

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RETECENDO VOZ E VEZ: O PAPEL DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE NA
MEDIÇÃO E NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

DENISE CRISTINA TORDIN

**Campinas – SP
2020**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RETECENDO VOZ E VEZ: O PAPEL DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE NA
MEDIÇÃO E NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação, **Linha de Pesquisa:** Políticas Públicas em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Samuel Mendonça.

**Campinas - SP
2020**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

635.977 Tordin, Denise Cristina
T677r

Retecendo voz e vez: o papel das assembleias de classe na mediação e na resolução de conflitos / Denise Cristina Tordin. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

154 f.: il.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Reuniões. 2. Escolas públicas. 3. Morin, Edgar, 1921-. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

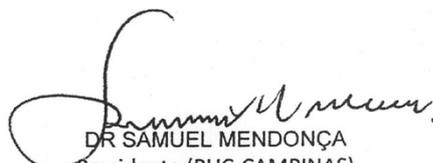
CDD - 22. ed. 635.977

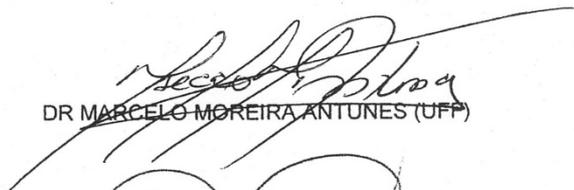
DENISE CRISTINA TORDIN

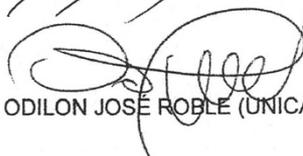
**RETECENDO VOZ E VEZ: O PAPEL DAS ASSEMBLEIAS DE
CLASSE NA MEDIAÇÃO E NA RESOLUÇÃO DE
CONFLITOS**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 14 de fevereiro de 2020.


DR SAMUEL MENDONÇA
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DR MARCELO MOREIRA ANTUNES (UFF)


DR ODILON JOSÉ ROBLE (UNICAMP)

Dedico este trabalho a todos os educadores e gestores da rede municipal de ensino de Campinas que possibilitaram a realização deste estudo, pela disponibilidade de cada um e por terem me proporcionado uma rica experiência, a qual levarei comigo para sempre.

AGRADECIMENTOS

A Janaína, educadora e doutoranda do PPGE da PUC-Campinas, primeira pessoa a me fazer acreditar que poderia ingressar nessa jornada.

Agradeço ao Professor Dr. Samuel Mendonça, por sua paciência, dedicação, atenção, colaboração, incentivos e disponibilidade em responder todas as dúvidas e gerar tantas outras, no sentido de enriquecer esse estudo.

Aos professores e as professoras do PPGE da PUC-Campinas por todas as aulas e palestras planejadas com cuidado e com rigor, que contribuíram imensamente nas reflexões sobre a pesquisa em Educação.

Ao meu esposo, aos meus pais, a minha irmã, amigos e familiares, pela atenção, colaboração e incentivo aos estudos durante todos estes anos. Em especial, agradeço à Maria Helena, amiga e educadora, pelo acolhimento nas dificuldades e pelas sugestões que clarearam minhas ideias.

E, por fim, agradeço a todos os companheiros dessa jornada, que foram capazes de tornar momentos árduos em gratificantes experiências. Em especial, agradeço à Gaby pela amizade, pelo companheirismo e pelos gestos de incentivos, que me animaram nos momentos difíceis.

RESUMO

TORDIN, Denise Cristina. Retecendo voz e vez: o papel das assembleias de classe na mediação e na resolução de conflitos. 2020. 162p. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Campinas, 2020.

Esse estudo consistiu em compreender o papel das assembleias de classe no âmbito escolar. Para tanto, um de nossos objetivos específicos foi o de investigar de que maneira Escolas Municipais de Ensino Fundamental I de Campinas/SP (EMEFs) realizavam a mediação de conflitos no contexto escolar. Dessa forma, por meio de investigação empírica, refletimos sobre a pergunta: como as assembleias de classe se constituem em EMEFs de Campinas/SP e em que medida podem favorecer a compreensão da ética no espaço escolar? Para essa discussão, nos fundamentamos nos pressupostos teóricos de Edgar Morin, no sentido de compreender seu conceito de ética complexa e perceber as conexões entre essa temática e as assembleias de classe. Além disso, refletimos de que maneira o desenvolvimento da ética complexa pode interferir na formação de crianças e de jovens, considerando a realidade de algumas escolas municipais de Campinas/SP. Do ponto de vista metodológico, selecionamos, pelo critério do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do ensino fundamental, duas EMEFs de cada região de Campinas/SP: a de maior e a de menor Ideb das regiões sudoeste, sul, leste, noroeste e norte formando, portanto, um grupo com dez escolas participantes da pesquisa. Para a produção de dados, optamos pela entrevista semiestruturada a fim de ouvir cada participante no tocante às suas concepções sobre as temáticas: conflito e sua mediação, ética, relações humanas e assembleias de classe. Com isso, entramos em contato com o ponto de vista de educadores envolvidos com turmas de quinto ano, orientadores pedagógicos e diretores das unidades educacionais. Nas escolas em que havia um trabalho sistematizado com assembleias de classe fizemos também a observação dessa prática pedagógica, no sentido de perceber o que existe de peculiar em cada espaço escolar e compreender a maneira com que os assuntos e os conflitos discutidos nas assembleias eram desenvolvidos entre os estudantes e os educadores. As entrevistas e as observações foram fundamentais para a pesquisa pois, em se tratando de um estudo que descreve um fenômeno educacional, os sujeitos são únicos e singulares e, a fala e as atitudes de cada um trazem sua individualidade e apreensão daquela realidade. De maneira geral, percebemos que, em todas as assembleias de classe emergem pautas de interesse dos estudantes que, muitas vezes, configuram-se em suas curiosidades. Do nosso ponto de vista, as educadoras deveriam investir mais no aprofundamento dessas temáticas e buscar as inter-relações entre as disciplinas no sentido de minimizar a fragmentação do conhecimento – apontada por Morin (2002, 2009, 2013) – fomentar a compreensão dos problemas fundamentais e globais e ensinar a viver, reencantando o conhecimento. Por meio desse estudo, podemos considerar que a assembleia de classe é uma prática pedagógica que possui um imenso potencial para favorecer a compreensão da ética complexa, pela perspectiva de Morin (2017), se houver uma organização pedagógica que favoreça a prática de reflexões e de exercícios de autoconhecimento, assim como a aproximação com a literatura, no sentido de compreender as atitudes provenientes da condição humana.

Palavras-Chave: assembleia de classe; ética; Edgar Morin.

ABSTRACT

TORDIN, Denise Cristina. Retaining voice and turn: the role of class assemblies in mediation and conflict resolution. 2020. 162p. Masters dissertation. Pontifical Catholic University of Campinas. Center for Applied Human and Social Sciences. Stricto Sensu Graduate Program in Education. Campinas, 2020.

This study consisted in understanding the role of class assemblies in the school environment. Therefore, one of our specific objectives was to investigate how Municipal Elementary Schools I of Campinas/SP (EMEFs) mediated conflicts in the school context. Thus, through empirical investigation, we reflect on the question: how do class assemblies constitute EMEFs in Campinas/SP and to what extent can they favor the understanding of ethics in the school space? For this discussion, we build on Edgar Morin's theoretical assumptions in order to understand his concept of complex ethics and to understand the connections between this theme and class assemblies. In addition, we reflect on how the development of complex ethics can interfere with the formation of children and young people, considering the reality of some municipal schools in Campinas / SP. From the methodological point of view, we selected, according to the criterion of the Basic Education Development Index (Ideb) of the early years of elementary school, two EMEFs from each region of Campinas / SP: the largest and the lowest Ideb from the southwest, south regions, east, northwest and north thus forming a group with ten schools participating in the research. For data production, we opted for the semi-structured interview in order to listen to each participant regarding their conceptions about the themes: conflict and its mediation, ethics, human relations and class assemblies. With this, we get in touch with the point of view of educators involved with fifth grade classes, pedagogical advisors and directors of educational units. In schools where there was a systematized work with class assemblies, we also observed this pedagogical practice, in order to understand what is peculiar in each school space and to understand the way in which the issues and conflicts discussed in the assemblies were developed between them, the students and the educators. Interviews and observations were fundamental to the research because, in a study that describes an educational phenomenon, the subjects are unique and singular, and their speech and attitudes bring their individuality and apprehension of that reality. In general, we realize that, in all class assemblies, there are guidelines of interest of students that often configure themselves in their curiosities. From our point of view, educators should invest more in deepening these themes and seek the interrelationships between disciplines in order to minimize the fragmentation of knowledge - pointed out by Morin (2002, 2009, 2013) - foster understanding of fundamental problems. and global and teach how to live by reenchanting knowledge. Through this study, we can consider that the class assembly is a pedagogical practice that has immense potential to favor the understanding of complex ethics, from the perspective of Morin (2017), if there is a pedagogical organization that favors the practice of reflections and self-knowledge exercises, as well as the approach to the literature, in order to understand the attitudes arising from the human condition.

Keywords: class assembly; ethic; Edgar Morin.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografía 1.....	108
Fotografía 2.....	109
Fotografía 3.....	110
Fotografía 4.....	115
Fotografía 5.....	130

Sumário

Introdução	11
Capítulo I.....	15
Ética Complexa em Edgar Morin e Assembleias de Classe	15
1.1. Sobre o conhecimento	19
1.2. Introdução ao pensamento complexo: propostas de reformas.....	30
1.3. Conhecimento no âmbito escolar: competências socioprofissionais e competências existenciais e sua relação com a Educação na perspectiva de Edgar Morin	34
1.4. Ética complexa	36
1.5. As assembleias de classe.....	46
Capítulo II.....	51
Método	51
2.1. Participantes da pesquisa	57
2.2. Instrumentos	58
Capítulo III.....	62
Caracterização das Unidades Educacionais, Entrevistas e Observações.....	62
3.1 Primeiro contato com as escolas: caracterização das unidades educacionais	62
3.2 Entrevistas e observações: temas emergentes	71
3.3 Observações de Assembleias de Classe: temas emergentes	99
3.3.1. Assembleias de classe na Unidade Educacional 4	100
Trinta de Agosto de 2019.....	100
Vinte e cinco de Outubro de 2019	115
3.3.2. Assembleias de classe na Unidade Educacional 2	123
Quatro de Outubro de 2019	123
Vinte e nove de Novembro de 2019.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS.....	145
ANEXO I.....	145
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	145
ANEXO II.....	148
Roteiro de Entrevista.....	148
ANEXO III.....	150
Trechos de Algumas Entrevistas	150

Introdução

Atuando desde 2010 como Educadora Física no ensino fundamental de algumas escolas da rede municipal de ensino de Campinas/SP, observo frequentemente as dificuldades que os estudantes têm em expressar suas ideias e comunicarem-se coletivamente de maneira não violenta¹. Concomitantemente, a escola também encontra dificuldades em oferecer tempo e espaço para atividades que incentivem o diálogo, por meio do qual se propicie a expressão de opiniões diversas dentro de um ambiente de respeito mútuo. Além desse aspecto, na minha experiência docente, ainda constato a existência de uma fragmentação de conhecimentos tratados pela escola, que dificultam a compreensão e a relação entre os conteúdos desenvolvidos pelas diversas disciplinas. Soma-se a esta realidade duas outras questões: a primeira, a dificuldade visível em se contemplar – no planejamento escolar geral – os interesses e as curiosidades dos estudantes, fato que amplia a distância entre o conhecimento tratado pela escola dos conhecimentos prévios² dos estudantes, gerando, neles, muitas vezes, um crescente desinteresse pelas atividades escolares; outra questão refere-se ao fato de que, os extensos conteúdos fixados nas grades curriculares não permitem que o tempo escolar contemple outras reflexões pertinentes e de importância para a vida da criança e do jovem. Foram essas dificuldades presentes no cotidiano do meu fazer profissional que me mobilizaram a retornar à área acadêmica e, por meio de pesquisa, refletir sobre essa realidade.

A leitura desse trecho pode fazer o leitor indagar-se: cabe a uma pesquisa acadêmica partir de uma problematização advinda de uma experiência pessoal? Nesse momento, é pertinente destacarmos que há autores que discutem a fundamentação e argumentação de uma pesquisa por meio da história de vida, tais como Souza (2013), Bolívar (2012) e Rabelo (2011). Com isso, percebemos um intuito em aproximar pesquisador e objeto de estudo, constituindo, portanto, uma possibilidade de apreender uma realidade em pesquisa educacional sem neutralizar ou afastar a percepção do pesquisador na investigação. Compreendemos também que minha experiência docente não pode ser justaposta para todos os contextos

¹ Entendemos por comunicação não violenta uma linguagem que visa à externalização de sentimentos, pensamentos e ideias fundamentadas no respeito com os outros, ao contrário de valorizar atitudes preconceituosas e agressivas (ROSENBERG, 2006).

² Os conhecimentos prévios podem ser compreendidos como conhecimentos que os estudantes trazem por meio de suas vivências anteriores, construídos internamente ou externamente ao âmbito escolar. Dessa maneira, entendemos que toda ação pedagógica deve ter como ponto de partida a visão da realidade pela ótica do estudante, para, a partir desse referencial, ampliar o olhar sobre o objeto de estudo (SNYDERS, 1988).

escolares. Porém, ao mesmo tempo, os aspectos por mim relatados anteriormente perpassam por diversos temas de pesquisas sobre o âmbito educacional que constituem desafios para a educação brasileira contemporânea, superando, portanto, um limite percebido apenas na esfera da experiência pessoal (DAVID, 2015). Nesse sentido, partir de uma experiência pessoal "[...] não se trata de modo algum de cair no subjetivismo, mas ao contrário, de encarar o problema complexo em que o sujeito cognoscente, permanecendo sujeito, torna-se objeto de seu conhecimento" (MORIN, 2015, p. 31). Desse modo, nos cabe aqui compreender o pesquisador integrado ao objeto de pesquisa ao mesmo tempo em que apto para pensar sobre o que se conhece.

Considerando as inquietações iniciais, um dos principais aspectos que nosso trabalho procurou apreender constituiu a resolução de conflitos e sua relação com aspectos éticos no âmbito escolar. Compreendemos que um conflito se constitui de pontos de vista discrepantes ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento (CHRISPINO, 2007, p. 15). Assim, qualquer convívio social pode tornar-se propício à manifestação de desentendimentos, uma vez que as pessoas possuem opiniões diversas sobre as variadas situações que as cercam. Entretanto, Chrispino (2007, p. 16) aponta que, no âmbito escolar, o conflito inclui, muitas vezes, uma manifestação violenta. O autor destaca dois pontos: um deles consiste na evolução de uma situação de discordância para uma manifestação violenta que a escola não conseguiu identificar no momento em que se tratava de uma divergência; o outro ponto ressalta que quando há a manifestação violenta, as ações aplicadas são para coibir a violência e não para resolver o problema inicial, o que pode promover situações recorrentes. De fato, observamos que, em situações de conflitos, há casos em que a mediação realizada no âmbito escolar se restringe a alguns aspectos punitivos, como por exemplo, a suspensão do estudante.

Para compreender de maneira mais aprofundada esse cenário, nos reportamos a Edgar Morin, filósofo francês contemporâneo que possui uma vasta obra que trata sobre a elucidação do conhecimento, da vida, das relações, dos costumes, da epistemologia de pesquisa e apresenta uma proposta de educação para o novo milênio (MORIN, 2002, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017). O autor denuncia o paradigma do Ocidente como uma visão de mundo que separou o sujeito cognoscente do objeto de estudo, assim como isolou as partes do todo, fragmentando o conhecimento. Esses aspectos, de acordo com o autor, dificultam nossa percepção sobre problemas fundamentais inerentes à vida. Existe, portanto, uma crítica do autor à ciência clássica, embora, ao mesmo tempo, ele reconheça a legitimidade dos avanços em diversas áreas do conhecimento alcançados por meio dela. Dessa maneira, em sua obra, aponta lacunas, consequências e desconfortos advindos deste paradigma, tais como: uma

hiperespecialização que se desconecta de um todo, o desenvolvimento de armas nucleares capazes de aniquilar populações, a degradação do meio ambiente e uma incompreensão nas relações, tidos para o autor como problemas fundamentais relacionados ao ser humano. Morin (2017) apresenta reflexões sobre os rumos da humanidade, evidenciando a necessidade de se pensar a realidade de maneira complexa, como uma possibilidade de religação entre ser e saber. Sua concepção de “ética complexa” (MORIN, 2017) consiste em refletir sobre os fundamentos da moral, alicerçada nos princípios da compreensão, do respeito e da solidariedade. Compreendemos que esses princípios são indispensáveis para uma reflexão sobre a mediação e a resolução de conflitos³ no âmbito escolar. Ademais, entendemos que a escola é um espaço favorável para promover uma convivência ética, no sentido de despertar a responsabilidade que cada indivíduo tem perante uma sociedade, além de ser ambiente fundamental para a construção da própria identidade e existência por meio da relação de respeito com o outro.

Assim, concebendo o âmbito escolar como um espaço de formação de cidadãos⁴, consideramos que seja responsabilidade da escola ampliar a oferta de momentos que garantam a discussão sobre atitudes em sua dimensão ética, assegurando o desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, as assembleias de classe⁵, como práticas pedagógicas constituintes de uma estrutura escolar participativa, podem fomentar o diálogo, despertar a compreensão, permitir reflexões sobre as tomadas de decisões e a mediação dos conflitos. Portanto, nossa investigação teve como objetivo compreender o papel das assembleias de classe, observando se essa prática pedagógica realmente permitia a participação efetiva dos estudantes no âmbito escolar. Desse

³ Os termos mediação e resolução de conflitos estão relacionados ao diálogo estabelecido por um grupo, cujo objetivo é encontrar “[...] alternativas de solução ou enfrentamento de um problema” de maneira compartilhada, de forma que as diferenças são explicitadas e trabalhadas pelo grupo, diferentemente de utilizar-se de julgamentos que se resumem entre certo ou errado (ARAÚJO, 2015, p. 26).

⁴ Edgar Morin (2009, p. 65) aponta para a importância de a educação ensinar o educando a viver e, nesse contexto, a ser cidadão. Dessa maneira, define um cidadão em uma democracia “[...] por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria”. Porém, a compreensão de pátria nesse aspecto ultrapassa limites políticos e geográficos, já que “[...] solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação (*affiliare*, de *filius*, filho), sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta”, despertando assim uma identidade terrena comum a todos os seres humanos (MORIN, 2009, p. 74).

⁵ Para Araújo (2008, p. 118), “[...] as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo”. Assim, uma assembleia de classe consiste em “[...] um momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar” (ARAÚJO, 2008, p. 118). Dessa forma, a assembleia de classe pode ser um “[...] espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar” (ARAÚJO, 2008, p. 118), propiciando, portanto “[...] momentos de diálogo, negociação e encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos” (ARAÚJO, 2015, p. 25). Dessa forma, para o autor, as assembleias de classe podem contribuir para uma formação de capacidades psicomorais necessárias à “[...] construção de valores e de atitudes éticas” (ARAÚJO, 2008, p. 118).

modo, o problema a ser investigado em nossa pesquisa se expressou na seguinte pergunta: como as assembleias de classe se constituem em EMEFs de Campinas-SP e em que medida podem favorecer a compreensão da ética no espaço escolar?

Para essa investigação, realizamos uma revisão da literatura nos portais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os livros *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2002), *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (MORIN, 2009), *Introdução ao pensamento complexo* (MORIN, 2011), *A religião dos saberes: o desafio do século XXI* (MORIN, 2012), *A via: para o futuro da humanidade* (MORIN, 2013), *Meus filósofos* (MORIN, 2014), *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação* (MORIN, 2015), *O método 1: a natureza da natureza* (MORIN, 2016), *O método 3: conhecimento do conhecimento* (MORIN, 2015a) e *O método 6: ética* (MORIN, 2017) fundamentaram nossa discussão. A leitura dos Projetos Pedagógicos (CAMPINAS, 2019) das unidades educacionais participantes nos auxiliou na caracterização de cada escola e a conectar esses documentos com nossa pesquisa empírica. Realizamos entrevistas semiestruturadas com os educadores que atuam em turmas de quinto ano e com gestores das unidades escolares a fim de ouvir cada participante, para que expressasse suas concepções sobre as temáticas assembleias de classe, ética e conflitos.

Nossa dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, discutimos as concepções de ética complexa de Edgar Morin (2017) e assembleias de classe, pela perspectiva de Vinha (2014) e de Araújo (2015). No segundo capítulo descrevemos o método para a organização das informações advindas da pesquisa empírica e, no terceiro, a discussão das entrevistas e das observações de assembleias de classes. Ressaltamos que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Campinas (Protocolo: 95422018.7.0000.5481) e obteve aprovação, possibilitando o levantamento das informações e assegurando, ao mesmo tempo, o sigilo dos sujeitos e das instituições.

Capítulo I

Ética Complexa em Edgar Morin e Assembleias de Classe

Esta pesquisa investigou o papel das assembleias de classe no âmbito escolar e discutiu esta prática pedagógica por meio da perspectiva educacional e ética de Edgar Morin⁶. Para tanto, iniciaremos este capítulo com uma revisão bibliográfica sobre essa temática.

Com o intuito de avançarmos nossa discussão sobre as temáticas das assembleias de classe no ensino fundamental, sua relação com a ética e tendo como referencial teórico Edgar Morin (2009, 2011, 2012, 2015, 2016, 2017), realizamos uma revisão de literatura nos portais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Estabelecemos um período de dez anos para esse levantamento bibliográfico, ou seja, procuramos pesquisas que foram produzidas e publicadas entre os anos de 2008 a 2018. Esse recorte foi necessário para que pudéssemos dar foco às pesquisas mais recentes sobre essa temática, com exceção das buscas realizadas no portal da ANPEd, que teve como recorte as últimas dez reuniões nacionais (vigésima oitava a trigésima oitava edição). Em pesquisa realizada no portal da ANPEd, visitamos o Grupo de Trabalho Filosofia da Educação (GT17) e buscamos por trabalhos que traziam Edgar Morin em suas referências. Nessas circunstâncias e respeitando o recorte estabelecido, encontramos dois trabalhos: *O pensamento complexo e a formação da autoética* (CASTRO, 2005) e *Filosofia e formação humana* (LORIERI *et al.*, 2007).

O trabalho de Castro (2005), apresentado na vigésima oitava edição, desenvolveu a concepção de ética e o caminho para se alcançar a autoética, fundamentado nos pressupostos teóricos de Edgar Morin. Discutiu sobre a organização escolar atual e mostrou que a fragmentação do conhecimento em disciplinas não abrange uma relação entre os diferentes saberes. Esta fragmentação favorece a formação de uma visão de mundo construída apenas pela ótica da racionalização, o que dificulta ao educando observar e compreender os problemas fundamentais de seu cotidiano. No sentido de superar essa condição atual, o autor relata a importância de uma reforma da educação que religue os saberes. Ressalta que a sala de aula é um espaço privilegiado de formação ética, pois tem nela representados vários credos, posturas,

⁶ Edgar Morin nasceu em Paris, em 1921. É pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em História, Geografia e Direito, migrou para a Filosofia, a Sociologia e a Epistemologia, depois de ter participado da Resistência ao nazismo, na França ocupada, durante a Segunda Guerra Mundial. Autor de mais de trinta livros, tornou-se um dos pensadores mais importantes do século XX.

valores e culturas. Assim, cabe à escola propor práticas pedagógicas que proporcionem o exercício da justiça, do diálogo, da solidariedade e do respeito às diferentes formas de pensar, e, dessa forma, despertar a autoética ao longo do processo de escolarização dos educandos. O trabalho de Lorieri *et al* (2007) foi apresentado no trigésimo encontro da ANPEd. Está fundamentado nos pressupostos teóricos de Antônio Joaquim Severino (2002) e aponta a educação como eixo fundamental no processo de formação humana, no sentido de despertar a consciência (ética, estética e social) da atuação de cada ser humano no planeta. Associa Edgar Morin (2005) nessa discussão, de forma a acrescentar a afetividade como um elemento presente na subjetividade humana.

Interessante notar que, tendo o GT Filosofia da Educação elegido a temática da formação humana como eixo de trabalhos há cerca de 10 anos, assim, Morin (2005) é autor que poderia ter sido alvo de reflexões em diferentes aspectos, mas os pesquisadores dos diferentes Programas de Pós-Graduação, fontes das pesquisas submetidas à ANPEd, parecem não se interessar pelo pensamento dele, justificando os poucos trabalhos ali apresentados que o expõe ou discute.

Para o levantamento bibliográfico realizado junto ao portal da BDTD, utilizamos os seguintes descritores: assembleias de classe, Edgar Morin e ética. Na pesquisa realizada em onze de março de 2018, utilizando como descritor assembleias de classe restrito a assuntos⁷ e ao período de 2008 a 2018, encontramos, a partir de resumos, três dissertações que tratavam diretamente dessa temática. A dissertação de Picchioni (2010) relata a observação empírica das assembleias de classe em uma instituição de ensino da rede pública da cidade de São Paulo, refletindo sobre a educação democrática e as formas de exercício do poder sob a ótica de Michel Foucault (FOUCAULT *apud*. PICCHIONI, 2010). A pesquisa de Mantovani (2017) analisou a prática de assembleias de classe no Ensino Fundamental II, em uma escola de rede particular da zona oeste de São Paulo, destacando tanto a concepção quanto a importância, características, fundamentos e benefícios dessa experiência para a vivência do processo democrático, utilizando-se como referencial teórico Michael Apple, Josep Puig, Ulisses Araújo, Telma Vinha

⁷ Os termos “restrito a assuntos”, “todos os campos” e “resumos” referem-se a uma ferramenta de busca oferecida pelos sites utilizados para esse levantamento bibliográfico. Quando utilizamos o recorte restrito a assuntos, buscamos associar os descritores assembleias de classe, ética e Edgar Morin, a fim de encontrar pesquisas que discutiam diretamente essas temáticas. Nos casos em que a associação dos descritores resultou em nenhuma pesquisa encontrada, ampliamos a busca para todos os campos ou a resumos, de forma que nos fosse apresentado um número maior de pesquisas, mesmo que as que não tivessem relação direta com nosso trabalho. Com isso, pudemos observar que os descritores ética e Edgar Morin são temáticas de pesquisas de diversas áreas de conhecimento, entretanto, poucas pesquisas relacionadas a Educação se apropriam da associação desses descritores para discutir a área.

e Jean Piaget (*apud.* MANTOVANI, 2017). A dissertação de Vanni (2017) relatou que o aumento de casos de violência nas escolas tem comprometido o processo educativo e, por meio de estudo de caso em uma escola pública de Ensino Fundamental I em cidade do interior paulista, considerou que as assembleias de classe favorecem a formação de aluno protagonista e permitem a convivência democrática. Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa foram Yves de LaTaille, Jean Piaget e Paulo Freire (*apud.* VANNI, 2017).

Utilizando como descritor assembleias de classe (em todos os campos), encontramos a dissertação *A democratização das relações interpessoais na escola: um estudo sobre as assembleias de classe*, de Marcílio (2005). Apesar dessa dissertação ultrapassar nosso período 2008-2018 estipulado anteriormente como recorte no levantamento bibliográfico, foi importante incluí-la para nossa discussão porque se assemelha a nossa pesquisa em alguns aspectos como: o município de Campinas-SP enquanto localidade da pesquisa e a fundamentação teórica em Ulisses Araújo e Josep Maria Puig como referencial para a compreensão das assembleias de classe.

Em sua pesquisa, Marcílio (2005) relata que as assembleias de classe são oportunidades à experiência democrática e à educação para a cidadania, por meio da transformação das relações interpessoais. Nas assembleias, educadores e estudantes participam e discutem sobre temas de interesse de todos propondo soluções e encaminhamentos para a melhoria da convivência do grupo. Esse estudo de caso qualitativo, está fundamentado nos pressupostos teóricos de Josep Maria Puig (PUIG, 2000). Esse autor apresenta em suas obras um modelo pedagógico denominado antiautoritário. Esse modelo dissemina a democratização das relações interpessoais na escola e tem, como objeto principal, as assembleias de classe. A autora traz para a discussão das assembleias de classe os conceitos de assimetria funcional e simetria democrática. O primeiro consiste nas relações educador e estudante, marcadas por responsabilidades, por conhecimentos e por experiências distintas, que estão relacionadas aos papéis de cada um no cotidiano escolar. O segundo conceito aponta para igualdade entre educadores e estudantes perante a qualidade de cidadãos. A pesquisa relata que o equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática auxilia os estudantes a ampliar a autonomia e a participação por meio do diálogo. Dessa forma, a pesquisa de Marcílio (2005) teve como objetivo identificar, descrever e analisar a atuação de uma professora no trato das assembleias de classe de uma turma de quarto ano do ensino fundamental I de uma escola da rede pública estadual do município de Campinas. Para a coleta de dados, utilizou-se dos seguintes instrumentos: registro das observações (das aulas, dos recreios, do horário de entrada e de saída, das assembleias, dos cartazes temáticos, das regras e das decisões combinadas);

gravação e transcrição das assembleias; registros das conversas entre a pesquisadora e a professora, necessárias para a preparação das assembleias e registro fotográfico.

Após análise dos dados, a autora aponta para a efetiva contribuição das assembleias como maneira de fomentar o diálogo e participação no contexto escolar. Esse estudo de caso demonstrou que as assembleias focaram a figura da professora, o que contribuiu para um distanciamento entre a professora e os estudantes, predominando, portanto, a assimetria funcional. A autora destaca a importância de centrar-se nos aspectos teóricos e reflexivos propostos para a mediação das assembleias para minimizar esse distanciamento entre o professor e os estudantes. A pesquisa também aponta que, para alguns estudantes, as assembleias passaram a ter função prescritiva e normativa, pois acreditavam que as assembleias poderiam fazer com que as pessoas mudassem suas atitudes rapidamente. Marcílio (2005) ressalta que as assembleias de classe não têm o poder mágico de acabar com os conflitos e sim, proporcionar espaço de discussão para o exercício do diálogo e da argumentação na busca de resolução de conflitos.

