências e práticas de democracia na escola. Um momento propício e favorável para favorecer a construção da autonomia moral, da cooperação, da solidariedade, do exercício da empatia, contribuindo, assim, para uma formação integral do sujeito.

Ao impor as regras, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para a aceitação interior e, portanto, para a legitimação das normas, os educadores tornam-se exteriores ao sujeito (pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por meio de experimentação efetivas). Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente – e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa. (TOGNETTA; VINHA, 2011, p.28).

De acordo com Tognetta e Vinha (2011), as regras negociáveis são aquelas construídas pelos alunos em assembleias de classe, numa relação de cooperação, geralmente conduzidas por um professor ou orientador. Podem ser discutidas e negociadas quando surgir uma necessidade, como para resolver um conflito, uma desavença, uma insatisfação que esteja causando embaraço no grupo. Em geral, essas situações são resolvidas em assembleias, sem privilegiar alguns ou prejudicar outros, visando ao bem-estar da turma.

Araújo (2000) coloca que, sendo a escola um espaço favorável e dinâmico para se trabalhar questões relativas a cidadania, valores, construção do conhecimento e outras tão importantes, deve promover espaços democráticos de escuta e diálogo, fazendo com que nossos estudantes tenham o máximo de oportunidades possíveis para o exercício da cidadania e para que atinjam seus objetivos como sujeitos autônomos.

E nesta linha de pensamento, Paulo Freire (1993) descreve e critica a educação escolar que denomina de bancária como uma educação que silencia o aluno, que não lhe permite expressar sua subjetividade e, portanto, o situa numa posição de inferioridade em relação àqueles que, legitimados em sua ação, interpretam o mundo e o transmitem.

Para Paulo Freire (1987, p.67),

A educação que se impõem, aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como 'seres vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ainda, segundo o autor, precisamos sonhar com a ideia de uma educação transformadora, de um conhecimento transformador desta realidade que vivemos, levando em consideração as subjetividades e singularidades das nossas crianças, dos nossos jovens, dos sujeitos que estão em nossas instituições de ensino.

Uma educação inclusiva libertadora decorre do processo de adaptação da escola às necessidades educativas dos alunos para que possam estudar, aprender, crescer e exercer plenamente a sua cidadania. (Freire, 1974,1982,1997).

A proposta do trabalho das assembleias numa perspectiva de educação integral vem ao encontro do que foi comentado anteriormente. Nessa concepção, educador e educando constroem conjuntamente o mundo, através do diálogo entre iguais.

5.3 O INÍCIO DO TRABALHO COM AS ASSEMBLEIAS – UM POUCO DO SEU HISTÓRICO NA INSTITUIÇÃO

Depois de um tempo observando a falta de espaços para o diálogo em sala de aula, pensei em realizar um trabalho que pudesse, de certo modo, identificar alguns

tipos de comportamento e situações que potencializassem algumas habilidades e trabalhassem o que está descrito no Projeto Educativo do Brasil Marista. Afinal, esse é o documento norteador que fala do compromisso da educação nas instituições maristas. Nesse documento, a Educação Integral está baseada na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação de mundo. (PEBM, 2010).

A intervenção então planejada, a partir do que estava proposto no PEBM e considerando a falta de espaços de diálogo em sala de aula, buscou levar para a escola o formato das assembleias de classe como uma significativa forma de ampliar os espaços de participação e de diálogo, além de promover espaços democráticos que certamente contribuirão com a formação de personalidades autônomas, autorregulação do grupo, discussão de temáticas de projeção para o futuro.

A ideia da realização das assembleias de classe foi sendo amadurecida durante um ano pela equipe do ensino fundamental e com o grupo de orientadoras educacionais dos demais segmentos. Esse grupo também passou por alguns momentos formativos de pesquisa sobre o tema.

No setor em que atuo, o Serviço de Orientação Educacional, temos alguns projetos que são trabalhados com os estudantes ao longo do ano letivo. Um deles denominamos “Projeto Valorização da Vida”, que foi construído no ano de 2012, cujo foco é o cuidado consigo, com o outro e com o mundo à sua volta. Esse projeto é de responsabilidade do SOE. A ideia das assembleias veio também com o intuito de dar mais relevância a esse trabalho nas questões que são bem próprias da proposta, que é a relação, o diálogo, a resolução de conflitos e outras questões pertinentes ao grupo.

Foi no ano de 2014 que iniciei o trabalho com as assembleias de classe na instituição. Naquele ano, trabalhei com uma turma de 8ª série como “turma piloto” sempre fundamentando o trabalho no Projeto Educativo Marista e na necessidade de um espaço que contemplasse o diálogo entre os estudantes.

Os encontros aconteciam quinzenalmente numa sala de aula no 4º andar do Colégio. Esse espaço ficou definido como sendo para a realização das assembleias, pois era amplo, permitindo a disposição das cadeiras em semicírculo que também facilitava a logística e a dinâmica do trabalho.

Durante esse ano, sempre partilhava com os professores, nos momentos de conselho de classe e nas reuniões pedagógicas, os temas abordados nas

assembleias e as intervenções que eram realizadas com a turma. No final de 2014, em uma reunião com a direção da escola (diretor, vice-diretor administrativo e vice-diretora educacional), apresentei depoimentos dos estudantes sobre suas experiências com as assembleias. Eram depoimentos coletados nas assembleias. Também apresentei o relato de uma professora – que fora a conselheira da turma naquele ano. Esses relatos tinham como objetivo mostrar à direção da escola a importância do trabalho e o quão fora significativo para essa turma ter esse espaço-tempo de diálogo dentro da Instituição.

A direção da escola aprovou a estratégia da prática das assembleias e a considerou de extrema importância para a Instituição. Assim, projetamos para o ano seguinte – 2015 – uma formação para todos os professores sobre o tema “assembleias de classe”.

No mês de fevereiro de 2015 – durante as jornadas pedagógicas –, tivemos a oportunidade de ouvir uma profissional da Escola da Vila, de São Paulo. Nesse encontro, além da teoria sobre o que são as assembleias de classe e como iniciaram nas escolas, ouvimos depoimentos, assistimos a um vídeo institucional de estudantes e professores da escola. Depois desse encontro, durante 2015, sempre tivemos o contato direto com a Escola da Vila, com essa profissional. Trocávamos ideias, relatos, vivências, de modo a qualificar cada vez mais a nossa prática. E a partir de tudo que foi feito e estudado (projeto piloto com uma turma, formação com os professores, apresentação deste trabalho à direção da escola), resolvemos, no nosso setor, o SOE, institucionalizar a prática das assembleias de classe na escola.

Essa prática é realizada a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio. Do 2º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, as assembleias são realizadas com as professoras titulares das turmas. Do 6º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio, elas são realizadas pelas orientadoras educacionais. A periodicidade do 2º até o 7º Ano do Ensino Fundamental é de 15 dias. A partir do 8º Ano do Ensino Fundamental até o 3º Ano do Ensino Médio, é mensal.

Nesse ano, percebemos que tínhamos a necessidade de organizarmos um material específico para as assembleias, pois o trabalho necessitava, a partir do olhar do nosso setor – SOE – de uma identificação, de uma referência. Foi criado, então, pelo setor de Comunicação e Marketing do Colégio, um logotipo (figura 2), a partir do que estava sendo feito em sala de aula, da dinâmica de como aconteciam as assembleias.

Figura 4 - Logomarca da assembleia.



Fonte: Setor de Comunicação e Marketing do Colégio.

Esse logotipo, que consiste numa imagem com mãos levantadas e dispostas lado a lado simboliza como os estudantes se colocam nas assembleias para delas participarem. Também podemos perceber que temos mãos de tamanhos e cores diferentes e fazer uma leitura dessa representação: as individualidades e as subjetividades que aparecem no momento da assembleia. O logotipo faz parte de todo material que é utilizado durante os encontros: nas atas de registros, nas folhas onde são colocados os assuntos a serem tratados e nas sinalizações de porta das salas de aula, colocada quando está ocorrendo uma assembleia. Essas sinalizações de portas são feitas para que não haja interrupção no momento das discussões e são efetivamente respeitadas por todos os profissionais da escola.

5.4 CONSELHO DE CLASSE, ASSEMBLEIAS DE CLASSE E AUTOAVALIAÇÃO – ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NA CONCEPÇÃO DA INTEGRALIDADE DO SUJEITO APRENDENTE?

Segundo Silva (2008) o Conselho de Classe está presente na estrutura organizacional das escolas. É um órgão colegiado de gestão e está previsto nos Projetos Educativos das Instituições e no Regimento Escolar. Ele se configura como um espaço de discussão coletiva que possibilita a análise do desempenho do estudante, avaliação e reflexão do trabalho escolar, como instrumento de democratização das relações escolares. Também propõe ações, busca de estratégias e intervenções coletivas tanto para os estudantes quanto para a prática docente.

Mas se considerarmos o Conselho de Classe como instrumento de democratização das relações escolares e um espaço de avaliação coletiva, como podemos garantir que esse espaço promova resultados concretos e garanta a aprendizagem integral do estudante?

O Conselho de Classe poderia ser um espaço de avaliação permanente e coletiva para a superação dos problemas de aprendizagem, de replanejamento docente, de organização de rotinas e hábito de estudos dos estudantes, de retorno e parceria com as famílias, mas sabemos que estamos um tanto longe deste propósito. O que vemos nas nossas escolas hoje é que o conselho passou a ser um momento mais de aprovação, reprovação e de questões disciplinares, do que propriamente um momento de discussões, de análises e de propostas formativas. O Conselho de Classe, muitas vezes, é um momento fragmentado da prática pedagógica.

Sobre a definição de Conselho de Classe, Dalben (2006, p.31), assim conceitua:

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização escolar, em que vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclos.

Os Conselhos de Classe podem ser importantes estratégias na busca de alternativas para a superação dos problemas pedagógicos e administrativos da escola. Neste encontro a participação de todos é de extrema importância para que se tenha a visão coletiva do trabalho: professores, pedagogos, direção e estudantes. É interessante que a cada conselho realizado, se retome o que foi discutido no anterior para que se tenha um feedback e se possa planejar ações futuras. (Silva,2008).

Em muitos momentos, os profissionais que participam dos conselhos de classe acabam voltando mais suas atenções para questões disciplinares e de resolução de conflitos de sala de aula. E se as relações de conflito que acontecem no dia a dia pudessem ser resolvidas, por exemplo, nas assembleias, momentos como o conselho de classe e outros da sala de aula, poderiam realmente ser mais objetivos dentro do que cada um é proposto, como pensar em estratégias que qualifiquem o trabalho dos professores e dos estudantes.

Na instituição da pesquisa, para cada série/ano, se reserva uma tarde em que o grupo participante, que é formado pelos professores conselheiros, demais docentes

das turmas, a coordenadora pedagógica, o coordenador de turno e a orientadora educacional, se reúnem sob planejamento desta última. A orientadora educacional, dessa forma, é a responsável pelo planejamento das etapas do conselho, que são:

– Pré-Conselho – Toda organização prévia que garante a qualidade e as informações necessárias para o momento do Conselho de Classe, envolvendo os registros e as observações dos professores e estudantes, além de atendimentos que possam ter sido realizados pelos serviços. É o único momento em que há a participação dos estudantes. Nesta etapa é elaborada uma ficha em conjunto com os estudantes, com uma semana de antecedência, sobre questões como a caminhada da turma no trimestre. Nesse momento, o que se discute é o comprometimento e a responsabilidade na entrega de tarefas, os trabalhos e as atividades agendadas; o relacionamento interpessoal entre os estudantes; o cumprimento e o respeito às normas de convivência; os aspectos positivos da turma; os aspectos que necessitam ser revistos, bem como as possíveis soluções, os encaminhamentos e as sugestões de procedimentos para melhorar. Nenhum pré-conselho se repete tal e qual o anterior, pois há novas demandas trazidas pela turma de estudantes.

– Conselho de Classe – Etapa de reflexão de caráter preventivo e interventivo que deve ocorrer, no mínimo, uma vez por trimestre, com a participação do Serviço de Orientação Educacional, Serviço de Coordenação Pedagógica, Serviço de Coordenação de Turno e os professores da série. Nesta etapa não há a participação presencial dos estudantes. Para iniciar o encontro, a orientadora educacional retoma os objetivos do conselho de classe; o professor conselheiro de cada turma faz a leitura da ficha referida no item anterior (pré-conselho); e é realizada uma chamada nominal de cada estudante por turma. Nesse momento, todos os presentes conversam sobre aspectos individuais, como aprendizagem, comprometimento, avanços significativos no trimestre e traçam estratégias para o próximo trimestre. A etapa das estratégias é, a nosso ver, a mais importante de todo esse processo, porque garante a possibilidade de os sujeitos envolvidos no processo avaliativo (alunos, professores, equipe) refletirem sobre suas ações e as modificarem. As estratégias – que caracterizam como pós-conselho – passam: pelo atendimento individual às famílias de alguns estudantes tanto pelos professores conselheiros quanto pelo SOE; estudos de recuperação proporcionados no turno inverso – de todos os componentes curriculares; atendimento

individual – estudante com a Orientadora Educacional – para elaboração de um plano de “Hábitos de Estudo”²².

Também nesta etapa do conselho são apresentadas, ao grupo de professores, as autoavaliações²³ feitas com cada turma.

A autoavaliação consiste em um processo diagnóstico, preventivo e interventivo, que permite ao estudante desenvolver o autoconhecimento sobre sua maneira de aprender, a fim de criar estratégias próprias para o sucesso acadêmico. Visa oportunizar a análise do desempenho durante o trimestre, o que favorece a reflexão e o direcionamento de suas ações seguintes. Percebe-se que “este momento é mais uma oportunidade qualitativa e intencional de contribuir para que o estudante se perceba, também, responsável por seu processo de aprendizagem”. (PMRS²⁴, 2012, p.9).

As autoavaliações são realizadas por turma, de maneira online. É o momento em que cada estudante tem a sua senha de acesso para realizar e consultar o instrumento, se sentir necessidade. Todas as turmas são acompanhadas pela orientadora educacional das séries, e ela é que dá todo suporte e orientações para a realização da tarefa. Depois que todas as turmas realizam as autoavaliações, a orientadora das turmas pode gerar um relatório das respostas dos estudantes e apresentar aos professores. Esse relatório por turma tem por objetivo repensar, juntamente com o corpo docente, como os estudantes estão enxergando seu processo de aprendizagem e sua caminhada. E isso poderá subsidiar estratégias futuras de intervenção, já que a maioria das questões da autoavaliação se refere ao modo como eles aprendem e se relacionam em sala de aula.

– Pós-Conselho – Nessa etapa as estratégias que foram pensadas no Conselho, são encaminhadas pelos serviços e professores (atendimentos) junto às famílias e aos estudantes. Também o professor conselheiro, que é o profissional que faz a mediação entre os estudantes, a família e os demais docentes, dá retorno para a sua turma do que foi conversado e combinado e faz os agendamentos de atendimentos com as famílias dos que necessitam de algumas intervenções mais significativas. Esses atendimentos às famílias após o conselho também têm por objetivo trabalhar de maneira preventiva tanto as questões pedagógicas (dificuldades

²² Projeto Hábito de Estudo – Projeto do SOE que tem por objetivo auxiliar o estudante em seu processo de ensino-aprendizagem. Conta com organização de rotina, tabelas e dicas de estudos.

²³ O Projeto da Autoavaliação Discente Online foi implantado este ano e, por problemas técnicos, não foi possível levar as mesmas para discussões em alguns conselhos de classe.

²⁴ Província Marista do Rio Grande do Sul – PMRS.

de aprendizagem) quanto às questões de relações entre os colegas e/ou com professores ou ainda questões geralmente chamadas nas escolas de “disciplinares”.

Os estudantes fazem as avaliações de sondagem e, a partir desses resultados, ocorre o conselho para se pensar nas estratégias que serão realizadas. Logo depois, os estudantes realizarão outras avaliações e participarão, de maneira paralela, dos estudos de recuperação, para que possam retomar as aprendizagens que ainda estão em construção.

Importante salientar, ainda, que este é um momento oportuno para a reflexão dos processos de aprendizagem, responsabilidade também do educador, no levantamento de estratégias de ensino, a partir do diagnóstico do rendimento geral das turmas.

Precisamos pensar que este *feedback* que os estudantes recebem, a cada conselho de classe, é de extrema importância, pois eles estão grande parte de seu tempo na escola, e este é o local apropriado para realizar o máximo de situações que oportunizem algumas reflexões sobre as suas ações e o que elas refletem na sua vida e na do outro, a fim de que se tornem sujeitos autônomos, responsáveis pelos seus atos.

As assembleias de classe, articuladas com o conselho de classe, também se tornam mais um espaço e um momento de reflexão não só sobre as relações entre seus pares, mas também como este estudante se relaciona com o conhecimento, como está se organizando, como planeja a sua rotina de estudos, de modo a obter êxito em seu processo de aprendizagem e sua vida como escolar.

Segundo Luck (2009, p. 20),

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã.

Entre os desafios observados e as articulações possíveis, está o de promover espaços e oportunidades onde o estudante possa colocar-se como protagonista da própria vida, analisando situações, tomando decisões e redimensionando propósitos. Outras intenções pertinentes são a de qualificar o processo de aprendizagem,

qualificar o Conselho de Classe na perspectiva diagnóstica, fomentar a cultura da autoavaliação, aprimorando o acesso também para os professores e fazer com que os assuntos discutidos nas assembleias façam parte e dialoguem com os Conselhos e com a autoavaliação. Assim, estaremos trabalhando na perspectiva de um sujeito na sua integralidade.

5.5 ASSEMBLEIAS – ESPAÇO DE ESCUTA, RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E AUTORREGULAÇÃO

Podemos iniciar este capítulo pensando/questionando: como as relações intra e interpessoais podem ser construídas ou ressignificadas?

Talvez, uma das formas que possivelmente seja um caminho a ser percorrido seria pela escuta sensível²⁵ entre os interlocutores do grupo.

Sabemos que escutar o outro não é uma habilidade tão fácil e é, muitas vezes, rara nas relações. Ouvir o outro, valorizar o que diz, permitir que ele me diga coisas, talvez, que eu não tenha maturidade suficiente naquele momento para escutar e aprender com esta troca, não são tarefas fáceis.

Buscamos, em Barbier (2004), o conceito de escuta sensível para que possamos entender seu papel nas relações dialógicas.

A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. (BARBIER, 2004, p. 94).

Assim, a escuta permite que nos relacionemos com o outro respeitando o que pensa, é, acredita, compreende. E isto tem a ver com o que se trabalha nas assembleias de classe numa perspectiva de formação integral dos estudantes. Aceitamos e respeitamos a presença do outro em nossa vida e na interação que com eles estabelecemos. Promovemos trocas, aprendizados e conhecimento que, sozinhos, não construiríamos. Respeitamos a opinião do outro, esperamos nossa vez para falar, não emitimos juízo de valor²⁶ nos momentos das discussões.

²⁵ Escuta sensível – Trata-se de um escutar-ver que recebe em seu significado a influência da abordagem rogeriana em Ciências Humanas. A escuta sensível se apoia na empatia.

²⁶ Juízo de valor – Juízo de valor é um **juízo de valor** é um **juízo de valor** **feito a partir de percepções individuais**, tendo como base fatores culturais, sentimentais, ideologias e pré-conceitos pessoais, normalmente relacionados aos **valores morais**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/juizo-de-valor/> Acesso em: 16 mar. 2017.

Para Bakhtin (2003) um enunciado produz outro enunciado porque os interlocutores se respeitam entre si, consideram a história e a trajetória do outro e, a partir do diálogo, constrói relações dialógicas.

(...) não se pode interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, desacordo. A concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas. A concordância é muito rica em variedades e matizes. Dois enunciados idênticos em todos os sentidos estão ligados por uma relação dialógica de concordância. Trata-se de um determinado acontecimento dialógico nas relações mútuas entre os dois e não de um eco. Porque também podia não haver concordância (“Não, o clima não está muito bom”, etc.). (BAKHTIN, 2003, p. 331) [grifos do autor].

Para Bakhtin (2003) a formação do homem ocorre pelos movimentos que acontecem a partir das relações dialógicas. Nos encontros dos sujeitos da pesquisa com o pesquisador e na produção dos enunciados que acontecem nestas interações se produz a autoria.

Os alunos, nos momentos das assembleias de classe, a partir das relações dialógicas que se estabelecem, passam a entender que pode ser possível existir mais de uma ideia sobre o mesmo assunto que se discute nas pautas. E aí podemos entrar nas questões de autorregulação que esta escuta sensível pode proporcionar ao grupo.

Da mesma forma que o indivíduo, o grupo, para se conhecer, precisa da interpretação do outro, não do grande decifrador ou inexorável decodificador, aquele que trabalha com as aparências, mas do espelho-ativo, isto é, aquele que reflete e também se envolve, que não tem medo do conflito para juntos se desvendarem. O outro é o pesquisador, hermenêuta da existência, o intérprete da vida, cujo projeto é fazer com que o grupo atinja a autonomia elucidada, a capacidade de se autogovernar a partir dos esclarecimentos postos. (Cf., BARBIER, 1998, p.169).

Daí a importância de proporcionarmos espaços de diálogo autênticos. Diálogo esse que Paulo Freire (2003, p.115) define em seu método: “[...] ativo, dialogal, participante [...]” uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica. No diálogo proposto por Freire (2003, p. 115), o educador e o educando estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica”. É diferente da proposição do diálogo na vertical, autoritário e arrogante.

Ao discorrer sobre a dialogicidade, Freire (1985, p.74) evidenciou: “Volto à discussão da relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro, como uma exigência epistemológica”.

Sabemos que o diálogo não surge do nada! É preciso criar um ambiente escolar favorável para que ele se constitua como prática do dia-a-dia. É através do diálogo que os estudantes aprendem a defender seus pontos de vista, ouvir e considerar o do outro e reformular suas convicções. Dialogar não é uma habilidade inata, é construída a longo prazo e deve ser um trabalho sistemático e contínuo. Para isso é importante que os estudantes tenham a oportunidade de participar com frequência de situações em que a escuta e o diálogo aconteçam, para que aprendam. No exercício e prática da escuta e do diálogo, estaremos promovendo uma educação autorregulada e o exercício da autonomia.²⁷

Para Constance Kamii (1990, p.24),

autorregulação é a capacidade biológica e natural que revela nosso potencial para o desenvolvimento da autonomia. A essência da autonomia é fazer com que as crianças se tornem aptas a tomar decisões por si mesmas. A autonomia não é o mesmo que a liberdade completa e também não é liberdade plena e absoluta. A autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. E, para tanto, é preciso ser capaz de se ter um contato com as sensações e percepções autorreguladoras em seu organismo.

Sendo assim, a assembleia de classe pode proporcionar o exercício da autonomia, da tomada de decisões através do diálogo, da escuta e da autorregulação do grupo. Ademais, a assembleia tem a intenção de proporcionar uma integração entre os estudantes, o grupo docente e a gestão escolar. Ela também é espaço onde os estudantes têm a oportunidade de discutir e tratar temas do cotidiano e resolver os conflitos do dia-a-dia. Esses temas são questões trazidas pelo grupo, que são de seu interesse e que tenham relevância para eles.

É preciso ponderarmos sobre a importância e os reais objetivos das assembleias de classe como proposta de reflexão e prática de valores, de democracia, exercício da cidadania e espaço de diálogo e escuta. Também precisamos lembrar

²⁷ Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/922/a-importancia-do-dialogo-na-solucao-de-problemas>.

que nesses espaços vai-se falar em temas/assuntos prazerosos, de conquistas individuais e do grupo, de sonhos e projetos futuros.²⁸

É de extrema importância lembrar que as assembleias não têm o objetivo de resolver somente os problemas de indisciplina. Conflitos sempre existirão nos grupos, e a prática das assembleias não opera, como se diz popularmente, “mágica” e nem “milagre”. Em um ambiente como o da sala de aula, onde há um agrupamento de pessoas totalmente diferentes entre si, com estruturas familiares distintas, numa diversidade social, cultural, política e de valores, conflitos serão inevitáveis.

Mas afinal, o que é o conflito? Algumas definições:

Stephen Robbins (2005, p. 326) define o conflito como um processo no qual o esforço é propositadamente desenvolvido por “A” no sentido de eliminar os esforços de “B” para alcançar um determinado objetivo através de alguma forma de bloqueio que resulta na frustração de B.

Na psicologia, o conflito pode ser visto como “estado provocado pela coexistência de dois estímulos que disparam reações mutuamente excludentes”. (HOUAISS, 2001, p.32).

Vezzulla (1998, p. 22), em seu conceito, traz o fato de o conflito ter um traço de ato consciente: o conflito é “uma situação de concorrência, onde as partes estão conscientes da incompatibilidade de futuras posições potenciais, e na qual cada uma delas deseja ocupar uma posição incompatível com o desejo da outra”.

Para Vezzulla (1998), a ideia da luta pelo poder surge como uma motivação para o conflito. Ele aponta que “o conflito consiste em querer assumir posições que entram em oposição aos desejos do outro, que envolve uma luta pelo poder e que sua expressão pode ser explícita ou oculta atrás de uma posição ou discurso encobridor”. (VEZZULLA, 1998, p.23).

Segundo Vasconcelos (2008, p.19),

Portanto, o conflito é fenômeno inerente às relações humanas. É fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses comuns. O conflito não é algo que deva ser encarado negativamente. É impossível uma relação interpessoal plenamente consensual. Cada pessoa é dotada de uma originalidade única, com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas. Por mais afinidade e afeto que exista em determinada relação interpessoal, algum conflito estará presente. A consciência do conflito como fenômeno inerente à condição humana é muito importante.

²⁸ Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1018/assembleias-de-classe-devem-ser-espacos-efetivos-de-dialogo-e-reflexao>

Sendo assim, conflito é algo que vai fazer parte do dia a dia e é inerente em nossas vidas por distintas motivações e em distintos contextos.

O espaço das assembleias de classe permitem experiências conceituais concretas e práticas de democracia na escola, que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo para a educação, para a cidadania. Sua implementação solicita a transformação das relações interpessoais, ao mesmo tempo que intervêm na construção social, psicológica e moral de seus agentes, atuando na multim dimensionalidade constituinte dos sujeitos que frequentam os espaços escolares. (ARAÚJO, 2004, p.4).

A escola tem um papel fundamental na construção do sujeito. Ela é reconhecida socialmente como uma instituição de referência para o desenvolvimento humano, proporcionando variados processos de aprendizagem tanto cognitivos, quanto sociais, afetivos e tantos outros. E os conflitos fazem parte da rotina da escola e a busca de estratégias para mediar esta situação passou a ser algo constante e relevante nas instituições de ensino.

A mediação para o enfrentamento do conflito de maneira positiva, de forma que os participantes (autor e receptor) têm a possibilidade de repensar as suas diferenças e buscar alternativas para os seus problemas através do diálogo e da escuta, tem sido uma boa alternativa nas escolas, que é a proposta do trabalho das assembleias. No momento da dinâmica das assembleias, é importante que o mediador/orientador educacional/professor, possua habilidades como atenção para uma escuta sensível ao que o outro está falando, imparcialidade, tolerância e respeito.

Nos momentos das assembleias, os debates giram em torno de temáticas de convívio escolar e também de relações interpessoais. Nas discussões aparecem muitas vezes as lideranças do grupo, as relações de poder e a busca de soluções para as questões trazidas para o coletivo. É importante destacar a importância, nestes momentos, do que aconteceu de positivo, os momentos prazerosos, os colegas que se revelam de alguma maneira, falar de coisas construtivas para fortalecer os vínculos, as relações, os papéis de cada um nesse contexto, nesse espaço tão significativo de trocas e debates.

Assim, a mediação de conflitos dentro da escola, através das assembleias de classe, viabiliza um espaço democrático, pois os estudantes têm garantido os momentos de fala e de escuta. Falam sobre as suas diferenças, transformando esse espaço em um lugar seguro para a construção de relacionamentos saudáveis,

exercício da democracia, da autonomia, cidadania, autorregulação individual e de grupo.

5.6 AS ASSEMBLEIAS DE CLASSE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE VIDA DEMOCRÁTICA E DA CIDADANIA COMO TRANSFORMAÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS.

Mas é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação. (GADOTTI, 2007, p.11).

E é neste espaço de “pessoas” que acontecem as relações. E estas vão constituindo e vão transformando os sujeitos deste contexto. A escola é uma instituição social e, para tanto, pode manter ou transformar uma sociedade. Ela também pode ser o lugar do confrontar-se com o outro, discutir, fazer política, de exercitar a autorregulação do grupo, de trabalhar as questões éticas, democráticas, da participação na fala e na escuta.

O Projeto Educativo do Brasil Marista – nosso jeito de conceber a educação básica – também retoma e destaca algumas finalidades, princípios, organização e a dinâmica que estão pautados pelos traços identitários da educação marista.

Dos princípios que o Projeto Educativo (2010) apresenta, destaco os seguintes:

solidariedade na perspectiva das alteridades e da cultura da paz, educação integral e construção das subjetividades, protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo e a corresponsabilidade dos sujeitos da educação.

Destaco esses, pois têm a ver com a temática que será pesquisada neste projeto, que é a relação da prática das assembleias de classe e sua implicação na educação integral.

Em relação ao protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo e ao espaçotempo do aprendizado político e ético: da pedagogia da negociação e dos acordos, da interação com a diferença, o PEBM (2010) nos traz que

A escola marista torna-se espaçotempo de reflexão, discussão e participação responsável nas questões que envolvem a dinâmica da comunidade,

procurando garantir o direito de expressão de todos, o exercício do pensamento reflexivo, da crítica e da autocrítica, o colocar-se no lugar do outro e a busca de alternativas e soluções compartilhadas na resolução de conflitos, pautadas pelo respeito às diferenças. Esse espaço-tempo se caracteriza nos mais diversos ambientes e situações pedagógicas que envolvem tomada de decisão, representatividade e respeito à coletividade. Pode se manifestar nos espaços de representação estudantil, nos projetos de intervenção social, na participação em conselhos, assembleias e fóruns e na participação em processos decisórios da escola que envolvam a vida dos estudantes. (PEBM, 2010, p.69).

O protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo, possibilita que os sujeitos se assumam como capazes de conduzir processos individuais e coletivos. (PEBM, 2010, p.18).

Podemos perceber, então, no excerto anterior que tanto a Educação Integral, quanto a prática na busca de alternativas e soluções para a resolução de conflitos, já estão descritas no documento que normatiza a Instituição Marista. Por isso, então, da proposta da prática das assembleias de classe, para que estas corroborem de maneira efetiva para que se torne uma ação institucionalizada e que dialogue com as demais práticas docentes e discentes da instituição.

As assembleias de classe vêm para contribuir na experiência de vida democrática e da cidadania para a transformação das relações interpessoais e intrapessoais. Essa prática favorece a construção de um ambiente escolar democrático. Também contribui para a construção da autorregulação do grupo, da responsabilidade e da aquisição de atitudes e valores.

É preciso proporcionar espaços de vivência e de diferentes formas de aprendizagem mais significativas que se articule com um projeto de sociedade verdadeiramente democrática. (CANÁRIO, 2008).

Canário (2008), ainda problematizando o futuro da escola refere que esta terá de desenvolver e aprofundar o gosto pelo saber como forma de intervenção na sociedade e deve constituir-se como um espaço onde a política e a democracia sejam vivenciadas de forma a criar uma espécie de cidadania plena.

Viver uma experiência democrática possibilita não apenas que os indivíduos a possam reproduzir noutros contextos, mas também os tornará críticos para descobrir e denunciar as ciladas que a tornam inviável e comprometidos para exigir as condições que a tornam possíveis. (GUERRA, 2002).

O princípio da solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz também dialoga com a proposta das assembleias. No momento em que há um espaço

democrático para a participação nas discussões nestas assembleias e o grupo tem a oportunidade do diálogo, do exercício da empatia, do ouvir o outro, de ter cuidado nas colocações das pautas para não expor ou constranger os demais colegas, pensamos que há uma relevância significativa desta prática na concepção da educação integral que PEBM (2010) nos propõe. E essas experiências da participação, da criticidade e do exercício da cidadania poderá auxiliar nossos estudantes na construção de um projeto de vida, trabalhando o seu individual e o coletivo, para que possa ter vivências significativas no mundo, na sociedade.

A cultura da solidariedade e da paz promove a participação em atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais e familiares, propiciando vivenciar a sensibilidade, a corresponsabilidade e a alteridade. Educamos na e para a solidariedade, acolhendo a diversidade e promovendo o diálogo, a amorosidade e o respeito. (PEBM, 2010).

A educação integral e construção das subjetividades requer ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, que aqui se traduz no processo formativo de subjetividades, nos modos de ser sujeito, em sua integralidade e inteireza (corpo, mente, coração e espírito). (PEBM, p.17).

Sobre a constituição do sujeito e da subjetividade, muitas teorias nos trazem contribuições significativas referentes ao tema. Aqui procuraremos discorrer sobre a abordagem sócio-histórica, trazendo para discussão a questão da linguagem e produção de sentido em autores contemporâneos estudiosos de Vygotsky.

É preciso destacar a importância de se compreender as diferentes noções de sujeito e de produção de sentido entre eles.

Para isso destacamos as contribuições de González Rey (1997) na sua argumentação sobre a dimensão subjetiva do sentido pessoal e da subjetividade individual e social.

Para González Rey (1997),

a subjetividade é a constituição da psique no sujeito individual e é integrada também pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que tais momentos terão para ele. Na sua elaboração teórica, defende que a subjetividade está organizada por processos e configurações que se interpenetram permanentemente, estão em constante desenvolvimento e vinculados à inserção simultânea do sujeito em outro sistema igualmente complexo, que é a sociedade, dentro da qual o sujeito tem de seguir os desafios e contradições de se desenvolver através de sistemas diversos, nos quais ele não é mais que um dos elementos constituintes, sistemas que não se organizam necessariamente de acordo

com as necessidades atuais de organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual. Desse modo, o sujeito precisa encontrar formas de relação e de ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade individual e com sua inserção nos diferentes sistemas de relações em que se constitui. Este é um processo permanente de crescimento ou involução, e a ele o autor atribui, nas múltiplas e contínuas reconfigurações da subjetividade, um caráter social e histórico. (Rey,1997,p.108).

Rey (1997) apresenta uma concepção sistêmica do funcionamento psicológico, permanecendo a ideia de interação deste sujeito em relação ao outro e que gerencia uma organização funcional própria.

Relacionando a ideia do autor na construção da subjetividade e na concepção de educação integral, as assembleias de classe entram como uma prática de vivências dentro de um contexto de escola onde podemos dizer que existe um processo de auto-organização da subjetividade e que está relacionado às necessidades do sujeito. Assim,

as necessidades do sujeito estão relacionadas com o processo de auto-organização da sua subjetividade, bem como com as exigências do contexto social no qual ele está inserido, o que aparece como processo permanente de sua condição existencial. As necessidades constituídas neste processo respondem a caminho único dentro do qual se estrutura a história subjetiva de cada sujeito concreto na sua condição social. (GONZÁLEZ REY, 1997, 1999, 2001a, 2001b).

Saviani (2004, p. 46) destaca que os sujeitos se constituem por meio das relações que estabelecem entre si, ou seja, um indivíduo "só pode tornar-se homem se incorporar, em sua própria subjetividade, formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convive".

Silva (2007) procura compreender o significado da palavra *subjetividade*. A autora se pauta em Leontiev, afirmando que, para esse autor, "a palavra subjetividade se refere ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo; ocorrendo de tal forma que esse pertencimento se torna único, singular".(SILVA, 2007, p. 75).

Ainda, Silva (2007) coloca que a gênese da subjetividade se dá conforme o sujeito se apropria das relações sociais. Cada indivíduo faz isso de forma única, o que não significa dizer que a gênese da subjetividade está no interior do sujeito. A subjetividade se constitui conforme o sujeito internaliza, subjetiva, as relações sociais que são externas a ele, num processo dialético entre o interno e o externo. E paralelo ao conceito e entendimento do que venha a ser a *subjetividade*, também é de extrema

importância entendermos o conceito de *autorregulação*, já mencionada no capítulo anterior, e da sua importância na aprendizagem e as interfaces com a educação integral.

No campo da Psicologia, algumas são as abordagens teóricas que fundamentam o conceito da *autorregulação*. A perspectiva *sócio-cognitiva* salienta a interação sujeito-meio-comportamento, sendo a autorregulação motivada pela autoeficácia e pelos resultados da realização (Costa, 2001; Zimmerman, 2000 & Schuck, 2003). A perspectiva sociocognitiva da autorregulação encontra os seus fundamentos na teoria de Bandura (1986), que considera três determinantes do funcionamento humano e da autorregulação, em constante interação: fatores pessoais (cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamentos. Bandura também identificou três subprocessos na autorregulação, que interagem entre si: auto-observação (o aluno procede à observação da sua *performance*), autojulgamento (o aluno emite juízos de valor e atribuições relativamente à sua *performance*), comparando-a com os objetivos inicialmente estabelecidos) e autorreação (o aluno reage de determinada maneira tendo em conta a autoavaliação feita: pode sentir-se satisfeito ou insatisfeito com a sua *performance*).

A proposta do trabalho das assembleias vem ao encontro com as determinantes do funcionamento da autorregulação que propõe Bandura, pois é um momento de troca de saberes, de opiniões, de conhecimento. Há a necessidade do respeito, de saber ouvir o outro e do exercício da empatia. Também é um momento de observar o colega, respeitar seu ponto de vista, fazer a sua análise e também opinar (autojulgamento) e avaliar o que foi colocado na pauta por todos que estão participando da assembleia e verificar se os objetivos (assuntos tratados) foram atingidos, se houve um comprometimento em melhorar os aspectos discutidos e nos próximos encontros, rever o que foi discutido (feedback) e analisar com o grupo os encaminhamentos que foram feitos e os que serão necessários.