Em busca avançada realizada em quinze de março de 2018, na BDTD, associando os descritores ética, Edgar Morin e ensino fundamental, restringindo a busca à resumos e ao período de 2008 a 2018, encontramos três dissertações. A pesquisa de Trindade (2011) discute as práticas pedagógicas que pensam a ética da vida com crianças e jovens. Investigou, por meio de grupos focais e entrevista, como a ética constrói-se e manifesta-se nas vidas dos educadores e como acontece a socialização dessas construções com os estudantes com quem eles convivem. A pesquisa teve como referencial teórico Edgar Morin (MORIN, 2011, 2015a, 2016, 2017) e Humberto Maturana (MATURANA *apud.* TRINDADE, 2011). Corrêa (2010), tratou da educação ambiental como alternativa para a formação de um ser humano integral e para a construção da cidadania, desde que seja entendida como um processo educativo em que a transdisciplinaridade e a transversalidade estejam objetivadas e efetivadas nesse processo. Oliveira (2017) investigou os relatos de experiências de docentes da Educação Básica Pública Municipal de São Paulo que foram diagnosticados com algum transtorno mental e comportamental. O referencial teórico da pesquisa foi Edgar Morin (MORIN, 2002, 2009). A autora considera a necessidade de repensar as relações para a ética de compreensão da condição humana e as políticas públicas na educação.

Em dezoito de março de 2018, realizamos busca no Portal de Periódicos da CAPES. Em pesquisa utilizando os descritores ética (restrito a assuntos) e Edgar Morin (em todos os campos), foram encontrados onze trabalhos que discutiram o conceito de ética difundido por Edgar Morin, porém apenas um trabalho estava vinculado ao campo educacional (TRINDADE,

2011) – descrito anteriormente. Pelo fato de nossa revisão bibliográfica não apresentar trabalhos que trataram de assembleias de classe sob a ótica de Morin, menos ainda quando se pensa o município de Campinas, SP, justificamos a investigação no sentido de realizar uma leitura sobre os conflitos e suas mediações por parte da escola e a partir dos preceitos da ética complexa.

Nesse sentido, aprofundamos a discussão no que concerne ao conhecimento, à educação e à ética na perspectiva de Edgar Morin (2002, 2009, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017), elucidando alguns conceitos tais como a unidualidade do ser, o conhecimento pertinente, o pensamento simplificador, a complexidade, o pensamento sistêmico e a ética complexa. Essa fundamentação teórica foi pertinente para dialogarmos com o cenário educacional de algumas escolas municipais de Campinas/SP, que constituem nosso objeto de estudo.

1.1. Sobre o conhecimento

Ao tratarmos de educação, partimos de uma concepção de Durkheim⁸ (1982) que ressalta que o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos cada vez mais numerosos ao estudante, mas “[...] de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (DURKHEIM, 1982, p. 185). Essa concepção reforça a compreensão de Morin (2009, 2015) de que a educação deveria ensinar a viver e, para isso, não precisa somente de conhecimentos, mas de “[...] conhecimentos adquiridos em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida” (MORIN, 2009, p. 47). Observamos a correlação entre educação e conhecimento, tanto para Durkheim (1982) quanto para Morin (2009). No caso específico de Morin (2009), a dimensão do conhecimento relaciona-se à uma educação para a vida que sobrepuja o conhecimento em sua forma apenas instrumental, ou seja, o conhecimento no âmbito educacional ultrapassa o caráter de um *slogan*⁹ de preparação para a vida, pois está incorporado à própria vida. Esta aceção está presente também em outros teóricos da educação,

⁸ Porque tratar de educação partindo do conceito de Durkheim? Sibilia (2012) discute sobre as consequências decorrentes da facilidade de acesso a informação por meio de Internet e de Redes Sociais na atualidade. A autora ressalta que essas informações, muitas vezes, estão desconectadas de um contexto e sem relação a outros conhecimentos. Assim, ao invés de favorecer à compreensão de uma realidade, tem contribuído, de fato, para a manutenção de “uma cabeça bem cheia” (MONTAIGNE *apud*. MORIN, 2009). Cheia de informações e de conteúdos desarticulados, denunciados por Morin (2009). A discussão entre quantidade de informações e de conhecimentos transmitidos e as transformações pessoais e as orientações para a vida que a educação pode promover nos remete ao conceito de educação de Durkheim (1982), relevante, do nosso ponto de vista, para um entendimento do contexto atual.

⁹ O termo *slogan* refere-se a “[...] expressões cuja utilização extremamente ambígua impede que tenham qualquer utilidade descritiva nos estudos sobre o sistema educacional brasileiro” (AZANHA, 1974, p. 15).

como é o caso de Dewey (1959). Assim, podemos refletir: a concepção de conhecimento de Morin (2009) oferece elementos para se pensar o desenho de políticas educacionais¹⁰?

Consideramos, portanto, que o conhecimento é elemento inicial para uma discussão sobre educação. Para Morin (2013, p. 195) “[...] a educação atual fornece conhecimentos sem ensinar o que é conhecimento”, isso porque tem havido grande ênfase em técnicas de aprendizagem em diferentes países, como argumenta Biesta (2013). Morin (2013) trata, em especial, da educação na França, mas observa que o fenômeno ocorre também em outros contextos, pois denuncia que a problemática educacional é mundial. Mesmo assim, colocamos de forma atenciosa para não se incorrer em anacronismo na leitura de seu texto. Nesse sentido, o autor compreende que o conhecimento tratado na escola é um problema global, principalmente no Ocidente. Assim, para discutirmos sobre as dificuldades relativas ao conhecimento e sua relação com a educação na perspectiva de Morin (2009, 2015) é necessário esclarecer que essa problemática advém, de acordo com o autor, de uma herança da ciência clássica¹¹, denunciada como o grande Paradigma do Ocidente¹². Cabe destacar que os métodos

¹⁰ Claude Allègre, ministro da Educação na França em 1997, propôs a Edgar Morin presidir um conselho científico que resultou em jornadas temáticas, cujo objetivo era repensar a educação do segundo grau, reforma nas universidades e na formação de professores. Assim, compreendemos que a concepção de educação de Edgar Morin oferece elementos para se pensar políticas educacionais. De acordo com Allègre (*apud.* MORIN, 2012, p. 13), “[...] o mais difícil é conseguir mudar as mentalidades”.

¹¹ De acordo com Morin (2016, p. 35), a crítica à ciência clássica não tem o caráter de contestar o conhecimento objetivo. É evidente que “[...] seus benefícios foram e continuam sendo inestimáveis, já que a primazia absoluta dada à concordância das observações e das experiências permanece o meio decisivo para eliminar o arbitrário e o julgamento de autoridade”. Nesse sentido, trata-se de não apenas conservar esta objetividade, mas de “[...] integrá-la a um conhecimento mais amplo e refletido, dando-lhe um terceiro olho para enxergar o que ela não vê”. Para isso, o autor ressalta a necessidade de o pensamento retornar à fonte de questionamentos críticos, por exemplo, “[...] quem somos neste mundo? De onde observamos? Como concebemos e descrevemos o mundo?” (MORIN, 2016, p. 115). Além disso, “[...] reorganizar nosso sistema mental para reaprender a aprender” (MORIN, 2016, p. 35). Fica evidente a preocupação ontológica no pensamento de Morin (2016) e, no caso da discussão sobre a ética, fica explícita a correlação com a perspectiva de fundamentos que encontram amparo na dimensão ontológica.

¹² Morris Berman (1981), no livro *O reencantamento do mundo*, relata que os caminhos trilhados pela ciência, na Europa do século XVI, tornaram o fazer mais importante do que o ser. Isso desencadeou em uma ruptura com os ideais gregos e em um distanciamento de reflexões filosóficas acerca do mundo. Para explicar esse rumo da ciência, o autor compara o constructo científico de Bacon e de Descartes, relatando que para Bacon conhecimento é sinônimo de poder e de utilidade da verdade e, para Descartes, a certeza é equivalente à medição e a ciência à uma matemática universal. Assim, para Berman (1981), o objetivo de Bacon foi concretizado por Descartes, de forma que a medição precisa tornou-se elemento essencial da ciência, capaz de validar ou falsificar as hipóteses. Sendo assim, o século XVII foi marcado por uma ciência convicta de que o mundo deveria ser tratado pelo homem e não apenas contemplado por ele (BERMAN, 1981). Em *Discurso do método*, René Descartes (2009), relata que, ao finalizar o curso de seus estudos, ainda encontrava-se em meio às dúvidas e aos erros. Dessa maneira, considerou que, mesmo estudando em escolas consideradas célebres da Europa, isso o fez descobrir apenas sua ignorância. Desse modo, pensou em um método que pudesse acabar com as dúvidas e os erros, considerando a razão uma ferramenta primordial para alcançar esse propósito. Assim, caracteriza o método como uma instrução “[...] para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências” (DESCARTES, 2009, p. 13). Com isso, a matemática, tornou-se a ciência que permitiria o acesso à verdade, “[...] por causa da certeza e da evidência de suas razões” (DESCARTES, 2009, p. 19), se comparada às outras ciências fundamentadas na filosofia, pois, para Descartes (2009, p. 20), na filosofia “[...] não se encontra ainda uma única coisa sobre a qual não se continue discutindo e, por conseguinte, que não seja duvidosa”. Assim, o consenso apresentaria a verdade, já o dissenso provocado por discussões filosóficas corrobora com a dúvida. Além disso, o autor relata que tantas opiniões

para busca de conhecimentos utilizados pela ciência clássica, isolam, separam e desunem os elementos e, dessa maneira, “[...] não é possível estabelecer uma comunicação entre seus conhecimentos e a nossa vida” (MORIN, 2016, p. 26). Com isso, os erros, as ignorâncias, as cegueiras e os perigos mutilam a organização do conhecimento, o que nos torna “[...] incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real” (MORIN, 2011, p. 10). Consequentemente, favorece a uma incompreensão sobre o próprio ser humano, já que “[...] o homem das ciências humanas é um espectro suprafísico e suprabiológico” (MORIN, 2016, p. 26), fruto da disjunção do que fundamenta o conceito de homem: a tríade indivíduo-espécie-sociedade.

Na tríade indivíduo-espécie-sociedade, compreende-se que o indivíduo é produto do processo reprodutor da espécie humana, ressaltando sua condição de natureza biológica. Por outro lado, as interações entre os indivíduos originam a sociedade, “[...] que testemunha o

diversas acerca de um mesmo tema “[...] sem que jamais possa haver mais de uma só que seja verdadeira, achava quase como se fosse falso tudo aquilo que era apenas provável” (DESCARTES, 2009, p. 20). O programa Fronteiras do Pensamento, produzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentou a conferência *O caminho para o futuro da humanidade*, em 2013, com palestra de Edgar Morin. Nessa palestra, que teve tradução de Jéssica Bandeira (2013), o filósofo francês aponta que a ciência do século XVII evidencia alguns pensadores tais como Galileu, Bacon, Descartes, Gassendi. Assim, acreditamos que a crítica de Morin (2014) ao grande paradigma do Ocidente, provém da difusão das ciências do século XVII e do método cartesiano pelo fato de considerarem as ciências exatas mais importantes que outras e por ressaltar a primazia de um conhecimento em detrimento de outros que poderiam auxiliar o ser humano a iludir-se e a errar menos, pelo fato de mostrar outros pontos de vista. Além disso, exaltar uma ciência auxilia, de acordo com Morin (2016) na separação entre as ciências naturais e as ciências humanas. Um outro ponto que podemos destacar é que para Descartes (2009, p. 21) existe um problema em viver na presença da dúvida e dos erros, pois relata: “[...] eu sempre tive um enorme desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso para ver claramente em minhas ações e caminhar com segurança nesta vida”. Tanto para Morin (2002, 2016) quanto para Descartes (2009) a dúvida é um ponto de partida que instiga ao conhecimento. Porém, a crítica de Morin (2014) às ciências clássicas é a busca por eliminar a dúvida, pois, para o autor, existe um antagonismo entre verdadeiro e falso que pode ser complementar e a dúvida e a incerteza, nesse caso, são essenciais. Com isso, Morin (2002) ressalta que viver é saber enfrentar as incertezas, visto que uma informação que no passado foi considerada uma verdade, pode não ser mais pela evolução da própria ciência. E, a busca da compreensão do mundo por meio exclusivo da razão desencadeou a um ocidentalocentrismo, termo que se refere a uma exacerbação da racionalidade em um mundo ocidentalizado, “[...] que nos dá a ilusão de possuir o universal” (MORIN, 2013, p. 19). Essa exacerbação é capaz de evoluir à uma razão instrumental, “[...] denunciada por Adorno e Horkheimer, que está a serviço de empreendimentos nocivos, criminais ou demenciais, como o campo de concentração nazista” (MORIN, 2013, p. 185). Portanto, para Morin (2013), o conhecimento dispõe da racionalidade para descartar a ilusão e o erro. Porém, há vários tipos de racionalidade, como por exemplo a “[...] a racionalidade crítica, que utiliza a dúvida; a racionalidade teórica, que edifica as teorias aplicadas de maneira coerente aos fenômenos; a racionalidade autocrítica, consciente de seus limites e da degradação da racionalidade em racionalizações (concepções intrinsecamente lógicas, mas que não correspondem a nenhuma base empírica)”, como a razão instrumental (MORIN, 2013, p. 185). Com isso, denuncia uma cegueira no conhecimento se apresentado de forma mutilada, ou seja, sem os antagonismos, sem reflexões sobre pontos de vista distintos (isso traz a influência da proximidade entre observador e objeto no campo científico), pois acredita que essa maneira de conhecer que não contempla a realidade de forma complexa nos conduz a uma inteligência que nos cega (MORIN, 2013). Quando Morin (2016) apresenta um método, demonstra uma preocupação para que o mesmo não seja compreendido como uma prescrição técnica. Acrescenta que, assim como no método cartesiano, “[...] deve inspirar-se em um princípio fundamental ou paradigma” (MORIN, 2016, p. 37). Porém, o que difere sua proposta e o método cartesiano encontra-se no teor deste paradigma. Assim, “[...] não se trata mais de obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), de clareza (eliminando o obscuro), de distinção (eliminando as aderências, participações e as comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia, a complexidade)” (MORIN, 2016, p. 37). Dessa maneira, o método para Morin (2016) deve evitar a simplificação e religar “[...] o que estava disjunto a partir de um princípio de complexidade” (MORIN, 2016, p. 37).

surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura” (MORIN, 2002, p. 54). Nesse sentido, não há protagonismo isolado entre esses elementos, pois “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2002, p. 55). Considerar essa tríade, sem que haja uma dissociação ou subordinação entre seus elementos, é compreender a complexidade da condição humana. Refletindo sobre o campo educacional, será possível ensinar a condição humana aos estudantes?

A compreensão da condição humana envolve, portanto, o conceito de unidualidade¹³ do ser, que associa, de forma antagônica e complementar, a natureza e a cultura em toda a realidade humana, ou seja, compreende a animalidade e a humanidade como elementos que constituem o ser humano (MORIN, 2014). Assim, podemos entender que:

O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz a unidualidade originária. [...] o homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição (MORIN, 2002, p. 52).

Dessa forma, compreendemos que o humano é constituído de unidades complexas multidimensionais originárias da natureza e da sociedade. Portanto, estas unidades complexas comportam a condição humana nos seus vários aspectos tais como o físico, o biológico, o psíquico, o cultural, o social, o histórico, o afetivo, o racional, o econômico, o religioso.

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico - o sexo, o nascimento, a morte - é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares - comer, beber, defecar - estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais - falar, cantar, dançar, amar, meditar - põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (MORIN, 2011, p. 40).

¹³ A concepção de homem genérico de Marx, influenciou Morin (2014, p. 90) a desenvolver a “[...] ideia de antropossociologia, uma antropologia fundada sobre a unidualidade humana [...]”. Com isso, Morin (2014) desenvolve a ideia de que as ciências da natureza e do homem deveriam tecer uma relação dialética indissolúvel, enlaçando uma a outra. No livro *Meus filósofos*, Morin (2014, p. 90) relata que “[...] meu marxismo me convidava fundamentalmente a trabalhar atravessando as fronteiras das disciplinas, a procurar as transversalidades, as complementaridades entre os domínios do saber. As disciplinas (economia, sociologia, psicologia, história) não eram senão categorias, certamente úteis, mas limitantes, e eu tinha a necessidade de compreender os problemas antropossociais em sua multidimensionalidade. Eu via nisso a possibilidade de um conhecimento do todo como todo, que permitia integrar o que o saber universitário separa, em particular as ciências da natureza e as ciências do homem”. Essa concepção é capital para compreender a necessidade de religar os conhecimentos como uma proposta de reforma da educação, de forma a superar a fragmentação disciplinar que impede o estudante de compreender os problemas vitais, fundamentais e globais (MORIN, 2013, p. 194).

Considerando essa concepção do autor, percebemos que não existe fragmentação ao tratar-se de ser humano. Para Morin (2014, p. 51), a disjunção alma/corpo repercutirá em “[...] múltiplas dissociações que atravessarão nosso universo cultural de ponta a ponta: Alma/ Corpo, Espírito/ Matéria, Cultura/ Natureza, Qualidade/ Quantidade, Finalidade/ Causalidade, Sentimento/ Razão”. Essa disjunção, para Morin (2014), acarreta em duas visões de mundo separadas: de um lado “[...] um mundo de objetos submetidos a observações; [...] de outro lado um mundo de sujeitos que se questionam a respeito de problemas de existência”, o que caracteriza o que o autor denominou de o grande paradigma do Ocidente (MORIN, 2014, p. 51).

O campo da Educação Física, no âmbito educacional, é marcado por discussões a respeito da disjunção entre corpo e mente, caracterizadas por uma valorização limitante e equivocada – advinda de uma sociedade escolar – dos conhecimentos que utilizam a mente em detrimento dos que favorecem maior uso corporal. Caracterizamos essa valorização social como limitada, pois compreendemos que não há distinção em atividades mentais e corporais, já que tanto o corpo e quanto as atividades humanas são plenamente biológicos e culturais, não havendo, portanto, disjunção alguma. Assim, entendemos que o aprendizado de um gesto motor, por exemplo, perpassa por todo aparelho biológico (o corpo – cérebro, neurônios, estímulos nervosos, músculos) e está imerso de todo o significado cultural relacionado a este gesto, ou seja, esse conhecimento não pode ser dividido entre corpo e mente, ou entre motor e cognitivo. Uma dualidade cartesiana, que separa corpo e alma, homem e mundo, por exemplo, impede uma compreensão mais ampla da existência humana, pois não considera outras esferas que compõem a condição humana. Sheldrake¹⁴ (1993, p. 59) apesar de reconhecer que a dualidade cartesiana e o problema mente-corpo ainda apresentam controvérsias, ressalta que discussões sobre o “[...] cérebro controlando a maquinaria do corpo” evidenciam uma disjunção assim como uma maneira mecanicista¹⁵ de compreender o ser humano. Faria (2006), em sua

¹⁴ Rupert Sheldrake – biólogo britânico, nascido em 1942 – estudou filosofia em Harvard, diplomou-se em bioquímica pela Universidade de Cambridge e pesquisa os campos morfogênicos.

¹⁵ De acordo com Sheldrake (1993, p. 58), a revolução copernicana compreendia “[...] um universo absolutamente sem nenhum centro”, de forma que “[...] as próprias estrelas também eram sóis, e o espaço estendia-se para fora, em todas as direções, até o infinito”. Em seguida, a revolução mecanicista trouxe a ideia “[...] do universo como uma máquina”, de forma que esta teoria substituiu o modelo do cosmo vivo (SHELDRAKE, 1993, p. 58). De acordo com o autor, essa concepção mecanicista compreende o mundo, o Homem, a natureza como matéria, subordinada às leis matemáticas. Dessa forma, compreendemos por mecanicista a teoria da natureza que “[...] não admite outra explicação possível para os fatos naturais, seja qual for o domínio a que eles pertençam, além daquela que os interpreta com movimentos ou combinações de movimentos de corpos no espaço” (ABBAGNANO, 2007, p. 653). Com isso, traz uma tendência reducionista, que consiste, no campo biológico, em reduzir as leis biológicas às leis físico-químicas; em psicologia, reduz leis psicológicas às biológicas; em sociologia, reduz as leis sociológicas às biológicas e psicológicas e assim sucessivamente.

dissertação intitulada como *O problema da relação mente-corpo e a consciência como sua manifestação*, ressalta que a relação mente-corpo é um problema filosófico que traz uma influência da ciência clássica no sentido de segregar elementos. Porém, ressalta que a mente não deve ser concebida como um elemento dissociado do corpo (FARIA, 2006, p. 6), buscando assim, ultrapassar este paradigma. De acordo com Morin (2011, p. 10), paradigmas são “[...] princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”. Nesse sentido, proporcionar espaço para discutir as diversas visões de mundo sobre determinado assunto ou conhecimento no âmbito escolar poderiam auxiliar em um processo de tomada de consciência?

Um outro aspecto, tido por muitos como uma dualidade de ampla discussão, no campo educacional referente ao conhecimento e a relação entre a teoria e a prática. Atualmente, ainda podemos observar alguns relatos tais como “[...] na prática, a teoria é outra”, já denunciados por Marcellino (1995, p. 74) em meados de 1990 e caracterizados pelo autor como de senso comum, apontando para um afastamento entre o conhecimento e a realidade, entre os saberes tratados na formação de educadores e sua atuação após ingresso no mercado de trabalho. Para Marcellino (1995), teoria e prática deveriam estar englobadas em um conceito único e que não esgotasse sua extensão, ou seja, mesmo que teoria e prática apresentem algumas singularidades, há a necessidade de serem compreendidas como elementos complementares que possibilitam uma reflexão sobre conhecimento tratado no âmbito escolar. Considerando esses exemplos que trazem aspectos de influência aparentemente dissociadas, entendemos que, para Morin (2002), a educação em âmbito mundial, ainda tem desintegrado a condição humana e os conhecimentos por meio das disciplinas. Isso corrobora para uma separação e isolamento dos saberes tratados por cada disciplina, situação decorrente da fragmentação do conhecimento. Com isso, o autor afirma que tem se “[...] tornado impossível aprender o que significa ser humano” (MORIN, 2002, p. 15). Nesse sentido, desenvolver um trabalho no âmbito escolar por meio de projetos pode promover a uma compreensão diferenciada do conhecimento? Em que medida a participação dos estudantes nas escolhas de projetos pode favorecer a compreensão de problemas fundamentais e a despertar a curiosidade de crianças e jovens?

Para Morin (2016, p. 36), assim como o homem, o mundo é “[...] violentamente separado entre as ciências, fragmentado entre as disciplinas, pulverizado em informações”. Essa situação resulta em uma dificuldade de os estudantes compreenderem os problemas inerentes em sua realidade¹⁶. Com relação a quantidade de informações acessíveis em decorrência da

¹⁶ De acordo com Morin (2016, p. 140), “[...] o real é não aquilo que se deixa absorver pelo discurso lógico, mas o que resiste a ele [...] o real não se encontra mais apenas escondido nas profundezas do “ser”; é na fenomenalidade

evolução tecnológica contemporânea, Sibilia (2012, p. 84) também ressalta que vivemos em um cotidiano bombardeado por um “[...] fluxo de informações fragmentadas e dispersas” capazes de transformar profundamente algumas configurações sociais¹⁷ e nos caracterizar como uma sociedade da informação em detrimento de uma sociedade de conhecimento. Dessa maneira, compreendemos que o acesso a uma variedade de informações não garante acesso a um conhecimento, pelo contrário, pode deturpar o entendimento dos problemas fundamentais – que consistem em estabelecer e interrogar o que desapareceu da relação trinária indivíduo-espécie-sociedade – e dificultar a possibilidade de vislumbrar uma resolução para os mesmos.

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2009, p. 21).

O documentário independente intitulado *Educação Proibida*, de 2012, ressalta que a educação moderna ainda reproduz um modelo prussiano do século XVIII, originário de um padrão militar, com objetivo de gerar uma massa de pessoas obedientes e competitivas. Esse modelo preserva a ideia de transferência de conhecimento, muito questionado por Paulo Freire (1996) em sua concepção de educação bancária, em que denuncia uma transferência de conhecimento em detrimento de “[...] criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Dessa maneira, sem que haja uma contextualização com a realidade e a curiosidade dos estudantes, o conhecimento perde sentido e torna-se uma atividade mecanicista, concebido como “uma cabeça bem cheia”. Por outro lado, criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento permeia o movimento de trazer para o espaço de reflexão sobre a realidade o saber prévio dos estudantes, estabelecendo uma organização¹⁸ que

das emergências que a presença do real pode ser constatada em todos os domínios do ser vivo”. Portanto, “[...] é na nossa maneira de perceber, conceber e pensar de modo organizacional o que nos cerca e que denominamos realidade” (MORIN, 2016, p. 134).

¹⁷ Em seu livro *Redes e paredes: a escola em tempos de dispersão*, Paula Sibilia (2012) discute se há uma tendência à obsolescência escolar, já que o acesso às informações disseminou-se por meio de avanços tecnológicos promovidos pela televisão e Internet. Para a autora, o acesso a informações alterou também as configurações sociais no sentido de que os ambientes escolares e familiares tendem a negociar constantemente as regras com as crianças e adolescentes. Com isso, anuncia uma diminuição da autoridade do adulto. Com relação ao conhecimento, “[...] o saber emitido pela voz do professor perde sua credibilidade para converter-se em uma opinião descartável” (SIBILIA, 2012, p. 97). Aponta para um conceito de aluno usuário midiático, que se caracteriza por demonstrar-se entediado ou desatento, diferentemente de oprimido ou de reprimido. Dessa maneira, a busca por diversão originária desse fluxo de informação constante gera grandes insatisfações e consiste em um novo desafio para a educação do século XXI.

¹⁸ Morin (2016) exemplifica o princípio de organização por meio a teoria do big bang. Aponta que para uma solução lógica do problema da origem do Universo, essa teoria apresenta a ordem como um suporte simples e evidente, excluindo uma possível organização que aconteça “[...] na turbulência, na instabilidade, no desvio, na improbabilidade, na dissipação energética” (MORIN, 2016, p. 61). Nesse sentido, o autor destaca o conceito de

possibilite a compreensão de determinado conhecimento e, ao mesmo tempo, conferir sentido e significado para os estudantes, religando, contextualizando e globalizando, portanto, os diversos saberes para colaborar na constituição de “uma cabeça bem feita”.

Para a compreensão desses princípios que ascendem à “uma cabeça bem feita”, no sentido de superar a fragmentação e compartimentação das disciplinas, e a fim de articular os saberes, é necessário estabelecer relação com a tríade organização-sistema-inter-relação¹⁹, que culmina na ideia sistêmica.

A ideia sistêmica começou, na segunda metade de nosso século, a minar progressivamente a validade de um conhecimento reducionista. Formulada por Bertalanffy, ao longo dos anos 50, a teoria geral dos sistemas, que parte do fato de que a maior parte dos objetos da física, da astronomia, da biologia, da sociologia, átomos, moléculas, células, organismos, sociedades, astros, galáxias formam sistemas, ou seja, conjuntos de partes diversas que constituem um todo organizado, retomou a ideia, frequentemente formulada no passado, de que um todo é mais que o conjunto das partes que o compõem. [...] a organização em sistemas produz qualidades ou propriedades desconhecidas das partes concebidas isoladamente: as emergências. Assim, as propriedades do ser vivo são desconhecidas na medida de seus constituintes moleculares isolados; elas emergem nesta e para esta organização. A rotina, fruto da ciência disciplinar, era tão forte, que, por muito tempo, o pensamento sistêmico permaneceu afastado das ciências, tanto naturais como humanas, e, ainda hoje, é marginalizado (MORIN, 2009, p. 26).

O biólogo austríaco Ludwing von Bertalanffy (1901-1972) desenvolveu a teoria geral dos sistemas em virtude das lacunas que visualizava, já na década de 1920, no campo da

Von Neumann, matemático que descobriu que “[...] a grande originalidade do autômato natural (entenda-se vivo) é funcionar na desordem” (MORIN, 2016, p. 61). Assim, o que Morin (2016) esclarece é que a ciência clássica, fundamentada em Kepler, Galileu, Copérnico, Newton, Laplace, estabelece uma lógica racional, ordenada, simples, e nega os elementos contraditórios e antagonistas que estão associados em qualquer autômato natural. Logo, a insuficiência da teoria do big bang consiste em reduzir a origem à dimensão exclusiva da explosão térmica. Dessa maneira é preciso ultrapassar essa teoria por meio da compreensão de catástrofe “[...] entendida como mudança/ruptura de forma, em condições de singularidade irreduzível” (MORIN, 2016, p. 64). Portanto, a catástrofe que “[...] não se identifica a um começo absoluto [...] contém em si a ideia de Acontecimento e de cascata de acontecimentos; [...] longe de excluir, ela inclui a ideia de desordem; [...] a ideia de catástrofe contribui para a compreensão de que a organização e a ordem do mundo se edificam no e pelo desequilíbrio e instabilidade” (MORIN, 2016, p. 64). O conceito de organização provém dessa natureza física, que estabelece uma dimensão física radical na organização viva e antropossocial. De acordo com Morin (2016, p. 23), “[...] é preciso não apenas articular a esfera antropossocial à esfera biológica, mas também articular cada uma delas à esfera física”. Contudo, para o autor, “[...] a verdadeira mensagem que nos trouxe a desordem, em sua viagem da termodinâmica à microfísica e da microfísica ao cosmo, é ordenar que partamos em busca da complexidade”. Ou seja, os princípios termodinâmica à microfísica e da microfísica ao cosmo, é ordenar que partamos em busca da complexidade”. Ou seja, os princípios organizadores estabelecidos para uma “cabeça bem-feita” devem apresentar aos estudantes possibilidade de ligar os saberes, considerando que “[...] o conhecimento é relativo e incerto”, ao mesmo tempo que a dúvida e a corrosão podem tornar-se estímulos para a busca de um conhecimento (MORIN, 2015, p. 23).