Podemos dizer que este é o exercício da autorregulação nos momentos de assembleia. Perrenoud (1999:96) conceitua a autorregulação como as “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos”.

Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como qualquer pensamento, sentimento ou ação criada e orientada pelos próprios alunos para a realização dos seus objetivos.

Para o PEBM (2010) *aprendizagem* é um processo intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida.

A Educação Marista (PEBM, 20110, p. 56 e 57), dentro da sua dimensão conceitual reconhece e acolhe a pluralidade de identidades, considerando as questões referentes à subjetividade dos estudantes – reflexão sobre como se configuram estas subjetividades- destes estudantes que circulam nas escolas e as significam.

Supera-se, então, a visão homogeneizante, estática, monolítica e estereotipada do sujeito, dando-lhe outros significados, compreendendo-o na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidades, racionalidades, conteúdos simbólicos, visões de mundo, desejos, projetos, frutos das experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais e culturais em que está inserido. (PEBM, 2010, p.55).

Pensar em uma proposta de diálogo, de vivência de valores através de espaços que possibilitem às nossas crianças e aos nossos jovens se posicionarem de maneira crítica, desenvolverem autonomia, garantirem momentos de reflexão é vivenciar essa proposta na sua integralidade. Educação integral é isto: considerar os sujeitos em sua plenitude. É estar atento aos desafios, acreditar na educação e num projeto de vida e contribuir para que esses sonhos se tornem reais.

6 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão apresentados os caminhos percorridos para responder ao objetivo desta pesquisa que é o de investigar qual a relevância das assembleias de classe na concepção da Educação Integral conforme o que está descrito nos referenciais de uma Instituição Marista e como este entendimento se concretiza neste cenário.

6.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA

Sabemos que pesquisa exige um compromisso ético, rigorosidade, dedicação, tempo e, acima de tudo, responsabilidade. É importante olharmos para a realidade que estamos em campo de pesquisa, do jeito que ela é e não do jeito que gostaríamos que ela fosse. Demo (1997, p.43) ratifica esta colocação quando nos coloca “resguardar o compromisso com a argumentação a ser elaborada, mais do que com a expectativa de resultados prévios”. Ou seja, é preciso olhar os sinais, as evidências, os “ditos e não-ditos”, ou seja, aquilo que é subjetivo que, muitas vezes, nada tem a ver com as nossas expectativas iniciais.

O presente estudo irá se desenvolver através da abordagem qualitativa, pois considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o subjetivo. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave neste processo. (SILVA & MENEZES,2001).

Sendo também descritiva e indutiva, a abordagem qualitativa vem ao encontro no que tange ao foco principal do meu estudo.

Segundo Moraes,

A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa das informações obtidas, isto é, não se pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, a intenção coloca-se na compreensão, ou seja, nosso foco é no processo de ensino aprendizagem. (MORAES, 2003, p.191).

Objetivando conhecer os fundamentos, as concepções e as práticas pedagógicas na instituição de ensino pesquisada, a abordagem qualitativa permite retratar a realidade de forma contextualizada, considerando que é na situação natural do dia a dia da escola, rico em dados significativos que se refletem as interações, ações e comportamentos dos participantes envolvidos.

Pretendo coletar informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive de nível pedagógico, para que possa futuramente promover condições para ações e transformações de algumas práticas dentro da instituição que é o meu campo empírico de pesquisa.

A partir da pesquisa, procura-se responder à pergunta inicial: qual a implicação da prática das assembleias de classe na concepção da Educação Integral prevista no Projeto Educativo Marista?

Neste estudo a pesquisadora tem a função de orientadora educacional na instituição de ensino e foi a responsável por introduzir a prática das assembleias de classe na escola, prática que ocorre há dois anos. Nesse sentido, entende-se que a posição da pesquisadora será de observação, registro, diagnóstico e formulação de estratégias, ampliando, assim, a compreensão da prática observada.

Dessa maneira, o compromisso da pesquisadora estará em apropriar-se deste estudo de forma participativa. Também é de extrema importância conduzi-lo e articulá-lo com as práticas das assembleias de classe. Para isso, é necessário preparar-se para a escuta de ações e saberes que possam articular/dialogar com a concepção de educação integral, de modo a construir uma prática pedagógica mais coerente com o que está proposto no Projeto Educativo do Brasil Marista.

Neste estudo busca-se obter um entendimento maior do processo de significados entre a prática das assembleias de classe e a formação integral desses sujeitos/educandos. Também pretende-se trabalhar com questões pertinentes à formação integral, como processos de diálogo no espaço escolar, formação e construção de valores. Busca-se reafirmar os princípios do Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) e das Matrizes Curriculares (2016) na sua dimensão evangelizadora: valores maristas da humildade, da simplicidade, da solidariedade, do espírito de família, desafiando e incentivando a prática destes valores no espaço-tempo da escola.

O Projeto Educativo do Brasil Marista (2010, p.51) concebe o jeito de educar fundamentado em uma formação integral.

Ao mesmo tempo que produz valores, conhecimentos e saberes, o processo educativo também é produzido por eles. Nesse movimento, dá-se a constituição dos sujeitos – suas formas de ser, conhecer, estar, viver e conviver no mundo.

Entende-se que a prática das assembleias de classe – como educação integral, construção e formação de valores – poderá proporcionar situações que venham a

contribuir nos momentos de conflito de ideias, nos sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta e nas adversidades vindas por meio das relações de cidadania. Elas também podem se constituir numa prática de extrema importância na escola, pois oportunizam um espaço para que as questões de convivência diária possam ser discutidas por todos.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende coletar dados e informações a partir de algumas técnicas que serão citadas no próximo capítulo, a fim de que possamos entender de que forma a prática das assembleias de classe podem contribuir para a promoção da Educação Integral prevista no Projeto Educativo Marista.

6.2 A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: as técnicas de observação participante, diário de pesquisa, análise documental, entrevista e grupo focal com os estudantes.

6.2.1 Observação Participante

É na observação que entramos em contato com o real. É observando que nos situamos, orientamos nossas ações e compreendemos a realidade que estamos nos apropriando. A observação exige um envolvimento deliberado do investigador na pesquisa. Segundo Martins (1996, p. 268),

O cotidiano escolar, assim, passa a ser o espaço privilegiado para a pesquisa e para a intervenção do orientador educacional/psicólogo escolar, pois é aí onde se dá o encontro dos diversos segmentos que estão envolvidos com o dia a dia da escola, o que circunscreve o campo para a emergência das contradições que estão implícitas nas relações sociais que ali se desenvolvem.

Neste estudo, através da observação participante, pretendo verificar se ocorrem e em quais situações diárias, os princípios da educação integral proposto no Projeto Educativo.

Através da observação participante, nos momentos das assembleias de classe, podemos perceber como os estudantes lidam com seus conflitos pessoais, interpessoais, grupais e com as normas e regras.

Acreditamos que, com a observação participante, também será possível cultivar uma melhor interação com os sujeitos e partilha do espaço social da pesquisa,

proporcionando, assim, uma melhor organização das informações que serão coletadas.

O registro destas informações observadas será realizado através do diário de pesquisa.

6.2.2 Diário de Pesquisa

O diário de pesquisa é um instrumento onde o pesquisador registra as conversas informais, observações do comportamento durante as falas, manifestações dos interlocutores e ainda suas impressões pessoais. (MINAYO, 2009).

O diário de pesquisa torna-se um dos principais instrumentos de trabalho do pesquisador, pois é através dos registros dessas informações que emergem do trabalho de campo, neste caso, registros dos momentos de assembleias de classe, que futuramente será construída a análise dos dados. Ele se constitui em um dos instrumentos necessários para a construção do *corpus* deste trabalho.

Neste estudo, o uso do diário de pesquisa será relevante para os registros dos dados colhidos que são susceptíveis a serem analisados e interpretados. Ele também permitirá sistematizar as experiências que serão observadas através das assembleias, para uma posterior análise de dados.

Pode-se também registrar as percepções que serão coletadas pelas observações feitas, como quais os conflitos que são mais discutidos no espaço escolar, como os estudantes se apropriam das normas e regras, como é trabalhada a autorregulação do grupo, como se constituem, na prática, as interfaces do trabalho com as assembleias e a educação integral prevista no projeto educativo e outros aspectos relevantes que venham a surgir.

Nesse sentido, o diário se constitui em um modo de compreender o objeto que, no caso deste estudo, é a prática das assembleias de classe e as interfaces com a educação integral em suas múltiplas dimensões.

6.2.3 Análise Documental

Neste estudo, será realizada uma análise de documentos da Instituição Marista, tais como Projeto Educativo do Brasil Marista – documento teórico da Rede de Colégios, o Regimento Escolar – documento que normatiza as práticas do todo da escola e as Matrizes Curriculares do Brasil Marista – documentos que expressam e

sistemizam as intencionalidades do Projeto Educativo do Brasil Marista na perspectiva do currículo.

O objetivo desta análise será de entender os princípios e as concepções que os textos trazem a respeito da formação integral dos educandos e como essas concepções se sustentam nas práticas pedagógicas, além das assembleias de classe.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, em função da riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar, o que justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009).

6.2.4 Entrevista Aberta (semiestruturada)

Neste tipo de entrevista, o entrevistador tem um conjunto de questões pré-definidas, mas mantém liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer da mesma. As questões pré-definidas são uma diretriz, mas não ditam a forma como a entrevista irá decorrer, na medida em que as questões não têm de ser colocadas numa determinada ordem nem exatamente da mesma forma com que foram inicialmente definidas. Também pelo fato de ser flexível, possibilita que sejam exploradas outras questões que surjam no decorrer da entrevista. Nesta modalidade as informações fluem mais naturalmente ao expressar o que considera significativo, usando os próprios critérios e palavras, sem ficar restrito a determinadas formalidades, pois “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

As entrevistas foram realizadas com a coordenadora da central de relacionamento da instituição, com um coordenador de turno, com uma coordenadora pedagógica, a vice-diretora educacional, o vice-diretor administrativo e uma professora dos Anos Finais.

As questões foram as seguintes:

1) Como tu acompanhas essa prática das assembleias de classe que acontecem nas turmas? De que maneira?

- 2) Algumas palavras, como: contexto democrático, cidadania, protagonismo, estão presentes no Projeto Educativo como uma concepção de Educação Integral. Como tu enxergas esta prática neste sentido de Educação Integral? Como ela colabora, ela ganha um sentido, ela significa...
- 3) Depois das discussões nas assembleias, geralmente algumas ações são desencadeadas, pós-assembleia: pedidos, solicitações da turma e outros. Chegou alguma coisa pra ti ou ficaste sabendo por alguém: pelas famílias, professores ou até de outros colegas de algumas ações que tenham sido desencadeadas pós assembleia?
- 4) No teu trabalho do dia a dia, como percebes ou até sugeres que esta prática das assembleias dê um “eco” maior, em outros momentos: conselho de classe ou outros.
- 5) Tu consegues perceber um “antes” e um “depois” da prática das assembleias, por todas as falas dos professores, das famílias e dos atendimentos feitos?
- 6) Tu percebes, no dia a dia, alguma influência da prática das assembleias?
- 7) Tu achas a prática das assembleias de classe importantes para a escola? Por quê?

Com esse tipo de instrumento – a entrevista – foi possível deixar que a conversa com os envolvidos transcorresse de maneira tranquila, sem uma ordem rígida e que foram modificadas ao longo do diálogo. A ordem foi sendo modificada de acordo com o decorrer das falas, com uma flexibilidade relevante para se explorar as informações pertinentes. As intervenções foram sendo feitas ao longo do percurso com o cuidado necessário para não fugir do foco da pesquisa que o trabalho se propõe.

Para Trivinõs (1995), as perguntas fundamentais que constituem a entrevista semiestruturada não nascem *a priori*. Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas, também, de toda informação recolhida por ele sobre o fenômeno social que é de interesse para o estudo.

O objetivo da entrevista aberta foi de entender a consistência da argumentação e das informações a respeito da concepção da educação integral e sobre a prática das assembleias de classe realizadas na escola.

Quadro 1 - Entrevistados.

Função	Profissionais
Vice Direção	2
Coordenação Pedagógica	1
Coordenação de Turno	1
Central de Relacionamento	1
Professor	1

Fonte: Elaborado pela autora.

6.2.5 Grupo Focal

Podemos dizer que o Grupo Focal trata-se de uma entrevista em grupo, na qual a interação configura-se como parte integrante do método. É uma discussão informal, onde as pessoas são convidadas a participar desta, que é sobre um determinado assunto, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo. Estas informações poderão ser de grande riqueza e também as percepções dos participantes sobre o tópico em discussão serão relevantes para a pesquisa. O grupo deve ser composto de 7 a 12 pessoas.

Na instituição de pesquisa o grupo focal foi organizado com 12 estudantes de 7º Ano, voluntários e com idades entre 12 e 13 anos. Desses 12 estudantes, quatro eram meninos, e oito eram meninas. Esse grupo vivenciou a prática das assembleias na instituição, nos últimos dois anos. Foi elaborado um planejamento/roteiro com algumas perguntas sobre: como ocorriam as assembleias; como era a participação de todos; quais sugestões que eles dariam para a dinâmica das assembleias; quais assuntos mais chamavam a sua atenção e outras questões. Para a continuidade do grupo focal, foi feita uma organização de tempo e espaço adequado, explicação do funcionamento da técnica aos estudantes e operacionalização da dinâmica em si. No decorrer dos encontros, que foram três no total, os estudantes trouxeram contribuições e críticas significativas em relação à dinâmica das assembleias. Falaram sobre a importância do cumprimento do calendário previsto para a ocorrência das assembleias, de alguns temas que eram mais tranquilos de serem resolvidos e de outros, como o *bullying*²⁹ que eram mais delicados e que necessitavam de uma

²⁹ Bullying é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas. O termo surgiu a partir do inglês *bully*, palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o português.

atenção especial nas discussões. O grupo de estudantes participou dos três encontros com uma grande alegria, expressaram a felicidade de estar participando da pesquisa e externaram orgulho de fazer parte deste momento vivenciado na instituição. Momento este de ouvir os estudantes e a partir desta escuta, rever a prática das assembleias a partir da vivência deles.

Neste caso do grupo focal, há intrinsecamente, uma forte relação dos sujeitos com o contexto da instituição. O nível de discussão foi aprofundado e uma riqueza de materiais foi coletado para futuras análises e produções.

O grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados³⁰

O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo.³¹

Corroborando com a ideia da *transformação da realidade*, é que foi feita como uma das opções – pelo grupo focal- como técnica de coleta e análise de dados, pois é de extrema importância que os estudantes, que são os protagonistas desta pesquisa, possam falar sobre a experiência das assembleias, colocar suas inquietações, suas críticas e sugestões para o trabalho que é realizado na instituição.

Também esta técnica nos permite atribuir significados que não poderíamos perceber, pois aparecem muitas questões reveladas no grupo, questões subjetivas que, muitas vezes, necessitam de interpretações.

Os métodos qualitativos têm o papel de captarem dados que permitem a percepção de detalhes e minúcias sobre e em relação a fenômenos como: sentimentos, maneiras de organização do pensamento e processos que levam a emoções que não são fáceis de interpretar ou de descobrir a partir de outros métodos,

³⁰ KITZINGER, J. The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants. *Sociol Health Illn.* 1994; 16(1):103-20.

³¹ DALL'AGNOL C.M.; TRENCH M.H. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. *Ver. Gaúcha Enf.* 1999; 20(1): 5-25.

que segundo os autores são considerados mais tradicionais (STRAUSS e CORBIN, 2008). Os dados obtidos através dos instrumentos aqui citados possibilitaram um olhar mais.

6.3 DELINEANDO O CENÁRIO DE PESQUISA

Este estudo foi realizado numa escola que integra a Rede Marista. A escola está inserida na região central de Porto Alegre.

Atualmente, a instituição conta com mais de 2900 estudantes e conta com o trabalho de aproximadamente 330 educadores³². A instituição é um dos Colégios da Província Marista Brasil Sul-Amazônia (uma escola na Amazônia, uma em Brasília e 21 no Rio Grande do Sul). Atualmente a escola conta com 100 turmas de Educação Básica: 19 turmas de Educação Infantil, 41 turmas de Ensino Fundamental I, 24 turmas de Ensino Fundamental II e 16 de Ensino Médio. Funciona nos três turnos, sendo que algumas atividades extraclasse ocorrem no turno inverso e outras à noite.

A equipe diretiva é constituída por:

- Um diretor, que é um religioso;
- Um vice-diretor administrativo, que é o responsável pelas questões administrativas e financeiras da escola – Secretaria, Tesouraria, Assessoria de Comunicação e Marketing, Recursos Humanos, Recepção, Telefonia, Enfermaria, Centro Esportivo, Central de Relacionamento e Setor de Segurança;
- Uma vice-diretora educacional, que é a responsável pelos setores pedagógicos da escola – Tecnologia Educacional e de Informação, Biblioteca, Serviço de Orientação Educacional, Serviço de Coordenação Pedagógica, Serviço de Coordenação de Turno e Serviço de Pastoral Escolar;
- Sete orientadoras educacionais (SOE), sendo uma para Educação Infantil, uma responsável pelos 1º e 2º Anos do EF I, uma responsável pelos 3º, 4º e 5º Anos do EF I, uma responsável pelo 6º e 7º Anos do EF II, uma responsável pelos 8º Anos do EF II, uma para o 9º Ano e uma para os 1º e 2º Anos do Ensino Médio e uma responsável pelos 3º Anos do EM e pelo Grêmio Estudantil;
- O Serviço de Orientação Educacional planeja, acompanha e orienta atividades de integração de todos os membros da comunidade escolar, dando suporte

³² Educadores – professores, gestores e colaboradores que atuam na instituição.

ao trabalho do professor conselheiro. É o serviço que recebe pais e responsáveis para solucionar questões referentes ao relacionamento dos estudantes, tanto com seus colegas, como com os professores. Também é responsável pelo processo de adaptação e integração escolar do estudante junto às rotinas, orientando em relação a hábitos de estudos e acompanhando as questões de desempenho escolar;

– Cinco coordenadores pedagógicos (SCP), uma responsável pela Educação Infantil e Turno Integral; duas pelo Ensino Fundamental I – Anos Iniciais; outra responsável pelo Ensino Fundamental II – Anos Finais e uma pelo Ensino Médio;

– O Serviço de Coordenação Pedagógica é responsável por orientar as atividades técnico-pedagógicas da escola, trabalhando diretamente com o acompanhamento dos professores, resolve questões referentes à adaptação curricular, avaliações, projetos e conteúdos ministrados em sala de aula.

– Quatro coordenadores de turno (SCT), um responsável por cada segmento: Educação Infantil e Turno Integral, Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, Ensino Fundamental II – Anos Finais e Ensino Médio;

– O Serviço de Coordenação de Turno é responsável pelas questões de disciplina dos estudantes, controle de saídas das dependências da instituição fora do horário regular das aulas, organização das saídas de campo, horário dos Estudos de Recuperação, organização da logística de eventos e atividades propiciadas pela escola. Também é da sua competência zelar pelo uso do uniforme escolar e do cumprimento das normas de convivência;

– Um coordenador de pastoral (SPE), que é responsável da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio; e,

– O Serviço de Pastoral Escolar resguarda a presença da espiritualidade marista no ambiente educacional, através de projetos e atividades que proporcionam a vivência de valores cristãos. O setor também é responsável pelos encontros de formação, celebrações e projetos de solidariedade e voluntariado.

A instituição tem como:

– Missão: Educar crianças e jovens, comprometidos com um mundo justo e fraterno, promovendo formação integral de excelência, à luz do Carisma Marista;

– Visão: Ser referência nacional em educação integral de excelência, com a marca da inovação e da gestão sustentável; e,

- Valores: Amor ao trabalho, audácia, espírito de família, espiritualidade, presença, simplicidade e solidariedade.

6.4 ANÁLISE DE DADOS

O *corpus* de análise de dados foi composto pelas entrevistas com a equipe diretiva da escola, o grupo focal realizado com os estudantes, observações diretas e registros coletados no diário de pesquisa e análise de documentos da instituição.

A proposta de análise escolhida para esta pesquisa foi análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Segundo a autora,

a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas, pesquisas ou observações feitas pelo pesquisador. Na análise do material pesquisado, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

Salienta-se o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva (BAUER; GASKELL, 2002).

Bardin (1977) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado.

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto à interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo, do rigor e da ética, que são fatores essenciais (FREITAS, CUNHA, & MOSCAROLA, 1997).

A partir das categorias de análise, passa-se, então, à elaboração dos textos que nos possibilitam a interpretação dos dados das análises realizadas.

Retomando os textos elaborados e o conjunto de instrumentos utilizados na pesquisa, vamos aprofundando o conhecimento sobre aquilo que propõe a pesquisa. E neste movimento de busca, interpretação e revisão, vamos desenhando a análise.

7 A PRÁTICA DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – IMPLICAÇÕES DO PROJETO EDUCATIVO MARISTA

Esse capítulo apresentará os resultados da pesquisa a partir do material coletado em campo, bem como a análise dos dados, com as possíveis interlocuções com a realidade pesquisada.

Para responder ao que me move como pesquisadora sobre a questão em estudo: de que maneira a prática das assembleias de classe contribuem no contexto da Educação Integral e qual a sua implicação neste contexto, este capítulo irá nos apresentar as análises e as discussões dos dados coletados por meio dos instrumentos aplicados com os sujeitos da pesquisa: direção, equipe pedagógica e uma professora, através de uma entrevista semiestruturada e também um grupo focal composto por 12 estudantes de 7º Anos do Ensino Fundamental II.

As questões da entrevista foram se configurando em algumas categorias, das quais vou descrever neste capítulo sempre tendo como referência as concepções do Projeto Educativo, do Regimento Escolar e das Matrizes Curriculares.

No decorrer da análise, procura-se compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos das mensagens, das entrevistas, das observações feitas.

As categorias foram as seguintes: exercício da cidadania e da democracia, mediação de conflitos, cultura da escuta e do diálogo e “dar a voz” aos estudantes.

Meus argumentos tiveram como fio condutor alguns dos pontos cruciais em relação ao que é trabalhado, o que se faz nas assembleias, os termos que acabavam repetindo-se no decorrer das entrevistas, e a relevância deste trabalho na concepção da educação integral.

Cabe aqui a reflexão de que algumas das categorias citadas aparecem como princípios e valores no Projeto Educativo Marista.

Considerando estas questões, verificaremos a consonância entre o que se diz e o que se faz.

As falas foram transcritas, sendo ajustadas somente elementos que desfavoreceram a compreensão da fala oral. Os sujeitos serão identificados por números, com o intuito de garantir o anonimato.

7.1 DEMOCRACIA E A BUSCA EDUCATIVA POR CAMINHOS QUE ENFRENTAM O AUTORITARISMO

Para iniciarmos este capítulo, nos cabe uma reflexão sobre o conceito de democracia. Em geral, temos uma tendência de achar que democracia é cada um fazer o que quer.

Há muitas relações culturais nesse discurso e que acaba gerando essa resistência. Percebemos que as pessoas não estão acostumadas com o diálogo. Dentro das escolas, muitas vezes, os educadores se consideram democráticos mas, ao mesmo tempo, quando entram questões mais delicadas, como a resolução de conflitos no relacionamento professor e aluno, isso se torna um tanto polêmico.

Apple (1997) ressaltou que, para termos escolas democráticas, é necessário que haja o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar situações, resolver problemas, assim como criar condições de todos fazerem um movimento ao encontrar o bem-estar comum. Para isso, os indivíduos devem participar das tomadas de decisão, apropriando-se deste espaço que lhes pertence.

Por isso, uma gestão democrática, passa por oportunizarmos espaços de diálogo na escola, onde cada um tem a sua responsabilidade neste envolvimento.

Debater o significado da democracia escolar é essencial para garantir, por exemplo, o direito à liberdade e à igualdade.

Sobre como a democracia se apresenta nas instituições escolares, Araújo (2004, p.11) coloca que “precisamos ter clareza de tais concepções e cuidados na sua interpretação, pois, dependendo do modo como é concebida, abrem-se possibilidades para justificar o autoritarismo e o absolutismo”.

Numa das falas do entrevistado 1 sobre como acompanha a prática das assembleias e o que é discutido com os estudantes em sala de aula, ele coloca,

“[...] trazendo situações que nós nem imaginamos que acontecem na escola e de fato ocorrem porque são verbalizadas pelos estudantes e saber destas questões que outrora eram veladas e nesse momento se “desvelam” nas assembleias é muito importante porque nos permite pensar outras ações de uma convivência mais democrática, participativa dos nossos estudantes na escola e também situações de prevenções em relação a atitudes inadequadas , a construção de todo um contexto mais democrático, mais participativo, mais cidadão, de momentos de autorregulação do grupo de estudantes.” (26/09/2017).

Podemos perceber nesta fala que além de destacar a importância do espaço das assembleias para a autorregulação do grupo, também é valorizada a importância

da construção de um contexto democrático e participativo neste espaço escolar, na sala de aula onde ocorrem as discussões.

E quando ele coloca “questões que outrora eram veladas e nesse momento se desvelam”, podemos pensar na importância que se constitui a assembleia de classe para estes estudantes que hoje têm o seu espaço de diálogo e de formação pessoal e de grupo, como um projeto instituído na escola. Espaço este conquistado através desta prática e que visa também o desenvolvimento de competências para lidar com as diversidades, “desvelar” o que está “velado”, com o conflito de ideias e com sentimentos e emoções que estão presentes na vida dos nossos estudantes, como sujeitos aprendentes.

Percebemos também que o entrevistado reflete sobre outras ações possíveis para uma “convivência mais democrática” e, como consequência a “prevenção de atitudes inadequadas”.

A leitura que podemos fazer da “prevenção de atitudes inadequadas” nos remete a muitas interpretações. Podemos pensar em indisciplina, por exemplo, não cumprir com as “regras” da escola, ou outras.

Cabe aqui uma reflexão da importância de os sujeitos compreenderem a importância das regras na vida, na sociedade, no meio que se vive. Não é somente cumpri-las de forma heterônoma, onde a regulação é externa e atribuída à autoridade. Nas assembleias procura-se encontrar caminhos possíveis para a resolver as questões e regular o próprio comportamento de acordo com o que é socialmente aceitável no meio em questão. Assim, os sujeitos vão ter a oportunidade de significar a importância das regras, de maneira autônoma e construir um ambiente favorável à democracia.

Retomando o conceito de democracia escolar e refletindo sobre alguns caminhos possíveis para enfrentar o autoritarismo, precisamos pensar sobre o nosso papel como instituição de ensino e o que queremos com práticas mediadoras, como as assembleias de classe.

A escola pode e deve atuar no sentido de promover a formação ética, política, democrática e emocional dos estudantes sempre pautados pelo diálogo.

Em outra fala, o entrevistado 4, também sobre como acompanha as assembleias de classe, ele coloca

“Eu estive participando de um dos momentos, de uma turma, de uma assembleia e fiquei encantado, com a forma, como os estudantes respeitavam as regras estabelecidas para aquele momento. Inclusive uma das minhas observações era porque que não conseguiam, na maioria das vezes, transpor do momento da assembleia para o momento da sala de aula. Então ainda tem um “gap” aí, na minha visão, entre o momento da assembleia em que eles respeitam a rigidez né, ou as normas estabelecidas por eles e na sala de aula, nem sempre eles conseguem fazer isso.” (26/09/2017)

Nas assembleias, os estudantes dialogam e respeitam as combinações. No entanto, na sala de aula, não há sempre uma transposição dessas combinações realizadas e exercitadas. O entrevistado usa a palavra *gap*³³ para descrever a lacuna entre os momentos de assembleias e os de aula formal. Então, precisamos repensar o que havíamos comentado anteriormente neste capítulo sobre os conceitos de democracia e autoritarismo. Quais são as possíveis motivações para a existência desse *gap*?

Precisamos refletir sobre o que acontece com esse grupo de estudantes que apresentam atitudes, comportamentos e diálogos diferentes dentro de um mesmo espaço – a escola.

Nos momentos das assembleias, há participação efetiva e respeito às combinações. Mas na sala de aula, com os professores, isso não acontece, ou quando acontece, não é tão significativo quanto nos momentos das assembleias.

Percebe-se que os sujeitos ainda não transpuseram totalmente as vivências democráticas promovidas pela assembleia para outros momentos fora dela, evidenciando, assim uma postura ainda heterônoma.

Algumas observações feitas e registradas no diário de pesquisa, por exemplo, é de que alguns estudantes compreendem que no espaço da assembleia não é possível ofender os colegas, falar “palavrão”. É preciso ouvir e respeitar a opinião do outro, porém, em outros espaços, como o da sala de aula, estas questões não são respeitadas. Mesmo com esta observação, pode-se evidenciar que há uma construção de significado deste espaço.

Mas o que está sendo trabalhado na sala de aula que não está permitindo com que estes estudantes participem, dialoguem e se posicionem de maneira crítica e

³³ *Gap* é uma palavra inglesa que significa lacuna, vão ou brecha. A palavra é também utilizada com o significado de diferença.

participativa? Por que não está acontecendo essa transposição do que é trabalhado nas assembleias para a sala de aula?

Cabe aqui refletirmos que conhecimento se produz na sala de aula, nas assembleias de classe e como desfazer esse *gap*.

Sendo assim, percebemos nas análises realizadas o quanto é urgente e relevante pensarmos no nosso papel como instituição de ensino. A prática das assembleias de classe e suas implicações na concepção da educação integral, objeto que investigo nesta pesquisa, vem como proposta de uma prática baseada na compreensão, no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, no desenvolvimento de um papel mais ativo dos mesmos neste contexto.

Não basta mais transmitir os conhecimentos, é necessário promover este espaço de diálogo, de escuta, de participação democrática, de cidadania, de coragem para enfrentar as adversidades do mundo e de encorajá-los a saberem transmitir estes conhecimentos para poderem construir sua própria história.

E quando nos referimos a conhecimento, é saber usá-lo e fazer as transposições necessárias para todos os momentos da vida seja ela acadêmica ou pessoal, assim como o *gap*. Que as atitudes sejam coerentes em todos os momentos: tanto na sala de aula, com os professores, quanto nos momentos das assembleias, com a Orientadora Educacional. Que o diálogo permaneça, que todos tenham “voz e vez”, que percebamos o exercício da democracia e não só o professor como centralizador do processo ensino-aprendizagem.

É de extrema relevância que os professores repensem os momentos de sala de aula. O clima de sala de aula pode ter um impacto significativo na atitude e aprendizagem dos estudantes. E quando se coloca “clima” é no sentido de espaço de diálogo, de discussão, de participação, de autonomia, assim como acontecem nos espaços das assembleias.

Na fala do entrevistado 3, que diz

“É... alguns professores, na verdade não são muitos, um ou outro professor, se sentem desestabilizados um pouco na fala das assembleias e eu sei de todo cuidado, eu compreendo que tem todo um cuidado pra preservar os professores, mas também sei que os alunos querem falar, é o espaço que eles têm pra falar. Então, por exemplo lá, se eles falam do professor “x” naquela série, aí o professor sabe disso através do SOE ou através dos próprios alunos que dizem “ah, a gente já falou isso na assembleia!” E ele fica desconfortável com isso. Então, eu penso que cada vez mais a gente não pode, a gente tem que falar o óbvio, então tem que poder dizer para os

professores, continuar dizendo, porque acho que já é dito, continuar investindo: o que que é realmente o objetivo pra assembleia, o que que acontece numa assembleia.” (22/09/2017)

Podemos perceber que há ainda, resistências por parte de alguns professores, sobre o que é discutido na assembleia.

Ainda a maioria dos professores, têm dificuldades de ouvir certas críticas e colocações vindas dos estudantes que, na verdade, deveriam servir para o crescimento tanto docente, quanto do grupo de estudantes. Os professores ainda estão acostumados a decidir tudo em sala de aula e enxergam as assembleias, principalmente como solução da indisciplina.

Ainda há um certo preconceito em relação as assembleias, pois muitos professores imaginam que, neste momento, os estudantes possam se empoderar de certa maneira para falar do professor ou da metodologia utilizada em sala de aula.

O papel da assembleia é de construção de valores de democracia, cidadania, construção de diálogo e conseqüentemente melhorar as relações de convívio e indisciplina na sala de aula.

Aí, vamos voltar a nossa discussão sobre autoritarismo.

Paulo Freire (1996) fala sobre a importância e o respeito permanente que educador e educando devem sempre ter no diálogo um para com o outro, numa Cultura da Paz. Respeito esse que exige do educador assumir sua autoridade de professor no interior da sala de aula, autoridade essa que não pode se confundir com prática autoritária em que o respeito inexistente, tomando decisões, orientando atividades, conduzindo o processo educacional, porém resguardando a autonomia e a liberdade de que deve gozar o educando. Para Freire, “o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e a liberdade dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 103).

Com a assembleia democratizamos mais as relações e diminuimos os conflitos em sala de aula.

Através das análises realizadas a partir das entrevistas feitas, percebemos que as mesmas comungam com alguns princípios do PEBM e, entre eles, destacaria:

– *A corresponsabilidade dos sujeitos da educação*, abre espaço para o debate, para a análise crítica e para o engajamento, potencializando a aprendizagem política. Este princípio implica a capacidade da tomada de decisão, concretização das ações,

compromisso com a Missão Institucional e qualificação dos processos e das práticas educativas.

A partir da discussão apresentada, podemos afirmar que o diálogo- através das assembleias de classe – se constitui como elemento principal na busca de caminhos para enfrentar o autoritarismo. Nos mostra que, com base em uma educação problematizadora que, ao contrário do modelo autoritário, educador e educando realizam juntos a leitura crítica de mundo.

E esta busca constante de transformação da realidade, e que percebemos nas falas dos entrevistados, é que vai transformar essa realidade que vivemos, em busca de paz e justiça social.

Educar para a paz é reconhecer o diálogo como mediador de conflitos- valores trabalhados nas assembleias.

“A proposta das assembleias é super coerente com o projeto Educativo, quando ela enfoca o protagonismo do estudante, quando ela fala do desenvolvimento da autoregulação, quando o estudante consegue numa atitude formativa, dar abertura para o estudante ter “espaço de fala” e aí [...] o que Paulo Freire defendia... sobre “o inédito viável”, o diálogo, que é a base de tudo isso, então a assembleia penso é super coerente com o Projeto Educativo quando fala sobre isso: sobre o diálogo, sobre a autorregulação, sobre o empoderamento dos sujeitos, sobre a igualdade, sobre a democracia.” (Entrevistado 3 – 22/09/2017)

Percebemos que as concepções do entrevistado se aproximam do documento (PEBM) quando este fala do protagonismo estudantil e de uma *concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo*. E esta concepção tem a ver com a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se.

E sobre igualdade, democracia, empoderamento, termos citados na entrevista e descritos no PEBM, concluímos este capítulo refletindo sobre a real importância da prática das assembleias como aspecto fundamental para o reconhecimento do diálogo como mediador dos conflitos, e que estes sejam reconhecidos como oportunidades de crescimento através da diversidade que encontramos nas salas de aula da instituição pesquisada.

O exercício da democracia também é conviver com a diversidade, com nossas diferenças – de sexo, raça, língua, religião ou cultura – sem deixar de promover o respeito pela justiça e direitos humanos.

Precisamos desmistificar, principalmente no grupo de professores, que a assembleia veio para dar voz aos alunos, no sentido de reclamar e somente reivindicar. Não é esse o sentido da proposta.

A proposta das assembleias na instituição da pesquisa veio com o intuito de promover uma reorganização dos espaços, dos tempos e da maneira de se ver os conteúdos, as metodologias e, principalmente, as relações individuais e de grupos.

E com tudo isso, pensar na construção de uma escola mais democrática e que continue na busca da construção de valores, da cidadania e a construção de personalidades morais autônomas, refletindo sobre quais são e como se configuram as subjetividades das crianças, adolescentes e jovens que circulam na instituição.

7.2 ASSEMBLEIAS DE CLASSE, MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E CULTURA DO DIÁLOGO

Este subitem que agora me proponho a escrever, se deu por uma das principais razões do trabalho com as assembleias de classe na instituição: pela “queixa” dos estudantes sobre a falta de espaço de diálogo e pelos conflitos que aconteciam no dia-a-dia, nas salas de aula e que não eram “solucionados”. Esta era uma fala recorrente nos atendimentos no Serviço de Orientação Educacional, função que exerço na instituição, que acabou por me mobilizar a estudar sobre as assembleias e o quê o nosso documento norteador, PEBM (2010), falava sobre as concepções da mediação e do diálogo, junto aos estudantes.

Conforme a fala do entrevistado 6, quando ele relata um momento da assembleia em que foi até a sala de aula e presenciou o debate dos estudantes,

“(...) a postura deles, o posicionamento, o trazer as questões e em seguida elas serem solucionadas, tem que ter uma frequência, tem que ter uma continuidade, senão vai se perder.” (22/09/2017)

Quando coloca da continuidade e da frequência da prática das assembleias, nos remete a reflexão da relevância deste momento para os estudantes. Fica manifesto, neste caso, que os mesmos valorizam a prática das assembleias, sendo um espaço efetivamente para discussão daquilo que pontuavam como importante a ser debatido.

Também evidencia o quanto os estudantes se posicionam frente a este momento de respeito, de diálogo, de escuta do outro e de tentativa de buscar soluções

passíveis para as demandas daquele momento em que a turma se encontra nas questões de relações na sala de aula.

De acordo com Araujo (2000, p.24),

As assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos(as) e professores(as) possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar.