¹⁹ Morin (2016, p. 133) destaca uma definição de cada termo da tríade organização-sistema-inter-relação: “[...] a organização é o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos. A organização liga de maneira inter-relacional os elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se convertem em componentes do todo; [...] o sistema é o caráter fenomenal e global do qual se revestem as inter-relações cuja combinação organiza o sistema; [...] os dois conceitos são ligados pelo conceito de inter-relação: qualquer inter-relação dotada de alguma estabilidade ou regularidade adquire caráter organizacional e produz um sistema”.

biologia. De acordo com Vasconcelos (2002, p. 195), Bertalanffy foi mais que um “[...] biólogo em exercício das atividades específicas de sua disciplina, ele foi um cientista em sentido muito mais amplo, preocupado com questões que atravessam as fronteiras disciplinares”. Um dos conceitos essenciais de sua teoria é a existência de interação ou de conexão entre os elementos, de forma que as partes constituintes de um sistema possuem independência uma das outras, sendo que o todo não será apenas o somatório das partes. Para exemplificar esse conceito, Vasconcelos (2002, p. 199) relata:

Por exemplo, o comportamento de um homem em sua relação conjugal é diferente do comportamento desse mesmo homem em sua relação profissional com seu chefe. É a interação que, constituindo o sistema, torna os elementos mutuamente interdependentes: cada parte estará de tal forma relacionada com as demais, que uma mudança numa delas acarretará mudanças nas outras. Desse modo, para compreender o comportamento das partes, torna-se indispensável levar em consideração as relações.

Considerando o aspecto interacional entre as partes, podemos refletir: uma maior interação entre as disciplinas escolares é capaz de superar a fragmentação do conhecimento? Tratar os conhecimentos de forma sistêmica no âmbito escolar pode contribuir para “uma cabeça bem-feita”?

Para Morin (2009), além das consequências geradas pela marginalização do pensamento sistêmico nas ciências naturais e humanas, durante o século XIX a ciência fundamentou-se em três pilares de certezas: o determinismo absoluto, a separabilidade e a prova absoluta. O primeiro, consiste no reconhecimento de uma universalidade do princípio; o segundo traz a convicção de que para conhecer melhor um objeto é necessário isolá-lo de seu ambiente original, separando-o em ambiente artificial. Já o terceiro pilar compreende que a prova absoluta é fornecida pela dedução e indução, rejeitando todos os elementos que trazem a contradição sobre a premissa. Entretanto, duas revoluções científicas marcaram o século XX e debatem a ciência do século anterior. Dessa maneira, o segundo princípio da termodinâmica, inaugurada na física e finalizada com a microfísica e a cosmo-física, derrubaram o primeiro pilar, ou seja, “[...] o princípio do determinismo deve ser associado a um princípio de desordem e um princípio de indeterminação” (MORIN, 2013, p. 188). A segunda revolução científica, manifestada em meados do século XX, religa disciplinas até então separadas. Dessa maneira, a Ecologia, as Ciências da Terra e a Cosmologia são exemplos de novas ciências que, por terem um caráter poli ou transdisciplinares²⁰, tem por objeto o estudo de um sistema complexo que

²⁰ Os termos interdisciplinar, poli ou transdisciplinar buscam, de maneira geral, ultrapassar os limites disciplinares a fim de superar uma visão simplificada de mundo pela proposta de aproximar os saberes tratados em diversas áreas de conhecimento (LÜCK, 1994, p. 31).

forma um todo organizador. Dessa maneira, a Ecologia, por exemplo, tem como objeto de estudo um ecossistema. Para compreendê-lo, recorre a múltiplas disciplinas como a Zoologia, Botânica, Microbiologia, que permite apreender o biótopo e a biocenose. Ademais, recorre às ciências humanas para compreender interações entre homem e biosfera. Dessa maneira, Morin (2009, p. 28) aponta que “[...] disciplinas extremamente distintas são associadas na ciência ecológica”. Nesse sentido, podemos nos questionar: o que de fato impede a aproximação entre as disciplinas no âmbito escolar?

O autor ainda aponta que a essas duas revoluções, embora inacabadas, falta a revolução epistemológica que já

[...] foi preparada pelos pensamentos de Heráclito (“acordados, eles dormem”, “viver de morte, morrer de vida”), de Pascal (“o ser humano só existe em uma teia de contradições”), de Hegel (“nosso pensamento deve abarcar os contrários”), de Marx (“as ciências da natureza abarcarão as ciências do homem, as ciências do homem abarcarão as ciências da natureza”). Ela começou a se introduzir nas ciências do reconhecimento, levado a efeito por Niels Bohr, de que suas noções contraditórias - ondas e corpúsculo - estão necessariamente associadas na concepção da natureza complexa da partícula. Na física e na cosmologia, ela surge para considerar a origem do universo e a natureza do real. Ela se encontra no cerne da relação espaço-indivíduo-sociedade, em biologia e antropologia (MORIN, 2013, p. 189).

Assim, Morin (2013, p. 192) enfatiza a necessidade de “[...] reunir um grande número de conhecimentos separados em disciplinas”, para que, dessa maneira, os estudantes possam enfrentar os problemas fundamentais e globais relacionados a si mesmos, à sua comunidade, à sua nação, ao ser humano. Para alcançar uma educação que promova a compreensão da condição humana, que favoreça a tomada de consciência de uma identidade terrena (que é comum a todos os seres humanos) e que amplie o olhar para problemas que são comuns para às diversas comunidades, Morin (2002) ressalta a necessidade de contextualizar o conhecimento de maneira histórica²¹, auxiliando, desta forma, o estudante a compreender a própria realidade.

²¹ A contextualização do conhecimento de maneira histórica é permeada por dois conceitos fundamentais: a ecologia da ação e a retroação do presente sobre o conhecimento do passado. O primeiro consiste na compreensão de que “[...] as consequências das ações históricas são frequentemente contrárias às intenções daqueles que as decidem” (MORIN, 2014, p. 12). O segundo aponta para a necessidade de se compreender sobre a perspectiva que determinado conhecimento está sendo tratado, pois para o autor, não há um ponto de vista absoluto para a observação. O autor exemplifica esses conceitos se reportando ao ataque às Malvinas pela ditadura militar argentina e ao Chipre pela ditadura militar grega, que resultaram na queda dessas ditaduras. Assim, o autor demonstra que a primeira intenção de ataque não previa a própria derrubada das ditaduras, assim, compreende que “[...] ações nocivas ou criminosas terminem, em função de reações antagônicas que provocam, com resultados positivos” (MORIN, 2017, p. 42). E compreender como positivo, depende de um ponto de vista, pois pela ótica de quem promovia a ditadura, a ação pode ser entendida como negativa. Esse exemplo ressalta a incerteza, o antagonismo e a contradição ética, introduzidas pela ecologia da ação.

Contudo, compreendemos que uma maior articulação entre as disciplinas contribui para a compreensão de um conhecimento pertinente²², que supera apenas a condição de fornecer aos estudantes uma demanda intensa de informações desconectadas (MORIN, 2002). Assim, para acessar um conhecimento pertinente é necessário saber combinar as partes com o todo²³, de forma a conseguir articular as informações. Para isso, é preciso repensar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo do conhecimento pertinente e ascender à fragmentação disciplinar (MORIN, 2002).

Com relação ao contexto, é necessário situar as informações e os dados, pois conhecê-los de maneira isolada não é suficiente para a construção do conhecimento pertinente. O global é “[...] o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (MORIN, 2002, p. 37), ou seja, de acordo com o autor, não é possível conhecer as partes sem conhecer o todo e vice-versa²⁴. O aspecto multidimensional compreende a condição humana (a unidualidade do ser discutida anteriormente) de forma que:

O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo “holográfico”, necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos (MORIN, 2002, p. 38).

Por conseguinte, o complexo corresponde à relação interativa e inter-retroativa entre o “[...] objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (MORIN, 2002, p. 38). Portanto, o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, considerando a unidualidade do ser humano e as múltiplas dimensões que constituem a condição humana, para que assim, a educação possa desenvolver a inteligência

²² De acordo com Morin (2002) o conhecimento pertinente compreende o conhecimento dos problemas-chave, das informações-chave relativas ao mundo, ou seja, é o conhecimento do próprio mundo. Ter o conhecimento do mundo é “o problema universal de todo cidadão do novo milênio: *como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/parte), o Multidimensional, o Complexo?*” (MORIN, 2002, p. 35).

²³ Destacamos anteriormente algumas características que envolvem a compreensão de sistema. Nesse momento cabe ressaltar que a compreensão dos termos parte e todo têm relação direta com o conceito da tríade organização-sistema-inter-relação. Dessa forma, de acordo com Morin (2016) não cabe conferir a um sistema uma identidade simples, pelo contrário, sua compreensão parte do princípio de unidade complexa organizada, que se apresenta como um paradoxo, “[...] considerado sob o ângulo do Todo, ele é uno e homogêneo; considerado sob o ângulo dos constituintes ele é diverso e heterogêneo” (MORIN, 2016, p. 134). De um lado, um sistema pode ser associado a ideia de unidade e, de outro lado, a de diversidade, ou seja, possui característica complexa e antagônica. Assim, a ideia de unidade complexa não pode “[...] reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo, nem o múltiplo ao uno, mas que precisamos tentar conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos” (MORIN, 2016, p. 135). Dessa maneira, para o autor uma teoria do sistema começa pela relação entre todo e partes e introduz o conceito de complexidade.

²⁴ Embora em outra perspectiva, Santos (2010) formula quatro teses do que nomeia paradigma emergente. Em seu Discurso sobre as ciências há evidente aderência à perspectiva de Morin (2002).

geral²⁵ do estudante “[...] apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2002, p. 39).

É notável a crítica de Edgar Morin (2002, 2009, 2011, 2013, 2016) com relação a maneira com que o conhecimento se constituiu por meio das ciências clássicas ao longo dos séculos e suas consequências frente ao campo educacional. Nesse sentido, o pensamento complexo, proposto pelo autor, torna-se um conceito essencial para se refletir a respeito da relação que envolve a ciência, o conhecimento, a educação e a ética complexa. Sendo assim, nosso próximo tópico discutirá alguns pontos sobre a complexidade e o pensamento complexo (MORIN, 2011).

1.2. Introdução ao pensamento complexo: propostas de reformas

A ideia de complexidade advinda de um vocabulário corrente atende a uma conotação de advertência a uma simplificação ou a um reducionismo. Havia espaço para esse termo no campo filosófico, com relação à dialética, pois há uma abertura a aspectos contraditórios e de transformação. Porém, na dimensão da ciência, ainda sem essa denominação, surgiu na microfísica, com a relação sujeito-objeto, quando uma partícula se apresenta como onda em alguns momentos e como corpúsculo em outros; e na macrofísica, que demonstrou que o local de observação do observador alterava a relação tempo-espaço, até então concebidos como essências transcendentais e independentes. Porém, a complexidade recebe uma atenção maior no campo científico com o desenvolvimento da cibernética, por meio da teoria de Von Neumann em que “[...] que, pela primeira vez, o caráter fundamental do conceito de complexidade aparece em sua relação com os fenômenos de auto-organização” (MORIN, 2011, p. 34).

Von Neumann foi considerado um dos pesquisadores de maior influência na área matemática no século XX, incluindo em seus estudos reflexões sobre a responsabilidade social do cientista, ressaltando que “[...] os cientistas já não são inteiramente livres para realizar sua pesquisa em torres de marfim isoladas, inteiramente desobrigados de relatar à sociedade os possíveis usos e consequências de suas descobertas” (VON NEUMANN, 1996), compreendendo também que cabe aos outros a ação política ou as decisões estratégicas. Em seus estudos, inscreveu o paradoxo na diferença entre a máquina viva (auto-organizadora) e a máquina artefato (simplesmente organizada). Relatou que a máquina artefato é formada por elementos muito confiáveis, por exemplo, peças de um motor de um carro. Porém, demonstrou

²⁵ Compreendemos inteligência geral como a capacidade de mobilizar os diversos conhecimentos em conjunto em prol da resolução e da formulação de problemas essenciais (MORIN, 2002, p. 39).

que ela, em seu conjunto, é menos confiável que cada um de seus elementos analisados isoladamente porque basta uma deformidade em um elemento para que todo o conjunto pare, podendo retornar ao funcionamento por meio de uma intervenção externa, como o reparo de um mecânico. Por outro lado, com a máquina viva (auto-organizada) tem-se outro contexto. De acordo com o matemático, na perspectiva de Morin (2011), os componentes (moléculas, órgãos, células) são pouco confiáveis porque se degeneram rapidamente. Mas, o organismo permanece o mesmo nesse ambiente de renovação celular constante. Assim, existe uma grande confiabilidade no conjunto e pouca confiabilidade nos elementos que o constituem. Dessa maneira, o autor aponta que esse paradoxo não diferencia apenas natureza e lógica entre os sistemas auto-organizados e outros, mas, “[...] mostra também que há um elo consubstancial entre desorganização e organização complexa” (MORIN, 2011, p. 31), de forma que a desorganização mantém seu percurso no ser vivo mais rapidamente do que no meio artificial, onde o processo de reorganização também está presente. Ou seja, não há separação entre a desorganização e a reorganização, pelo contrário, existe um elo fundamental nesses processos. Por meio deste paradoxo, Morin (2011) ressalta que nos processos de desorganização e reorganização não há uma “[...] oposição maniqueísta entre duas entidades contrárias: ou seja, o elo entre vida e morte é muito mais estreito, profundo, do que jamais se pôde metafisicamente imaginar” (MORIN, 2011, p. 31).

Reflexões como essas instigaram o autor a refletir de que maneira os elementos contraditórios se complementam. Em seu livro *Meus filósofos*, Morin (2011) relata a maneira com que o conceito de complexidade foi se constituindo em sua obra:

Desde meus primeiros livros confrontei-me com a complexidade, que se tornou denominador comum de tantos trabalhos diversos que a muitos pareceram dispersos. Mas a palavra complexidade mesmo não me vinha à mente. Foi preciso que ela chegasse a mim, no final dos anos 60, através da teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas, do conceito de auto-organização, para que emergisse sob minha pena, ou melhor, sobre meu teclado. Ela então se desvinculou do sentido comum (complicação, confusão) para trazer em si a ordem, a desordem e a organização, e no seio da organização o uno e os múltiplos; essas noções influenciaram umas às outras, de modo ao mesmo tempo complementar e antagônico; colocaram-se em interação e em constelação. O conceito de complexidade formou-se, cresceu, estendeu suas ramificações, passou da periferia ao centro de meu discurso, tornou-se macroconceito, lugar crucial de interrogações, ligando desde então a si o nó górdio do problema das relações entre o empírico, o lógico e o racional. Esse processo coincide com a gestação de *O Método*, que se inicia em 1970 [...] O Método é e será de fato o método da complexidade (MORIN, 2011, p. 7).

Observando a forma com que o termo complexidade foi sendo introduzido no meio científico é possível cogitar que trata-se de um fenômeno quantitativo (por exemplo, milhões de células). Entretanto, a complexidade, de acordo com Morin (2011), não depende apenas de unidades e interações estabelecidas por meio de cálculos, depende também de incertezas, de

dúvidas, de condições aleatórias. Dessa maneira, para o autor, a complexidade está relacionada com uma mistura de ordem/desordem. Esse entendimento se difere na compreensão da complexidade para a cibernética, pois, de acordo com Morin (2011, p. 35), “[...] quando a cibernética reconheceu a complexidade, foi para contorná-la, pô-la em parênteses, mas sem negá-la”, e, também, sem aprofundar-se em seu mistério, em sua incompreensão. Para o autor, a dificuldade da teoria da complexidade encontra-se não apenas na concepção do objeto, mas no sentido epistemológico do observador científico, já que “[...] era próprio da ciência, até o momento, eliminar a imprecisão, a ambiguidade, a contradição [...] é preciso aceitar certa imprecisão e uma imprecisão certa, não apenas nos fenômenos, mas também nos conceitos” (MORIN, 2011, p. 36). Nesse sentido, o autor ainda alerta que a ciência também precisa reconhecer fenômenos tais como liberdade e criatividade, inexplicáveis fora de um contexto da complexidade, além de ser talvez o único contexto a permitir a presença desses elementos.

Considerando os apontamentos sobre os problemas do conhecimento e as revoluções científicas do século XX que iniciaram uma jornada de reflexões a respeito da ciência clássica, entendemos que o pensamento complexo proposto por Morin (2011) busca articular os campos disciplinares separados pelo pensamento disjuntivo, que consiste em um aspecto do pensamento simplificador, cuja ação remete a separar e isolar objeto de conhecimento e negar antagonismos, contradições, erros, ilusões, incompletude e incertezas. Nesse sentido, “[...] o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional” (MORIN, 2011, p. 7).

O pensamento simplificador procura instaurar uma ordem, uma clareza, uma precisão resultante de um conhecimento científico que busca dissipar a complexidade dos fenômenos a com objetivo de evidenciar uma ordem simples que a eles concedem (MORIN, 2011). O autor destaca alguns modos fundamentais do pensamento simplificador: idealizar, racionalizar, normalizar. Compreende-se o primeiro como um fato em que a realidade pode ser assimilada pela ideia de que o real é inteligível; o segundo corresponde a um querer enclausurar a realidade na ordem e coerência de um sistema, justificando-a somente pela racionalidade. Já o terceiro busca eliminar do pensamento o estranho, o irreduzível, o mistério (MORIN, 2016, p. 36). O autor ainda aponta que entender um conhecimento pelos modos do pensamento simplificador mutila mais do que exprime a realidade ou fenômeno de que tratam, e assim, “[...] torna-se evidente que eles produzem mais cegueira do que elucidação” (MORIN, 2011, p. 5).

Assim, o pensamento simplificador afasta todos os aspectos que apresentem uma contradição. A contradição, na obra de Edgar Morin, é elemento essencial para a compreensão da complexidade. Morin (2014) relata que para o reconhecimento e afrontamento de suas contradições, Heráclito, Pascal, Hegel e Marx foram os pensadores que o estimularam a busca

destas reflexões. Assim, referencia Heráclito, assim como Hegel, como pensadores que contribuíram para a compreensão de que as contradições conservam “[...] um estrato subterrâneo de verdade” (MORIN, 2014, p. 21). Dessa forma, acredita que o reconhecimento da contradição nos protege de uma visão redutora e unilateral. Blaise Pascal contribuiu com “[...] o laço extraordinário e complementar entre a fé, a razão, a dúvida; combate, complementaridade” (MORIN, 2014, p. 53).

O pensamento complexo não pretende dominar e controlar o real, diferentemente do pensamento simplificador, “[...] trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (MORIN, 2011, p. 6). É o pensamento que liga saberes e enfrenta incertezas, capaz de substituir “[...] a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao tempo complementares e antagonista” (MORIN, 2011, p. 92). Ressalta ainda que o pensamento complexo completará o conhecimento por meio da “[...] integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes” (MORIN, 2011, p. 93). Para Morin (2011, p. 8), “[...] se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo”.

No sentido de superar o pensamento simplificador e a fragmentação do conhecimento, Morin (2013) destaca urgência em educar para a era planetária²⁶ e para isso retrata a necessidade de reformas do pensamento, da educação, da sociedade e da vida.

Para a reforma da educação, o autor salienta ser primordial ensinar os estudantes a enfrentarem os problemas de sua vida pessoal. Para isso, é necessária a reforma do pensamento, que irá religar os conhecimentos tratados pela escola, para que o estudante possa ter uma visão de totalidade e, não apenas das partes isoladas. Enfatiza que “[...] será por meio de uma multiplicação de experiências-piloto que poderá nascer a reforma da educação, reforma particularmente difícil de introduzir, pois nenhuma lei seria suficiente para implantá-la” (MORIN, 2013, p. 201). Estas experiências necessitam de diálogo entre as diversas disciplinas

²⁶ Morin (2014), integrou as ideias de Heidegger, na segunda fase deste pensador, e desenvolveu a noção de era planetária para caracterizar nosso tempo de mundialização: “[...] Heidegger me ajudou a compreender que era necessário pensar os problemas da humanidade planetariamente, que os tempos modernos devem ser pensados sob o ponto de vista do nascimento e do desenvolvimento da era planetária” (MORIN, 2014, p.128). Na obra *A via para o futuro da humanidade*, Morin (2013), considera que a era planetária se inicia no final do século XV. É marcada por diversos momentos históricos como a colonização, a escravidão e a ocidentalização. O autor relata que, com a globalização, estabeleceu-se um mercado mundial que influenciou o desenvolvimento científico, técnico e econômico. Como consequência desses caminhos percorridos ao longo desses séculos obtivemos um distanciamento ético e compreensivo nas relações humanas, além de ameaças de morte nuclear e ecológica que conferem um destino comum a toda humanidade.

para que possam atuar de forma precisa junto aos estudantes no sentido de desenvolver a inteligência geral e a compreensão da realidade. Assim, destaca que por meio de uma reforma do pensamento, reflexões sobre o papel do educador e diálogo entre as diversas disciplinas seja possível iniciar uma trajetória de mudança no âmbito educacional.

1.3. Conhecimento no âmbito escolar: competências socioprofissionais e competências existenciais e sua relação com a Educação na perspectiva de Edgar Morin

Considerando as discussões anteriores, cabe-nos destacar um papel da educação, assim como estabelecer uma relação entre conhecimentos e as competências socioprofissionais e as existenciais inseridas no campo educacional. Nesse sentido, para Morin (2013) a educação deve ajudar a criança e o jovem a aprender a viver por meio de suas próprias experiências, com auxílio de pais, de professores, de livros e de poesias. Aprender a viver como indivíduo, enfrentando os problemas da vida pessoal, a viver como cidadão de sua nação e com o sentimento de pertencimento ao gênero humano. Dessa maneira,

[...] embora nossa educação ofereça instrumentos para se viver em sociedade (ler, escrever, calcular), ofereça elementos (infelizmente separados) de uma cultura geral (ciências da natureza, ciências humanas, literatura, artes), destine-se a preparar ou fornecer uma educação profissional, ela sofre de uma carência enorme quando se trata da necessidade primordial do viver: errar e se iludir o menos possível, reconhecer fontes e causas de nossos erros e ilusões, procurar em qualquer ocasião um conhecimento o mais pertinente possível. [...] O que proponho são meios para se lutar contra a ilusão, o erro, a fragmentação (MORIN, 2015, p. 23).

O meio para errar e iludir-se o menos possível proposto por Morin (2015) consiste na compreensão de um pensamento complexo, capaz de articular diversos saberes para resolução de problemas, desenvolvendo assim, um conhecimento pertinente assim como uma inteligência geral. Todavia,

Ao parcelar os conhecimentos em fragmentos separados, nossa educação não nos ensina senão muito parcial e insuficientemente a viver, ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver [...] cada vez mais poderosa e influente, a tendência tecnoeconômica tende a reduzir a educação à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais que uma regeneração da cultura existencial e a introdução de temas vitais no ensino podem promover (MORIN, 2015, p. 27).

No que concerne à organização escolar atual, é perceptível a ênfase exacerbada nas competências socioprofissionais. Assim, tanto para a instrução de mão-de-obra que atuará em centros industriais, quanto em atividades técnicas ou de preparação para os vestibulares, percebemos que o eixo central do ensino escolar está voltado para as competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais.

Assim, percebe-se também uma influência dessa relação na própria composição da grade curricular, tanto de escolas públicas e quanto de escolas privadas brasileiras, modelando-

se a partir de uma hierarquia entre os conhecimentos, que visa às competências socioprofissionais. Logo, é possível observar, por exemplo, que as aulas de língua portuguesa e matemática possuem um maior número de horas em comparação²⁷ com outros saberes, além da valorização de atividades comumente vinculadas ao domínio da mente e que ainda tem grande predomínio em vários âmbitos sociais. Nesse cenário, constatamos uma marginalização de outros saberes (SOUZA, SANTIAGO, TAVARES, 2011).

O fracasso escolar, no ponto de vista de Silberman (1970), reside não apenas na maneira como os conteúdos possam ser desenvolvidos (embora muitos deles sejam realizados com extrema competência, como se pode atestar na alfabetização e no ensino de aritmética do ano de 1970, nos Estados Unidos), mas, sobretudo, na falha em tratar aspectos relacionados a uma formação mais humana. Com isso, assinalamos que o autor vislumbrava, já no início dos anos 1970, situações que ainda aqui, hoje, aqui, no contexto escolar brasileiro, não conseguimos romper: não apenas o excesso ou a ênfase em aspectos do ensino que privilegiam habilidades de uma só área, a saber, com foco em atividades mais mecanicistas e descontextualizadas, e, especialmente, a desconexão entre as diferentes matérias e a ausência, muitas vezes, do desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Para Gardner *et al* (2009), historicamente, o processo de escolarização tem valorizado as inteligências linguísticas e lógico-matemática. Consequentemente, não explora com competência outras vias de acesso para a compreensão de saberes e resoluções de problemas como a inteligência musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a intrapessoal, a interpessoal, a naturalista e a existencial. Portanto, com uma educação que apresenta aos estudantes o conhecimento descontextualizado, fragmentado, estigmatizado e direcionado à determinados saberes, tem mostrado como resultado o aumento do fracasso escolar e o aumento da dificuldade do ser humano em respeitar o outro e em conviver em sociedade. Para Morin (2013), os desafios para esse momento é que os professores, enquanto articuladores do conhecimento, devam também recuperar uma abordagem ética, auxiliando o estudante a afrontar os problemas de sua vida pessoal, sua vida de cidadão e de seu dever com a sociedade, com a civilização, com a humanidade. Considerando este cenário da educação, olhar a escola apenas como uma instituição de formação acadêmica pode gerar conflitos nesse ambiente (CHRISPINO, 2007). A criança quando vem a escola, muitas vezes, sente que suas aflições não fazem parte da pauta

²⁷ Podemos exemplificar a quantidade de aulas para cada disciplina em turmas de quinto ano nas EMEFs da rede municipal de Campinas/SP: oito aulas de Língua Portuguesa; sete de Matemática; três de História, três de Geografia, três de Ciências, três de Educação Física, duas de Artes e uma de Língua Estrangeira (Inglês).

da organização escolar, dos conteúdos, dos conhecimentos tratados. Isso causa um desinteresse, pois, desde o seu ponto de vista, nada do que aprende na escola faz sentido ou vai contribuir em sua vida.

De acordo com Morin (2013), a problemática da educação é mundial, visto que o conhecimento tratado na escola é fragmentado e não permite que o estudante contextualize as informações. Além disso, lidar com o conhecimento de forma fragmentada torna-se maçante e entediante, causando o desinteresse pela escola e a não valorização dela pelos estudantes, pois estes não conseguem dar sentido ao processo de escolarização a que são submetidos. O conhecimento fragmentado em disciplinas “[...] mata a curiosidade natural de todas as consciências juvenis que estão se abrindo” (MORIN, 2011, p. 148).

O conhecimento pertinente pode, por outro lado, evidenciar as realidades múltiplas ao invés de dar acesso a uma só. Dessa forma, os estudantes poderiam interessar-se no ensino por questões que respondessem as suas próprias indagações, curiosidades e necessidades. Assim, o conhecimento voltaria a recuperar seu encanto.

1.4. Ética complexa

Podemos observar uma tendência a discussões acerca da temática ética, que tem se acentuado, principalmente a partir do final do século XX, oriunda da Segunda Grande Guerra. O teor dessas discussões é reflexivo, no sentido de compreender os rumos da vida humana na sociedade ocidental, das relações sociais com os grupos diversos e com o meio ambiente (BROCHADO, 2010). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ressaltam a necessidade de desenvolver essa temática no âmbito escolar por meio de temas transversais. No entanto, de que maneira essa temática de fato é aprofundada nas escolas municipais de Campinas-SP, as quais compõem nosso objeto de estudo?

Para tratar da temática ética na perspectiva de Edgar Morin, é necessário integrar o conceito de condição humana, cuja compreensão de pertencimento à espécie humana contribui para uma formação ética, pois desde nossas atividades biológicas mais fundamentais como comer, por exemplo, estão envoltas a normas, proibições, valores, conceitos de construção social, que implicam na ética (MORIN, 2017). Assim, a tríade indivíduo-espécie-sociedade também está presente na compreensão sobre essa temática. Afinal, o que seria a ética? De onde ela surge?

A ética pode ser definida como reflexão sobre a moral, mas, há também a dimensão etimológica em que a ética tem raiz grega, *ethos* e a moral, por sua vez, raiz latina, *morales* (ABBAGNANO, 2007). De certo modo, para Morin (2017), haverá tratamento equivalente

entre os termos. Compreendemos a moral como um conjunto de regras, de normas e de leis que orientam a vida das pessoas no âmbito coletivo, tendo um caráter normativo fundamentado nos costumes de cada sociedade. Por outro lado, a ética possui um caráter reflexivo sobre o bem coletivo de todas as sociedades e está fundamentada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade. Entendemos respeito como a tomada de consciência de que todos os indivíduos constituem uma sociedade e por meio da relação respeitosa com o outro é que poderemos construir a própria identidade e existência²⁸. O princípio de justiça compreende que todos os indivíduos possuem uma igualdade em direitos e a solidariedade consiste em pensar no outro, independentemente de uma consequência como um castigo ou uma recompensa (RIOS, 2011). Assim, tanto para Morin (2017) quanto para Rios (2011), não há uma separação entre ética e moral. Há apenas uma distinção, de forma que a ética designa um ponto de vista supraindividual e a moral situa-se nos níveis da decisão e da ação dos indivíduos. Portanto, “[...] a moral individual depende implícita ou explicitamente de uma ética. Esta se resseca e esvazia sem as morais individuais. Os dois termos são inseparáveis e, às vezes, recobrem-se; em tais casos, usaremos indiferentemente um ou outro” (MORIN, 2017, p. 15).

Para o autor, a ética complexa é concebida como um metaponto de vista que comporta uma reflexão sobre os fundamentos e princípios da moral. Manifesta-se para o ser humano de forma imperativa, como uma exigência moral. Para Morin (2017), a ética tem três fontes originárias: individual, exterior, anterior. A primeira corresponde a fonte interior ao indivíduo como uma imposição de um dever²⁹. A fonte exterior tem relação com a cultura, credos e normas de uma comunidade. A terceira é também compreendida como uma fonte anterior ao indivíduo, de origem genética³⁰. Assim como a tríade indivíduo-espécie-sociedade, podemos distinguir as fontes biológica, individual e social que constituem uma fundamentação ética, porém sem isolar uma das outras. Estas três fontes estão presentes no indivíduo e interferem

²⁸ Para Rios (2011), o respeito é elementar para uma fundamentação da ética porque, por meio deste princípio, há a possibilidade de reconhecimento da existência de outro. Esse reconhecimento constitui em uma tomada de consciência de que esses sujeitos constituem a sociedade como nós. Nesse sentido, nossa identidade somente é constituída pelo reconhecimento do outro. No vídeo *Ação Ética: movimento pelo bem comum*, a autora exemplifica o reconhecimento da seguinte maneira: “[...] mesmo em um espelho mais cristalino, a imagem que eu tenho de mim é invertida. Quem me diz como eu sou é o outro. Por isso, preciso de ser reconhecida para sentir que existo”.

²⁹ De acordo com Morin (2017, p. 21), “[...] a especificidade subjetiva do dever dá-lhe um aspecto semelhante ao do místico; o dever emana de uma ordem da realidade superior à realidade objetiva e parece derivar de uma injunção sagrada”. Esses aspectos do dever podem ser considerados como uma herança da ascendência religiosa da ética, fundamentada em uma fé. Para o autor, “[...] a fé inerente ao dever experimentado interiormente, no caso em que a ética não tem mais fundamento exterior, é a fé na própria ética” (MORIN, 2017, p. 21). Dessa maneira, ressalta que uma fé em valores, assim como toda fé moderna, pode comportar a dúvida.

³⁰ A concepção de uma fonte genética provém de uma tríade auto-sócio-organização que engloba o princípio da inclusão. O autor exemplifica esse conceito por meio de sociedades mamíferas, que são ao mesmo tempo, comunitárias e rivais: “[...] comunitárias na luta contra a presa ou o predador; rivais, sobretudo entre os machos, nos conflitos pela primazia, pela dominação, pela posse das fêmeas” (MORIN, 2017, p. 22).

em sua própria qualidade de sujeito. Para Morin (2017, p. 19) “[...] ser sujeito é se autoafirmar situando-se no centro de seu mundo, o que é literalmente expresso pela noção de egocentrismo”. Nesse sentido, podemos nos questionar: de que maneira um sujeito pode autoafirmar-se vivendo em sociedade com tantos outros sujeitos cujos interesses são distintos?

Essa autoafirmação exposta pelo autor fundamenta-se em dois princípios: um de exclusão e um de inclusão. O princípio de exclusão significa que não existe possibilidade de outra pessoa ocupar o espaço egocêntrico onde expressa-se o Eu³¹. Dessa maneira, o princípio da exclusão é uma fonte do egocentrismo, “[...] capaz de exigir o sacrifício de tudo, da honra, da pátria, da família” (MORIN, 2017, p. 20). Entretanto, ao mesmo tempo, o sujeito traz também o princípio da inclusão, capaz de incluir ao seu Eu um Nós. O elemento Nós pode ser entendido como casal, família, pátria, partido, por exemplo. De acordo com Morin (2017), o princípio de inclusão manifesta-se desde o nascimento, observado pela pulsão de apego à pessoa próxima. Assim, “[...] o princípio de inclusão é instintivo, como no passarinho que sai do ovo e segue a mãe” (MORIN, 2017, p. 20), já o princípio de exclusão pode ser entendido como uma necessidade vital interna. Dessa maneira, o princípio da inclusão conduz ao altruísmo, possibilitando a manifestação da fraternidade, enquanto o princípio de exclusão conduz ao egocentrismo, que estimula o egoísmo, de forma que esse fechamento egocêntrico faz com que o outro seja um estranho. Nesse sentido, podemos compreender que os dois princípios interagem de forma antagônica e complementar, de maneira que se observa alguns indivíduos mais egoístas, outros mais altruístas e, em geral, os que oscilam entre esses princípios de acordo com as situações. Pode-se dizer que “[...] ser sujeito é associar egoísmo e altruísmo. Todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo” (MORIN, 2017, p. 21).

Diante do exposto, em situações de conflito no âmbito escolar é possível discutir sobre o posicionamento ético perante determinada situação, retratar os momentos a partir do ponto de vista de cada sujeito, considerando o aspecto egocêntrico, assim como expandir para uma compreensão da situação que associe aspectos altruístas. Ressaltamos que, para Morin (2002), a educação tem a finalidade de ensinar a compreensão. Compreender é apreender em conjunto,

³¹ Os conceitos relacionados aos termos: Eu, egocentrismo, pulsão – por exemplo – são desenvolvidos nas obras de Morin por influências das análises de Freud (MORIN, 2014). Para Morin (2014, p. 113), “[...] é claro que a psicanálise deve ser concebida como uma ciência da psique, mas, sobretudo, como a ciência do sujeito, utilizando um olhar ocultado pelas ciências objetivas: uma ciência que sabe abrir-se, simultaneamente, à alma humana do sujeito, utilizando um olhar ocultado pelas ciências objetivas: uma ciência que sabe abrir-se, simultaneamente, à alma humana e às complexidades dos indivíduos humanos”.

abraçar junto e “[...] inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção” (MORIN, 2002, p. 95). O autor exemplifica este conceito ao mencionar que quando vemos uma criança chorar a compreensão não está nas lágrimas em si, mas, sim, nas próprias aflições infantis. Assim, para a mediação efetiva de um conflito, é necessário despertar a empatia, para que, ao colocar-se no lugar do outro, se inicie um processo de compreensão. A partir do ensinar a compreensão, podemos refletir sobre a ética da compreensão exposta pelo autor como uma arte de viver que demanda o compreender de modo desinteressado, ou seja, sem esperar reciprocidade e de maneira que se possa argumentar ou refutar, em vez de excomungar e anatematizar. Para Morin (2002, p. 100):

A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas.

Nesse sentido, as resoluções de conflito no âmbito escolar baseadas na compreensão mitigariam algumas ações como a punição ou a conivência com determinadas atitudes. É necessário que haja abertura para a reflexão e o diálogo nas tomadas de decisões das situações vivenciadas no cotidiano escolar, abrindo espaço para o exercício da compreensão e para o fortalecimento das relações entre os sujeitos. De acordo com Morin (2017, p. 121), “[...] o trabalho de compreensão tem algo de terrível, pois quem compreende está em dissimetria total com quem não pode ou não quer compreender”. O fanatismo pode exemplificar o trabalho de compreensão, já que o fanático não quer compreender outras perspectivas porque está totalmente fechado em suas convicções e, ao mesmo tempo, não pode compreender que um outro o compreenda (MORIN, 2017).

Essa forma de compreensão é complexa e para que aconteça deve estar vinculada ao pensamento complexo, discutido anteriormente, já que ele “[...] evita diluir a responsabilidade num determinismo que dissolve toda a autonomia do sujeito e evita condenar pura e simplesmente o sujeito considerado responsável e consciente de todos os seus atos” (MORIN, 2017, p. 122). Essa reflexão minimiza um reducionismo sociológico e um moralismo porque parte de uma compreensão de si mesmo, reconhecendo as próprias limitações, carências e angústias. Assim, a compreensão fundamenta-se na conciliação entre racionalidade e afetividade, afastando-se, portanto, da barbárie. Para o autor, “[...] compreender é compreender as motivações interiores, situar no contexto e no complexo. Compreender não é tudo explicar” (MORIN, 2017, p. 124). Assim, a explicação complementa a compreensão e vice-versa. Dessa maneira, exercitar essa compreensão significa civilizar profundamente.

Deveria ser possível ensinar a compreensão na escola primária e continuar na secundária e na universidade. [...] tiraria lições de compreensão da literatura, da poesia, do cinema. Desenvolveria em cada um a consciência dos *imprintings*, pois somente a consciência disso pode levar a uma libertação. Engendraria a consciência dos desvios que permitem a cada um resistir à correnteza e dela escapar. Daria a consciência dos paradigmas, o que levaria à construção de um metaponto de vista. Mostraria que essa consciência necessita de autoanálise e autocrítica. Daria a consciência da necessidade simultaneamente mental e moral da autocrítica e favoreceria a autoética (MORIN, 2017, p. 124).

O que o autor expõe é a necessidade de tratar de ética e de compreensão no âmbito escolar no sentido de superar uma visão unilateral das situações, discutindo os diversos pontos de vista que a temática instiga, de forma que o debate não busque um consenso, um moralismo ou reducionismo sociológico e sim, auxiliar os estudantes numa reflexão interna, de caráter de autoconhecimento, fundamental para uma compreensão autoética, que consiste na consciência e na decisão pessoal. De acordo com Morin (2017, p. 93), “[...] o problema ético central, para cada indivíduo, é o da sua barbárie interior. Para superar essa barbárie, a autoética constitui uma verdadeira cultura psíquica”. Dessa forma, a autoética é uma ética de si para si que culmina em uma ética para o outro (MORIN, 2017).

Nesse sentido, Morin (2017) expõe que a ética de si para si comporta: autoanálise, autocrítica, honra, tolerância, prática da recursão ética, luta contra a moralina³², resistência à lei de talião e ao sacrifício do outro e tomada de responsabilidade. Sobre a autoanálise, o autor ressalta que o exercício da auto-observação nos permite reconhecer o próprio egocentrismo e a medida de nossas carências. Dessa maneira, o sujeito, sem excluir sua fonte egocêntrica, pode construir um outro ponto de vista sobre si mesmo, o que exige um trabalho de reflexão e de introspecção³³. Associada a introspecção está o outro, pois é por meio da relação com o outro que podemos “[...] nos conhecer a nós mesmos” (MORIN, 2017, p. 94). O exercício da autoanálise somente ocorre por meio da autocrítica, que consiste em contrariar uma ilusão egocêntrica e ser receptivo ao outro. De acordo com Morin (2017, p. 96),

A luta fundamental da autocrítica é contra a autojustificação. Por toda a parte e incessantemente funciona a máquina cerebral por meio da qual cada um se inocenta,

³² Morin (2017, p. 98) fundamenta-se em Nietzsche para distinguir moral e moralina. Assim, “[...] a moralina julga e condena com base em critérios exteriores ou superficiais de moralidade, apropria-se do Bem e transforma em oposição entre bem e mal aquilo que, na realidade, não passa de conflito de valores”. Dessa maneira, a moralina evita debates desqualificando adversários julgados como indignos de refutação.

³³ Sobre a introspecção, Morin (2017, p. 94), retoma pensadores como Jung e Paul Diel, demonstrando que a introspecção é uma carência da humanidade e que existe uma necessidade das ciências humanas em reabilitá-la. Ressalta ainda a ignorância que cada indivíduo tem sobre si mesmo. Aponta que um trabalho introspectivo possui diversos obstáculos, pois, há complexidade interior que comporta multipersonalidades em cada indivíduo; há cegueiras frente à própria carência que permite indulgências com os próprios erros e severidade com erros alheios; há a memória e esquecimento seletivo; há tendência em transferir o erro e a culpa para o outro, além de ressentimentos capazes de cegar o indivíduo.

legítima e promove. A vida cotidiana e a vida pública são feitas de autojustificações que se chocam cegamente entre elas. Quando a violência explode, assassinos políticos sempre se autolegitimam como justos.

A cultura psíquica nos recorda de que não estamos no centro do mundo, demonstrando, portanto, a necessidade de uma estrutura que ofereça um limite ao princípio egocêntrico. Além disso, que não nos cabe julgar tudo o tempo todo, ou seja, reforça a ideia de que o ato de julgar está atrelado à interpretação e que a relação entre a desconfiança e a confiança devem ser consideradas, de forma que ao mesmo tempo em que desconfiamos de nossos próprios olhos, “[...] a confiança é uma aposta necessária para uma boa relação com os outros” (MORIN, 2017, p. 97). Essa relação comporta a dúvida e a necessidade de ensinar aos jovens a iludir-se o menos possível. Como já citado anteriormente, para Morin (2017), a cultura psíquica comporta outros meios éticos, tais como a prática da recursão, a oposição à moralina, a resistência à lei de talião e do sacrifício do outro.

A prática da recursão consiste em rever as próprias avaliações, julgamentos e críticas. Esse tipo de exercício permite um controle de si mesmo frente a sinais de irritação, por exemplo, e a tomada de atitude de recuo perante “[...] inconsciência obtusa das próprias agressões, de hiperconsciência das agressões dos outros, de deformações incessantes das afirmações dos outros” (MORIN, 2017, p. 98). Dessa maneira a prática da recursão contrapõe a tendência de culpabilizar o outro pelo próprio erro. A resistência à moralina busca evitar a transformação do erro do outro em um ato imoral. Com isso, a autoética impede a condenação incisiva do outro por seus erros e falhas. A autoética da honra fundamenta a moral do egocentrismo e exige lealdade, honestidade e responsabilidade. Além disso, que não se renegue as próprias verdades, a palavra, as amizades e as regras de vida.

A ética de responsabilidade, para Morin (2017), concilia uma responsabilidade por si, pela própria vida, assim como uma responsabilidade pelo outro. Dessa maneira, ela necessita de uma autonomia do sujeito e, também, de um sentimento de solidariedade e pertencimento a uma comunidade. Essa relação entre o individual e o coletivo pode ser minimizada pela ecologia da ação, já que existe uma incerteza quanto ao resultado de uma ação entendida como ética no meio em que se realiza. Nesse sentido, Morin (2017) exemplifica esse conceito com os casos de terroristas da Al-Qaeda que perpetuam massacres de civis fundamentados na luta entre Bem e Mal. Por outro lado, relata que “[...] os piores excessos do terrorismo de Estado, incluindo a tortura sistemática, são moralmente justificados em nome da luta contra o terrorismo” (MORIN, 2017, p. 54). Tal exemplo mostra a incerteza e a complexidade dos atos humanos e ressalta a responsabilidade de cada um sobre as próprias ações e sobre as palavras

proferidas e escritas. Porém, a responsabilidade sobre a interpretação e suas consequências das ações também é do outro. Com isso, o autor ressalta a existência de uma contradição ética e retorna à uma “[...] aporia com a qual se chocaram os filósofos: não se pode refutar o princípio de que tudo em nossos atos é determinado nem refutar o princípio de que agimos livremente” (MORIN, 2017, p. 100). Dessa maneira, para o autor, o indivíduo é irresponsável se deixa ser conduzido por causas ignotas e obscuras, como, por exemplo, as sociológicas, ideológicas, pulsionais. Por outro lado, considera o indivíduo responsável se compreendido enquanto sujeito provido de relativa autonomia (MORIN, 2017).

Complementando-se, para Morin (2017), a ética para si pode ser compreendida como uma relutância à barbárie interior, que está relacionada ao individualismo, ao egocentrismo, à autojustificação, por exemplo. Aponta que a civilização ocidental distanciou-se do interior para voltar-se ao exterior e esse é um dos fatores geradores de uma crise atual de civilização, o que tem demandado tanto um apelo à ética quanto às diversas psicoterapias com intuito de minimizar o mal-estar interior. Esses mesmos fatores conduzem à necessidade de reflexão sobre a autoética, sobre a consciência, a autoanálise e a autocrítica, considerando a complexidade humana. Assim, a compreensão da cultura psíquica ensina a viver na incerteza e a suportar a inquietude, entendendo que amizade, amor e fraternidade são possíveis antídotos para a crise vivida pela civilização. De acordo com o autor, a prática da autocrítica, essencial para o desenvolvimento da autoética, pode ser “[...] desencadeada e estimulada por uma pedagogia” (MORIN, 2017, p. 98). Portanto, para Morin (2017, p. 102)

Característica de uma civilização de autonomia individual, suscitada pela aptidão reflexiva à autoanálise e pela aptidão autocrítica, a autoética necessita incessantemente beber nas fontes do princípio altruísta existente na subjetividade humana e no princípio da solidariedade intrínseco a uma comunidade. A autoética necessita regenerar-se em permanência no circuito que a produz e que ela coproduz. Solidariedade, responsabilidade e autoética, esses três termos, hoje, quase inseparáveis.

Contudo, ao discutir a temática ética é importante perceber que o ato moral, decidido em nível individual, é um ato de religação³⁴ com o outro, com a comunidade, com a sociedade,

³⁴ Para entendermos o termo religação, retomamos a discussão sobre o Eu, advindo de um princípio de exclusão, e sobre o Nós, compreendido em um princípio de inclusão. Para Morin (2017), somos separados uns dos outros (Eu), porém, com potencial de religação (Nós). Para o autor, a civilização ocidental separa mais do que liga. Aponta que “[...] o excesso de separação é perverso na ciência, pois torna impossível religar os conhecimentos. Para conhecer é preciso, ao mesmo tempo, separar e ligar” (MORIN, 2017, p. 104). Também ressalta que o excesso de separação entre os seres humanos torna-se perverso quando não há uma religação fundamentada na solidariedade, na amizade, no amor. Assim, existe uma necessidade de religação, pois a questão chave para Morin (2017) é que estamos em uma aventura desconhecida (por isso ressalta que há a necessidade de a educação voltar-se à condição de ensinar a viver, pois há problemas fundamentais que são inerentes ao ser humano, como algumas inquietudes que podem ser expressas por questões tais como: de onde viemos? Para onde vamos?). Com isso, ressalta que “[...] quanto mais tomamos consciência de que estamos perdidos no universo e mergulhados em uma aventura desconhecida, mais temos a necessidade de nos religarmos com nossos irmãos e irmãs da humanidade”

com a espécie humana, porque “[...] existe uma fonte individual da ética, no princípio de inclusão, que inscreve o indivíduo na comunidade (Nós), impulsionando-o à amizade e ao amor, levando-o ao altruísmo e tendo valor de religação” (MORIN, 2017, p. 22). E, ao mesmo tempo, existe uma fonte social nas normas e regras que determinam aos indivíduos um comportamento solidário. Para o autor, o sentimento de pertencimento à comunidade é a fonte de responsabilidade e solidariedade e, portanto, fontes de ética (MORIN, 2017). Entretanto, é preciso recordar que existe complexidade nessas relações que circunscrevem a tríade indivíduo-espécie-sociedade, pois que são concorrentes e antagônicas perante aos interesses individuais e coletivos, advindos dos princípios de inclusão e de exclusão.

Morin (2017) também discute sobre a ética no contexto da modernidade e aponta para um estado de autonomia na política, na economia, na ciência, na arte, deslocando uma compreensão ética para esses domínios.

A economia comporta, claro, uma ética dos negócios, exigência de respeito aos contratos, mas obedece aos imperativos do lucro, o que leva à instrumentalização e à exploração de outros seres humanos. A ciência moderna alicerçou-se sobre a separação entre juízo de fato e juízo de valor, ou seja, entre, de um lado, o conhecimento e, de outro, a ética. A ética de conhecimento pelo conhecimento à qual a ciência obedece não enxerga as graves consequências geradas pelas extraordinárias potências de morte e de manipulação suscitadas pelo progresso científico. O desenvolvimento técnico, inseparável do desenvolvimento científico e econômico, permitiu o hiperdesenvolvimento da racionalidade instrumental, que pode ser posta a serviço dos fins mais imorais (MORIN, 2017, p. 25).

Esse trecho nos faz refletir sobre os rumos que a humanidade tem tomado, que reforçam o princípio exclusão, fortalecendo, portanto, características egoístas, fragmentando a responsabilidade e a solidariedade também na esfera individual. Dessa maneira, o progresso do individualismo apresenta também aspectos antagônicos como universalismo ético e desenvolvimento do egocentrismo. Para Morin (2017, p. 26), “[...] o individualismo, fonte de responsabilidade pessoal pela conduta da vida, é também fonte de fortalecimento do egocentrismo”, que corrobora com inibição de “[...] potencialidades altruístas e solidárias”. De acordo com o autor essa situação propicia uma priorização individual de busca de felicidade

(MORIN, 2017, p. 36). Esse é um princípio de construção de uma identidade terrena, de uma Terra Pátria, que enaltece a sobrevivência do próprio ser humano em decorrência das ações de devastações e consumo exacerbado de recursos naturais que podem vir a provocar a própria extinção do ser humano. Assim, uma fonte de angústia origina-se da condição de incerteza sobre a vida e da certeza de haverá um fim, que consolida-se com a morte. Ainda para o autor, “[...] assumir o nosso destino cósmico, físico, biológico é assumir a morte mesmo combatendo-a. Não há refutação para a morte. Todo destino de um ser é trágico. Mas sabemos e experimentamos uma afirmação humana do viver na poesia, na religação e no amor. A ética é religação e a religação é ética” (MORIN, 2017, p. 39). Portanto, “[...] existe uma necessidade vital, social e ética de amizade, de afeição e de amor para que os seres humanos se realizem. O amor é a experiência fundamental de religação dos seres humanos. Em nível da mais alta complexidade humana, a religação só pode ser amorosa” (MORIN, 2017, p. 37).

pessoal a qualquer custo, que inibe o princípio de inclusão. Morin (2017), exemplifica esse contexto por meio da formação de gangues juvenis e um retorno à religião, demonstrando que há características distintas entre a depreciação que as gangues procuram e a uma busca em torno da religião³⁵. Porém, o que esses extremos trazem em comum é o desencadear de uma crise ética. Para o autor, a “[...] desintegração social, o crescimento de todos os tipos de corrupção, a onipresença dos atentados à civilidade e o desencadeamento da violência suscitam a demanda ingênua de uma “nova ética” para ocupar o vazio” (MORIN, 2017, p. 29) que já não consegue ser preenchido apenas pelos costumes locais.

Observando, como relatado anteriormente, a desigualdade no tratamento das competências socioprofissionais e das competências existenciais por parte da organização escolar e da hierarquia das disciplinas relatada anteriormente, percebemos que há nessa estrutura uma lacuna frente a práticas pedagógicas que possam ressignificar a ética, que é preciso ultrapassar o campo restrito de temas transversais onde a ética está colocada. Desse modo, a construção das relações sociais e o desenvolvimento do caráter e da personalidade do estudante, elementos essenciais para a formação do ser humano, muitas vezes, são tratados em algumas escolas de maneira indireta. O resultado dessa situação é percebido por meio da dificuldade atual de estabelecermos relações de respeito, de tolerância, de empatia, de sinceridade, o que causa situações de isolamento social, valorização da competição e relações vazias de sentimentos. Sem a capacidade de olhar para o outro, é comum observarmos em números crescentes, os casos de violência, de banalização das relações humanas, casos de preconceitos étnicos, entre outras situações que demonstram o caminho que a humanidade está seguindo e as dificuldades em reverter esse quadro.

Exceto em casos excepcionais, nos bairros menos favorecidos, tornou-se difícil romper o círculo vicioso da incompreensão mútua. A situação poderia ser reformada não apenas pelo que já indicamos – a reforma dos conteúdos de ensino, a ressurreição da missão educadora, a introdução da reflexividade na formação tanto do professor como do aluno -, mas também por meio de uma reforma social que reintroduziria a solidariedade nas populações menos favorecidas, reduziria as desigualdades, construiria uma nova política da cidade [...]. Se as condições fossem favoráveis, seria possível experimentar “escolas democráticas”, estabelecimentos em que os alunos têm liberdade de frequentar os cursos e, a partir dos 6 anos de idade, aprendem a compreensão mútua e a arte de tratar os conflitos (MORIN, 2013, p. 203).

³⁵ Em *Meus filósofos*, Morin (2014, p. 114) conceitua religião como uma “[...] neurose obsessiva da humanidade”. Esse conceito fundamenta-se em análises de Freud e é ampliado por Morin a medida em que concebe essa neurose como uma possibilidade de refutação da morte, visto que, “[...] mantém os fiéis em uma relação mórbida e neurótica com a morte” ao mesmo tempo em que “[...] representa o bem-estar social, que acalma nos indivíduos a angústia da morte” (MORIN, 2014, p. 114).

Nesse trecho, o autor retrata as condições socioeconômicas como uma característica que inviabiliza a compreensão. Porém, entendemos que, para Morin (2013), a incompreensão nas relações humanas excede essa característica, pois está presente nas relações humanas em qualquer âmbito. Na obra *A via para o futuro da humanidade* (2013), Edgar Morin contextualiza o cenário mundial e discute que o futuro da humanidade depende da regeneração das relações sociais e da democracia, atreladas à reforma da educação e no repensar a vida. Ele aponta, assim, para a necessidade de uma reforma ética.

A solidariedade, a compreensão mútua e o perdão são discutidos na perspectiva ética nas obras de Morin (2014, 2017). O autor relata que a compreensão na leitura de *Crime e Castigo*, de Dostoiévski, influenciou em seu entendimento sobre a complexidade humana e a desenvolver uma “[...] compaixão pelos humilhados e ofendidos, assim como a ideia de que a redenção do criminoso é sempre possível” (MORIN, 2014, p. 11). Entendemos que a obra de Dostoiévski influenciou o autor no desenvolvimento de sua concepção de ética da compreensão, Morin (2002, p. 100):

A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas.

No intuito de desenvolver as competências existenciais, cabe a educação e à organização curricular de algumas escolas brasileiras, ampliar espaços e tempos pedagógicos para reflexões no campo da ética da compreensão, aproximando-se assim, da ideia do ensinar a viver proposta por Morin (2015).

Em todos nossos encontros e nossas relações temos necessidade de compreender o outro e de ser compreendido pelo outro. Viver é ter a necessidade incessante de compreender e de ser compreendido. Por isso mesmo, nossa época de comunicações não é uma época de compreensões. Durante toda a nossa vida corremos o risco da nossa própria incompreensão em relação ao outro e da incompreensão do outro em relação a nós mesmos. Existe incompreensão nas famílias, entre filhos e pais, entre pais e filhos, incompreensão nas fábricas ou escritórios, incompreensão em relação aos estrangeiros cujos hábitos e costumes ignoramos. A compreensão humana não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos (MORIN, 2015, p. 27).

A ética da compreensão pode tornar-se um ponto de ligação entre as disciplinas e minimizar a fragmentação do conhecimento, trazendo problemas fundamentais da realidade do estudante como conteúdo a ser tratado no âmbito escolar. Por meio deste eixo norteador, é possível desenvolver um conhecimento pertinente favorecendo ao estudante enxergar caminhos que possam solucionar os questionamentos infantis e juvenis.

Em treze de março de 2019 a Escola Estadual Raul Brasil, localizada no município de Suzano-SP, foi cenário de um massacre, organizado por ex-alunos. Por conta desse acontecimento, houve reunião com representantes do governo do Estado e a gestão escolar com o objetivo de repensarem ações para a retomada das aulas. Frente à situação de violência exacerbada, a temática ética, segurança, comportamentos, recebem evidência. Dentre as ações estipuladas para o referido retorno foi decidida a presença do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral (GEPEM³⁶), que conta com a participação de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas e da Universidade Estadual Paulista (LAS CASAS, 2019). Em entrevista à rádio Central Brasileira de Notícias (CBN), no dia vinte e cinco de março de 2019, o promotor da Vara da Infância e Juventude, Rodrigo Augusto de Oliveira, planejou discutir com a comunidade escolar (estudantes, pais, diretores, professores, Poder Municipal e Governo do Estado) o reforço de rondas e monitoramento, mas, também, propôs encontros para resolver situações de conflitos específicos de cada ambiente por meio da prática de assembleias e de justiça restaurativa (LAS CASAS, 2019). Já a Câmara de Vereadores de Campinas discutiu a aprovação de um projeto de lei que prevê a instalação de catracas eletrônicas e câmeras de monitoramento nas escolas da rede municipal de ensino (BUENO, 2019). Com isso refletimos: quais políticas públicas devem ser estabelecidas em situações de tamanha complexidade? Que tipo de abordagem se torna mais coerente? A realização de assembleias seria capaz de minimizar ações extremas? Instalações de câmeras e catracas poderiam inibir esse tipo de ação? É possível fundamentar-se em princípios da complexidade para tomada de decisões em políticas públicas? Dessa maneira, em nosso próximo item discutiremos os conceitos que envolvem a prática das assembleias de classe e a sua relação com a educação e a ética no âmbito escolar.

1.5. As assembleias de classe

As assembleias de classe consolidam-se como uma prática pedagógica realizada no âmbito escolar que visa a promover uma autogestão na sala de aula. Iremos ressaltar aqui a proposta de Vinha (2014) e de Ulisses Araújo (2015), pois a parte empírica de nossa pesquisa apresenta esses pesquisadores como referências ao discutir esse tema.

Na perspectiva de Araújo (2015), as assembleias de classe constituem-se em um momento de diálogo organizado entre o professor e todos os estudantes de uma turma. É importante que os participantes se organizem em uma roda. Essa conversa em roda já estabelece uma disposição espacial que ressalta uma igualdade entre os participantes da assembleia, já que

³⁶ Este grupo de pesquisa é coordenado pela professora Dra. Luciene Tognetta (UNESP) e pela professora Dra. Telma Vinha (UNICAMP).

o educador não dominará um espaço à frente enquanto os estudantes situam-se enfileirados em suas carteiras. De acordo com Araújo (2015), cada escola deve compreender seu contexto e criar seu modelo de assembleias de classe. Porém, o objetivo educacional das assembleias, independente do contexto no qual acontecem, é o mesmo “[...] formar cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel político e social na construção de uma vida mais justa e feliz – tanto em âmbito pessoal quanto coletivo” (ARAÚJO, 2015, p. 33). Para o autor, compreende ao cidadão desenvolver a capacidade de agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não violência, assumindo estes princípios éticos no campo coletivo e individual, ou seja, elegendo valores para si que potencializem sua autonomia.

Para Araújo (2015), as assembleias de classe devem ter periodicidade semanal, pois trabalham com situações do cotidiano que precisam ser retomadas com maior frequência. Abordarão especificamente dois eixos:

- Convívio escolar: assuntos que afetam o coletivo da turma ou da escola;
- Relações interpessoais: temas que afetam pessoalmente os membros da instituição nas relações que mantêm entre si.