Cabe uma reflexão sobre as palavras de Araujo relacionando com o que o entrevistado 4, nos coloca abaixo:

“Eu vejo que os professores sim, começam a se dar conta de que quando está acontecendo algum desentendimento, algum pequeno desencontro na sala de aula eles (estudantes) imediatamente reivindicam a possibilidade de uma assembleia para que possam, então retomar aquilo que não está bem. Então eu vejo sim, este espaço das assembleias, como um espaço em que eles necessitam pra poder diante das normas que, praticamente estabelecidas por eles, junto com eles, construídas por eles, possam retomar desencontros que estão acontecendo no dia-a-dia da sala de aula. Inclusive eles têm sido bem exigentes para com a orientadora para que ela não abra mão de quando tem agendado para que as assembleias aconteçam. E através dos professores, eles também pedem para os profes que as assembleias aconteçam porque estão precisando daquele momento para poder revisar aquelas situações que não estão bem elaboradas, que não estão bem encaminhadas na sala de aula.” (26/09/2017)

Em ambos, nas falas do entrevistado 4 e nas palavras de Araújo, é possível estabelecer uma relação com o momento da assembleia, que reflete sobre a mediação de conflitos e a importância da cultura do diálogo, como algo que já está sendo instituído na instituição de pesquisa. Um momento sagrado, privilegiado e conquistado e que precisa ser respeitado, no sentido da frequência em que deve acontecer, seja quinzenal ou mensal. Os estudantes demonstram satisfação de ter esse espaço em que podem conversar sobre fatos e situações do seu cotidiano, da sua vida e ter a possibilidade de resolver os problemas de forma democrática e respeitosa. É um espaço onde todos podem opinar, ajudar um ao outro e construir coletivamente o conceito de bem-estar comum, entendendo que o outro pode ter uma opinião diferente da sua e que opiniões diferentes e diálogo em busca de soluções, fazem parte do aprendizado para o bem do grupo.

Repensando o que foi colocado no subcapítulo anterior sobre democracia e autoritarismo, podemos dizer que uma escola gerida de maneira autoritária não

contribuirá para a formação de personalidades morais e para a construção do cidadão e da cidadã que acreditam plenamente na democracia.

Nesta perspectiva de formação de personalidades morais, construção da cidadania e momentos de diálogo, o PEBM (2010) apresenta certas interfaces, e podemos perceber isso através de algumas considerações nele citadas.

O que se busca na contemporaneidade, portanto, é a construção de uma concepção integrada e integradora da pessoa, da sociedade e do mundo, bem como a construção de uma nova consciência e mentalidade, capazes de compreender, dialogar e relacionar-se com sistemas complexos, abertos, como são os sistemas vivos, os sistemas sociais e os sistemas culturais. Supera-se, então, a visão homogeneizante, estática, monolítica e estereotipada do sujeito, dando-lhes outros significados, compreendendo-o na sua diferença, enquanto indivíduo que possui historicidades, racionalidades, conteúdos simbólicos, visões de mundo, desejos, projetos, frutos das experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais e culturais em que está inserido (PEBM, 2010, p.55).

Portanto, as assembleias vêm como mais uma prática, no contexto da escola, a contribuir nesta concepção integrada e integradora do sujeito. Uma escola cujas relações entre seus membros se assente sobre outras bases: a democracia, o respeito mútuo e o diálogo.

Outra questão significativa que podemos perceber é a de que, antes do trabalho com as assembleias, os problemas disciplinares enfrentados pela instituição decorriam das relações que eram estabelecidas, que, muitas vezes, não era a de respeito e sim da obediência.

À medida em que as relações estão se democratizando, a cultura do diálogo se estabeleceu entre os estudantes, novos espaços surgiram para a efetiva construção da autonomia, da empatia, tomada de consciência e transformação daquilo que o grupo, em determinado momento, considera oportuno.

Sobre o reflexo da prática das assembleias pela cultura do diálogo junto aos estudantes, em alguns contextos escolares, o entrevistado 1 coloca que

“Eu vejo tão positiva esta prática. Porque eu vejo um ambiente harmonioso de escola hoje. Se nós pensarmos nesta escola há alguns anos os desvínculos, os alunos terceiroanistas tinham procedimentos agressivos em relação ao patrimônio da escola, também desrespeitosos com os alunos que ficavam. Era tudo muito traumático! Hoje é tudo muito mais harmonioso. Até uns quatro anos atrás, tínhamos, nunca foram muitas, mas a gente tinha brigas, alunos que chegavam a agressão física em alguns conflitos, isso, hoje praticamente não existe. Me parece que esse exercício todo fez com que os estudantes também se apropriassem de uma forma pacífica de resolução de conflitos, por meio do diálogo. Porque eles têm um

espaço pra se colocar e esse espaço pra se colocar também permite que o outro reflita junto porque todo o ambiente é construído pra isso. Tem um espaço de escuta propício pra isso. Então me parece que isso se reflete nas salas de aula, reflete nos professores que acompanham as assembleias quando são organizadas na pluridocência pela OE.” (26/09/2017)

O entrevistado 1, no trecho acima, provoca-nos a refletir sobre como os conflitos são “resolvidos”, solucionados, ou seja, no relato fica bem claro que, a partir da vivência das assembleias é que os estudantes puderam exercer a prática do diálogo, o exercício da escuta e, conseqüentemente, os conflitos diminuiram.

Nessa perspectiva, o trabalho com as assembleias complementa um dos princípios educativos do PEBM (2010) que é da *solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz*.

Este princípio fala da importância da promoção e da participação em atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais, propiciando vivenciar a sensibilidade, a corresponsabilidade e a alteridade. Fala numa educação *na e para a solidariedade*, acolhendo a diversidade e promovendo o diálogo, a amorosidade e o respeito. E nisto está embasado, também a dinâmica das assembleias.

As assembleias, assim como os princípios maristas, apontam para novos paradigmas nas questões de resolução de conflitos. Permite uma prática a partir do conhecimento de si e do outro e que se possa chegar ao conhecimento dos valores e princípios éticos que fundamentem o coletivo da classe.

O coletivo, assim, se transforma e transforma cada um de nós.

Genoveva Sastre e Montserrat Moreno (2002) apontam que,

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. Nossa razão não foi exercitada na resolução de conflitos e tampouco dispúnhamos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitissem sair dignamente de uma situação. Em síntese, nossa formação estão mais nas coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio (2002, p.19)

A escola precisa ter o seu grau de responsabilidade nesse processo de formação que ignora a importância das relações interpessoais e dos conflitos para a formação integral dos cidadãos, dos estudantes que estão convivendo em nossas instituições diariamente.

Para complementar esta ideia, Tognetta (2009) nos coloca que

[...] será preciso levar em conta a necessidade de que nossos meninos e meninas tomem consciência das regras, do valor delas, mas que também tenham reconhecidos seus sentimentos para então reconhecerem os dos outros (TOGNETTA, 2009, p.42).

A autora destaca a importância da afetividade como aspecto fundamental nas relações individuais e de grupo e para o desenvolvimento da tomada de decisões e do diálogo, dando lugar assim, à cooperação e ao respeito.

Portanto, a proposta das assembleias é se constituir como um espaço cada vez mais democrático, do reconhecimento do outro e de si. Essa é sua tarefa fundamental, que possibilitará um incremento cada vez maior ao respeito e ao direito de dizer sua palavra, como condições para que os conflitos sejam encarados de maneira mais “natural” e sua “solução” um fazer coletivo e diário. Consequentemente, a mediação de conflitos e a cultura do diálogo, se complementam e se articulam com as propostas do PEBM, pois ambos, a prática e o documento, acreditam na cooperação, na busca por oportunidades de desenvolvimento dos sujeitos que estão na nossa instituição de ensino, em compreender o outro, como parte de sua trajetória, de aprender juntos, na troca e no diálogo.

7.3 ASSEMBLEIAS DE CLASSE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EXPERIÊNCIA DE VIDA

Sabemos que o trabalho com as assembleias de classe é um importante instrumento que pode auxiliar num ambiente mais democrático na escola. E não só democrático, mas também que contemple a formação para viver em sociedade. Formação humana, ética, cidadã, solidária, participativa e crítica.

Isso significa educar de maneira integral e integradora. Educar para a vivência democrática para que todas as experiências possíveis, possam contribuir para vida pessoal e grupal.

Sobre a relevância da prática das assembleias de classe, o entrevistado 6 coloca que,

“Sim, eu acredito muito que funciona e que realmente é efetivo, mas porque tu está desenvolvendo no estudante não só as questões cognitivas, mas as outras questões que envolvem ele como ser humano. Então toda questão da democracia, do posicionamento crítico, dele saber se posicionar, dele respeitar a opinião do outro, de tentar achar solução para os problemas, tudo isso tu está formando “de uma maneira integral”, enfim, tudo está

relacionado a uma formação integral que é humana e paralela ao conteúdo. Está formando esse cidadão para a vida depois, com toda essa bagagem que ele está tendo de resolução de conflitos, de democracia, no fortalecimento dos vínculos no grupo, isso é essencial. Então eu acredito muito mesmo!” (22/09/2017)

A fala do entrevistado mostra a coerência entre o que acontece na prática com os estudantes e como ele vê esta transposição das experiências da escola para a vida. E quando falo em coerência, não só da prática para a vida, mas também com aquilo que está descrito nos documentos da instituição e suas intencionalidades. Quando o entrevistado coloca *“uma formação integral que é paralela ao conteúdo”*, chama a atenção ao que traz também o documento norteador (PEBM, 2010) quando fala sobre a importância de pensarmos na multiplicidade de estudantes que estão em nossas instituições de ensino e suas realidades,

É necessário reconhecer que, no contexto contemporâneo, se dá a emergência de um novo estudante, com novas necessidades, capacidades, racionalidades e desejos. As populações escolares, nos múltiplos cenários atuais, são compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e modos de vida adulta. Isso implica compreendê-las como um “fenômeno de impressionante complexidade”, constituído por novas e distintas categorias sociais, que sentem, pensam e significam o mundo de um jeito muito próprio (PEBM, 2010, p.57).

Sabemos que, um dos objetivos da escola é a sistematização dos conteúdos acumulados historicamente, mas é imprescindível a construção de um ambiente que favoreça e oportuniza a participação dos estudantes nas decisões cotidianas do ambiente escolar, que leve em conta suas necessidades e desejos e que acredite em suas potencialidades como agentes transformadores da sociedade.

Outro ponto que merece destaque e que comunga com as questões descritas neste subcapítulo, é o que nos traz as Matrizes Curriculares do Brasil Marista³⁴ (2016, p.9), também um documento de extrema relevância na instituição.

As Matrizes possibilitam formar os sujeitos da escola para o compromisso de cultivar as capacidades e as potencialidades pessoais, para ter melhor vida e condição de cuidar da vida, da natureza e das pessoas em todas as suas dimensões, assim como compreender os conhecimentos como produção coletiva da humanidade e a serviço do bem comum. Consideram o cultivo dos valores estéticos, culturais, políticos e éticos [...].

³⁴ Matrizes Curriculares do Brasil Marista- As Matrizes Curriculares, emanadas do Projeto Educativo do Brasil Marista, constituem-se em uma malha/teia curricular que apresenta interconexão entre os conhecimentos, saberes, valores, discursos e competências a serem construídos pelos estudantes maristas no seu percurso formativo, bem como formaliza as intencionalidades e as políticas curriculares da Rede Marista de Educação Básica.

Esse excerto das Matrizes nos permite construir uma reflexão. Faz pensar como estamos contribuindo no processo formativo dos nossos estudantes. Quando cita, principalmente, sobre os valores políticos e éticos, estes também são trabalhados nas assembleias, no momento em que o estudante se posiciona frente às situações de debate, que precisa respeitar a opinião do outro, que faz o exercício da empatia e, principalmente, o que é falado/trabalhado nos momentos das discussões, é uma combinação ética, de não ser trazido para outros momentos da sala, somente no momento das assembleias.

Na perspectiva das assembleias, muitas dimensões podem ser contempladas juntamente com o que está previsto nos documentos da instituição, mas a principal delas é que ela se torna um caminho para geração de dinâmicas coletivas de conscientização e transformação social, ou seja, contribuição na experiência de vida.

E esta conscientização e transformação vai favorecer a diversidade, a conectividade, a democracia, a autonomia, a criticidade dos estudantes em todos os espaços de convivência e contextos, seja na escola, na família, no bairro, nos grupos sociais.

O entrevistado 6, em atendimento a algumas famílias, coloca como este tema das assembleias chega para as famílias dos estudantes da instituição.

“E as famílias ficam encantadas com isso, porque elas pensam assim: olha o colégio não está trabalhando só a questão cognitiva que a gente sabe que já tem de excelência acadêmica, comparando com as demais escolas de Porto Alegre. Mas está formando meu filho como cidadão, meu filho para a vida, como que ele vai ser “lá fora”, como que ele vai saber lidar com os seus problemas “lá fora”, como que ele vai saber mediar alguns conflitos, como que ele vai saber se posicionar em relação aos outros, então isso é extremamente importante.” (22/09/2017)

Sabemos que, mesmo a família não entrando no escopo de nossa análise, é interessante percebermos que o trabalho que acontece na sala de aula com os estudantes, produz “eco” em outros momentos e grupos com os quais esse estudante convive e participa, como é o caso da família.

É possível observar, a partir das colocações do entrevistado que, em alguns momentos, o significado daquilo que é conversado nas assembleias de classe, extrapola a sala de aula e a escola, revelando, assim, para estes estudantes, a importância das relações baseadas nos valores, no diálogo, na escuta e na mediação de situações do seu cotidiano.

Em educação, falamos muito em resgatar as famílias, seus valores e sua participação na escola. Sabemos que educar é uma função de todos nós. Para tanto, as instituições de ensino devem promover experiências e vivências que ajudem o estudante a pensar, conviver, construir caminhos, tomar decisões, assim como ocorrem nas assembleias.

Sendo assim, estas vivências da escola contribuirão, de certa maneira, em novos diálogos com as famílias, novas maneiras de resolver conflitos, de se posicionar frente às adversidades, refletindo, assim, na experiência de vida dos estudantes e deles na família.

Sobre a importância das assembleias, como experiência de vida, o entrevistado 5 coloca que

“Eu vejo que a prática das assembleias ajuda no amadurecimento de pensamento, de atitudes dos estudantes em sala de aula e no próprio colégio, onde eles ao “ouvirem-se”, onde eles falando, eles têm o tempo de falar, o tempo de ouvir, eles conseguem, aos poucos, ir buscando algumas alternativas para as turmas, mas ao mesmo tempo, assim, de se autorregular, aonde a gente consegue perceber uma maturidade até de se expressar nas próximas assembleias porque eles já estão sabendo como funciona. Onde eles têm uma postura extremamente crítica e aí conseguem externar aquilo. Então eu vejo sim, como uma proposta de educação integral onde eu me autorregulo a partir do que eu ouço e também aonde eu tenho a possibilidade de fazer as minhas falas, enfim, da minha exposição.” (27/09/2017)

Cabe aqui uma reflexão sobre o amadurecimento nas atitudes dos estudantes com a prática das assembleias. Amadurecimento esse que se traduz pelos movimentos de escuta, de posicionar-se, de saber discernir as questões que são trazidas para as discussões em sala de aula e buscar soluções a curto ou a longo prazo para suas inquietudes. E esse amadurecimento, assim como reflete nas famílias, reflete na escola e em todos os grupos de relações e de convívio dos nossos estudantes.

A escola ainda se configura como um dos principais espaços onde os estudantes têm a oportunidade de relacionar-se com seus pares. E esse espaço, podemos dizer é um dos mais importantes meios para promoção de vivências e experiências significativas de trocas e aprendizagens.

O PEBM (2010) em relação ao espaçotempo do aprendizado político e ético: da pedagogia da negociação e dos acordos, da interação com a diferença, coloca que,

A escola marista torna-se espaçotempo de reflexão, discussão e participação responsável nas questões que envolvem a dinâmica da comunidade, procurando garantir o direito da expressão de todos, o exercício do pensamento reflexivo, da crítica e da autocrítica, o colocar-se no lugar do outro e a busca de alternativas e soluções compartilhadas na resolução de conflitos, pautadas pelo respeito às diferenças. Esse espaçotempo se concretiza nos mais diversos ambientes e situações pedagógicas que envolvem tomada de decisão, representatividade e respeito à coletividade. Pode se manifestar nos espaços de representação estudantil, nos projetos de intervenção social, na participação em conselhos, assembleias e fóruns e na participação em processos decisórios da escola que envolvem a vida dos estudantes (PEBM, 2010, p.69).

As intencionalidades que os documentos revelam e os relatos dos entrevistados sobre as assembleias mostram-nos a relevância desta experiência como contribuição na experiência de vida dos nossos estudantes. Percebe-se que há um “olhar” das famílias em relação a atitudes e mudanças significativas. Os entrevistados também apresentam uma reflexão interessante sobre esta maturidade de posicionamento, de atitudes e mudanças no dia-a-dia da sala de aula.

A assembleia e sua contribuição na experiência de vida passam pelo nosso olhar de educador na construção deste sujeito de direitos e deveres, que tem as suas subjetividades, que está em constante transformação e que precisa ver este espaço de escola com encantamento, com oportunidades, com motivação, com desejos, com aprendizagens significativas para que possa construir-se no individual e no coletivo.

7.4 CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR- A VOZ E A VEZ DOS ESTUDANTES NAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE: “SEMPRE QUIS FALAR”

*Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
O jovem no Brasil nunca é levado a sério
Sempre quis falar
Nunca tive chance
Tudo que eu queria
Estava fora do meu alcance
(Música Não é sério- Charlie Brown Jr.)*

Início com um trecho de uma música que traduz um paradoxo vivenciado pelos adolescentes e jovens do Brasil.

Por um lado, ouvimos algumas características e valores que são atribuídos aos jovens contemporâneos da geração digital, que são inquietos, estão sempre em busca do novo. Mas por muitas vezes, há uma tendência de não levar nossos adolescentes e jovens a sério, pois suas crenças e opiniões não são muito consideradas como

válidas na hora da tomada de decisões importantes, suas angústias, opiniões, dúvidas, não são ouvidas.

Precisamos pensar em nossos adolescentes como sujeitos de direitos, que estão em busca de autonomia, precisamos conhecer as suas histórias e trajetórias de vida, contribuir para que se constituam como na formação de suas identidades.

Desta forma, as assembleias de classe vêm com a proposta de possibilitar dar voz e vez a estes sujeitos.

Na fala de um estudante, no grupo focal, ele diz que,

“Mesmo tendo colegas que pouco falam nas assembleias, todos ouvem e pensam no que é discutido. Este espaço é muito importante pra nós. Somos ouvidos pela escola.” (30/11/2017)

Quando ele fala “somos ouvidos pela escola”, acredita-se na importância e significado deste momento. Quando o estudante explicita sua satisfação em participar das tomadas de decisão da turma, ou seja, de participar das assembleias, estamos reconhecendo a sua capacidade de contribuição e participação nos processos políticos da escola.