Outro aspecto do formato das assembleias é a maneira como as propostas de temas ficam expostas e como se formará a pauta da reunião. De acordo com Araújo (2015), para que os estudantes e os profissionais envolvidos com a turma expressem suas opiniões, o autor sugere a fixação de cartolina, no interior de cada sala de aula, dividida em duas colunas: “Eu critico” e “Felicito”. Nessa cartolina, a turma e os profissionais poderão escrever ao longo da semana situações que acarretam conflitos e situações que trouxeram momentos de alegria e de superação. A coluna “Eu critico” deverá ser escrita de maneira impessoal. Portanto, não haverá crítica direta a uma pessoa, mas sim, uma crítica a uma situação. A coluna “Felicito”, poderá ser escrita de maneira pessoal, pois abre espaço para falar de coisas positivas, felicitar as superações pessoais e coletivas e pensar em projetos futuros. No momento da escrita, o autor sugere que todas as pessoas que manifestarem sua opinião mantenham o anonimato para não interferir negativamente na construção da assembleia, nem desviar o objetivo de forma que a cartolina se torne um canal de recados. As situações que são descritas na cartolina ao longo da semana compõem a pauta da assembleia, que é definida no dia anterior ao encontro. No caso da experiência da escola que estamos relatando, a cartolina fica a disposição durante todo o mês e discussões sobre temáticas de interesses dos alunos vão sendo tratadas nas rodas de conversa.

Nesse modelo descrito pelo autor, o educador e dois estudantes discutem os temas mais relevantes, reunindo posteriormente as situações que fazem parte de uma mesma temática, garantindo que todos os aspectos citados na semana tenham espaço para discussão e

encaminhamentos das questões. Cada turma terá um caderno de registro das assembleias, que funcionará como uma ata para cada encontro. Para a organização do registro, a ata deverá conter: cabeçalho com data, local e tipo de assembleia; temas discutidos e decisões tomadas; os encaminhamentos sugeridos para o enfrentamento do conflito ou para cumprimento da regra. Segundo Araújo (2015), é necessário que cada membro presente na assembleia assine a ata, pois essa ação aumenta a probabilidade de que os estudantes se comprometam com sua execução. Haverá sempre uma rotatividade dos estudantes que auxiliarão na organização da assembleia, de modo que todos da turma vivenciem a responsabilidade de auxiliar na coordenação e nos registros de ata. De acordo com Araújo (2015, p. 9):

A construção de valores democráticos deve partir de temáticas significativas do ponto de vista ético e propiciar condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus sentimentos (e dos das demais pessoas) e desenvolvam a capacidade autônoma de tomar decisões em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral.

Cabe, nesse momento, alertar que não basta uma implementação de assembleias de classe como atividade pontual. Para que haja uma mudança efetiva nas relações entre todos os sujeitos no âmbito escolar é necessário que o diálogo esteja presente em todos os momentos. De acordo com Vinha (2014), mediante a inúmeros casos que acarretam problemas na convivência escolar, como por exemplo bullying, incivilidade, indisciplina, violência, drogadição, algumas escolas têm introduzido projetos que despertem valores morais. Porém, a autora constata que essas propostas são geralmente iniciativas de um ou outro professor, ou seja, tornam-se ações isoladas que não se constituem como um projeto da instituição escolar. Assim, essas ações isoladas

[...] têm apresentado pouco êxito porque, entre outros: são em sua maioria direcionados apenas aos alunos; são pontuais e desenvolvidas por curto espaço de tempo; têm um caráter de transmissão/doutrinação; há uma nítida contradição entre os objetivos e o clima relacional/disciplinar na escola; há incoerência entre as posturas e intervenções dos adultos nas situações de conflitos; são propostas pautadas principalmente no senso comum, havendo ausência de formação de professores nessa área; não são extensivos a outros espaços vividos na escola e no entorno; visam ao controle disciplinar ou do comportamento e não à melhoria da convivência respeitosa e ao desenvolvimento de estratégias mais assertivas e cooperativas para lidar com os conflitos. As iniciativas nas escolas brasileiras que apresentam maior eficácia podem ser consideradas ainda como experiências isoladas, quase artesanais (VINHA, 2014, p. 327)

Compreendemos que as assembleias de classe – em sua proposta teórica – tanto para Araújo (2015) quanto para Vinha (2014), são ações que ultrapassam o tempo pedagógico destinado para esses encontros. Para serem efetivas, elas demandam uma mudança na postura da escola como um todo, fundamentada na abertura para o diálogo.

Nesse sentido, as resoluções de conflito no âmbito escolar fundamentadas na compreensão mitigariam algumas ações como a punição ou a conivência com determinadas atitudes. É necessário que haja abertura para a reflexão e o diálogo das tomadas de decisões nas situações vivenciadas no cotidiano escolar, abrindo espaço para o exercício da compreensão (MORIN, 2017). Assim, por meio desse espaço privilegiado ao diálogo, educadores e estudantes podem construir valores democráticos. De acordo com as *Diretrizes curriculares da educação básica da Secretaria Municipal de Campinas* (2012, p. 54), visando à formação de alunos críticos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres, prevê que:

É preciso promover a participação real dos alunos e suas famílias nos órgãos colegiados, incentivar a criação de agremiações, incluí-los nas estruturas participativas, tais como, Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Conselhos de Ciclos e Termos, Assembleias de Classe, Comissão Própria de Avaliação, entre outras, para que expressem sua vontade e sua voz, participando das decisões tomadas dentro da escola, para uma educação emancipadora de sujeitos.

Esse documento difundido pela rede municipal de ensino de Campinas/SP a todas as suas escolas norteia essas mesmas unidades a organizarem estruturas participativas em várias instâncias. Pela leitura dessas diretrizes, entende-se que há uma preocupação em estimular os estudantes a participarem das decisões do cotidiano da escola com o objetivo de despertar, desde a infância, um interesse na participação política e democrática da esfera escolar, o que lhes propiciaria um entendimento enquanto seu papel como sujeito político, histórico, participativo; responsável, portanto, pelas decisões tomadas.

Em 2018, foi sancionada a Lei municipal n. 15.709 (CAMPINAS, 2018) que dispõe sobre diretrizes gerais da política pública para a promoção da cultura de paz, que apresenta a valorização de alguns princípios tais como: respeito à liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e compreensão. Ressalta também a relevância em promover a resolução pacífica de conflitos. Os princípios destacados nesta Lei se correspondem com o conceito de ética complexa (MORIN, 2017) e são necessários para as estruturas participativas previstas pelas Diretrizes curriculares, pois as expressões de diversas opiniões dos sujeitos podem acarretar um dissenso, que ocorrido em um ambiente de respeito e compreensão entre os sujeitos, pode realmente se concretizar enquanto um espaço democrático³⁷.

³⁷ Para Morin (2013, p. 81), “[...] a democracia precisa não apenas de um parlamento representativo, resultante das eleições, não apenas de uma separação entre poder executivo, poder legislativo e poder judiciário, mas também de uma pluralidade de concepções e de opiniões antagônicas na arena política, de liberdade de imprensa, de mídias e de opinião, de respeito aos direitos individuais, de proteção das minorias de ideias ou de origens”.

Assim, o desenvolvimento do trabalho por meio das assembleias de classe tem por finalidade, primeiro, proporcionar aos discentes e docentes a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático, segundo, a promoção de um olhar para si mesmo e para o outro e, terceiro, o fortalecimento das relações entre os sujeitos no âmbito escolar. Logo, busca-se refletir sobre as tomadas de decisão frente a situações de conflito.

O próximo capítulo discute o método de pesquisa, em conformidade com os pressupostos de Morin (2015, 2016, 2017). Dessa maneira, os procedimentos de pesquisa foram descritos, no sentido de explicar para o leitor a maneira com que entramos em contato com o material empírico e nossa leitura frente às informações das entrevistas e das observações de assembleias de classe. No sentido de estabelecer uma relação com os princípios da complexidade de Morin (2015, 2016, 2017), nosso objetivo foi construir uma narrativa que preservasse a singularidade de cada unidade educacional e de cada sujeito que compõem aquela realidade, para compreender a peculiaridade de uma unidade educacional e articular essa realidade com as de outras unidades educacionais a fim de compreender a relação sistêmica e a complexidade entre as partes e o todo que compõem a rede municipal de ensino de Campinas-SP.

Capítulo II

Método

A palavra método, em sua origem, trazia o significado de caminhada. Dessa maneira, é possível refletir que a construção de um método acontece no percurso da pesquisa (MORIN, 2016). No livro *O método 1: a natureza da natureza*, Morin (2016) contextualiza o termo método como uma oposição ao termo metodológico, pois compreende este último conceito como uma forma de reduzir o método à “[...] receitas técnicas” (MORIN, 2016, p. 37). Dessa maneira, explica que sua obra não fornece um método pronto, pelo contrário, busca construí-lo; essa construção, então, emerge de uma realidade. Assim, tanto para Morin (2016) como para outros autores que tratam de epistemologia de pesquisa qualitativa, como por exemplo, Megid Neto (2011), André (2006), Mazzotti e Gewandszajer (1998), o método se constrói durante a pesquisa. Quando Morin (2016, p. 36) relata que “[...] é preciso agora aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha”, é possível compreender que é necessária uma aproximação do pesquisador ao objeto de estudo, o que permite a ele explicar um método sem fixar-se exclusivamente aos receitas técnicas produzidos por outros pesquisadores a fim de auxiliar pesquisadores inexperientes (MAZZOTTI, GEWANDSZAJER, 1998) e que podem, por outro lado, direcionar demasiadamente o pesquisador sem considerar uma reflexão sobre este caminho de pesquisa.

Como discutimos no capítulo I, se, por um lado Morin (2016) apresenta uma crítica à ciência clássica, por outro, aponta também os benefícios que foram por ela alcançados. Sua proposta por uma ciência nova visa a superar o paradigma do pensamento simplificador³⁸ que, para o autor, fundamenta a ciência clássica. Dessa forma, “[...] se existe a ciência nova, antagônica à ciência antiga, elas estão ligadas por um tronco comum; a ciência nova não surge do nada, mas ela só poderá diferenciar-se pela metamorfose e pela revolução” (MORIN, 2016, p. 37). Nesse sentido, a revolução a qual Morin (2016) se dará por meio do paradigma da complexidade.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas

³⁸ Sobre o método que propõe, Morin (2016, p. 36) relata: “[...] eu parto com a vontade de não ceder a estes modos fundamentais do pensamento simplificador: idealizar (acreditar que a realidade possa ser assimilada pela ideia, de que o real é inteligível), racionalizar (querer enclausurar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibir qualquer transbordamento deste, ter a necessidade de justificar a existência do mundo conferindo-lhe um certificado de racionalidade), normalizar (quer dizer, eliminar o estranho, o irreduzível, o mistério)”.

então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm o risco de provocar a cegueira, se elas eliminam os outros aspectos do complexus; e efetivamente, como eu o indiquei, elas nos deixaram cegos (MORIN, 2011, p. 13).

No livro *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*, Vasconcelos (2002, p. 158), discute a revolução nas premissas retratadas por Morin (1983, 1991). Para a autora, “[...] o termo revolução contém a ideia de que é preciso destruir para substituir”. Porém, no livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, Morin (2011) assegura a importância da manutenção do pensamento científico, “[...] porém complexo, em que seja possível distinguir sem isolar, mantendo as conexões e fazendo comunicar o que é distinto” (VASCONCELOS, 2002, p. 159).

Nesse sentido, Vasconcelos (2002) aponta para a importância do pensamento sistêmico, oriundo da teoria geral dos sistemas de Bertalanffy (*apud*. VASCONCELOS, 2002), exposto em nosso capítulo I. Para a autora, o pensamento sistêmico salienta as relações, ultrapassa um pensamento disjuntivo e tem capacidade de articulação, no sentido de “[...] confrontação de contradições”, como propõe o pensamento complexo de Morin (2011), e não de síntese, característico da ciência tradicional (VASCONCELOS, 2002, p. 159).

Não costuma ser fácil para nós, que estamos habituados a um pensamento disjuntivo e apenas a tentativas de articular alternativas que se excluem, entender que ultrapassar não significa renegar. [...] considero que, assim como a *Si-Cibernética* é concebida por Morin como um desenvolvimento da própria Cibernética, também essa nova ciência corresponde aos desenvolvimentos contemporâneos da própria ciência. Assim, concebo, nesse caso, uma ultrapassagem articuladora. Ao fazer essa ultrapassagem, ao ter-se tornado novo-paradigmático, o cientista resgata e integra a ciência tradicional, porém tendo agora um olhar novo sobre ela (VASCONCELOS, 2002, p. 160).

Cabe nesse momento aprofundarmos a discussão sobre um conceito de sistema, pois acreditamos que para direcionar um outro olhar para os problemas do âmbito escolar é necessário perceber cada escola como um sistema, que “[...] apresenta autonomia e emergência com relação ao que lhe é exterior” (MORIN, 2016, p. 173), e, ao mesmo tempo, perceber a escola enquanto um subsistema, pois está subordinado “[...] em relação a um sistema no qual ele é integrado como parte” (MORIN, 2016, p. 174). Com isso, podemos dizer que, ao mesmo tempo, que as escolas municipais de Campinas/SP possuem autonomia no sentido de se organizarem por meio da construção de um Projeto Pedagógico – de acordo com as peculiaridades de cada comunidade escolar e com o objetivo de enfrentar as emergências que surgem desta realidade – elas estão, concomitantemente, subordinadas a um outro sistema, no caso a rede municipal de ensino de Campinas/SP estruturada pela Secretaria Municipal de

Educação, que delimita ações por meio de suas Diretrizes Curriculares, repasses de verbas, programas de formação continuada para educadores, por exemplo, e que determinam uma maneira de organizar esse sistema, buscando uma unificação característica das escolas municipais de Campinas/SP. Além disso, estão subordinadas, tanto as escolas como a própria rede municipal, a decisões vindas das esferas estadual e federal³⁹. Para Sanzovo (2010), um sistema pode ser entendido como um conjunto de partes interagentes e interdependentes que formam um todo organizado e unitário com objetivo e função determinados. Assim, para o autor, o todo corresponde a mais que a soma das partes e sua investigação deve ser sempre realizada em relação ao todo. Já em Morin (2016, p. 131), além de associar inter-relação e totalidade, para a compreensão de sistema é necessário “[...] ligar totalidade à inter-relação por meio da ideia de organização⁴⁰”. Dessa maneira, o autor concebe “[...] o sistema como *unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações, indivíduos*” (MORIN, 2016, p. 131, grifo do autor).

Nesse sentido, consideramos que cada escola que participa de nossa investigação constitui um sistema, de característica fenomênica, revestida de inter-relações “[...] cuja combinação constitui a organização do sistema” (MORIN, 2016, p. 133). Em cada sistema podemos observar, dentre outras características, a maneira com a qual organizam as inter-relações entre os sujeitos que convivem no espaço escolar (estudantes, educadores, funcionários, gestores, comunidade), a forma como o tempo escolar é destinado a cada atividade curricular (muitas vezes pré-determinadas pela rede municipal ou esfera federal), quais as opções dos docentes nas apresentações de projetos realizados nos contra-turnos, o modo de utilização dos espaços. Esses fatores são alguns exemplos que determinam distinções entre as escolas, que as tornam únicas e demonstram uma autonomia e intencionalidade de cada uma na organização desse sistema, mesmo sendo, por outro lado, subordinadas a outras esferas. Compreendendo a escola em seu aspecto subordinado, ou seja, enquanto uma parte, entendemos

³⁹ Sobre essa categorização de sistemas, Morin (2016, p. 174) esclarece que não existe uma fronteira clara que delimite na realidade. Tudo depende do ponto de vista do observador. Por exemplo: “[...] uma bomba atômica para o mecânico é a reunião de elementos sólidos que contém dois blocos de urânio [...] para o ministro, um elemento do sistema de defesa nacional; e, para todos, a destruição potencial dos sistemas vivos”. Portanto, a maneira com que apresentamos essa categorização da escola enquanto sistema e subsistema advém de nossa leitura sobre essa realidade.

⁴⁰ Uma primeira definição de organização seria o “[...] encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos” (MORIN, 2016, p. 133). A organização é capaz de ligar de forma inter-relacional os “[...] elementos ou acontecimentos ou indivíduos diversos que, a partir daí, se convertem em componentes de um todo” (MORIN, 2016, p. 133).

que a diversidade a torna singular. Dessa maneira, um sistema se apresenta como uma unidade complexa, pois, “[...] considerado sob o ângulo do Todo, ele é uno e homogêneo; considerado sob o ângulo dos constituintes ele é diverso e heterogêneo” (MORIN, 2016, p. 134). Dessa maneira, é necessário compreender as características da unidade complexa:

[...] um sistema é uma unidade global, não elementar, já que ele é constituído de partes diversas e inter-relacionadas. É uma unidade original, não original: dispõe de qualidades próprias e irreduzíveis, mas deve ser produzido, construído, organizado. É uma unidade individual, não indivisível: podemos descompô-lo em elementos separados, mas nesse caso sua existência se decompõe. É uma unidade hegemônica, não homogênea: é constituído de elementos diversos, dotados de características próprias que ele detém em seu poder (MORIN, 2016, p. 135).

Assim, o conceito de unidade complexa pressupõe uma densidade na qual “[...] não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo, nem o múltiplo ao uno, mas que precisamos conceber em conjunto, de modo complementar e antagônico”, ou seja, as mesmas concepções do todo e das partes do pensamento sistêmico (MORIN, 2016, p. 135).

Nesse sentido, a escola como um sistema é, por natureza, complexa, singular, irrepetível, com variações no tempo e no espaço, na organização de sua dinâmica e na intencionalidade dos sujeitos envolvidos (GHEDIN, 2008); portanto, é essencial compreender-se as emergências⁴¹ da realidade de cada escola investigada por este estudo, entendendo esse sistema com uma dupla identidade: enquanto um todo, capaz de estabelecer uma organização e, ao mesmo tempo, pode ser concebido enquanto parte, subordinado a outras esferas. Considerando estes aspectos paradoxais que caracterizam um sistema, Morin (2016, p. 146) ressalta que não seria possível “[...] reduzir a descrição do sistema a termos quantitativos”. Dessa maneira, este trabalho traz uma abordagem qualitativa de pesquisa educacional, com intuito de articular os conhecimentos e as contradições que emergem dos sistemas escolares.

A filosofia de Morin (2017) envolve diversos aspectos e, para esta pesquisa, a dimensão ética torna-se um eixo norteador de nossa investigação, seja para compreender o seu paradigma epistemológico, seja, fundamentalmente, para dar conta de pensar problemas que ocorrem no interior das escolas municipais, por meio das assembleias de classe. Se Morin (2016) critica a forma de apreensão do conhecimento pelo Homem, denunciando sua miopia e cegueira, talvez esta dimensão já seja suficiente para que se possa buscar compreender os problemas ligados à perspectiva ética, afinal, muito se discursa sobre a ética, mas os problemas permanecem no

⁴¹ Emergências podem ser compreendidas como as ações, acontecimentos, interações que emergem do real de cada ambiente escolar. De acordo com Morin (2016, p. 136), “[...] podemos denominar emergências as qualidades ou propriedades de um sistema que apresentam um caráter de novidade com relação às qualidades ou propriedades de componentes considerados isolados ou dispostos diferentemente em outro tipo de sistema”.

interior da escola. É possível argumentar com Morin (2016), na busca da afirmação de outra forma de construção do conhecimento, que leve em conta a compreensão e não apenas o entendimento. Nesse sentido, um dos princípios fundamentais do método proposto pelo autor aponta para a necessidade de o observador observar-se em sua observação, ou seja, sem um distanciamento entre sujeito e objeto de estudo⁴².

Há mais de meio século sabemos que nem a observação microfísica nem a observação cosmo-física podem ser dissociadas de seu observador. Os maiores progressos das ciências contemporâneas são obtidos quando o observador é reintegrado à observação. Uma atitude como essa é logicamente necessária, pois todo conceito remete não apenas ao objeto concebido, mas ao sujeito que concebe (MORIN, 2016, p. 23).

A maneira tradicional de construção de conhecimento, denominada por Morin (2014) como o grande paradigma do Ocidente, discutida em nosso capítulo I, parte do princípio de que o sujeito não é integrável na concepção científica e vice-versa. Ou seja, em busca de uma neutralidade na observação, o sujeito deve afastar-se do objeto de estudo, isolá-lo e fragmentá-lo para que possa conhecê-lo. Entretanto, o autor argumenta que, mesmo para as ciências físicas, que possuem elevado grau de objetividade, racionalidade e exatidão em suas premissas, a influência antropossocial é inerente e indissociável. Para ele, a realidade antropossocial se projeta e se inscreve nas ciências, seja física, natural ou social. Assim, o sujeito que conhece não pode ser dissociado do saber. Essa é uma porta de entrada, de acordo com o autor, para a dissipação do pensamento simplificador, que deturpa a noção de complexidade e, conseqüentemente, atinge a formulação de um conhecimento pertinente e uma inteligência geral que deveria ser despertada pela educação escolar.

A consequência dessa fragmentação do conhecimento apontada por Morin (2016) gera uma incompreensão do contexto ao qual o conhecimento se insere, a uma superabundância de informações que nos impede de religar os conhecimentos e construir uma visão global, e, dessa

⁴² Morin (2014) relembra, em sua obra *Meus Filósofos*, que o senso de complexidade e das incertezas da História foram reforçados pelas concepções de Georges Lefebvre, seu professor de História da Revolução Francesa em 1939, que lhe transmitiu dois ensinamentos fundamentais para a construção dos conceitos de ecologia da ação: um deles consiste na compreensão de que “[...] as consequências das ações históricas são frequentemente contrárias às intenções daqueles que as decidem” (MORIN, 2014, p. 12); o outro é a retroação do presente sobre o conhecimento do passado, que aponta para a necessidade de se contextualizar o conhecimento, pois para o autor, não há um ponto de vista absoluto para a observação. Assim, graças a influência de Heinz von Foerster, metamatemático australiano e um dos arquitetos da cibernética, que a concepção de retroação do presente sobre o conhecimento do passado consolidou-se em uma das ideias centrais de Morin “[...] a de que o observador deve observar-se em sua observação, que o conhecimento de um objeto deve conter o conhecimento do sujeito cognoscente, que todo conhecimento deve conter seu autoconhecimento” (MORIN, 2014, p. 12). Esse é um dos conceitos fundamentais presente em *O Método 1: a natureza da natureza* (2016), obra em que autor relata que “[...] os maiores progressos das ciências contemporâneas são obtidos quando o observador é reintegrado à observação” (MORIN, 2016, p. 23). Dessa forma, compreendemos que todo saber submete-se a uma determinação sociológica e a uma dimensão antropossocial.

forma, enxergar os problemas fundamentais. No sentido de discutir e superar o paradigma do Ocidente, o autor ressalta que o conhecimento deve saber contextualizar, globalizar, multidimensionalizar, ou seja, ser complexo. Dessa maneira, nos aproximamos do paradigma da complexidade (MORIN, 2016), que diz respeito à busca de compreensão e da diversidade de aspectos da vida humana, de modo a diminuir as miopias e cegueiras do conhecimento, religando as partes com o todo indissociável e propondo um olhar multidisciplinar e multirefencial para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a presente pesquisa investigou de que maneira algumas escolas municipais de ensino fundamental de Campinas/SP realizam a mediação de conflitos no âmbito escolar. Para isso, tivemos de estabelecer um recorte frente ao número total de escolas municipais de Campinas/SP, pois para prosseguir na perspectiva de uma pesquisa qualitativa seria inviável realizar entrevistas em todas as unidades da rede municipal. No sentido de buscar informações empíricas que contribuíssem para essa investigação, selecionamos, pelo critério do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do ensino fundamental⁴³, duas EMEFs de cada região de Campinas/SP: a de maior e a de menor Ideb das regiões sudoeste, sul, leste, noroeste e norte formando, portanto, um grupo com dez escolas (CAMPINAS, 2018). O verbo selecionar acarreta uma ideia de inclusão e de exclusão. Entretanto, selecionar nesse caso foi construir um recorte necessário para prosseguir com a pesquisa qualitativa, como explicamos anteriormente. Assim, de uma totalidade de escolas municipais de Campinas/SP, dialogamos com a realidade de algumas, com o intuito de buscar informações que nos auxiliassem a refletir sobre o problema desta pesquisa⁴⁴. Nesse caso, tivemos interpretação oriunda de uma parcela de escolas, interpretação essa considerada como pontos de vista. Com relação a estes pontos de vista, visamos a compreender a ideia de unidade, associando a escola com a rede municipal. Articulado a isto, visamos a compreender a diversidade, quando observamos a peculiaridade de cada escola e a maneira com a qual o conceito trinitário organização-sistema-inter-relação (MORIN, 2016, p. 133) foi estabelecido em seu interior. Dessa maneira, “[...] a primeira e fundamental complexidade do sistema é, por um lado, associar nele mesmo a ideia de unidade e, por outro, a de diversidade ou multiplicidade” (MORIN, 2016, p. 134). É importante ressaltar que as dez escolas convidadas

⁴³ A pesquisa sobre o Ideb de cada unidade escolar foi realizada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como critério de inclusão as escolas municipais de Campinas de ensino fundamental I (anos iniciais) que participaram da Prova Brasil 2015 (BRASÍLIA, 2018).

⁴⁴ A ideia de sistema parte em busca de descobrir problemas que antes não eram percebidos, diferentemente de buscar soluções para esses problemas. Para Morin (2016, p. 188) “[...] é preciso ir rumo ao sistema-problema, não rumo ao sistema-solução. [...] meu propósito é mudar o olhar sobre todas as coisas, da física ao homo. Não é dissolver o ser, a existência, a vida no sistema, mas compreender o ser, a existência, a vida com a ajuda do sistema”.

assinaram a carta de autorização permitindo, portanto, a realização da pesquisa nas unidades educacionais.

Tratando-se de método como caminho traçado pelo pesquisador, realizamos, em um primeiro momento, o levantamento bibliográfico, que consistiu em pesquisa em bases de dados nacionais para investigar trabalhos que debatiam os assuntos: assembleia de classe, ética e Edgar Morin. Com esse levantamento, observamos que há poucos trabalhos no campo da educação que discutem as assembleias de classe na mediação de conflitos. Para isso, optamos pelas entrevistas e observações como instrumentos de pesquisa empírica⁴⁵. A leitura dos Projetos Pedagógicos *On-Line* (CAMPINAS, 2019) das unidades educacionais participantes da pesquisa, nos auxiliou a caracterizar cada escola e a conectar esses documentos com nossa pesquisa empírica. Lüdke e André (1986, p. 38), explicam que todo material escrito pode ser utilizado como fonte de informação sobre o comportamento humano, como leis e regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, discursos, arquivos escolares, sendo assim complementares às entrevistas e possibilitando uma maior articulação entre as informações sobre determinado contexto.

Para complementar a descrição de nosso método utilizado na presente pesquisa apresentamos, a seguir, os sujeitos e os instrumentos.

2.1. Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa educadores de quinto ano do ensino fundamental I, diretor da unidade educacional e orientador pedagógico que apresentaram um vínculo com uma das EMEFs participantes, ou seja, que a unidade educacional fosse o local de trabalho dos educadores e dos gestores. Os sujeitos que optaram por não responder as entrevistas também tiveram uma participação nesta pesquisa, pois, acreditamos que a atitude de não querer responder a uma entrevista assume um significado importante nesse contexto.

Decidimos por acompanhar turmas de quinto ano porque, de acordo com as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Campinas/SP* (CAMPINAS, 2012), ao final do ciclo II – quinto ano do ensino fundamental I – espera-se que os estudantes sejam capazes de:

[...] participar de situações de comunicação oral [...] em diferentes situações discursivas, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, justificando suas respostas, compreendendo explicações, manifestando e acolhendo opiniões, argumentando e contra argumentando [...] posicionar-se como escritor: planejar a escrita, considerando a função social do texto (CAMPINAS, 2012, p. 106).

⁴⁵ A discussão sobre as entrevistas e as observações foram detalhadas no item 2.2 – Instrumentos.

Além desse objetivo – que se aproxima muito de ações básicas presentes nas assembleias de classe (ARAÚJO, 2015): escrita dos bilhetes para pauta com objetivo de comunicar-se e da expressão oral capaz de argumentar – podemos destacar outros objetivos previstos nesse documento, tais como: “[...] compreender a ação humana e consequências desta sobre a natureza, como fator significativo para a continuidade da espécie” (CAMPINAS, 2012, p. 116); “[...] compreender a diversidade da vida e adotar atitudes de preservação de todas as espécies, desenvolvendo uma crítica sobre os interesses econômicos que contribuem para uma deterioração maior do ambiente” (CAMPINAS, 2012, p. 118); “[...] interpretar e representar a posição de um objeto no espaço em diferentes vistas” (CAMPINAS, 2012, p. 127), “[...] compreender a importância da preservação dos patrimônios públicos culturais da cidade [...] expressar-se criativamente utilizando a imaginação e a sensibilização estética” (CAMPINAS, 2012, p. 136) e “[...] cooperar com colegas e professor, demonstrando respeito mútuo e participação na construção coletiva das regras” (CAMPINAS, 2012, p. 142), que podem ser estimulados constantemente em assembleias de classe e aproximar objetivos das diversas disciplinas em uma mesma prática pedagógica.

É importante ressaltar que obtivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Protocolo: 95422018.7.0000.5481) e os sujeitos que optaram em responder nossa entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas as informações obtidas foram utilizadas para fins de pesquisa científica, resguardando-se a privacidade dos sujeitos envolvidos.

2.2. Instrumentos

Realizamos entrevistas semiestruturadas⁴⁶ (anexo II) nas unidades educacionais participantes de nossa pesquisa, dialogando com os educadores que atuaram em turmas de quinto ano e com os gestores (em 2018). Nosso objetivo foi ouvir cada participante, para que expressasse suas concepções sobre as temáticas: assembleia de classe, conflito, disciplinas escolares e avaliações externas. Com isso, entramos em contato com o ponto de vista de cada um e articulamos algumas dessas falas no sentido de compreender a mediação de conflitos no âmbito escolar. As entrevistas foram fundamentais pois, em se tratando de um estudo que descreve um fenômeno educacional, os sujeitos são únicos e singulares e, a fala de cada um traz sua individualidade e apreensão daquela realidade, ou seja, seu ponto de vista sobre aquele fenômeno (SEVERINO, 2007). As entrevistas foram realizadas e gravadas na unidade

⁴⁶ A entrevista semiestruturada pode ser entendida como a que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

educacional do entrevistado. Posteriormente, fizemos a transcrição dos áudios. Assim, foi possível estruturar as informações obtidas por meio desses diálogos. Anexamos algumas entrevistas que compuseram o texto de discussão do material empírico (anexo III). Por meio das entrevistas, destacamos e discutimos alguns temas emergentes de algumas unidades educacionais, como por exemplo: as escolas cívico-militares.