Os estudantes evidenciam a importância do diálogo promovido pela prática das assembleias e a importância dos temas discutidos que são pertinentes para eles. Também que há certas limitações quando poucos colegas falam, mas que todos ouvem e pensam naquilo que está sendo discutido. Há compreensão de si, do outro e das necessidades de cada um.

Estes momentos acabam por evidenciar responsabilidades aos estudantes, pois eles têm um lugar naquele espaço, eles passam a ter a sua voz reconhecida, opinar e construir o processo democrático e de participação. Suas opiniões são significativas para o coletivo, melhorando assim, a autoestima, autonomia, facilitando a compreensão e a troca de opiniões.

Nessa perspectiva, precisamos pensar que nossos estudantes precisam desenvolver suas capacidades de analisar, tomar decisão e assumir as consequências sobre as suas escolhas. Quando a escola realiza práticas como as assembleias de classe, também tem a intenção de preparar estes sujeitos para serem mais assertivos em relação às escolhas que farão ao longo da vida.

Acredito que a assembleia, ao tornar possível os estudantes dizerem a sua palavra, também reflete na retomada das decisões, pois é preciso ouvir, opinar,

colocar-se no lugar do outro e alcançar um bem-comum, ou seja, compartilhar ideias para aquilo que foi discutido na turma.

Na perspectiva de alcançar consensos entre o que é discutido na turma, o entrevistado 2 nos traz uma fala bem interessante em relação aos estudantes que são do Grêmio Estudantil da escola,

“Eu tenho um contato mais direto com os estudantes, com o grêmio estudantil que são estudantes do Ensino Médio, é onde eu escuto mais o lado do estudante desta unidade, desta escola e nas reuniões semanais que a gente acaba tendo com eles ou preparativas de algum tipo de evento, as coisas acabam vindo e o que me chama atenção desse primeiro ponto [...] que eles trazem isso espontaneamente eu e não foi nenhuma, nem duas vezes, foram diversas vezes que eu ouvi dizer, da parte deles, ‘vamos aguardar a assembleia’. Eu vejo que os estudantes, eles aguardam esse momento, posso chamar até de “formal” pra eles, como um encontro, talvez de resolução de seus conflitos, talvez de suas ansiedades, talvez de suas dificuldades e é uma das formas que eu vejo “ecoar” aqui na minha pasta de trabalho. De um momento de construção conjunta, de diálogo, não vou dizer que tenham dificuldades, é possível que tenham, mas não ouço deles, são as escutas que eu tenho, nesse sentido. Eles precisam em um momento comum que aí eu acredito que está presente a assembleia, discutir sobre essas atitudes, atividades, enfim.” (28/09/2017)

O entrevistado nos permite refletir sobre a importância do engajamento dos estudantes em momentos e grupos da escola, como: grêmio estudantil, grupos de jovens, lideranças de turma e, para que estes momentos sejam significativos para sua formação humana e integral eles precisam de espaços para criar, para opinar, ou seja, espaço de fala e de escuta.

A fala do entrevistado nos mostra que os estudantes estão transpondo a ideia das assembleias de turma para o grupo do grêmio estudantil, que é formado por estudantes de várias turmas da escola. A ideia principal e o objetivo da assembleia acaba por refletir em outros espaços que eles frequentam e que precisam de tomada de decisões coletivas, como no grêmio estudantil. Neste sentido, podemos dizer que o grupo de estudantes já internalizaram a prática das assembleias.

Sendo assim, todo tipo de aprendizagem que ocorra no espaço da escola, vai ter mais sentido e significado pra ele, quando houver esta participação e engajamento político de falar e ser ouvido.

A autoria passa a ser dele. Ganha potência em todos os momentos vivenciados na escola, seja na sala de aula, na criação de algum projeto e, o que é o foco do nosso trabalho, na resolução de situações do seu dia a dia, não só de conflitos, mas todas

que necessitam das habilidades que são trabalhadas nas assembleias: ouvir, opinar, respeitar o outro.

E dando continuidade a este pensamento, o entrevistado 1 nos coloca sobre a realização de assembleias com os líderes de turma,

“Eu penso que sim, isso é uma questão de maturidade também e de escuta. As assembleias são recentes como cultura escolar. Nós conversamos sobre a possibilidade de fazermos assembleias com os líderes, então a gente tem um espaço onde os líderes discutem as situações da escola e que a gente possa promover sistematicamente as assembleias com essas lideranças estudantis, que a gente possa também trazer isso para o coletivo dos professores. Eu vejo que tem uma caminhada que a gente ainda precisa amadurecer.” (26/09/2017)

Na instituição em que foi desenvolvida esta pesquisa, ocorre um encontro trimestral dos representantes de turma que é chamado de CLER, Conselho de Líderes do Colégio. Este conselho se reúne durante meio turno, num dia da semana juntamente com as orientadoras educacionais e os representantes do grêmio estudantil para discutirem questões das turmas, partilhar angústias e trocar ideias, sobre as atividades sociais e culturais do grêmio estudantil.

No ano passado, 2017, a dinâmica das reuniões do CLER, passou a ter o formato das assembleias. Os estudantes, representantes de turma, se reuniram e mudando um pouco do formato das assembleias na sala de aula, onde eles colocam as coisas que necessitam melhorar na turma e conversar sobre as coisas legais da turma, o formato de discussão era a escola: *a escola que temos e a escola que queremos*.

Um aspecto importante a considerar é que, antes dos representantes de turmas irem para o encontro, as ideias da *escola que temos e a escola que queremos* foi socializada com cada turma da escola e só depois levada para o encontro.

Cabe uma reflexão bem importante de que a dinâmica das assembleias já está conquistando outros espaços de fala e de escuta dos estudantes da instituição.

O PEBM (2010, p.74) nos traz uma reflexão bem interessante sobre o ofício do estudante,

Os estudantes maristas são sujeitos de sua aprendizagem e têm como uma das suas funções articular os saberes construídos no espaço escolar com as experiências vividas, o que resulta na construção de novos conhecimentos e habilidades que os colocam em condição de agir e interagir na sociedade e em suas distintas realidades. No exercício do ofício de estudante, é fundamental saber/aprender a trabalhar em equipe, pensar e agir no e com o

grupo, sendo ético e solidário, respeitando as ideias, as diferenças e os contextos.

Essa reflexão leva-nos a pensar que a prática das assembleias corrobora com o que está previsto no Projeto Educativo e nos mostra, entre tantas questões, da importância do respeito às diferentes opiniões; dos modos de ser de cada indivíduo; das questões éticas, na fala e na escuta; da importância do convívio com o grupo; do respeito às individualidades e, acima de tudo, saber articular os saberes construídos no espaço da escola com as experiências de vida, como agentes de transformação dessa sociedade.

Sabemos o quanto é importante trabalharmos e oportunizarmos estes momentos de “dizer a palavra” para com os nossos estudantes. Expressar a opinião, ouvir e colocar-se no lugar do outro são habilidades que são conquistadas, mas quando se oferece este espaço com confiança e respeito às individualidades de cada um, as formas de expressão são facilitadas.

7.5 EDUCAÇÃO EM VALORES – A BUSCA DA MEDIAÇÃO ATRAVÉS DAS ASSEMBLEIAS

Início com uma reflexão: pensarmos sobre a realidade que se apresenta nas instituições de ensino no que se refere à importância da educação em valores.

O que pretendo discorrer nesta análise é que possamos tensionar sobre a articulação destes valores com as assembleias de classe na busca da mediação e o reflexo disto, na concepção de uma formação integral.

Segundo Puig (2007) valor é aquilo que gostamos, que valorizamos. Esses dois aspectos são sentimentos que pertencem à subjetividade humana e representam afetos duradouros. Os valores são construídos através das mediações do dia a dia, cotidianos. Se estamos falando de um contexto escolar, podemos dizer então que a escola é uma importante instituição que pode fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade ao transmitir saberes, modelos e valores morais.

E quando falamos em educação em valores, estamos dizendo de uma formação ética de nossas crianças, adolescentes e jovens, para que sejam capazes de construir relações sociais mais justas e solidárias.

Através da prática das assembleias de classe, podemos pensar na busca de alguns caminhos para a mediação que nos levem à formação em valores nas práticas pedagógicas cotidianas da escola.

Acreditamos que a escola tem, como um dos seus papéis, proporcionar aos estudantes oportunidades para sua formação ética, cidadã, de desenvolvimento da criticidade, do diálogo e de consciência do seu papel na sociedade. Também a instrução e a formação de valores, pensando na integralidade deste sujeito que está conosco na instituição de ensino.

Sobre a importância do diálogo na resolução e mediação dos conflitos e a formação de valores, a partir das assembleias, o entrevistado 1 coloca que,

“Vejo esta competência de diálogo e como consequência a mediação de conflitos, sendo estabelecida com o aluno. Por vezes o professor achava que o aluno era crítico, “rebelde sem causa”, que ele não conseguia articular algumas coisas com o conteúdo ou se posicionar adequadamente frente aos problemas. Hoje eles percebem o estudante diferente, então acho também que tem uma contribuição nesse sentido. O que eu vejo hoje é uma escola mais pacífica, mais harmoniosa e eu penso que o exercício da assembleia tem uma grande influência junto com todo contexto do colégio, principalmente nas questões dos valores morais.” (26/09/2017)

Podemos considerar que educação e valores são construções humanas que se dão ao longo dos tempos, ou seja, com as constantes práticas das assembleias. E o fato do estudante estar dentro deste processo de mediação e resolução de conflitos e do grupo ao qual faz parte, pode lhe proporcionar ainda mais a noção de pertencimento. Torna-se fundamental discutir sobre como construir regras na escola mantendo um meio sociomoral favorável ao seu reconhecimento (TOGNETTA; VINHA, 2011).

Podemos considerar também que o ambiente escolar e, mais especificamente focando nos momentos das assembleias, objeto de nosso estudo, acaba influenciando a maneira como os estudantes se relacionam, resolvem seus conflitos e mediam as situações de sala de aula.

No grupo focal, os estudantes fizeram algumas colocações de situações que aparecem nos momentos de assembleia, como

“Problemas como a organização na turma: armários, uso de material, lugar das coisas, limpeza da sala, melhora a curto prazo. Questões de relacionamento permanecem durante o ano. Muitas questões de relacionamento estão mais caracterizadas no individual do que no coletivo.

A turma tem que se mobilizar mais e tentar trabalhar o coletivo, tentar “neutralizar” os colegas que não levam a sério as discussões nas assembleias”. (30/11/2017)

Nesta fala podemos perceber o quanto os estudantes estão se posicionando de maneira autêntica e crítica, no sentido de pensar em estratégias para as questões que aparecem a curto e longo prazo na sala de aula. Colocam que algumas questões mais práticas são resolvidas num prazo mais curto de tempo, enquanto outras, que tem a ver com as relações e, principalmente mais os casos individuais, podem permanecer durante o ano.

Compreendemos a assembleias de classe como uma atividade que possibilite a evolução moral da pessoa que dela participa, formando um sujeito autônomo sendo este o grande objetivo da escola (TOGNETTA; VINHA, 2011).

Outra consideração do grupo focal foi a de que,

“Percebemos que algumas turmas são mais unidas que as outras e as assembleias devem trabalhar este coletivo nas turmas.” (30/11/2017)

Na análise, podemos ver através desta fala, que há uma percepção significativa, por parte dos estudantes, em relação a união ou não das turmas. E esta “união” descrita por eles, é expressa no sentido de grupo, de pertença. E também de que a dinâmica das assembleias hoje, na instituição, é o principal espaço que oportuniza trabalhar com estas questões.

O PEBM (2010, p.75) ressalta alguns compromissos, que são chamados de “ofício do estudante” nos processos de aprendizagem no espaçotempo escolar. Entre eles: “participar da construção e efetivação de regras e processos coletivos que contribuam para um clima favorável nos processos educativos.”

Nas questões das “regras” podemos fazer a leitura de que estas se referem às combinações feitas pelos estudantes no seu dia a dia. E aí, as assembleias de classe, vêm para articular estas questões, no sentido de dar mais autonomia, voz, criticidade e, principalmente, dar a voz ao grupo de estudantes para que criem suas próprias regras de convivência, mediando, assim, seus conflitos e trabalhando o protagonismo destes estudantes.

“Essa reflexão é perfeita, porque nós discutimos muito em cima dos princípios do projeto educativo que falam sobre este protagonismo, que fala da cidadania, que fala de um exercício político, não partidário, mas sim no sentido do estudante aprender a se colocar, reivindicar o que ele entende

como correto e também poder trabalhar na influência na liderança dos seus colegas para essa construção e nós queríamos encontrar maneiras de viabilizar, de materializar, de idealizar isso no contexto educativo e então as assembleias surgiram realmente como um instrumento que torna possível esses exercício democrático, porque é um ambiente em que todos os estudantes possam se colocar, podem levantar previamente pautas, podem ali esclarecer, não no sentido de indicar pessoas:” eu não gosto quando fulano faz determinada ação”. Mas dizer: eu não gosto que determinadas ações ocorram porque elas geram um prejuízo, por exemplo, na nossa sala de aula.” (Entrevistado 1 26/09/2017)

O entrevistado destaca outro aspecto bem significativo que aparecem no trabalho com as assembleias e que é um dos princípios educativos que é o protagonismo infanto-juvenil. E em relação a isto, o PEBM (2010, p.18) nos traz o protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo, possibilita que os sujeitos se assumam como capazes de conduzir processos individuais e coletivos.

E nesta busca de posicionar-se perante o mundo, a troca entre os pares, a reflexão sobre o que está sendo discutido, o exercício político do posicionar-se, são valores extremamente importantes para o crescimento individual e coletivo.

Uma escola democrática pretende que os alunos e as alunas sejam protagonistas da própria educação e que o façam participando ou tomando parte direta em todos aqueles aspectos do processo formativo possíveis em suas mãos (PUIG, 2000, p.27).

Nesse sentido, podemos considerar que a prática das assembleias promove o protagonismo dos estudantes em seu processo formativo. Eles participam de discussões coletivas, de temas que são do seu cotidiano, refletem sobre as questões sem um juízo de valor e, os acordos propostos após as discussões são repensados pela maioria, contribuindo também para uma educação em valores.

Sendo assim, educação em valores é uma possibilidade de autoconhecimento pessoal, de grupo, de exercício da empatia, de saber ouvir, permite também uma construção psicológica, social, cultural e moral dos sujeitos. Assim, o coletivo se transforma, e cada estudante acaba ajudando na constituição dos espaços onde circulam, neste caso mais específico, a escola.

7.5.1 *Bullying* – Quando a violência se transforma em valor

Mesmo o tema *bullying* não ser o foco desta pesquisa, é importante ressaltar que, no momento da realização do grupo focal, este tema apareceu de maneira intensa na fala dos estudantes. Esta fala veio no sentido de ser o tema que mais aparecia nos

momentos das assembleias e o que mais era discutido ao longo do ano e que, aos olhos dos estudantes, muito pouco era “resolvido”.

Nesse sentido, sabemos que a escola é um dos espaços que pode proporcionar o desenvolvimento das relações interpessoais e pessoais dos estudantes, também de transmitir valores que auxiliem na convivência social. E, neste espaço, circulam estudantes com as suas individualidades, identidades, subjetividades, divergências e conflitos. Estas situações, muitas vezes, acabam por gerar agressões físicas ou verbais, e entre elas o *bullying*.

O *bullying* se caracteriza por um comportamento agressivo, direto, intencional e repetitivo. Esta violência acaba por causar dor, angústia e sofrimento à vítima.

Como foi mencionado anteriormente, o senso de pertença e identificação com o grupo, é essencial como prevenção a certas atitudes de violência, como o *bullying*. E para que os estudantes tenham este senso de pertença, é de extrema importância que todos os membros da escola adotem uma perspectiva de acolhida, de ajuda, de proteção, pois assim, os estudantes vão incorporando estes valores do cuidado com a vida, com o seu cotidiano e nas suas relações. Paradoxalmente, o que os estudantes enfatizam no grupo focal, diverge do sentido daquilo que temos colocado como proposta da assembleia, que é o tema que mais se destacou: *bullying*.

“Os assuntos que são discutidos: alguns são resolvidos outros ficam em pauta durante todo ano. Tema que dura o ano: bullying. Nesta questão a turma não quer se envolver muito, pois acreditam que o bullying é mais uma questão individual (quem faz e quem sofre).”

Essa reflexão de um estudante, leva-nos a pensar que este tema ficou muito evidente na instituição, após a dinâmica das assembleias de classe. E outra fala de um estudante, nos diz que,

“Nas questões de bullying, muitas vezes, alguns colegas “se fortalecem” em função do grupo que convive, pois o grupo apoia, às vezes. Então, em algumas situações, os problemas devem ser tratados no individual, no SOE, com as famílias e a coordenação.”

Chama a atenção neste comentário que o *bullying* está muito além das dinâmicas das assembleias que acontecem na instituição. E que estas questões vão além do que está sendo trabalhado, vão além dos muros da escola. O *bullying* é uma questão social e cultural que possui características individuais e também do contexto. Portanto, quando o estudante coloca que as questões devem ser tratadas no “individual” é neste

sentido que se refere. As assembleias, tentam, dentro do que é do seu foco e da sua proposta, trabalhar a mediação, a conscientização, a educação em valores, para evitar este tipo de violência. Contudo, parece que estamos diante de um limite da reflexão que as assembleias conseguiram produzir.

Outra fala relevante, diz que,

“Nas questões que envolvem o bullying, muitos não falam por medo de represália. Outras questões que aparecem que há dificuldades em resolver são os apelidos, as brincadeiras de mau gosto... A escola é pouco rígida nas questões de bullying, falta de respeito e agressões mais sérias entre colegas. A assembleia não consegue resolver tudo.”

Nesse sentido, o estudante traz uma percepção pessoal de que alguns colegas “não se envolvem” nas questões de *bullying*, por medo de represálias e é neste sentido que a assembleia precisa intervir mais diante das situações de conflito que venham a ocorrer. A assembleia tem como um dos seus objetivos principais conscientizar os estudantes através da fala individual e coletiva, da escuta, do saber se posicionar diante as várias situações da vida e da escola. E é isso que precisa ser um dos focos do trabalho: o posicionamento dos estudantes e uma educação voltadas para a busca de valores.

Também é importante salientar na fala destes estudantes do grupo focal, quando colocam que “a escola é pouco rígida nas questões de *bullying*, falta de respeito e agressões” que, em muitos momentos das assembleias, eles sugeriam uma punição mais severa aos colegas que continuavam com esta prática de desrespeito. A punição encontrada por eles era o SOE chamar a família ou este estudante receber uma advertência.

No diário de pesquisa, nos registros das assembleias, quando situações de *bullying* vinham com mais força, mesmo eles tendo a concepção de grupo e de que o bem-estar envolve o coletivo, estas punições eram sugeridas por eles. Até porque, quando as discussões de *bullying* e agressões mais sérias chegavam neste ponto, é porque já havíamos feito uma longa caminhada de conversas e tentativas de melhora, ou seja, como eles dizem: foram dadas várias chances para rever sua postura. E aí é que se caracteriza bem o *bullying*, pela repetição constante de agressões, sejam elas físicas ou verbais.