Nas unidades educacionais que desenvolviam, de forma sistematizada⁴⁷ e com periodicidade regular as assembleias de classe, realizamos a observação desses contextos. Em conformidade com nossa fundamentação metodológica (MORIN, 2015, 2016), não fizemos uma descrição de metodologias e de técnicas de observação. Consideramos o ato de observar enquanto uma associação de informações captadas pelo sistema sensorial biológico e uma troca de informações com outras pessoas em cada contexto, que permite estabelecer representações⁴⁸. Para Morin (2015, p. 119),

[...] ao olhar, ou seja, ao espírito, tomar em consideração esse mundo estável, coerente, constante, e realizar a cada instante análises (distinções, seleções, focalizações, estudos de detalhe) e sínteses (totalização, globalização, contextualização) [...] pode-se, a cada instante, corrigir, completar, enriquecer, contextualizar a representação através de mudanças de ângulo e de distância. Pode-se então, à vontade, retrabalhá-la, recomputá-la, e, além disso, cogitá-la e recogitá-la, pois toda representação é acompanhada, explícita ou implicitamente, por palavras e ideias que exercem sobre aquelas análises e sínteses. Assim, a representação é cognoscente, reconhecível, analisável, descritiva por um espírito-sujeito que, além do mais, pode, pela troca de informações e descrições com outros espírito-sujeitos, objetivar melhor e enriquecer sua percepção e, nesse sentido, conferir seu conhecimento do mundo exterior.

Dessa maneira, o ato de observar está intrinsecamente relacionado ao sujeito que o concebe, por isso, a necessidade inerente de o observador reintegrar-se à observação (MORIN, 2016) e conceber-se enquanto seu próprio objeto de estudo. Por isso, o autor reintera a importância em considerar as incertezas, pois a própria fragilidade de nosso sistema sensorial e a incerteza de uma comunicação compreensiva com o outro pode tornar “[...] incerta a natureza profunda da realidade” (MORIN, 2015, p. 246), pode trazer “[...] riscos de erro ligados a qualquer comunicação” (MORIN, 2015, p. 246). Por isso, a observação está intimamente relacionada ao pesquisador que a contextualiza e a concebe, por meio de suas representações constituídas em uma realidade antropossocial. Assim, as observações, mantiveram-se, em alguns momentos, em uma perspectiva mais passiva, no sentido de olhar para uma realidade sem expor, por meio da fala, nenhuma ideia e, em outros momentos, foi uma observação que

⁴⁷ Compreendemos que a forma sistematizada de se realizar as assembleias de classe assegura uma periodicidade regular para essa prática pedagógica. Ou seja, que haja tempo e espaço semanal para sua realização fazendo parte, portanto, da rotina escolar.

⁴⁸ Para Morin (2015, p. 119) o conceito de representação refere-se a “[...] uma síntese cognitiva dotada de qualidades como globalidade, coerência, constância e estabilidade” que permitem ao olhar tomar consideração do mundo exterior.

expressou reflexões e interagiu com as turmas participantes da pesquisa. Esses momentos de fala ou somente observação das assembleias de classe foram distinguidos nos relatos de observação presentes no Capítulo III. Fizemos observações de sete assembleias de classe, das quais gravamos seis encontros. Não fizemos as transcrições dos áudios dessas práticas pedagógicas, devido aos sons diversos no ambiente. Os áudios nos auxiliaram nas descrições das situações e na percepção de intenções nas falas dos estudantes.

Dessa forma, as observações nos aproximaram de diferentes contextos, aos quais pudemos verificar o modo com que as assembleias de classe foram conduzidas, se possibilitavam, ou não, a participação efetiva dos estudantes e se despertavam, ou não, uma mediação de conflitos por meio de diálogo. Assim, nossas anotações de campo foram referentes à: organização e estruturação das assembleias nas diferentes turmas; os temas das pautas; as colocações e as atitudes dos estudantes, a mediação das educadoras e a continuidade da aula após as assembleias. Procuramos discutir temas emergentes das realidades observadas.

A partir das informações obtidas por meio das entrevistas, das observações e dos conteúdos dos documentos legais pertinentes à pesquisa qualitativa, pudemos abranger vários aspectos que envolvem a temática da mediação de conflitos e ouvir os sujeitos que participam dessas vivências no cotidiano escolar. Para Lüdke e André (p. 45, 1986):

Analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações possíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

A maneira de analisar os dados qualitativos proposta por Lüdke e André (1986) ressalta a forma clássica de se avaliar e discutir o objeto de estudo em busca de generalizar premissas. Assim, os autores ressaltam a ação de dividir o material a ser analisado e averiguar os padrões relevantes. Porém, como relatado anteriormente, Morin (2014) discute que a distância entre o observador do objeto de estudo em busca de uma suposta neutralidade dificulta a visualização dos problemas fundamentais e do todo global. Para Vasconcelos (2002, p. 165), “[...] nossos hábitos linguísticos podem, por um lado, manifestar uma dificuldade de ultrapassagem e, por outro, contribuir para essa dificuldade”. A autora explica que quando um pesquisador se utiliza de expressões como “[...] “análise complexa” ou “análise sistêmica”, está associando contraditoriamente aspectos de um pensamento novo-paradigmático, como a complexidade, o sistema, com um procedimento que é próprio do paradigma tradicional, a análise” (VASCONCELOS, 2002, p. 165). Nesse sentido, de acordo com a autora, o pesquisador que

assume uma postura de análise não visualiza as articulações, pois busca separar o que é distinto ou não legitimar as diferenças, apresentando sínteses. Dessa maneira, “[...] o desafio será o de manter as diferenças como legítimas, fazendo-as comunicarem-se, ou seja, admitindo efetivamente o *multi-versa*” (VASCONCELOS, 2002, p. 165 – grifo da autora). Portanto, para a discussão das informações obtidas por meio de nossa pesquisa recorreremos às concepções de educação e os conceitos de ética de Edgar Morin (2002, 2009, 2015, 2017), no sentido de compreender os contextos das escolas pesquisadas e das visões de mundo que direcionam suas ações educativas. Considerando estes aspectos, construímos um texto narrativo que articulasse as entrevistas e as observações com os pressupostos teóricos discutidos nos capítulos I e II. Dessa forma, destacamos alguns temas emergentes a partir da leitura de algumas transcrições de entrevistas e as conexões com as falas de outros participantes foram se estabelecendo para compor os acontecimentos, as interações e as relações nesse contexto. Não trouxemos falas diretas de todos os participantes entrevistados, porém, de uma maneira indireta suas concepções foram acolhidas.

Capítulo III

Caracterização das Unidades Educacionais, Entrevistas e Observações

Para a elaboração deste capítulo consideramos alguns princípios destacados ao longo dos capítulos I e II, que reiteramos nesse momento. Realizamos uma leitura em alguns sistemas escolares – compreendidos aqui como unidades educacionais (UE) – uma leitura de sua organização, de sua autonomia, de suas particularidades e com suas qualidades irredutíveis. Nesse sentido, não nos cabe realizar generalizações, e, sim, reflexões que nos permitam discutir sobre um mundo fenomênico, constituído pela diversidade de acontecimentos, de ações, de experiências no interior de cada escola participante da pesquisa. Assim, a leitura de nosso material empírico visa a compreender a complexidade desses sistemas (MORIN, 2011). Por isso, não fragmentamos esse conteúdo a fim de categorizar tais sistemas separadamente em unidades de análise e realizar uma síntese final, pois tratam-se de unidades indivisíveis (MORIN, 2016). Esse capítulo promove um exercício de compreender as escolas participantes por meio do conceito de complexidade de Morin (2011). Nesse sentido, retomamos o conceito de complexidade cujo significado contempla a ideia do que "é tecido junto". Dessa maneira, esse capítulo expressa um diálogo com as transcrições das entrevistas dos participantes da pesquisa e busca compreender, por meio da singularidade de suas falas, o que este sistema traz de uno e de múltiplos sentidos. O relato de observações realizadas em duas das unidades educacionais participantes ampliam nosso entendimento sobre a realidade de cada uma.

Discutimos algumas temáticas que foram entrelaçadas no sentido de construir uma teia de conhecimento em torno de dois eixos de nosso roteiro de entrevistas – assembleias de classe e conflitos/ética – articulando-os aos temas emergentes que se evidenciaram a partir da pesquisa empírica, como por exemplo: escolas cívico-militares, laicidade no âmbito escolar e projetos de Leis – tais como o Escola Sem Partido. Assim, trouxemos alguns elementos para tecermos juntos um cenário de algumas escolas do município de Campinas/SP, no sentido de discutir questões que possam favorecer uma educação que considere os princípios da complexidade (MORIN, 2011, 2015).

3.1 Primeiro contato com as escolas: caracterização das unidades educacionais

Nessa seção, explicamos com detalhes a maneira com que contatamos as unidades educacionais participantes da pesquisa e refletimos sobre alguns pontos relacionados ao mundo fenomênico das unidades educacionais.

Um primeiro contato com as escolas participantes da pesquisa foi para a apresentação do projeto de Mestrado. Naquela ocasião, conversamos com algum membro da equipe gestora

no sentido de esclarecer nossos objetivos e as formas de contribuição das escolas com a pesquisa, ou seja, compartilhando as experiências por meio das entrevistas e permitindo as observações de assembleias de classe. Assim, elaboramos uma Carta de Autorização, que foi assinada por um dos membros da equipe gestora – orientador(a) pedagógico(a) (OP), vice-diretor(a) ou diretor(a) – e encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa, juntamente com o projeto. Após a aprovação do projeto, retomamos contato com as escolas por meio de visitas presenciais, e-mails e/ou telefonemas para agendar um horário para as entrevistas.

Contatamos dez unidades educacionais⁴⁹ e conseguimos realizar entrevistas em nove delas. Com relação à unidade educacional que não realizamos entrevistas, cabe destacar que enviamos dois e-mails ao endereço eletrônico institucional para explicarmos detalhes da pesquisa e da Carta de Autorização, necessária para obter aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Entretanto, não obtivemos retorno. Realizamos duas visitas presenciais, sem agendamento, a fim de explicar para a equipe gestora a finalidade da pesquisa. A resposta que nos foi dada após a primeira visita é que a vice-diretora conversaria com os educadores para verificar o interesse deles em participar. Após três semanas, retornamos, presencialmente, a essa unidade educacional e não conseguimos a assinatura da Carta de Autorização, pois alegou-se falta de tempo para conversar com os professores. Em julho de 2018, após reunir todas as Cartas de Autorização das outras unidades educacionais, retornamos a essa escola. A resposta da vice-diretora é que não havia conversado com os professores ainda. Relatamos, na ocasião, a necessidade de encaminhar os documentos para o Comitê de Ética em Pesquisa e a importância em realizar essa ação dentro do prazo estipulado das reuniões dessa instituição. Esse fato fez com que a vice-diretora assinasse a Carta de Autorização, porém, ressaltou que não poderia assegurar que os professores, o diretor ou o orientador pedagógico participassem das entrevistas. Em dezoito de outubro de 2018, com projeto aprovado pelo Comitê de Ética, contatamos a unidade educacional por e-mail a fim de agendar horários para as entrevistas. Responderam esse e-mail no mesmo dia, ressaltando que para agendar horários seria preciso conversar com as professoras no Trabalho Docente Coletivo (TDC), que consistem em encontros semanais entre professores e gestores destinados ao planejamento coletivo. Em vinte e sete de novembro de 2018, escrevemos novamente e-mail solicitando agendamento para as

⁴⁹ Como descrito no capítulo anterior, as unidades educacionais foram selecionadas pelo critério do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando duas EMEFs de cada região de Campinas-SP: a de maior e a de menor Ideb das regiões sudoeste, sul, leste, noroeste e norte formando, portanto, um grupo com dez escolas (CAMPINAS, 2018). O verbo selecionar acarreta uma ideia de inclusão e de exclusão. Entretanto, selecionar nesse caso foi construir um recorte necessário para prosseguir com a pesquisa qualitativa.

entrevistas. A resposta foi para que fossemos até a escola no dia vinte e seis de novembro. Retornamos o e-mail, destacando que o dia vinte e seis havia sido o dia anterior, se não poderíamos ver outra data. A resposta final foi que após essa semana entrariam em Conselhos e encerramento de atividades, o que inviabilizaria o agendamento de entrevistas.

Nesse caso, decidimos não insistir mais para que essa unidade educacional participasse da pesquisa⁵⁰, pois um membro da equipe gestora demonstrou, desde o nosso primeiro contato, uma dificuldade em apresentar a proposta do projeto para o grupo docente e não viabilizou um contato direto com educadores. Considerando a situação relatada com essa unidade educacional, uma primeira impressão ou julgamento é a de que um membro da equipe gestora decidiu que a escola não participaria de pesquisa, pois de maneira autoritária tomou essa decisão sem consultar as outras pessoas envolvidas, ou, que sente uma necessidade de omitir os acontecimentos no interior dessa escola. Entretanto, essa análise direta pode nos levar a um pensamento simplificador (MORIN, 2011), procurando dominar e controlar a realidade de acordo com uma visão paradigmática. Porém, esta é uma situação em que não há análise pronta. Assim, buscamos compreender a situação por meio de um pensamento complexo, no sentido de dialogar com o real (MORIN, 2011, p. 6). Quais motivos levariam a atitudes que dificultam a presença de pesquisador no âmbito escolar? No caso específico dessa unidade escolar, em todas as visitas presenciais encontramos somente a vice-diretora e todos os e-mails foram sempre respondidos por ela. Em uma das visitas, relatou que a equipe gestora não estava completa, que a demanda de trabalho estava intensa, que a responsabilidade de organizar o TDC também era dela. Além desse aspecto, havia passado por cirurgia recentemente e estava se recuperando. Nessas condições, com uma sobrecarga de responsabilidades e gerenciando uma unidade educacional que atende mais de setecentos e cinquenta alunos, distribuídos em ensino fundamental I, II e EJA, em recuperação de saúde física, assumir mais um compromisso com pesquisadores pode gerar uma situação problema pois, de certa forma, necessitaria de um rearranjo em horários de professores e oferta de tempo para dar atenção a pesquisadora. Com isso, acreditamos que a dificuldade na organização do tempo para viabilizar uma pesquisa proporciona um olhar para alguns elementos, como por exemplo: a dinâmica do ambiente escolar é intensa - o relógio dita o tempo destinado para cada conteúdo, administra a hora-aula e salário de educadores, organiza a agenda de cada educador, que muitas vezes trabalha em outras escolas no mesmo dia. Ou seja, nesse exemplo simples podemos perceber que um membro da equipe gestora administrando o ambiente escolar sozinho e nas condições descritas

⁵⁰ Para a pesquisa, denominamos essa unidade educacional como UE10.

anteriormente, solicitar uma mudança de horário em sua grade para conversar com um professor, disponibilizar recursos humanos para que outra pessoa assuma uma turma enquanto aquele professor está fora da sala de aula, pode parecer um grande problema que, naquele momento, a escola não daria conta.

Nesse sentido, o leitor pode se perguntar: por qual motivo então a pesquisadora não tentou agendar entrevistas em 2019? Talvez a referida escola estivesse com outra organização que oportunizasse um atendimento à proposta de pesquisa. Para essa reflexão, é importante retomar Morin (2016), salientando a necessidade de o pesquisador compreender-se na pesquisa, sem buscar neutralidade ou distanciamento do objeto, pois, para o autor, a realidade antropossocial influencia seus resultados. Dessa forma, seria impossível olhar para essa pesquisa sem considerar a pesquisadora – que também é professora da rede municipal de Campinas/SP – possui elevada carga horária de trabalho, associada ao desafio de cumprir as disciplinas deste curso de mestrado e as demandas que dele emergem, além dos cuidados referentes ao núcleo familiar. Do mesmo modo, é necessário considerar que, as visitas nas unidades educacionais somente foram possíveis remarcando aulas e contando com as faltas abonadas anuais. Esse tempo restrito corrobora para uma necessidade de seguir um cronograma com períodos da pesquisa, ou seja, a intenção do segundo semestre de 2018 foi realizar as entrevistas com gestores e educadores em todas as unidades educacionais, para que no primeiro semestre de 2019 pudéssemos preparar um texto para a qualificação e no segundo semestre retornar às unidades educacionais que desenvolvem as assembleias de classe de maneira sistematizada para realizar as observações. Por conta dessa estrutura, seja da carga horária de trabalho ou do tempo previsto para término de um curso de mestrado, não tivemos condições de retomar momentos que ficaram, de certa maneira, para trás. Coube, portanto, olhar para todas as situações experimentadas e tentar compreendê-las frente à complexidade dessa realidade.

Dentre as nove unidades educacionais que conseguimos realizar as entrevistas, dialogamos com oito diretores, sete orientadores pedagógicos e nove pedagogos que atuam em turmas de quinto ano, totalizando vinte e quatro entrevistas. Nossa expectativa inicial era dialogar com cerca de quarenta pessoas. Os fatos que levaram a essa diminuição do número de participantes foram descritos ao longo desse capítulo. Para preservar a identidade dos participantes dessa pesquisa, iremos nos referir a eles por meio de sistema de codificação alfanumérico, de maneira que unidade educacional recebe a sigla UE, associada a uma numeração. Os diretores recebem a letra D associada ao número correspondente de sua unidade educacional. A mesma ideia será utilizada para identificar orientadores pedagógicos (OP) e educadores (E).

Na UE1, conseguimos contato com o diretor (D1) após dois e-mails encaminhados para endereço eletrônico institucional da escola. Agendamos a data e o horário e conseguimos um momento de diálogo com ele em sua unidade educacional, em seu momento de trabalho. Na UE1, não conseguimos entrevista com OP do ciclo I (primeiro ao terceiro ano) e II (quarto e quinto anos), porque o cargo estava vago, nem com educadores por desencontro de horários. Nessa unidade educacional havia, em 2018, duas turmas de quinto ano. Estivemos nessa unidade educacional quatro vezes, todas as datas e horários agendados por e-mail previamente: a primeira para coletar assinatura da Carta de Autorização, a segunda para a entrevista com D1, a terceira para entrevista com educadores, quando houve desencontro de horários e foram embora antes da chegada da pesquisadora. E a última, para entrevista com OP do ciclo III (sexto e sétimo anos) e IV (oitavo e nono anos), porém haveria reunião de ciclo com professores e não pudemos ser atendidos. De acordo com Projeto Pedagógico *On-Line* (CAMPINAS, 2019), a UE1 atendeu, em 2019, cerca de novecentos e trinta e cinco estudantes, matriculados no ensino fundamental I, II e EJA, funcionando nos períodos da manhã, da tarde e da noite.

Entramos em contato com a UE2 por meio de e-mail encaminhado ao endereço eletrônico institucional, porém sem resposta. Fizemos uma visita presencial em junho de 2018, quando conversamos com um membro da equipe gestora, que concordou com a participação da escola na pesquisa, assinando a Carta de Autorização, sem conversas prévias com docentes. Em setembro do mesmo ano retornamos para a realização das entrevistas. Na UE2 fizemos entrevistas com diretor (D2), orientadora pedagógica (OP2) e duas pedagogas que atuam com turmas de quintos anos (E2a e E2b). Essa unidade educacional atendeu, em 2019, cerca de trezentos e sessenta estudantes – nos períodos da manhã, da tarde e da noite – matriculados no ensino fundamental I e EJA (CAMPINAS, 2019). Possui trabalho sistematizado com assembleias de classe com todas as turmas do ensino fundamental I. Nessa escola, realizamos as observações de assembleias de classe com as duas turmas de quinto ano em 2019.

Na UE3, fizemos visita presencial e conversamos com D3, que assinou a Carta de Autorização. Depois, combinamos horário para entrevista e, no mesmo dia, conseguimos entrevistar a OP3 e um E3a. Essa unidade educacional possuía, em 2018, três turmas de quinto ano, porém apenas um educador demonstrou interesse em participar. As outras duas educadoras não quiseram participar. A OP3 e o D3 relataram, em conversa informal, que o motivo para a não adesão ao projeto, foi o fato dessas educadoras participarem de pesquisa acadêmica em 2017 e, ao lerem o artigo publicado, fruto dessa pesquisa, sentiram uma visão deturpada do próprio trabalho e com críticas intensas ao mesmo. Com isso, optaram em não participar mais de pesquisas acadêmicas e nem quiseram ouvir nossa proposta de pesquisa. Não entramos em

contato com as referidas educadoras nem com o artigo retratado nessa situação. Porém, acreditamos que uma maneira de se refletir sobre os problemas que envolvem a Educação na busca de superá-los é aproximar o campo acadêmico do ambiente escolar e vice-versa. Compreendemos que o trabalho do educador em sala de aula é capaz de produzir conhecimento, ou seja, o saber não está restrito ao campo acadêmico-científico. Entendemos que essa situação tem uma relação com a fragmentação entre Teoria/Prática (MARCELLINO, 1995). Atrélendo essa discussão com a experiência pessoal da pesquisadora, podemos relatar que existe um discurso frequente entre alguns docentes que atuam em algumas escolas da rede municipal de Campinas/SP que ressalta um comportamento altivo de pesquisadores, que vêm até a escola com se tivessem todas as fórmulas para acabar com os problemas que nela existem e que nada do que está sendo feito por quem está atuando é correto. É óbvio que esse exemplo, repleto de senso comum, nos faz refletir por uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que o docente deve ter respeito e abertura para compreender a experiência do pesquisador, o pesquisador, por sua vez, deve ter respeito e compreensão pelas experiências que vivencia no interior de uma escola. Ou seja, cabe atenção a um princípio ético, destacado por Morin (2017): o respeito. Entendemos que é por meio de uma relação respeitosa com o outro que poderemos construir a nossa própria identidade e existência (RIOS, 2011). Compreendendo que a interação com o outro constitui a própria identidade, os momentos vivenciados e o contato com as pessoas passam a se tornar a essência da vida: compreender e ser compreendido em qualquer relação humana (MORIN, 2015). Nesse sentido, ter uma tomada de atitude que promova um afastamento entre o ambiente escolar e pesquisador não contribuem para um exercício de compreender o outro e ser compreendido, nem para um aperfeiçoamento da área Educação, nem para integrar as pessoas a uma comunidade (RIOS, 2011). Ou seja, é por meio do relacionamento humano que constituímos a própria identidade, seja do docente, do pesquisador ou do estudante. Por isso, acreditamos que cada momento – que é ímpar, único em nossa existência – esteja fundamentado no contato respeitoso com o outro. Contato, compreendido aqui como “com tato”: com sensibilidade, com cuidado. Entendemos que a pesquisa em Educação requer uma interação constante entre todos os sujeitos envolvidos e a compreensão de que verdade e erros circundam a realidade (MORIN, 2016), de forma que o saber acadêmico-científico não proprietário de uma única verdade. É justamente na aproximação entre ambiente escolar e a pesquisa em Educação que podemos repensar sobre as ignorâncias em que um conhecimento pode fomentar e alimentar as patologias do saber (MORIN, 1999, p. 20). Por isso, salientamos que a relação entre a escola e pesquisador deve estar fundamentada no respeito mútuo e, para essa pesquisa, a abertura do espaço escolar foi um primeiro passo importante para a continuidade desse estudo.

Cabe ressaltar que divergências entre o que acreditamos com o que cada participante acredita faz parte dessa relação, e consideramos importante o dissenso para um avanço nas discussões. Ressaltamos também que o objetivo dessa pesquisa não foi julgar práticas de docentes como certas ou erradas, e sim, compreendê-las inseridas em seu contexto. Por meio desse relato, podemos refletir: se entre adultos, muitas vezes, não conseguimos resolver dissensos e conflitos com sapiência (DURKHEIM, 1982), como surpreender-se com os conflitos entre crianças no âmbito escolar? Talvez, aprender a lidar com conflitos não dependa de faixa etária. A UE3 possui setecentos e noventa e sete estudantes matriculados em 2019, distribuídos entre ensino fundamental I, II, EJA e Sala de Recurso⁵¹. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno (CAMPINAS, 2019).

Contatamos a UE4 por meio de e-mail enviado ao endereço eletrônico institucional. Na primeira visita a OP4 assinou a Carta de Autorização e agendamos a entrevista. Em outro momento, encaminhamos novo e-mail para agendamento de entrevista com D4. Nessa ocasião, ele nos passou o endereço eletrônico das duas pedagogas que atuavam com as turmas de quinto ano. Conseguimos agendar entrevista com uma delas (E4a). A outra educadora não respondeu aos e-mails. Em 2019, tivemos a oportunidade de retornar a essa unidade educacional para as observações das assembleias de classe nas turmas de quinto ano. E4a continuava trabalhando com uma das turmas de quinto ano e uma outra educadora, E4b, assumiu a turma de quinto ano nesse ano. Pelo motivo de cumprir com nosso cronograma, não realizamos entrevista com a E4b. Para que pudéssemos acompanhar as assembleias de classe na UE4, as educadoras conversaram com os estudantes para saber a opinião deles sobre a presença de uma pessoa externa participando das reuniões. Após a aceitação do grupo discente é que obtivemos a resposta de que poderíamos acompanhar as assembleias de classe. E4b esclareceu, via e-mail, que em uma assembleia de classe, faz apenas o papel de mediadora, assim como prevê Araújo (2015), para a participação do educador nessa prática pedagógica. As deliberações partem do coletivo, por isso, apenas poderia assegurar a presença da pesquisadora se o grupo permitisse. Essa unidade educacional teve, em 2019, trezentos e sessenta e três alunos matriculados no ensino fundamental I e II, nos períodos da manhã e da tarde (CAMPINAS, 2019).

⁵¹ A Sala de Recurso Multifuncional é um espaço, no interior de algumas escolas de Campinas/SP, que oferece “[...] um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado que complementa o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino” (CAMPINAS, 2019) para estudantes público alvo da Educação Especial, que podem ser atendidos individualmente ou em pequenos grupos, no contra-turno da escola regular. O atendimento oferecido pela Sala de Recurso Multifuncional estende-se também a orientações à professores, familiares e comunidade em geral.

Estivemos na UE5, presencialmente, duas vezes para conseguir a assinatura para a Carta de Autorização da OP5. Agendamos entrevista com a OP5 por e-mail. No dia agendado, fomos até a escola e tivemos a notícia de que um familiar da OP5 havia falecido e ela estaria ausente na próxima semana. Algumas semanas depois entramos em contato via e-mail e telefone e reagendamos a entrevista. Nessa unidade educacional havia, em 2018, três turmas de quinto ano, porém apenas uma educadora (E5a) concordou em participar da pesquisa. Uma das educadoras estava de licença saúde e a outra optou por não participar. Essa unidade educacional atendeu, em 2019, oitocentos e vinte e cinco estudantes matriculados entre ensino fundamental I, II, EJA e Sala de Recurso (CAMPINAS, 2019).

Na UE6, fizemos visita presencial em junho de 2018 para explicar a pesquisa e coletamos a assinatura do D6. Em outubro de 2018, entrevistamos a OP6 e o D6. E em dezembro, entrevistamos a E6. Nessa escola havia apenas uma turma de quinto ano em 2018. A unidade educacional oferece ensino fundamental I, II, EJA e Sala de Recurso – nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Em 2019, teve quatrocentos e três estudantes matriculados (CAMPINAS, 2019).

Visitamos a UE7 e explicamos a proposta de pesquisa para a D7, que assinou a Carta de Autorização. Agendamos entrevista por e-mail com a OP7, e nessa ocasião pudemos participar de uma reunião do Conselho Próprio de Avaliação (CPA). Agendamos, via WhatsApp, as entrevistas com as pedagogas das duas turmas de quinto ano (E7a e E7b) e com a D7. Essa escola possui projeto sistematizados com assembleias de classe com todos os anos do ensino fundamental I e II. Além das assembleias de classe, a unidade educacional conta com as assembleias de professores e assembleia geral sistematizadas. Entramos em contato via WhatsApp com a OP7 em vinte e cinco de julho de 2019 com o intuito de agendar data para a observação de assembleia de classe. Em vinte e seis de julho tivemos uma resposta relatando que em 2019 havia acontecido uma assembleia e que para o segundo semestre estavam previstas outras quatro. Aguardamos um retorno após a conversa da OP7, porém não conseguimos nos organizar para insistir no agendamento das observações das assembleias. Dessa maneira, apesar dessa unidade educacional apresentar as condições que estipulamos para as observações, não houve tempo suficiente para acompanharmos as assembleias de classe. Em 2019, a escola atendeu setecentos e vinte e quatro estudantes, distribuídos no ensino fundamental I, II e EJA – nos períodos da manhã, da tarde e da noite (CAMPINAS, 2019).

Estivemos na UE8 duas vezes para conseguir a assinatura de D8 para a Carta de Autorização. Agendamos as entrevistas com a OP8 e D8 por e-mail. Nessa escola havia, em 2018, uma sala de quinto ano. A entrevista com a E8 foi agendada via e-mail, porém coincidiu

com a data do Conselho de Ciclo e não pudemos ser atendidos. A escola atendeu, em 2019, duzentos e oitenta e cinco estudantes matriculados no ensino fundamental I e II – períodos matutino e vespertino (CAMPINAS, 2019).

Contatamos a UE9 via e-mail, encaminhado para endereço institucional. O D9 assinou a Carta de Autorização. Agendamos entrevista com D9 via telefone. Não fizemos entrevista com OP nessa unidade educacional porque o cargo estava vago em 2018, período em que realizamos as entrevistas. Fizemos entrevista com E9a em dezembro de 2018. Nesse ano, havia apenas uma sala de quinto ano. Em 2019, a unidade educacional teve duzentos e oitenta e nove estudantes matriculados. A escola oferece ensino fundamental I, II e EJA e funciona nos períodos da manhã, da tarde e da noite (CAMPINAS, 2019).

É importante destacar que uma das unidades educacionais participante da pesquisa foi indicada, em 2019, pela gestão municipal, a tornar-se uma escola cívico-militar, em anuência ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. No sentido de manter em sigilo e privacidade a identidade das unidades escolares – assim como de todos os sujeitos participantes, não vinculamos essa informação na caracterização geral das escolas. Porém, retornaremos a essa temática ainda neste capítulo. No período das entrevistas, em 2018, esse tema não foi relatado pelos profissionais da referida unidade educacional, pois a indicação aconteceu no final do mês de novembro de 2019. Porém, várias unidades educacionais de Campinas/SP manifestaram-se, em redes sociais, contrárias à indicação⁵², o que nos fez compreender a relevância de discutir essa temática.

Todas as entrevistas foram gravadas. Na maioria delas, os profissionais se preocuparam em reservar um espaço de uma sala mais silenciosa para que pudéssemos gravar a entrevista, visto que em cada uma havia práticas pedagógicas, intervalos, trabalho de funcionários que acarretam sons distintos e característicos de um espaço escolar. Em duas UE membros da equipe gestora não interromperam o trabalho para responder nossos questionamentos. Essa

⁵² As manifestações ocorreram por meio de divulgação de foto com a presença de educadores, de gestores e de funcionários de cada unidade educacional - em redes sociais -, endossando a valorização da escola pública, democrática, gratuita e laica. Como essa divulgação ocorreu abertamente, citaremos aqui algumas unidades educacionais e grupos que publicaram essas fotos de manifestação: Coletivo de Supervisores, Diretores e Supervisores do NAED Sul, Coletivo de Coordenadores e Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Campinas/SP; Diretoria da Adunicamp; Profissionais Aposentados da Educação; EMEF/EJA Francisco Ponzio Sobrinho; EMEF/EJA Edson Luis Lima Souto; EMEF/EJA Padre José Narciso Vieria Ehremberg; EMEFEI Padre Francisco Silva; EMEF Professor Benevenuto de Figueiredo Torres; CEI Margarida Maria Alves; EMEF Maria Luiza Pompeo de Camargo; EMEF Professora Anália Ferraz da Costa Couto; EEI/EJA Doutor João Alves dos Santos; EMEF/EJA Maria Pavanatti Fávaro; EMEF/EJA Presidente Floriano Peixoto; EMEF/EJA Professor André Tosello; EMEF Professor Vicente Rao; EMEF/EJA Professora Clotilde Barraquet Von Zuben; EEI Professor Zeferino Vaz; EEI/EJA Raul Pila; EMEF Padre Melico Cândido Barbosa; EMEF/EJA Professora Dulce Bento Nascimento; EMEF/EJA Oziel Alves Pereira; EMEJA Nisia Floresta Brasileira Augusta, EMEF/EJA Padre Leão Vallerie.

escuta desatenta dos profissionais, gerou um grande desconforto naquele momento, pois, com os olhos fixados em suas folhas ou computador nos mostrou, por meio de uma leitura corporal, uma indiferença para com o outro (ROSENBERG, 2006). Essa atitude, associada a respostas curtas, era como se estivessem nos dispensando. Compreendemos que o ambiente escolar é dinâmico e que há um excesso de trabalho aliado com prazos curtos para a entrega. Porém, estando em uma instituição em que se busca promover a educação para com os mais jovens, atitudes assim se tornam discrepantes. Uma escuta atenta, como a que uma comunicação não violenta (CNV) procura promover, favorece o respeito e a empatia (ROSENBERG, 2006) e coaduna com a construção da própria identidade ressaltada por Rios (2011). O fato de passarmos por uma situação desagradável como essa nos permite observar em quantos momentos também não promovemos uma escuta desatenta para com as outras pessoas, reservando-nos com as próprias preocupações. Essa situação é um exemplo da capacidade de nos modularmos entre os princípios de inclusão e de exclusão apontados por Morin (2017), que possibilitam a manifestação de altruísmo ou de egoísmo. Compreender que esses princípios atuam de maneira antagônica e complementar de acordo com as situações é um aspecto importante para uma reflexão sobre a ética, já que o posicionamento ético assumido em determinada situação, que expressa o ponto de vista de cada um, pode estar mais direcionado para si mesmo ou para o outro. Entendemos que a educação, de acordo com Morin (2002), tem a finalidade de ensinar a compreensão e esse aspecto está diretamente relacionado com o processo de empatia. Nesse aspecto, observar a falta de uma escuta atenta nos fez refletir sobre duas circunstâncias: as inquietações atreladas ao mundo do trabalho e ao respeito enquanto reconhecimento da existência do outro (RIOS, 2011).

A próxima seção discute emergências (MORIN, 2016) de nosso material empírico, no qual buscamos articular as entrevistas realizadas nas unidades educacionais com as observações da reunião de CPA (na UE7), com alguns exemplos de experiências pessoais da pesquisadora e com o contexto atual da rede municipal de ensino de Campinas/SP – fundamentados em referenciais teóricos.

3.2 Entrevistas e observações: temas emergentes

Compreendendo o paradoxo entre uno e múltiplos aspectos intrínsecos a cada unidade educacional e as ações, os acontecimentos, as interações que emergem de cada realidade (MORIN, 2011), cabe discutirmos algumas temáticas que foram, de acordo com nosso ponto de vista, fundamentais para uma leitura e um entendimento do mundo fenomênico de escolas

participantes desse estudo, assim como, aspectos inerentes a todas as escolas da rede municipal de ensino de Campinas/SP.

O roteiro de entrevista desta pesquisa foi estruturado em quatro eixos que tratavam das temáticas: assembleias de classe, conflitos, relações entre as disciplinas escolares e avaliações externas.

Para cada entrevistado preenchemos uma ficha de caracterização, referentes a dados pessoais, tais como: a idade, a formação acadêmica, o início de sua atuação profissional, o tempo de serviço na unidade educacional e sobre a constituição do quadro de funcionários da escola. Essas questões nos auxiliaram a vincular algumas ações que um profissional pratica em seu ambiente de trabalho com as experiências formativas que vivenciou, como por exemplo, a E4a realizou, ao longo de sua atuação profissional, cursos de formação na temática moralidade e assembleia de classe, que favoreceu com que desenvolvesse essa prática pedagógica com as turmas que atendeu, desde o final da década de 1990. Recentemente, sua ação tem influenciado a E4b, que iniciou em 2018 a prática das assembleias de classe. Nessa unidade educacional (UE4), apenas os quintos anos possuem a prática das assembleias de classe de maneira sistematizada. De acordo com Vinha (2014), esse exemplo é uma ação isolada, que parte de uma iniciativa de uma professora e que não se caracteriza enquanto um projeto institucional, ou seja, sua abrangência é limitada. Porém, de acordo com D4, que assumiu a UE4 em maio de 2018, o problema é ainda mais amplo do que apenas ter uma iniciativa isolada com relação a um projeto. Quando questionado sobre as condições para se estruturar assembleias de classe em uma escola, D4 demonstrou uma preocupação que antecede a decisão do grupo em implementar determinada prática pedagógica, que consiste em definir trabalho coletivo e ter clareza sobre o projeto pedagógico.

[...] a leitura que eu faço até esse momento é que o trabalho dentro dessa escola é muito, muito, muito desarticulado. Muito desarticulado. Entre iniciais e anos finais, entre os próprios componentes, dentro dos iniciais, entre as professoras. Então, vou te dar um exemplo, uma das reuniões, com as professoras dos anos iniciais, um dos pontos que várias colocaram como problema na organização do trabalho é de não ter clareza daquilo que é o trabalho do ano. Então assim, [...] é tão desarticulado que a gente não tem segurança naquilo que o trabalho do próprio ano que, em termos curriculares mesmo, a gente tem a diretriz. [...] qual é o recorte [...] da diretriz, qual é o desenho curricular que essa unidade constrói. Então, se a gente não tem isso, questões mais sofisticadas do como fazer isso, fica mais distante ainda. [...] eu fiz uma proposta de um grupo de trabalho aqui dentro, para a gente começar a estudar mesmo, assim, para gente começar usando de uma estratégia que é de estudo, a gente começar a construir uma linguagem comum. E daí, com essa linguagem em comum, a gente começa a organizar essas questões que são fundamentais.

Por meio dessas informações compreendemos que apesar de uma Lei ou de Diretrizes Curriculares estarem em vigência, a organização interna de uma unidade educacional influencia

diretamente nas ações que serão propostas. Para Morin (2013), as mudanças no âmbito escolar partem das ações de pessoas envolvidas nesse contexto e não de uma Lei externa. É nesse sentido que o autor ressalta a importância de o educador ressignificar sua atuação e o aprimoramento de sua prática. Mesmo tendo claro a realidade do trabalho docente na região de Campinas/SP com relação ao plano de carreira, ao salário, as condições de trabalho, à valorização da profissão, à dificuldade em participar de formações continuadas devido ao extenso período de tempo destinado ao fazer pedagógico (dar aulas), às mudanças na reforma da previdência – e entendendo que existem dificuldades distintas em outras regiões de nosso país que ultrapassam nossos exemplos – ainda assim, acreditamos ser primordial refletir sobre o sentido dessa profissão reconhecendo as responsabilidades “[...] cívica e ética para que cada aluno ou estudante possa enfrentar os problemas de sua vida profissional, de sua vida de cidadão, do dever de sua sociedade, de sua civilização, da humanidade” (MORIN, 2013, p. 200). Não queremos com isso romantizar o trabalho docente, no sentido de que, mesmo em condições árduas, seja a obrigação do educador superá-las sozinho e promover o sucesso escolar – mesmo porque isso dissemina uma ideia, equivocada, de que existe uma culpa pelos resultados obtidos pela educação e que ela está associada exclusivamente aos professores – mas, ressaltar a relevância do trabalho docente na vida de um estudante e as possibilidades que essa ação pode alcançar no sentido de uma transformação pessoal pelas experiências vivenciadas. Isso não desconsidera a necessidade de diálogo com outras esferas da Educação, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, no sentido de buscar por condições de trabalho mais dignas. Com isso, entendemos que, as pequenas ações – como as assembleias de classe promovidas apenas com os quintos anos na UE4 – são importantes enquanto uma primeira mobilização para uma mudança nessa realidade e como uma experiência significativa para aqueles estudantes, mesmo que ainda com uma abrangência limitada por não ser um projeto institucional. Entretanto, podemos perceber, pelos relatos de D4, a necessidade de uma organização enquanto escola, pois os pequenos projetos realizados de maneira pessoal, em cada disciplina, de forma fragmentada não auxiliam a escola a construir ações organizadas, uma linguagem comum. Nesse sentido, entendemos que uma proposta para um conhecimento pertinente (MORIN, 2002), distancia-se, pois, não há articulação nem entre os sujeitos, nem com os diferentes conhecimentos.

Expomos que um Decreto, Lei ou Programas são imposições advindas de outros sistemas – municipal, estadual, federal – ao qual as unidades educacionais estão subordinadas, porém, é necessária uma organização interna de cada escola para uma implementação efetiva de demandas externas e/ou uma reflexão sobre elas. Para D4:

[...] uma certa lógica, que era a coisa da Alfabetização na Idade Certa, e colocar um limite com oito anos. E está lá. Até o terceiro ano, o cara tem que estar com uma alfabetização que é aquilo que está lá desenhado do jeito "X". Ok. Esse ano mudou para sete. Mudou a formação dos professores? Não. Mudou a organização do material? Não. Mudou...? Não. Magicamente, aquilo que eu dizia que era oito, virou sete, e aqui a gente não vê isso como uma questão de... "Tá, pode ser assim? É possível ser assim? Porque não seis?" Se depender só de um decreto, vamos colocar com dois [...] não é assim. É mais delicado do que isso. Só que a gente não entende isso aqui como algo que mereça [...] uma reflexão política nossa a respeito disso, né? De que "ah, porque? Como? É possível? Não é possível? Que que eu posso fazer a respeito? Que que a outra escola está fazendo a respeito?". Nem vivo a situação da minha escola imaginando que a minha escola faz parte de um grupo de quarenta e tantas escolas que é do município de Campinas, como eu poderia me alinhar com as demais e refletir sobre isso, entendeu?

Como envolver os profissionais da Educação em discussões mais amplas? Como fazer para que as discussões que acontecem no interior de uma unidade educacional sejam compartilhadas com outras? Como fazer para que as sugestões que acontecem em um sistema subordinado sejam compreendidas e acolhidas por esferas superiores? Existe espaço de debate efetivo nas escolas, como propostas de fóruns escolares⁵³? Como aproximar as pessoas de debates políticos – compreendendo que toda ação educacional é política (FREIRE, 1996)? Como aproximar as pessoas para um debate? Será que todos sentem essa necessidade? Acreditam que pela via do diálogo alcançaríamos uma compreensão do outro/ da realidade ou existe um cansaço que faz com que aceitemos as coisas como estão e uma sensação que nada irá mudar? Para D4, essa situação de afastamento de debate, de envolvimento com uma causa, de incompreensão é uma realidade atual, não apenas na Educação, de forma que na “[...] Saúde deve tomar de uma outra cara, na padaria de outra cara, no ônibus deve ser de outra cara... Acho que isso é geral”.

Um relato de experiência pessoal da pesquisadora, nos faz refletir sobre como as ações em alguns âmbitos escolares podem ser desarticuladas, mesmo quando todos os professores estão envolvidos com determinada proposta: no mês de outubro, na unidade educacional que a pesquisadora atua, foi acordado entre os estudantes, os educadores e a equipe gestora promover uma competição interna de modalidades esportivas. Qual seria o sentido de promover uma competição no interior de uma escola? A proposta, que foi organizada juntamente com a turma de nono ano, seria integrar as diversas turmas, aprofundar o conhecimento de uma modalidade esportiva, compreender as diversas funções e relações que surgem com o advento do esporte moderno, compreender o adversário como um parceiro para o jogo – pois, pensando em uma

⁵³ Os fóruns escolares, na proposta de Araújo (2015, p. 36), são reuniões com a comunidade escolar e seu entorno, como por exemplo, convidar para esses encontros líderes comunitários, moradores, comerciantes locais, com intuito de “[...] atuar no desenvolvimento de ações mobilizadoras em torno de temáticas de cidadania no convívio da instituição de ensino”.

competição, sem a presença de outro não há disputa – e ter para com as pessoas: respeito, senso de justiça nas decisões tomadas pelos árbitros, participação de todos – acolhendo todos os estudantes público-alvo da educação especial – ou seja, ter uma compreensão ética nessa proposta. Ao observar uma proposta que envolve atividade física, de que maneira outras disciplinas poderiam estar envolvidas? O envolvimento dos professores limitou-se em auxiliar na organização geral, mas, será que uma proposta dessa favorece o desenvolvimento de um conhecimento pertinente? Foi uma proposta que mobilizou toda a escola, os estudantes estavam muito motivados em participar. Porém, acreditamos que faltou articulação para aprofundar discussões que seriam de fato pertinentes para o momento, por exemplo: um estudo sobre as estatísticas, as porcentagens e as medidas (enquete, ações de jogadores, campo de jogo), que poderia ser mais explorado pela disciplina de Matemática; discussão mais aprofundada sobre a função dos esportes em cada período (na Grécia Antiga, na Guerra Fria, atualmente), que envolveria mais o campo da História – e assim pensado para todas as outras disciplinas. Esse é um exemplo de uma proposta em que todos educadores participam, mas não há uma articulação entre os conhecimentos, não há uma linguagem comum. Perde-se o sentido das ações, do objetivo que acreditamos ser pertinente para a educação: educar para uma “cabeça bem-feita” (MORIN, 2009).

Tomamos a UE7 como um outro exemplo: essa unidade educacional que desenvolve um trabalho com assembleias de classe de maneira sistematizada com todos os estudantes anos do ensino fundamental I⁵⁴, II e EJA e com assembleias mensais para os educadores, mesmo com aporte de formadores do GEPEM para a implementação do projeto na escola e apoio de grupo docente, percebeu que as ações e as relações estavam desarticuladas. De acordo com a OP7, em entrevista concedida em 2018:

[...] por erros passados, a gente percebeu que chegou um momento, acho que ano passado, que a gente achou que ia perder o projeto. [...] a gente tinha tutores, quatro tutores. A gente ficou dois anos com quatro tutores. Cada tutor com um ano. Eu tinha uma professora que fazia todas as assembleias do sexto, uma fazia todas as do sétimo, uma do oitavo e uma do nono. Que que a gente percebeu? Que esses tutores mais os alunos estavam lá na frente e o restante da escola vinha correndo atrás e perdendo fôlego, não entendendo o que estava acontecendo. Foi se formando um buraco entre esses quatro tutores e os alunos e todo o restante da escola, todos os outros professores. Porque a equipe gestora conseguia fazer esse..., e só a equipe gestora. [...] então, vamos parar. Por isso, agora virou tarefa de todos os professores e isso tem tudo a ver com nosso projeto político pedagógico. Que nosso projeto pedagógico diz assim: que a gente está aqui para alfabetizar e letrar os nossos alunos, todos não só os professores de primeiro a quinto, não só os professores de português. Então, a gente leva para essa questão da ética, a mesma história. Todos os professores têm que, porque a ideia é que se leve não só para a assembleia e para a roda de conversa, para aula, o diálogo, o respeito, para todas as aulas. Então, se você acaba tendo alguns professores que têm esse exercício e outros que não têm, você cria um buraco

⁵⁴ As assembleias de classe com ensino fundamental I foram implementadas a partir de 2018.

que acaba que aquilo não acaba acontecendo. [...] do ano passado para cá melhorou porque todo mundo está envolvido.

A relação que a OP7 faz com a importância em assumir uma postura de diálogo que ultrapassa o tempo das assembleias, ou seja, que haja valorização ao diálogo e ao respeito em todos os momentos é fundamental. Pois, se o objetivo da assembleia é possibilitar espaço para a fala e para o ouvir, não basta que seja apenas no momento da assembleia. É necessário que todas as relações no âmbito escolar se modifiquem para que seja de fato uma prática pedagógica efetiva e não uma hipocrisia (VINHA, 2014; ARAÚJO, 2015).

Além disso, não basta o grupo de docentes e de gestores estarem alinhados para alcançar um objetivo comum e terem uma linguagem em comum. É necessário rever sempre se os métodos utilizados são pertinentes, como é o caso do trecho destacado na entrevista com OP7: o grupo tinha um objetivo em comum, porém as assembleias eram realizadas apenas por quatro tutores, o que ocasionou um distanciamento entre o projeto e os educadores que não estavam diretamente envolvidos com as atividades propostas. O interessante foi a UE7 ter percebido as lacunas e estarem cientes da importância e relevância do projeto com as assembleias para a formação de seus estudantes e para a convivência entre todos que frequentam a unidade educacional e não desistirem de alcançar seus objetivos, mesmo em meio às dificuldades e sim, experimentar outro modo de fazer e verificar outros resultados a partir dessa mudança.

Nesse sentido, percebemos que a formação promovida pelos pesquisadores do GEPEN para a implementação de um projeto não bastou para manter uma articulação entre os sujeitos e os conhecimentos. É preciso de fato estabelecer uma ação e uma linguagem em comum que envolva a todos no âmbito escolar, para que se consiga aproximar os diversos conhecimentos – minimizando sua fragmentação (MORIN, 2002) – e considerar os interesses dos estudantes na organização das práticas pedagógicas, no sentido de despertar a curiosidade dos jovens (MORIN, 2011). Para isso, acreditamos que partir de uma construção de Projeto Pedagógico que esteja de fato presente nas ações cotidianas do ambiente escolar, que ganhe vida além das palavras escritas no documento e proponha ações que façam sentido para àquela comunidade escolar seja uma possibilidade de coesão entre as diversas disciplinas e de desenvolvimento do conhecimento pertinente com os estudantes (MORIN, 2002).

Assegurar a autonomia de cada escola por meio da construção de um Projeto Pedagógico articulado torna-se uma estratégia para direcionar de maneira assertiva as ações educativas para determinada comunidade escolar. As unidades educacionais que apresentam projetos que desenvolvem a temática ética possuem algum vínculo com a formação continuada de gestores ou de educadores. Ademais, compreender a composição do quadro de funcionários foi

importante para que pudéssemos contextualizar cada unidade escolar, pois acreditamos que os recursos humanos são essenciais para possibilitar todas as atividades que acontecem nesse espaço. Em oito – das nove escolas em que conseguimos realizar as entrevistas – o quadro de funcionários é incompleto⁵⁵.

Na UE1, por exemplo, há falta de vice-diretor, de OP, de professores adjuntos e de inspetor de alunos⁵⁶. Podemos contatar o impacto dessa realidade na dinâmica do estabelecimento em uma fala do diretor:

Acho que a falta de pessoal é um desafio bem grande. Então, você acaba de acompanhar, a gente tem aí, por exemplo, se tivesse hoje previsto uma assembleia de classe já não conseguiria fazer. Então, o número de professores que faltam... vai chegando nessas épocas de final de ano isso aumenta.

Quando questionado sobre os desafios para a implementação de assembleias de classe, visto que nessa escola não há um trabalho sistematizado com tal prática pedagógica, o diretor se reportou a um problema frequente na UE1, que consiste na falta de professores. Exemplificou que, caso a unidade tivesse as assembleias de classe implementadas em seu contexto, a falta de professores poderia comprometer sua sistematização, pois, como aponta Araújo (2015), é necessário respeitar uma periodicidade de encontros para que essa prática pedagógica se efetive no âmbito escolar. A rede municipal de ensino de Campinas-SP prevê um número de faltas abonadas⁵⁷ (programadas), que consistem em ausências do docente, por meio de agendamento com a gestão escolar. Além disso, há docentes que têm o direito a horas a serem restituídas por trabalhar em dias de eleições⁵⁸. No sentido de suprir as ausências nesses casos, a rede municipal de Campinas-SP sancionou a Lei nº 12.987 (CAMPINAS, 2007), que regulamenta, no capítulo IV, o cargo de professor adjunto e as substituições no grupo docente. Entretanto, aos professores adjuntos cabem outras situações de substituições que ultrapassam a falta de docente. Assim, em caso de expansão da rede municipal de ensino, vacância de cargo de docente e licenças ou

⁵⁵ Os cargos mais citados em entrevistas, que desfalcam o quadro de funcionários são: agente de organização escolar, professor, orientador pedagógico e vice-diretor.

⁵⁶ O termo inspetor de aluno foi alterado para agente de organização escolar, cargo que inclui apoio administrativo e orientação de estudantes quanto à normas de comportamento.

⁵⁷ A falta abonada existe em todo serviço público, pelo fato de que a remuneração mensal corresponde a trinta dias. Como há meses com trinta e um dias, as faltas abonadas correspondem a esses dias em que o trabalhador não recebe, ou seja, no caso de docentes da rede municipal, são previstas, por direito, seis faltas abonadas. Porém, há ressalvas na quantidade de abonadas, por exemplo, em caso de licenças médicas, o número de abonadas pode ser reduzido. O artigo 100 da Lei Municipal nº 6.767/91 (CAMPINAS, 1991) ressalta que a utilização de faltas excedentes influencia na contagem da pontuação do docente. Na Lei Municipal nº 12.987 (CAMPINAS, 2007), encontramos no artigo 40, que trata da avaliação periódica de desempenho, pontuações referentes à assiduidade.

⁵⁸ De acordo com o artigo 98 da Lei nº 9.504 (BRASIL, 1997), todo cidadão que prestar serviço à Justiça Eleitoral será dispensado do serviço (público ou privado), mediante declaração expedida pelo juiz eleitoral, pelo dobro dos dias que tiver ficado à disposição da Justiça Eleitoral, sem prejuízo do salário, vencimento ou qualquer vantagem.

afastamentos, o professor adjunto deverá assumir as aulas. A referida lei ressalta que, nas duas primeiras situações, o professor adjunto permanecerá no cargo até que ocorra ingresso de docente efetivo por concurso público. Entretanto, muitas vezes, essas situações se estendem por anos e algumas unidades escolares ficam desprovidas desse profissional. Desta maneira, o afastamento de um professor adjunto de sua unidade educacional-sede faz com que a escola desestabilize seu quadro de funcionários e, assim, perde-se a proposta de haver um educador na escola que ofereça um trabalho de apoio quando o grupo docente titular do cargo está completo na escola. Perde-se também a disponibilidade de substituição, em ocasiões de faltas de educadores. Com isso, há uma interferência no aspecto pedagógico, pois há situações em que os estudantes ficam sem aulas – ou são encaminhados para outras salas, sobrecarregando algumas turmas com número excedente de estudantes. Este tipo de inferência que fazemos em torno da falta de professores adjuntos, assim como de situações de aulas vagas se evidenciam nas falas de nossos entrevistados e, também, pela vivência como professora, da pesquisadora, em nove anos de rede municipal. Concebemos como legítimo esse tipo de leitura, pois buscamos uma aproximação entre pesquisador e objeto (MORIN, 2016).

Na UE2 também há falta de professor adjunto. Além disso, faltam funcionários de limpeza. Com relação à limpeza, a prefeitura contrata empresa terceirizada para a prestação desse serviço. Nesse caso, é comum haver troca de funcionários desse setor e a contratação de outros para assumir esse posto de trabalho. Nesse sentido, podemos nos questionar: quais as condições de trabalho destes funcionários? A troca de funcionários terceirizados pode influenciar nas relações entre os sujeitos no âmbito escolar? O vínculo estabelecido entre os estudantes e funcionários pode interferir no aspecto pedagógico?

Os recursos humanos do magistério são previstos em leis municipais, tais como a Lei nº 12.987 (CAMPINAS, 2007), e abertura de concurso público em 2019 também pode ser um indicador da necessidade de readequar quadro de funcionários municipais. De acordo com Airton Salvador, diretor de recursos humanos da prefeitura, em entrevista concedida a Fernando Alves (2019) sobre a abertura de concurso público, “[...] o governo tem se esforçado em manter e ampliar o quadro de servidores, de modo a melhorar a qualidade e atender, da melhor forma possível, a população. Esse concurso é uma mostra desse comprometimento”. Nesse sentido, refletimos: o número de vagas abertas para o concurso 2019 abrange a demanda das escolas municipais? As escolas mais periféricas do município sofrem mais com a falta de profissionais por conta de sua localização? As condições de trabalho oferecidas pela prefeitura municipal de Campinas-SP são favoráveis à permanência e à dedicação do funcionário ao trabalho?

Nossos entrevistados foram questionados quanto a pertinência da presença das assembleias de classe na escola, visto que, para Araújo (2015, p. 33), essa prática pedagógica é essencial na formação de “[...] cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel político e social”. De acordo com o diretor da UE1:

[...] é fundamental. A gente já tem um órgão que é a CPA, que tangencia algumas questões que poderiam ser trabalhadas dentro de uma assembleia, mas ela não substitui a assembleia, ela não é a mesma coisa, né? Eu acho que, que é fundamental mesmo, se a gente conseguisse criar uma cultura de sistematizar uma proposta de assembleia de classe.

Nessa fala, entendemos que o diretor percebe que as assembleias de classe possuem uma relevância e uma conceituação própria, ou seja, que não cabe comparações entre elas e a que tem aspectos semelhantes às reuniões deliberativas, porém, com objetivos distintos. Percebemos que D3 também entende a necessidade de uma sistematização dessa prática pedagógica, mas que isso estaria, do seu ponto de vista, mais relacionado à atuação dos educadores. Ele relata que não havia um trabalho sistematizado com assembleias de classe na UE3 e que reuniões desse tipo – com estudantes – aconteciam “[...] quando o mundo está acabando, está pegando fogo, aí a gente vai lá e faz uma”. Na UE9, as assembleias também só aconteciam na ocorrência de um problema. De acordo com D9, “[...] é no momento, é no momento. Não foi pré-agendada não”. A OP 5 destaca que “[...] o professor não se acha à vontade [...] debatendo com os alunos daquele jeito, ele não se sente à vontade [...] não quer participar daquela forma. Ele fala que faz essas discussões, né, de um outro jeito, de uma outra forma”. Esses exemplos retratam o entendimento das assembleias de classe em algumas unidades educacionais: ao mesmo tempo que os profissionais percebem a necessidade de uma forma sistematizada de organizar essa prática pedagógica – vista como fundamental para a formação dos estudantes – havia uma incompreensão de que esse tipo de prática pedagógica exige, na realidade, uma sistematização (que sem isso não podemos conceituar como assembleias e sim como reuniões isoladas) e uma mudança na escola como um todo, pois não há como ser democrático em alguns momentos e em outros não. Dessa maneira, não é possível pensar em uma estrutura efetiva somente com o grupo docente tomando a frente de uma mudança como essa, sem a presença da equipe gestora – ou vice-versa. Em ressonância com a fala da OP7, para desenvolver um trabalho com assembleias de classe, é preciso uma mobilização da escola como um todo. Entendemos, pela fala da OP5, que pode existir um medo em perder uma autoridade perante a turma caso o educador possibilite espaços de fala e de escuta como esses, além da incerteza de temas que possam emergir desses debates, os quais o educador deverá mediar. Com isso, assume-se uma solução simplificadora: manter da maneira

mais confortável para o educador – e, conseqüentemente para a equipe gestora também – que seria “fazer da forma dele”, como ressaltou a OP5. Porém, ao assumir uma postura mais autoritária, sua forma de debater com os estudantes distancia-se muito das propostas das assembleias de classe, transformando-se em longos sermões morais (TOGNETTA, VINHA, 2007).

Com relação à OP2, da UE2, que iniciou um trabalho sistematizado com as assembleias de classe em 2017, percebe-se uma compreensão diferenciada dessa prática pedagógica no sentido de fomentar o diálogo, as responsabilidades, o respeito, a justiça, aspectos esses que se aproximam de uma formação que vise à conscientização do papel de cada sujeito (ARAÚJO, 2015), assim como, de um conceito de ética, quando se explicita honestidade, respeito e justiça (RIOS, 2011; MORIN, 2017). Um outro aspecto interessante na fala da OP2 foi sua percepção de que o ambiente escolar tem de ser favorável para os estudantes e para todos os funcionários, pois, dependendo da forma como as relações se estabelecem o número de faltas de docentes, por exemplo, pode aumentar, como também pudemos perceber na fala anteriormente descrita, de D1, quando se reporta ao aumento de faltas de professores no final do ano. Assim, para a OP2:

[...] acho que é muito pertinente para que a gente realmente tenha um... assim... uma educação que todo mundo participe, que você atinja todos os objetivos. [...] quando você ouve e dialoga e você consegue é... atender as demandas solicitadas e explicar porque você não atendeu todas as demandas, você é honesto com o outro em dizer "isso eu posso fazer, isso eu não posso, isso você pode fazer, isso você não pode", eu acho que você cria um clima bacana de relação, de convivência entre as pessoas nesse ambiente, que é um ambiente de trabalho para nós, de estudo para as crianças. Então, é um ambiente de muita convivência, a gente passa muito tempo na escola, então assim, essa estrutura de assembleia, de ouvir, de conversar, de buscar melhorar esses espaços, essas relações, melhora o clima escolar, melhora a escola, você vem trabalhar melhor, os alunos vêm com mais interesse e isso traz um melhor rendimento. Você aproveita melhor a aula, você se sente bem, se sente acolhido, pode aprender melhor, isso é o que a gente acredita, né? Claro, num plano ideal, a gente imagina que assim, numa situação ideal a gente teria tudo isso.