É imprescindível desenvolver no âmbito da escola, a educação voltada aos valores. Nas análises feitas podemos perceber que o Projeto Educativo da Escola traz

de maneira muito significativa esta intenção. Educar em valores humanos são critérios de orientação que poderão, mais tarde auxiliar, guiar as ações destes estudantes como pessoas que farão parte desta sociedade.

O entrevistado 5, nos coloca que,

“Mais do que nunca, vejo que as assembleias são importantes no sentido das turmas se tornarem grupos de pessoas, amigos, colegas, onde cada um tem o olhar para o outro. Aonde a gente é um viés, um para o outro, para poder se perceber. Situações de bullying, situações de exclusão, situações de rótulos e que isso ajuda muito para se ter uma educação de qualidade, tirando pré conceitos, tirando tudo isto que afeta o emocional dos nossos estudantes. E que isso, começando com os pequenininho lá na Educação Infantil, eles vão se ajudando e eu sonho de que quando cheguem lá no Ensino Médio tenham a sabedoria de poder “lidar” com isso e melhorar muito em relação a estas coisas.” (27/09/2017)

E dentro desta proposta de prevenção, de orientação, de sentido e significado a busca de valores é que as assembleias de classe vêm como uma proposta de articulação nas questões de formação humana e integral, assim como está previsto no projeto educativo.

Entendemos que os problemas identificados pelos estudantes acabam levando para agressões verbais, apelidos e, como consequência a prática de *bullying*. Portanto, as intervenções feitas nas assembleias de classe acabam promovendo a cultura do diálogo e da escuta, respeito aos colegas e percebe-se uma melhora significativa no contexto escolar: nas relações interpessoais e entre eles e os membros da instituição. Os estudantes passaram a valorizar mais os momentos das assembleias como “sagrado” para tentativa de resolução de seus conflitos.

Acredita-se, assim, que a educação em valores pode exercer influência positiva no desenvolvimento social, emocional e educacional dos estudantes. E para isso, todos os atores da escola precisam estar envolvidos: estudantes, professores, gestores e funcionários.

Nesta análise, o grupo focal fala basicamente sobre as questões de *bullying*. Penso que esta fala aparece, principalmente por ser o *bullying* um “problema” como eles mesmos referem, que a assembleia ainda não está dando conta de resolver.

Mesmo nas discussões das assembleias, quando os estudantes expressam as suas opiniões, voltadas não só para solucionar aquele problema, mas principalmente para falar das inquietudes em relação ao que está sendo discutido, é importante que

todos saibam o que é tolerável e o que não é, para que possamos conviver e viver nos espaços de convivência e, neste caso, na escola.

As atitudes e os comportamentos dos estudantes não se manifestam de modo fragmentado. São reflexos das experiências vivenciadas ao longo da vida e, parte deste tempo, os estudantes estão na escola. Então precisamos voltar na questão já mencionada na análise e em outros capítulos aqui descritos: a formação integral do sujeito.

O *bullying* não pode ser evidenciado na escola como um valor. A prevenção, a orientação podem ser alguns caminhos. É preciso trabalhar o coletivo, o grupo, tirar o foco do individualismo, proporcionar vivências e discussões de valores.

8 “GOSTO NÃO SE DISCUTE”? QUANDO SE FAZ ASSEMBLEIAS, SE DISCUTE SIM!

Discutir gosto musical é como discutir política, existem pontos de vista e ideais, mas por mais que a outra pessoa o convença de que está errado, ou o seu gosto “não tem nada a ver”, cada um vai ter o seu ponto de vista. E assim, a discussão pode não levar a um senso comum. E para discussão de gosto musical, existe um senso comum? O que é mais ou menos correto? Sendo assim, a discussão pode tornar-se desnecessária!

Mas quando estamos falando deste tipo de discussão dentro de uma assembleia, a configuração de todo momento, fica bem diferente.

Este relato foi registrado no diário de pesquisa.

Antes da data marcada para que ocorresse a assembleia, alguns estudantes desta turma, foram até o meu setor, SOE, para conversar sobre alguns assuntos que, segundo eles, eram muito sérios e estavam sendo motivos de brigas e desentendimentos na turma. O assunto em pauta seria “gostos musicais”. A turma ouvia música no intervalo, com caixinhas de som trazidas de casa.

Conversei com os estudantes e pedi que colocassem na pauta este tema para que discutíssemos no dia da assembleia que seria dois dias depois.

No dia então marcado, nos deslocamos para a sala do 4º andar, como sempre fazíamos, para iniciarmos a assembleia.

Os assuntos então colocados em pauta, por ordem de significado para a turma, no sentido daquilo que mais inquietava os estudantes, foram os seguintes:

- Divisão da turma por gostos musicais – do lado direito da sala sentavam aqueles que gostavam de funk e do lado esquerdo os que gostavam de *K-pop*;
- Turma está muito dividida, “grupinhos” fechados e que não se respeitam; e,
- Alguns meninos da turma usando “palavrões” para ofender as meninas.

Neste dia, a turma estava bem agitada. Discutimos muito sobre os gostos musicais, sobre respeito à diversidade, respeito às opiniões. O período destinado às discussões passou muito rápido e não conseguimos concluir o tema. No final, um colega comentou sobre as aulas de música que eles tinham no 5º Ano e que o professor era muito legal, que contava a história de alguns estilos musicais e da diversidade musical do Brasil. Propus a eles, então, que convidassem o professor para conversar sobre o tema na próxima assembleia. Eles adoraram a ideia. Uma menina perguntou se poderia outra pessoa participar da assembleia. Respondi que sim, que

o formato das assembleias pode ser modificado conforma a demanda dos temas discutidos. Precisamos sempre é ter o “foco” do debate, ter respeito à opinião do outro, tentar encontrar um consenso entre o grupo.

A turma estava tão inquieta que pediram que fosse na mesma semana.

Conversei com o professor que, à época, ainda está lecionando na escola e marcamos o encontro com a turma.

O professor conselheiro da turma era o professor de Matemática, que era recém-chegado à escola. Entrou no início do ano de 2017. Conversando com o professor sobre esse dia, ele pediu para mim que a atividade ocorresse na aula dele, pois queria muito ajudar a turma, já que percebia que os estudantes estavam muito fechados em seus grupos e que as discussões eram constantes por vários motivos, mas que o tema do gosto musical estava em evidência.

Ao conversar com o professor sobre esse dia da assembleia, percebi que ele ficou muito feliz e empolgado com a ideia e disse que faria uma “assembleia diferente”. Pediu que fôssemos para a sala de música, e não para o 4º andar, onde aconteciam nossos encontros.

Então, no dia, o professor era o “regente” da assembleia e da aula de música.

Todos chegaram, lembraram de alguns momentos quando faziam as aulas de música, que acontecem até o 5º Ano e até contaram alguns momentos significativos que viveram ali.

O professor iniciou a assembleia, dizendo da sua alegria de estar participando deste momento. Que conversou comigo sobre as inquietudes da turma e que, tinha certeza, que seria um dia muito legal de discussões. Depois começou a lançar perguntas para os estudantes, tais como:

– “Por que vocês acham que acontecem as discussões sobre esse tema na assembleia?”

– “Gosto musical se discute?”

– “O que é respeitar a opinião do outro e por que isso é importante?”

– “De onde vêm os estilos musicais?”

– “Vocês disseram para a orientadora que existe dois grupos na sala de aula: quem gosta de *funk* e quem gosta de *K-pop*, e os demais colegas que não opinaram?”

– “Acho que alguns aqui ainda não opinaram?”

– “Vocês já pensaram que fazem parte de uma ‘turma’ que está dentro do colégio? E o que é uma turma, um grupo?”

– “É cada um brigando com o outro, sentando do lado direito e esquerdo da sala, se ofendendo com ‘palavrões’?”

Os questionamentos feitos pelo professor eram discutidos, assim como nas assembleias, onde cada um fala e, no final, precisamos entrar em um consenso e, neste caso, o professor chamou de “acordo de paz” para as músicas que ouviam.

Outra pergunta importante que o professor fez foi:

– “Vocês já pensaram em fazer uma tabela para que cada dia um grupo possa ouvir as suas músicas e também contemplar aqueles colegas que gostam de outros tipos de músicas, além dos que foram falados?” Nesse momento, houve um silêncio, e alguns balançaram a cabeça negando, e outros expressaram que nunca tinham pensado nessa possibilidade.

Depois de algumas discussões e reflexões, o professor colocou um videoclipe de um grupo chamado Pentatonix³⁵ que cantaram “a capela” a música “Imagine”, de John Lennon.

Os estudantes ouviram a música no mais absoluto silêncio, e a expressão de cada um olhando o vídeo era de reflexão, de escuta e olhar para com o outro.

O professor explicou e conversou sobre o vídeo da música “Imagine”, em que aparecem os integrantes do grupo segurando cartazes com palavras que descrevem a diversidade humana, como “homem”, “judeu”, “cristão”, “LGBT”, “negro”, “latino” e “mulher”, entre outras, para no fim juntos, todos mostrarem que somos “humanos”, passando assim uma mensagem de inclusão e igualdade.

Após as discussões, o professor provocou a turma e refletir sobre as nossas diferenças em todos os sentidos: religiosa, musical, social, gênero e outras.

Uma colega levantou a mão e relatou o quanto estava feliz com aquele momento, do quanto ela refletiu sobre tudo que foi falado e sabe que, muitas vezes, ela e os colegas fazem as reclamações e as discussões no ímpeto de colocar somente a sua opinião. Que não consegue ver o lado do outro, e acabam pensando sempre “no seu umbigo”³⁶. Também perguntou para a turma se ela poderia ficar responsável por

³⁵ Pentatonix é um grupo estadunidense a cappella originalmente composto por cinco vocalistas: Scott Hoying, Kirstin “Kirstie” Maldonado, Mitchell “Mitch” Grassi, Avriel “Avi” Kaplan e Kevin “KO” Olusola, formado na cidade de Arlington, Texas.

³⁶ Expressão usada pela estudante que significa “só pensar em si”.

organizar a “tabela” dos gostos musicais, para que todos pudessem ouvir e, aqueles que não se sentissem bem com a música do outro, deveria sair da sala e não ficar reclamando, pois cada um terá a sua vez.

Esse relato nos traz algumas questões bem significativas das assembleias. E o principal é que, independente do tema, sempre precisamos discutir. Tudo que acontece nas salas de aula, nas relações de grupo, por mais que possamos achar um tanto diferente, como “estilos musicais”, quando se tornar algo inquietante para os estudantes, necessita de tempo e espaço para ser debatido, ouvido.

Outro aspecto importante que foi descrito no diário de pesquisa, é que os estudantes, apresentam, em muitos momentos, uma certa impulsividade para resolver o *seu* problema e não o do *coletivo*. Quando falamos nos capítulos anteriores sobre a educação em valores, democracia, importância da mediação e até do *bullying* estamos de certa maneira, exercitando a empatia e trabalhando essa impulsividade de resolver o problema pensando no coletivo.

A cada entrada em sala, a cada conversa com estudantes no individual ou no coletivo, se percebe que estas questões estão, realmente, tendo um eco, um reflexo nas atitudes.

Sabemos que este trabalho de fazer debates, de conscientizar, de refletir, de saber colocar-se no lugar do outro precisa ser constante, sempre com olhar reflexivo de si e do outro e é este o principal foco das assembleias, a questão da resolução de conflitos e a educação em valores.

9 INTERVENÇÃO

Esta intervenção tem como objetivo principal contribuir com uma proposta estruturada de ação para que possamos retomar e refletir criticamente a pergunta inicial do problema de pesquisa: qual a implicação da prática das assembleias de classe para a concepção da educação integral, em uma escola da Rede Marista?

Durante a pesquisa e a análise dos dados, algumas questões ficaram mais evidentes além de darem evidência também à necessidade de serem retomadas para que a prática das assembleias se tornasse cada vez mais relevante dentro da instituição.

– O *bullying*, colocado de maneira preocupante pelos estudantes no grupo focal, como algo que as assembleias ainda não dão conta de resolver. Os alunos também colocam que, quando não é resolvido, a escola deve ser mais rígida, ou seja, cumprir com as normas de convivência que estão descritas no regimento escolar da instituição.

Essa realidade do *bullying* na instituição merece uma atenção especial e uma proposta de intervenção poderia ser um projeto durante o ano sobre o tema: palestras, filmes que tratam do tema, questões de comprometimento legal (lei *antibullying*) discussão do tema em sala de aula aliado aos conteúdos, dinâmicas que trabalhem a empatia, a resiliência, o respeito às individualidades e diversidades – como o júri simulado, por exemplo. As sugestões colocadas aqui poderiam ser agregadas àquelas sugeridas pelos estudantes. O planejamento deste projeto deve partir dos estudantes e pode ser a partir das discussões das assembleias.

Em relação à continuidade e periodicidade das assembleias, os estudantes sugerem no grupo focal que se faça uma tabela dentro do calendário da escola, com os dias de assembleia. Isto dá mais garantia que as assembleias aconteçam, pois muitas vezes, há marcações de saídas com as turmas, avaliações ou revisões de conteúdo e a orientadora não consegue trabalhar com as turmas.

Outra questão bem importante que apareceu foi quando se fala do *gap*, ou seja, de que os estudantes conseguem se organizar com autonomia para os momentos da assembleia: ouvem os colegas, participam, respeitam a opinião dos outros, cumprem com as combinações, mas quando voltam para a sala de aula, alguns parecem que não estão no mesmo espaço – a escola. Afinal, a assembleia e a sala de aula são momentos distintos? A sugestão para esta questão seria uma mudança nas práticas da sala de aula, nas formas de comunicação: o estudante ouvir o outro, esperar a vez

para falar, enfim, tudo que se trabalha nas assembleias. Mas será que nesta situação não seria interessante que os professores participassem das assembleias? As Matrizes Curriculares do Brasil Marista apresentam quatro competências, que são: competência acadêmica; competência tecnológica; competência política; competência ético-valorativa. Considero que seria interessante uma busca maior, por parte dos gestores, no significado e no sentido que as competências política e ético-valorativa têm para a formação integral, sendo que as duas competências são trabalhadas nas assembleias. Mas precisamos também trabalhá-las de maneira mais efetiva na sala de aula, ou seja, é necessário um alinhamento das concepções que documentos trazem e do que é trabalhado na sala de aula. Uma sugestão para rever este processo seria uma formação docente permanente para retomar estas questões.

Chama atenção também as lideranças estudantis, Grêmios Estudantis, organizando seus encontros e debatendo com os estudantes da escola, num formato de assembleia – reunião, pauta, discussão, proposição de acordos coletivos. Isto também deve ser estimulado na escola.

Também uma sugestão seria de um alinhamento entre os conselhos de classe e as assembleias de classe. Esses momentos podem ser ressignificados com uma participação mais efetiva dos estudantes. Hoje, os estudantes não participam dos conselhos. Uma intervenção interessante seria que os representantes de turma participassem dos conselhos colocando questões que são debatidas nas assembleias, partilhando suas angústias, alegrias, sonhos, juntamente com os professores.

Dessa forma, contribuo com o compromisso que assumi quando iniciei esta pesquisa: entender qual a implicação das assembleias de classe na concepção da educação integral na instituição. Como as discussões são vistas pelos gestores? Quais os sentimentos despertados nos estudantes com esta prática? Como garantir este espaço de fala, de escuta, de troca, de vivências de cidadania e democracia? E como tudo isso, de alguma forma, poderá contribuir na formação integral destes estudantes?

Acredito e sigo neste caminho de busca de cidadania e de qualidade de ensino para essas crianças, adolescentes e jovens que estão se constituindo como sujeitos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o propósito de analisar qual a implicação da prática das assembleias de classe na concepção da educação integral em uma escola da Rede Marista. Os autores principais cujas ideias figuraram como referenciais teóricos foram Brandão, Sastre e Moreno, Puig, Araújo e Freire. A pesquisa foi realizada a partir de uma experiência com assembleias de classe, com estudantes de 7º Ano. Buscamos compreender as concepções, dimensões e princípios de Educação Integral descritos nos documentos da instituição; também, através de entrevistas, entender como os gestores concebem a prática das assembleias na perspectiva da educação integral; ouvimos os estudantes, através de um grupo focal, sobre seus sentimentos em relação à prática das assembleias: como se sentem, que sugestões gostariam de dar para melhorar esta prática, o que percebem que mudou desde o início do trabalho? Quais os conflitos mais delicados de serem resolvidos?

Na infância, pelos meus inocentes 10 anos, minha mãe perguntava o que eu queria ser quando criança. Minha resposta era sempre a mesma: quero ser “médica de criança” para poder ajudá-las a resolver seus problemas. À época, não sabia o que realmente isso significava para mim. Hoje, penso que os “problemas” que pretendia resolver são aqueles que mais me movem, como educadora, a trabalhar com os estudantes. Não chamo hoje de “problemas”, mas fazendo uma analogia ao que, naquela época de inocência eu imaginava, seria tudo aquilo que considero de extrema importância que se trabalhe nas infâncias, adolescências e juventudes, como formação humana e integral, que são os valores.

E nesta busca de trabalhar com valores, muitas e muitas vezes, me deparava tanto em situações como estudante, quanto depois de um tempo, como educadora, o quanto nossos estudantes não são “ouvidos”. O quanto eles necessitam de atenção, de exercer a sua participação política – não partidária –, mas de opinião, de consenso, de resolução de seus conflitos e problemas do seu cotidiano.

Como educadora, sempre procurei proporcionar situações em que os meus estudantes refletissem sobre a sua realidade, sobre a importância de ter “voz e vez” na sociedade, de lutar por uma educação que valorize o humano, as relações de grupo, a empatia, a ética, a autonomia, o pensamento reflexivo, que pudessem se expressar e desenvolver as capacidades dialógicas de compreensão e, ao mesmo tempo, desenvolvessem os valores democráticos.

A escola para ser democrática necessita educar para a cidadania, deve oportunizar o acesso ao conhecimento vinculado ao desenvolvimento de valores que orientem e contribuam para um aprofundamento da democracia.

Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Por outro lado, diante da crise de princípios e valores, resultantes da deificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas (LIBÂNEO, 2003, p. 8)

Cabe uma reflexão quando Libâneo coloca a necessidade de que nossos estudantes precisam estar preparados para a leitura crítica das transformações. E quais espaços, dentro da escola que temos para trabalhar esta habilidade?

Sendo assim, a assembleia surge com a intenção de proporcionar espaços de diálogo, de práticas de vivência democrática em que eu possa estar atento ao que o outro diz, saber a minha vez de falar, respeitar o diferente, exercitar a tolerância, a frustração, a autonomia e a equidade para que, futuramente, possa ter uma leitura de mundo que se transforma a todo instante, seja na política, na economia ou em outros setores.

Sabemos que um dos principais objetivos das assembleias de classe é a resolução de conflitos, mas como já vimos no desenvolvimento da pesquisa, o conceito de conflito tem a ver com tudo aquilo que surge de uma necessidade de escolha ou situações que nos perturbam ou em uma tomada de decisão, tanto individual quanto em grupo. Mas a assembleia não veio somente com esta proposta! Ela se propõe a trabalhar muitas outras questões já aqui mencionadas e tem como proposição a formação integral deste estudante que está na nossa instituição de ensino. E nesta formação integral esse sujeito precisa ter uma compreensão de mundo, saber se posicionar diante da vida, exercitar as habilidades sociais, enfim, habilidades para se relacionar em sociedade.

A Constituição de 1988, art. 206, prevê que

(...) o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”.

O atual Plano Nacional de Educação (2014/2024), art.2º, também prevê

a III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; V- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI- promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

A assembleia de classe, dentro deste contexto, contribui na promoção de discussões de temas como: liderança, cidadania, autorregulação, empatia, respeito às diferenças, como podemos perceber nos relatos de estudantes que participaram do grupo focal.

E revendo estes temas, podemos retomar à pergunta inicial, que mobilizou esta pesquisa: quais as implicações da prática das assembleias de classe no contexto da educação integral?

Revendo os dados coletados na pesquisa, é possível perceber que há uma valorização significativa dos espaços das assembleias, tanto por parte dos gestores, quanto dos estudantes. E este espaço foi sendo conquistado, significado e proporciona momentos de crescimento individual e coletivo nas turmas. Também este é um contexto que passou a ter um viés mais democrático e participativo, com princípios e valores que foram ao longo das práticas sendo apensos ao grupo de estudantes.

Outra questão bem importante que foi observada na análise é que, antes das assembleias, muitas questões eram “veladas”, ou seja, “não ditas”, o que poderia futuramente gerar conflitos mais sérios, até certos tipos de violência, o que é hoje visivelmente abrandado, após a prática. Em algumas colocações feitas pelos gestores, as situações de conflitos mais sérias, com uso de violência, tiveram uma diminuição significativa, praticamente não existe mais. Os espaços de diálogo, que é uma das propostas das assembleias, proporcionam este desvelamento e enfrentamento dessas situações.

Um aspecto bem interessante, no grupo focal que, ao perguntar para os estudantes, em duas ou três palavras: qual o sentimento que tinham após a participação nas assembleias? Eles colocaram: compreendido, acolhido, aliviado, respeitado, a orientadora acolhe bastante, nem sempre acolhida porque às vezes a turma critica quando a gente fala, envergonhada, às vezes constrangido, quando os

colegas criticam, incomodado (pelos colegas que sofrem e não conseguem falar, por timidez, às vezes).

Das palavras citadas por eles, as que mais falaram foram “acolhido” e “aliviado”. Segue uma breve relação de termo citado e sentido interpretado de cada palavra dita no grupo focal, que foi registrado no diário de pesquisa. Fala de alguns estudantes:

- Compreendido – por respeitarem a minha opinião
- Acolhido – por ter a oportunidade de falar
- Aliviado – por não suportar algumas injustiças
- Respeitado- por não sofrer represálias
- Envergonhada – quando é uma situação delicada, tipo mais “íntima”
- Constrangido – acho que tem a ver com a vergonha, um pouco de timidez também

É possível revelar, através destas palavras, os sentimentos que emanam após os encontros das assembleias. Muitos sentimentos e emoções se misturam neste momento, o que demonstra o quanto esta prática é significativa para eles e o quanto demonstra a subjetividade³⁷ de cada um.

Retomando os dados coletados na pesquisa, é possível revelar que as assembleias, como uma implicação na concepção da educação integral, apontam-nos caminhos possíveis para resolução de conflitos, autorregulação dos sujeitos, fazendo com eles ressignifiquem as suas relações de maneira autônoma e, principalmente, as regras de convivência.

Em relação à escola, percebemos que há uma abertura significativa ao diálogo, à escuta, ao trabalho com valores, ao protagonismo juvenil. Porém, como foi comentado nas análises, ainda há pequenos *gaps* entre o que é trabalhado nas assembleias e a sala de aula. Nos momentos de assembleias, são feitas algumas combinações para que o trabalho possa fluir de maneira respeitosa e tranquila, como: esperar a vez de falar, falar no momento correto, respeitar a opinião do colega, fazer as combinações finais pensando no coletivo e outras. Mas na sala de aula, isto não acontece, em alguns momentos. Cabe aqui uma reflexão sobre o papel da escola, que tipo de conhecimento se produz nas assembleias e que tipo de conhecimento se produz na sala de aula? Uma questão que ficou evidente é a necessidade de se fazer esta “transposição” do que é trabalhado nas assembleias, para os momentos da sala de aula. Que o diálogo faça parte de todos os momentos da vida do estudante, que

³⁷ O termo subjetividade é definido como o modo particular que cada indivíduo compreende os seus pensamentos, sentimentos e a sua própria pessoa. Desse modo, o conceito de subjetividade é variável para cada indivíduo, ou seja, diz respeito a personalidade e identidade de cada um. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/subjetividade> Acesso em: 16 mar. 2017.

possamos ouvi-los, que os professores e gestores da instituição tenham uma postura de dialogicidade. Paulo Freire (2005) conceitua dialogicidade,

A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano em Paulo Freire, “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (Pedagogia do Oprimido, 2005, p.89).

O diálogo, neste espaço das assembleias, tem o seu lugar assegurado, conquistado, só é preciso mantê-lo e respeitá-lo, pois ele viabiliza esta comunicação entre os sujeitos e promove discussões pertinentes ao seu dia a dia. Percebe-se um amadurecimento por parte dos estudantes que se traduz pelos momentos de escuta, de respeito ao outro e a busca de soluções para o bem-estar coletivo. Os estudantes compreendem que fazem parte de um todo, de um grupo e que neste espaço de diálogo são construídos os significados para as vivências cotidianas. A partir do momento que damos sentido e significado para as nossas vivências estamos, de certa forma, ampliando nossa comunicação com o mundo.

Nos momentos das discussões das assembleias, não há o “certo e errado”, há uma discussão significativa onde estamos exercitando a empatia, o respeito à opinião do outro, a criticidade, a autonomia e dessa forma há uma vivência democrática, pois precisam votar, concordar ou discordar e, por fim, entrar num consenso, principalmente no final das discussões em que necessitam buscar algumas alternativas para ajudar o grupo.

Outro ponto que merece destaque é que os estudantes do Grêmio Estudantil da Escola, que é um grupo representativo de várias turmas, estão resolvendo suas questões através da dinâmica das assembleias. Quando necessitam falar com a direção da escola, sobre alguma proposta de trabalho, por exemplo, primeiro fazem a assembleia do grupo, para depois concluir os encaminhamentos. Nesse sentido, percebemos que os estudantes realmente internalizaram a prática das assembleias e estão transpondo para os momentos do seu cotidiano.

Democracia refere-se à “forma de governo” ou a “governo da maioria”. Sendo assim, as relações do cotidiano escolar deveriam ser sob este viés, mas sabemos que na maioria das vezes, isto não acontece. O autoritarismo, contrário à democracia, em muitos momentos da nossa história acabou por sufocar os valores democráticos e refletindo, assim, nos espaços da escola. Precisamos pensar que, para que tenhamos

uma formação integral, humana, ética, solidária, pautada nos valores e nas relações, é preciso viabilizar propostas que tornem nossos sonhos e expectativas, reais. A escola deve ser vista como um lugar privilegiado para a construção do conhecimento, mas acima de tudo pensar nas relações humanas com atitudes necessárias à inserção e participação neste mundo com exigências cada vez maiores de cidadãos criativos, participativos, que saibam se posicionar diante das adversidades da vida e sejam éticos.

Concluo estas considerações finais com uma frase de Paulo Freire (2000, p.136): “E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo”.

A assembleia de classe veio como proposta para a instituição, de contribuir no contexto de relações de sala de aula, de liderança, de educação integral e de concepção de valores. Acredito muito nesta prática! Creio que a assembleia colabora efetivamente para a experiência democrática, cidadã e de formação integral.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael; BEANE, James (Org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003. Cap.3: Por um modo de vida democrático, p. 53-90.
- ARAÚJO, U. F.. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- _____. Respeito e Autoridade na escola. In AQUINO, J. (Org). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2000.
- _____. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. São Paulo: Summus, 2015.
- ARAÚJO, U.; KLEIN, A. M.. Escola e comunidade, juntas, para uma cidadania integral. In: **CENPEC. Educação integral**. São Paulo, 2006. p. 119-125. (Cadernos Cenpec, n. 2).
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004, 4 ed..
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012a.
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2012b.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Bezerra, P.. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 2 ed.
- BAKUNIN, M. A **Educação Integral**. In: MORIYÓN, F. G. (Org.). Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BAKUNIN, Mijail (s/d.). **Dios y el Estado**. La Plata: Terramar. Disponível em: <https://miguelbakunin.files.wordpress.com/2008/06/dios_y_el_estado.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.
- BANDURA, A. (1986). **Social Foundations of thought and action**: a social cognitive theory. NJ: Prentice-Hall.
- BARBIER, R.. A pesquisa-ação. Tradução Didio, L.. **Série Pesquisa em Educação**, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora, 2004.

_____. **A escuta sensível na abordagem transversal.** In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação.* São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-99.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor.** Orientador: Prof.Dr. Juarez da Silva Thiesen, Florianópolis, 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

BRANCO, V.. **A política de educação continuada de professores para a educação integral.** In: MOLL, J. (Org). *Caminhos da educação integral no Brasil.* Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, C. R.. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicaocompilado.htm>> Acesso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.083.** Dispõe sobre o **Programa Mais Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/index.php/programas-dinheiro-direto-na-escola>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

BRASIL. **LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394,** Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília. MEC – SECAD. Distrito Federal, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Passo a Passo. Programa Mais Educação,** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei no.13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 mar. 2017.

CANÁRIO, R.. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, 12(2), 73-81., 2008.

CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A escola, o bairro e a cidade: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral./ Orientadora: Prof. Dr. Lúcia Helena Alvarez Leite. Belo Horizonte,2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG.

CAVALIERE, A. M.. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M.. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, 23, p. 247-270, 2002a.

CAVALIERE, A. M.. **Escolas de tempo integral**: Uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO L. M. C. (Orgs.). Educação brasileira em tempo integral (p. 93-111). Petrópolis: Vozes, 2002b.

CODELO, Francesco. **A boa educação**: Experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Tradução: Silene Cardoso. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo Integral**. DP et al., 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral e integralismo, anos 30**: a vez (e a voz) dos periódicos. Curitiba, Anais do III Congresso Nacional de História da Educação, 2004.

Colégio Marista Rosário. Disponível em: <http://www.colegiomarista.org.br/rosario>
Acesso em: 23 dez. 2017.

COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (1995-1998) **Missão Educativa Marista** um projeto para o nosso tempo. Tradução Manoel Alves e Ricardo Tescarolo.3.ed. São Paulo: SIMAR,2003

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CRESTANI, Alfredo. Sentido e cuidado na Educação Marista. In: BONHEMBERGER, Marcelo. **Educação Marista: perspectivas e desafios**. São Paulo: FTD, 2016, p 75-97.

DALL’AGNOLL. CM; Trench MH. **Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem**. Revista Gaúcha Enf. 1999; 20(1):5-25.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e avaliação** - perspectivas na gestão pedagógica da escola 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas. 1997.

DIAS, Carmen Lúcia e COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva. A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas. In: Centro de Estudos-Lapedoc UFSM. Santa Maria, v.38, n.2, maio/agosto, 2013.

DIRK, Dirceu Adolfo. **O ensino Médio em Instituições Escolares do Rio Grande do Sul e a formação humana integral**. / Orientador Dr. Jorge Luiz da Cunha. Santa Maria, 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes. 2.ed., 2001.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Educação e integralidade**: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff./ Orientador Prof. Dr. Ferdinand Röhr. Pernambuco, PE, 2014. Tese de Doutorado- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

FREIRE, Paulo (1971) Papel da Educação na Humanização, **Revista Paz e Terra**, 9, 123-132.

_____ (1980) **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes.

_____ (1983) **Educação como prática da liberdade** (14ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1987) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1991) **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez Editora.

_____ (1996) **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2000a) **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp.

_____ (2000b) «Diálogo com o Educador Paulo Freire», in VETORIN, S. *et al* (Orgs.). **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: EDUFES.

_____ (2001) **Pedagogia da Esperança** (8ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

_____. Algumas notas sobre conscientização. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

_____. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

FTD Educação. **Quem foi Champagnat**. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/pt/index.php>> Acesso em: 26 dezembro de 2017.

FREITAS, H. M. R.; Cunha, M. V. M., JR., & Moscarola, J. **Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo**. *Revista de Administração da USP*, 32(3), 97-109, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GUERRA, M. (2002). **Os desafios da participação**: desenvolver a democracia na escola. Porto: Porto Editora.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: Para além das teorias de reprodução. (tradução Ângela Maria de B. Biaggio). Petrópolis: Vozes. 1986.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em

Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GONZÁLEZ, Rey, F. (1997). **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. **Educação integral com a infância e juventude**. In: Cadernos Cenpec/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, Educação Integral, n. 2 (2006), p. 77, São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, I. M. **É imprescindível educar integralmente**. In: CENPEC. Educação integral. São Paulo, 2006. p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2).

HENZ, Celso Ilgo. ROSSATO Ricardo. **Educação Humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos Editora, 2007.

_____. **Educação e Cultura: (Des)encontros entre o “Eu” e o outro**. In ANDREOLA, Balduino, GHIGGI, Gomercindo, HENS, Celso Ilgo. Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade. Pelotas/RS: Editora da UFPEL, 2012. p. 67.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAMII, Constance. **Apêndice: a autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria e Piaget**. In: *A criança e o número*. Campinas: Papirus, 1990.

KITZINGER J. **The methodology of focus group: the importance of interaction between research participants**. *Sociol Health Illn*. 1994;16(1):103-20.

LACERDA, Maria do Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline *et al*. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 17-18.

LIBÂNEO, J. C. *et al*. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKE, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MARCILIO, Roberta Bailoni. **A democratização das relações interpessoais na escola: um estudo sobre as assembleias de classe**./ Orientador Ulisses Ferreira de Araújo. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado). UNICAMP-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação.

MARQUES, Cíntia Bueno; Mentges, Manuir José. **Educação Marista: perspectivas e desafios**. São Paulo: FTD, 2016.

MARTINS, Ângela Maria Souza. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, Lúgia Martha. **Educação Integral: história, política e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 15-29.

MARTINS, J.B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. In: **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MANIFESTO DE 7 DE OUTUBRO DE 1932. Ação Integralista Brasileira, Varginha, s/d.

MINAYO, MCS, Deslandes SF, Gomes R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline. "Um paradigma contemporâneo para Educação Integral". **Revista Pátio**. Porto Alegre, nº 51, p. 12-18, ago./out. 2009.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, José Damiro de. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: FAPERJ, 2009, p. 21-39.

MOREIRA, A. F. B. **O Campo do Currículo no Brasil: construção no contexto da Anped**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.

MORIYÓN, Félix Garcia (Org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário/Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

NETO, José Francisco de, in BRENNAND, Edna Gusmão de Goés (Org.). **O labirinto da educação popular**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão do professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Ph. (1996). **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Ediciones Morata.

PICCHIONI, Marta Serra Young. **À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu/ Orientador: Julio Roberto Groppa Aquino**. São Paulo, 2010. Dissertação (mestrado). USP- SP. Faculdade de Educação.

PUIG, Josep. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

PUIG, Josep (2005). **Democracia e participação escolar: propostas de atividades.** São Paulo: Moderna.

REY, González, F. (1997). **Epistemología cualitativa y subjetividad.** São Paulo: Cortez.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los partidários de la Educacion Integral.** Barcelona: Pequena Biblioteca Clamvs Scriptorivs, 1981.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROCHA, Magna Celi Mendes. **O sentido de formação em Edith Stein- fundamento teórico para uma educação integral.** / Orientadora Mitsuko Aparecida Makino Antunes. São Paulo, 2014. Tese de Doutorado - Pontificia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

SASTRE, Genoveva & MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade.** São Paulo: Moderna, 2002.

SAVIANI, D. (2004). **Perspectiva marxiana do problema subjetividade intersubjetividade.** In: Duarte, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. (p. 21-52). Campinas: Autores Associados.

SILVA, E.L. da; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, F. G. (2007). **O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento.** Tese de doutorado, Programas de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da and SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação.** *Educ. rev.* [online]. 2014, vol.30, n.1, pp.95-126. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100005>

SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D. & GUINDANI, J.F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I - Número I - Julho de 2009.

SILVA, Marta Betanes da. **Conselho de Classe: espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico.** Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_marta_betanes_silva.pdf

SOUSA, Ana Maria Borges de *et al.* **Organização Escolar**. Florianópolis. LLE/CCE/UFSC, 2010.

STRAUSS, A. CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa** - técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 24.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação é um direito**. V. 7. São Paulo. Editora Nacional. 1967.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

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

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

UMBRASIL. **Dimensões e elementos constitutivos para a elaboração de projetos de educação integral em tempo integral**: Marista/União Marista do Brasil – Brasília, 2017.

UMBRASIL. **Matrizes curriculares do Brasil Marista**. Brasília/DF: 2013. Disponível em: <http://marista.edu.br/social/files/2013/04/Matrizes-Curriculares-do-Brasil-Marista.pdf>. Acesso em: fev.2016.

UMBRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a Educação Básica/União Marista do Brasil. Brasília/DF: 2010.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VEZZULA, J.C. **Teoria e Prática da Mediação**. Curitiba: Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil, 1998.

VIVALDI, Flávia. **A importância do diálogo na solução de problemas**. Nova Escola: Gestão Escolar, 2013. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/922/a-importancia-do-dialogo-na-solucao-de-problemas>.

VIVALDI, Flávia. **Assembleias de classe devem ser espaços efetivos de diálogo e reflexão**. Nova Escola: Gestão Escolar, 2015. Disponível em: gestaoescolar.org.br/conteudo/1018/assembleias-de-classe-devem-ser-espacos-efetivos-de-dialogo-e-reflexao.

WOODCOCK, George. **História das Idéias e Movimentos Anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 2002. v. I e II.

ZIMMERMAN, B.J., & Schunk, D.H. (2003). Albert Bandura: The Scholar and His Contributions to Educational Psychology. In: B.J. Zimmerman, & D.H. Schunck (Eds.), **Educational Psychology: A century of contributions** (p. 431-457). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ZIMMERMANN, B. (2000). **Attaining self-regulation**: a social cognitive perspective. In: M. Boekaerts; P. Pintrich e M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York: Academic Press.

IRMÃOS MARISTAS. **Marcelino Champagnat**. Disponível em: <<http://www.champagnat.org/510.php?a=1a&id=2732>> Acesso em: 28 Mar. 2015.