A OP2 destacou o termo clima, referente ao clima escolar. Essa terminologia tem sua referência nos estudos do GEPEM.

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (VINHA, MORAIS, MORO, 2017, p. 8).

Assim, a OP2 relacionou um melhor aproveitamento das atividades, um melhor rendimento quando o clima escolar é positivo, tanto para os estudantes quanto para os docentes.

Para Morin (2013, p. 200):

Sendo o ensino relacional por natureza, a qualidade das relações entre professores e alunos, ou seja, o ambiente da classe, exerce considerável impacto sobre as dificuldades e as realizações de ambos. Está provado que, onde o clima é bom, a aprendizagem também é boa. Lembremos aqui a importância crucial da educação secundária, que diz respeito às idades adolescentes, anos decisivos em que a personalidade se forma.

Com isso, compreendemos que um ambiente hostil, além de não colaborar com a aprendizagem, influencia diretamente na formação da personalidade. Dessa maneira, a implementação de assembleias de classe em uma escola solicita, de acordo com Araújo (2000, p. 103), uma transformação nas relações entre todas as pessoas que frequentam o espaço escolar e, pelo fato dessa prática pedagógica atuar na multidimensionalidade que constitui cada sujeito (MORIN, 2011), pode intervir, positivamente, na construção psicológica e moral dos envolvidos.

Percebemos pelas entrevistas realizadas em outras escolas que, quando havia a presença de assembleias de classe sistematizadas na unidade escolar, os referenciais teóricos que fundamentam as reflexões eram Vinha e Tognetta (2008), demais pesquisadores do GEPEM (2017) e Araújo (2015). Acreditamos que o GEPEM tem sido referência para algumas escolas municipais de Campinas/SP pelo fato de estabelecerem, em 2014, uma parceria com a prefeitura, visando à formação continuada de professores da rede municipal, assim como, um espaço para fomento de pesquisa acadêmica. Com isso, algumas escolas puderam ser voluntárias na pesquisa do GEPEM e participar da formação na temática ética. Esse foi o caso da UE7, porém não da UE2, que tem desenvolvido um trabalho com as assembleias de classe desde 2017, procurando uma formação por conta própria. De acordo com a OP2:

E não chegou para gente nesse ano que o GEPEM foi participar. Ai nós ficamos sabendo, porque eu tenho reuniões semanais com os outros OPs, e aí eu soube dessa escola que estava fazendo e também pela reunião da CPA, ela trouxe a OP de lá. Ai, como a gente ia trabalhar com a temática da ética na escola [...] a gente foi conversando e chegamos a isso, que existia essa formação. Nós fomos participar de um seminário que teve lá na Unicamp e aí nós fizemos um pedido para gente participar do projeto, mas a rede não autorizou, mas eu não lembro exatamente se tinha alguma coisa com a questão de número de alunos, com a escola, não vou saber dizer mesmo.

Por meio dessa fala, temos uma informação de que as OPs realizam reuniões semanais, mas que talvez não haja muito espaço para troca de experiências, pois o início das formações com o GEPEM se deu em 2014. Para a OP2 foi duvidosa a forma com que algumas escolas ficaram sabendo dessa parceria GEPEM e prefeitura, e outras não. O fato foi que, anos depois,

por uma conversa nesse mesmo espaço de reunião de OPs, o assunto foi retomado e nossa entrevistada foi em busca de mais informações sobre essa formação. Nesse sentido, percebemos um aspecto contraditório presente nesse sistema (MORIN, 2016), que ao mesmo tempo que pode ser um espaço de formação e troca de experiência pode, também, ser tomado por outras demandas que preencham o tempo da reunião com temas distintos, não sendo de fato aproveitado para interesses intrínsecos às unidades educacionais. Nessa mesma perspectiva, podemos refletir sobre como o tempo e o espaço do TDC⁵⁹ tem sido aproveitado. Será que a demanda de interesse dos docentes tem espaço para discussão assegurado ou demandas externas preenchem esse tempo? A OP2 também relata que houve pedido para a rede municipal de ensino de Campinas-SP autorizar um espaço para a formação com o GEPEN, mas o pedido foi negado. De que forma o interesse de uma escola, enquanto um sistema que, por um lado, apresenta autonomia e, ao mesmo tempo, está subordinado a um sistema ao qual é integrado, pode influenciar uma mudança em uma rede municipal de ensino? Com essa reflexão, retomamos Morin (2016, p. 135), enfatizando a ideia de que as partes trazem a diversidade e que, considerando um pensamento complexo e sistêmico, “[...] não podemos reduzir nem o todo às partes, nem as partes ao todo”, e que é necessário que se compreenda essa relação com influência múltipla, complementar e antagonista. Nesse sentido, as reuniões, tanto das OPs, que envolve uma esfera da rede municipal, quanto dos docentes em TDC, são espaços e tempos que precisam ser mantidos, prevalecendo o diálogo, o dissenso e a democracia.

Nessas condições, perguntamos à OP2 como surgiu o interesse sobre a temática ética.

Então, quando a gente vai montar o Projeto Pedagógico, a gente pensa em uma temática transversal para o projeto, né, daquele ano. E... nós, nós tínhamos trabalhado com a temática do meio ambiente, né, dois anos seguidos e aí... eu sou ruim com datas... [...] acho que para dois mil e dezesseis... a gente foi mudar de temática e eu [...] falei "esse ano não, vocês...", porque tem essa questão da adesão. Às vezes a gente traz uma proposta e os professores falam "ah, tá bom, tá bom", mas ninguém abraça, porque a ideia não veio dali. Falei "pro ano que vem, o que que é que vocês acham que a gente pode trabalhar com os alunos? Que que precisa?". Então, a gente fez na avaliação do Projeto Pedagógico já propondo para o ano seguinte. E aí começou a surgir "ah, vamos trabalhar com solidariedade, amizade, as relações das crianças".

Ressaltamos na introdução e no capítulo I deste trabalho uma discussão sobre um desinteresse dos estudantes frente ao conhecimento tratado pela escola, seja pelo fato desse conhecimento, muitas vezes, estar fragmentado e desarticulado – dificultando a compreensão

⁵⁹ O Trabalho Docente Coletivo (TDC) é um espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação (CAMPINAS, 2007).

do estudante – seja pelo distanciamento das próprias indagações, curiosidades e necessidades dos estudantes (MORIN, 2011). Nesse sentido, compreendemos a importância em dialogar com os estudantes a fim de perceber quais são os problemas fundamentais e globais, quais são os conhecimentos prévios que cada sujeito possui e, a partir disso, favorecer uma articulação com os conhecimentos trabalhados na escola. Pela fala da OP2, foi interessante notar que quando a proposta parte do grupo docente para uma formalização no Projeto Pedagógico, existe um comprometimento maior, pois o que ficou exposto foram os problemas fundamentais que os docentes visualizaram no trabalho cotidiano com as turmas, diferentemente de temáticas mais gerais, que também tinham sua importância, mas, talvez, desarticuladas do contexto. A atitude da OP2 em não sugerir temas a priori e ouvir os docentes proporcionou um engajamento maior do grupo com o projeto. Podemos estabelecer um paralelo com relação a atitude docente em ouvir os estudantes, percebendo quais os problemas fundamentais para o grupo e, a partir disso, ampliar as discussões. Esse tipo de atitude pode favorecer, ao nosso ver, uma educação que ofereça condições de o estudante compreender os problemas fundamentais. Assim, “[...] o conhecimento seria reencantado” (MORIN, 2013, p. 200).

Com relação a essa atitude de ouvir os estudantes, questionamos nossos entrevistados sobre a influência dos estudantes nas tomadas de decisão da gestão escolar. De acordo com o diretor da UE1:

A tentativa é grande para que isso aconteça, ainda estamos a caminho, mas... o que eu posso afirmar para você, a via de regra eu compreendo que deveria ser mais importante, infelizmente a gente não conseguiu alcançar esse grau de escutatória da comunidade escolar, para que de fato isso seja determinante para... dentro das possibilidades acho que a gente faz mais do que é... já foi feito em outros momentos. Mas ainda estamos longe de alcançar o que seria o ideal.

Na UE2, a OP2 relata:

Sim, mas de uma maneira mais... menor, né? [...] então, na maneira como eles dão devolutivas para os professores, nas assembleias, ou na própria aula em algum momento, ou como eles vêm conversar conosco nas nossas... nos momentos em que eles querem vir aqui na direção ou numa reunião que a gente tenha com as crianças. [...] a gente pesquisa, algumas pesquisas sobre o que eles estão achando e aí a gente tenta ver "ah, olha os alunos falaram bastante sobre isso, então vamos tentar fazer isso...". Então, algumas coisas a gente consegue considerar.

Para a OP6 o posicionamento dos estudantes influencia nas tomadas de decisão da gestão escolar, porém,

[...] de um modo menos forte. Acho que a força dos estudantes é menor. Eles conseguem influenciar mais assim em reivindicações, o que não está bom e como deveria estar [...] eles vão dando a opinião deles nesse sentido assim. Mas assim, opinião [...] sobre processos, modos avaliativos, acaba sendo a força maior dos docentes.

Considerando os conceitos de assimetria funcional e simetria democrática apresentados em nossa revisão de literatura (MARCÍLIO, 2005), ressaltamos que o equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática auxilia os estudantes a ampliarem a autonomia e a participação por meio do diálogo, o que pode favorecer o interesse pelo conhecimento tratado na escola e fortalecer os relacionamentos entre os sujeitos. Como percebemos pela fala de D1, da OP2 e da OP6 existe uma dificuldade em ouvir os discentes. Porém, quando há um espaço mais formalizado para o debate e o diálogo como, por exemplo, o das assembleias de classe, percebe-se uma via mais acessível entre os estudantes e a gestão escolar, pois, por meio de representatividade da turma, alguns estudantes participam de reuniões com a gestão, expondo as demandas retratadas pelo grupo nas assembleias de classe. Na UE2, a OP2 relata que no ano de 2018, conseguiram realizar poucas reuniões com os representantes de classe, mas, pretendem consolidar mais esse espaço de diálogo em 2019.

O desenvolvimento de trabalhos que discutam temáticas como, respeito, liberdade, justiça, democracia, solidariedade, diversidade, diálogo e compreensão, estão previstos, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino fundamental (CAMPINAS, 2012), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e na Lei nº 15.709, que trata da cultura de paz (CAMPINAS, 2018). Desse modo, questionamos nossos entrevistados sobre o desenvolvimento da temática ética na escola. Para o diretor da UE1, o projeto “Papo de Meninas”, que teve sua origem no próprio interesse das estudantes e se consolidou como um projeto escolar, assim como o projeto externo, originário da rede municipal, de participação na “Comissão Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente” (CMDCA⁶⁰), que reuniu alguns estudantes para discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foram considerados uma forma de trabalho com a temática ética. Entretanto, destacou que ainda falta organizar um trabalho com essa temática de maneira mais sistematizada:

Eu acredito que de forma sistematizada enquanto é... um norteador de atividades pedagógicas da escola, a gente não conseguiu pensar nisso ainda. Ela está atravessada o tempo todo em todas as falas da gestão, da direção... dos professores, mas falta também uma sistematização.

⁶⁰ O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) tem como responsabilidade deliberar e controlar, em todos os níveis, as ações governamentais e não governamentais, da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente no Município de Campinas, segundo preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. É composto paritariamente, por representantes do poder público e da sociedade civil (CAMPINAS, 1995).

Com isso, percebemos que a ética é tratada como tema transversal, como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Entretanto, nessa condição de tema transversal, o desenvolvimento dessa temática torna-se indireto, pois está presente nas falas dos sujeitos no âmbito escolar, mas não há um trabalho mais concreto e efetivo sobre sua importância na vida e nas relações entre as pessoas, qualquer que seja o contexto. Nossa discussão ressaltou uma resignificação no trabalho com essa temática no âmbito escolar, não no sentido de desvalorizar o desenvolvimento de conteúdos e conhecimentos aprimorados nas escolas, em que se percebe destacado apenas o convívio e a socialização. Pelo contrário, consideramos que o trato com o conhecimento é essencial, mas no sentido de edificar “uma cabeça bem-feita” (MORIN, 2009), e tendo a ética como um elemento essencial para o autoconhecimento, o viver em sociedade, e como um ponto de ligação entre os diversos conhecimentos (MORIN, 2017). Nesse sentido, nossa discussão dirige-se a uma inquietação frente a banalização das relações humanas, constatada diariamente em qualquer veículo de comunicação (como Internet, rádio, televisão, jornais, revistas), de forma perceptível em casos de violência, de preconceitos, de descasos, bem como a maneira com que as escolas poderiam desenvolver essa temática de forma mais efetiva (VINHA, TOGNETTA, 2008; ARAÚJO, 2015).

Na UE2, que sistematiza o trabalho com as assembleias de classe, a OP2 relata que existe um trabalho com a temática, e o projeto é denominado “*Convivência ética*”.

Uma das ações que a gente tem para desenvolver a convivência ética, nós temos um projeto literário na escola, que é para os professores trabalharem com literatura junto, para trabalhar algum conteúdo. E esse ano [...] vários professores escolheram que pelo menos um dos livros trouxesse alguma temática em relação à convivência ética. [...] dentro de todo projeto literário a gente tem leitura diária, né, ou semanal e aí, os livros para leitura também com enfoque em alguma coisa, por exemplo, o quinto ano trabalhou com um livro do "Pequeno Príncipe", trabalhou com um livro do "Menino do dedo verde", que trazem algumas coisas em relação à convivência, à ética.

Esse exemplo reforça a concepção de Morin (2015) de que a escola pode ensinar a viver por meio da literatura, proporcionando reflexões para uma compreensão autoética, que consiste na consciência e na decisão pessoal, que culmina em uma ética para o outro (MORIN, 2017). Assim, compreendendo algumas particularidades de algumas unidades educacionais, percebemos, por meio das falas destacadas de D1 e da OP2, que as escolas procuram refletir sobre a temática ética e a inseriram em seu cotidiano, seja por meio de projetos mais pontuais e pulverizado nos discursos de alguns sujeitos, seja por meio de projeto mais sistematizado. Podemos destacar que nosso diálogo com os entrevistados foi também um exercício de reflexão para todos, pois percebeu-se na fala de D1 a necessidade e importância em buscar formas de

sistematizar mais o trabalho em uma perspectiva ética. Notamos também, que a OP2 ressaltou que a escola vem buscando uma estruturação das assembleias de classe, mas que, o modo como vem acontecendo, não é a forma ideal que ela visualiza. Sabemos que esses são caminhos traçados por cada comunidade escolar em conformidade com sua identidade, sua particularidade, mas que é, também, marcada por aspectos aos quais a unidade educacional acaba se subordinando, como, por exemplo, o fato de ter uma formação negada pela rede municipal de ensino mesmo sendo ela considerada uma base para a consolidação de um projeto que o grupo docente vislumbrou como necessário para sua comunidade. Vale ressaltar que, mesmo nessa condição imposta pelo sistema, a escola conseguiu estruturar outras vias de acesso para desenvolver esse conhecimento, instituindo sua autonomia em decidir o que seria pertinente para sua comunidade. O que percebemos nessa situação foi que as decisões foram pautadas no que o grupo docente optou, de forma que seria de uma amplitude democrática maior se houvesse condições de ouvir a opinião dos outros segmentos da comunidade escolar.

Retomando as discussões sobre a construção de uma linguagem comum, coube também discutirmos o termo equipe gestora, presente em nosso roteiro de entrevistas e utilizado no cotidiano das unidades educacionais. Para a rede municipal de Campinas/SP, o termo equipe gestora refere-se aos cargos de diretor, de vice-diretor e de orientador pedagógico (CAMPINAS, 2016). Assim, se compreendemos que a gestão de uma escola é realizada por uma equipe, podemos associá-la a um trabalho mais coletivo e democrático no sentido de que as tomadas de decisão não se fixam apenas na figura de um diretor, ou que, pelo menos, exista diálogo – com os outros membros da equipe e com a comunidade escolar – antes de uma tomada de decisão. Entretanto, nosso material empírico trouxe realidades distintas com relação ao uso desse termo. Como por exemplo, para a diretora da unidade educacional aqui referenciada com a numeração dois (UE2), compreender que seu trabalho envolve uma equipe “[...] torna a tomada de decisão muito mais tranquila”. Com isso, relatou sentir-se “[...] feliz por trabalhar numa rede que tem essa visão de equipe gestora”. Em contrapartida, para o diretor da unidade educacional quatro (UE4), o termo equipe gestora ou gestão não significam uma unidade, pois relatou que diretor, vice-diretor e orientador pedagógico “[...] são três pessoas” distintas e que, para se considerar uma equipe gestora, há a necessidade de que essa equipe “[...] de alguma maneira se converse, se estruture ou tenha um planejamento comum”, que nesta unidade, no período da entrevista, não havia uma linguagem comum entre essas pessoas, o que tornava o discurso de cada um dissociado de um aspecto coletivo. O diretor da UE4 exemplificou seu entendimento por linguagem comum relatando que

[...] aqui deveria ter uma coisa mais alinhada porque, com os alunos, com a molecada isso é muito sério, porque quando ele (o estudante) vai até lá (na Direção), ele não pode entender que ele vai falar comigo ou com a (vice-diretora) ou com a (orientadora pedagógica). Ele tem que entender que ele vai falar com a gestão. E a gestão é algo. Ou quando ele fala com os professores, ele tem que entender que ele fala com os professores.

Entendemos que essa linguagem comum está relacionada à organização, à convivência entre as pessoas e ao planejamento das ações em cada unidade educacional e que esses fatores influenciam no clima escolar, que, por sua vez, interferem no aspecto pedagógico: no aprendizado dos estudantes (MORIN, 2009; MORIN, 2013; VINHA, MORAIS, MORO, 2017). Com isso, percebemos que não basta a rede municipal de Campinas/SP conceituar teoricamente as funções de uma equipe gestora se, na realidade, as pessoas que assumem tais cargos não conseguirem de fato desenvolver um trabalho consensual em suas ações e suas atitudes, acordadas por meio de diálogo e de tomadas de decisão discutidas coletivamente, pois, caso contrário, as decisões se centralizam na figura do diretor e o trabalho da gestão permanece fragmentado e distante de uma perspectiva democrática. Mesmo demonstrando aspectos de acolhimento a uma gestão que trabalha em equipe, a diretora da UE2 afirma que “*[...] eu gosto mesmo da questão do coletivo, de escutar. Então, dentro das possibilidades, porque às vezes vem muito de escala, né, vem hoje por e-mail e a gente tem que tomar a decisão para amanhã, então, não dá tempo de reunir com o grupo e conversar*”. Os diretores e as diretoras de todas as unidades educacionais participantes da pesquisa se referiram a um trabalho de gestão mais coletivo, capaz de ouvir a opinião dos educadores antes das tomadas de decisões e ao fortalecimento de instâncias de decisões que agregam membros da comunidade escolar, tais como a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o Conselho de Escola, entretanto a efetividade dessa escuta para uma mudança na tomada de decisão ou para construção de uma linguagem comum estava atrelada às situações específicas, como apontadas, por exemplo, nas falas de D2 e D4. Cabe ressaltar que o fortalecimento do Conselho de Escola – que consiste em reuniões que asseguram um espaço de comunicação entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: estudantes, docentes, pais, funcionários, gestores e comunidade externa – propicia uma busca por uma gestão escolar mais democrática e participativa (SÃO PAULO, 2014). Sobre a importância do Conselho de Escola, o diretor na UE4 exemplificou a decisão do dia da Mostra Cultural de 2018⁶¹ para explicar o funcionamento das tomadas de decisões em sua unidade educacional:

[...] TDC (Trabalho Docente Coletivo) é um espaço de organização que é do pedagógico e tem lugar no organograma da instituição que é abaixo do Conselho.

⁶¹ Mostra Cultural consiste em uma exposição de trabalhos realizados durante o ano letivo, aberto para a visita de toda a comunidade escolar.

[...] a gente conversa sobre possibilidades de dia da Mostra no TDC e eu anuncio aqui. Aqui a gente está vendo as possibilidades (no TDC), lá no Conselho é que decide. Daí a gente vai no Conselho. Ai o professor fica indignado "porque a gente já decidiu isso". Não colega, a gente não decidiu, porque quem decide é o Conselho. Conselho, TDC. [...] tem coisa aqui que eu propus no Conselho de um espaço que era de almoxarifado. Minha proposta perdeu. [...] é aquilo que é possível, com essa comunidade, com essa discussão, é isso que vai ser. Então assim: Conselho, direção. Mas ainda [...] esse jogo não está claro. As coisas voltam e "ah, fazer dessa forma é tirânico". Não, não é tirânico. Eu vou fazer dentro de uma forma institucional e eu negocio dentro disso.

Por meio desse exemplo, podemos perceber que as tomadas de decisões da gestão precisam ultrapassar as discussões feitas apenas pela equipe gestora (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico) e docentes e, de fato, expandir essas discussões para uma instância superior e de representatividade legal dentro desse sistema. Com a consolidação desse canal de comunicação, o poder de decisão não fica concentrado em algumas figuras, sejam docentes ou gestores. A decisão sustentada por um Conselho de Escola efetivo – que realmente assegure espaço de discussão e incentivo para a presença de todos os segmentos da comunidade escolar – ou CPA, que reavalie as ações passadas e reflita sobre ações futuras de maneira coletiva, fortalece a capacidade de ação e de autonomia da escola. Dessa maneira, podemos perceber que algumas unidades educacionais possuem um vínculo entre a comunidade, a gestão e os docentes melhor estabelecido – como por exemplo a UE7 - enquanto outras unidades escolares estão em um processo de construção e de fortalecimento desse canal de comunicação, como o caso da UE4. Podemos exemplificar a reunião de CPA da UE7 como um espaço democrático que possui representatividade junto à Secretaria de Educação do município de Campinas/SP. No dia vinte e cinco de outubro de 2018 participamos de uma reunião de CPA, na sala de informática da referida unidade educacional. Compareceram nessa reunião: diretora, orientadora pedagógica, pais de estudantes, estudantes de diferentes turmas, funcionários. Ao todo, reuniram-se cerca de doze pessoas para discutir alguns pontos, tais como: a reforma predial, metas de alfabetização e o destino da verba Conta Escola⁶² para efetivar a proposta da sala de jogos – que seria gerenciada pelos próprios estudantes. Os participantes apontaram sugestões para a concretização desses pontos e, um aspecto de destaque, com relação à reforma predial, foi o acordo traçado na reunião para alterar parte do projeto de reforma, que, da maneira que estava proposto pela prefeitura não atenderia as demandas da escola. E, mesmo a unidade educacional ter enviado vários pedidos de reajustes, o projeto continuava o mesmo. A disponibilidade dos

⁶² O programa Conta Escola foi implementado em Campinas/SP em 2002 e consiste em uma importante ferramenta que dá autonomia financeira para as unidades educacionais, pois permite que cada escola invista pedagogicamente e estruturalmente de acordo com sua necessidade e realidade (VOLG, 2010). O Conta Escola está atrelado aos Conselhos de Escola, envolvendo a comunidade escolar nas decisões sobre aplicação de recursos.

representantes da CPA em agendar uma reunião com a secretária da Educação para reivindicar o pedido da escola demonstrou uma articulação política capaz de resistir a uma imposição vinda de uma esfera superior. Assim, preservar os espaços de discussão, de dissenso e de negociação – como os espaços promovidos pelo Conselho de Escola e CPA – são fundamentais para que as tomadas de decisões sejam mais justas e efetivas para cada comunidade⁶³. Compreendemos que essas discussões são essenciais considerando o momento político do Brasil, quando vemos declarações autoritárias e impositivas do governo federal, tal como a afirmação do presidente da República, Jair Bolsonaro, sobre a adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: “[...] *tem de impor*” (SALDAÑA, COLETTA, 2019). Isso nos mostra um aspecto contraditório (MORIN, 2011) na relação entre os subsistemas municipal e estadual que, em determinado momento histórico, apresentam certa autonomia em estabelecer diretrizes para uma gestão democrática, como a Cartilha Conselho de Escola (SÃO PAULO, 2014) e, algum tempo depois, apoiam a esfera federal que atua de maneira impositiva, aniquilando os direitos e a democracia. Um exemplo de apoio ao referido Programa foi o fato de a Prefeitura Municipal de Campinas/SP manifestar sua adesão ao mesmo, em dez de outubro de 2019, indicando uma unidade educacional de Campinas/SP como escola piloto devido ao menor Ideb e por estar em uma área de alta vulnerabilidade social (ROVÊDO, 2019). Compreendemos que a autonomia e fortalecimento das decisões da comunidade escolar em um caso como esse está fragilizada, pois apesar de a Prefeitura Municipal de Campinas/SP anunciar que a indicação passará por uma consulta pública, o fato de aderir ao Programas e indicar uma escola antes de consultar Associações ou Conselhos Educacionais do município, promoveu, do nosso ponto de vista, uma intimidação. O processo de como as decisões são tomadas faz a diferença. De acordo com o “*Manifesto em Defesa da Escola Pública Democrática, gratuita, laica, de gestão pública e em repúdio à instalação de escolas-cívico militares em Campinas*”⁶⁴, a postura do prefeito Jonas

⁶³ Podemos estabelecer um paralelo com relação aos espaços de discussão que podem ser promovidos em assembleias de classe, no sentido de ouvir as necessidades dos estudantes, fortalecer as decisões democráticas e negociar as demandas com a gestão escolar em reuniões de Conselho de Escola.

⁶⁴ O referido Manifesto foi assinado pela Associação de Docentes da Unicamp (Adunicamp); Associação dos Especialistas do Quadro do Magistério da rede municipal de ensino de Campinas (ASSEMEC); Associação de Pós-graduandos da Unicamp (APG); Associação dos Professores da PUC Campinas (APROPUC Campinas); Coletivo de Educadores de Campinas; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Conselho das Escolas Municipais de Campinas; Faculdade de Educação da Unicamp; Fórum Municipal de Educação (FME); Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar de Campinas (SAAEC); Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); Sindicato dos Professores (Sinpro Campinas e Região); Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU); União Campineira dos Estudantes Secundaristas (UCES); Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP); Fórum Nacional Popular da Educação (FNTE); Gustavo Petta (vereador de Campinas/SP e Presidente da Comissão Permanente de Educação e Esporte); André Luiz Campos (diretor do Sinpro Campinas e Região); Augusto Petta (sociólogo e Coordenador Técnico do Centro Nacional de Estudos Sindicais e do Trabalho); Carlão do PT (vereador de Campinas/SP); Celso Napolitano (Presidente da FEPESP); Conceição Fornasari (diretora do Sinpro, diretora de

Donizette em aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares “[...] sem qualquer consulta às instâncias educativas do município de Campinas, como os profissionais da rede municipal, o Conselho Municipal de Educação e demais instituições de ensino de Campinas, é autoritária” (ALVES, 2019). Além disso, podemos citar alguns exemplos de senso comum em torno da educação que não favorecem a um pensamento complexo (MORIN, 2011) sobre a temática, tais como: promover discursos de que escolas públicas são ruins porque não atingem índices – tais como o Ideb – podem proporcionar desmontes na educação, tais como, a terceirização desse setor. De acordo com o Manifesto:

[...] a retirada de profissionais de educação — dos quais é exigida formação específica e pedagógica —, substituindo-os por bombeiros ou militares, aprofunda o processo de desvalorização e desprofissionalização dos professores, desqualificando a escola pública como espaço de direitos e exercício da cidadania, contribuindo assim com o avanço da privatização da educação (ALVES, p. 1, 2019).

Generalizar que todos os jovens estudantes de escola pública saem da escola sem compreender quaisquer conteúdos básicos⁶⁵, torna-se um discurso utilizado para responsabilizar, unicamente, os educadores pelo insucesso escolar⁶⁶. Nesse sentido, “[...] a substituição de educadores por militares parte da ideia de que a escola fracassou, [...] que o medo fará a juventude mais disciplinada, servil, submissa” (ALVES, p.1, 2019), o que torna difícil manifestações da individualidade dos estudantes. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares procura importar parte do modelo de escolas militares, evidenciando,

Educação da FEPESP e secretaria geral do Sinpro Campinas); Daniela Zancheta (integrante do Fórum Municipal de Educação e diretora de Educação do Sinpro Campinas); Gilson Reis (Coordenador Geral da CONTEE); Helena de Freitas (Professora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp); Heleno Araújo (Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação); Lilians Aparecida de Lima (Diretora da APROPUC e Diretora do Sinpro Campinas e Região); Luiz Carlos de Freitas (Professor aposentado da Faculdade de Educação da Unicamp); Maria Clotilde Lemos Petta (Diretora da CONTEE); Mariana Conti (vereadora de Campinas/SP); Marilda Aparecida Ribeiro Lemos (Diretora do Sinpro Campinas e Região) e Pedro Tourinho (vereador de Campinas/SP). Esse Manifesto foi protocolado na Cidade Judiciária de Campinas em vinte e nove de novembro de 2019. O Manifesto solicita ao prefeito Jonas Donizette a retirada da adesão do município ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

⁶⁵ A Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) é formada por pesquisadores e docentes de diversas universidades brasileiras. Na publicação da carta aberta intitulada: “*Escolas cívico-militares: seriam uma boa alternativa para a educação em valores sociais e morais?*” (ANPEPP, 2019), relatam que é necessário cuidado ao afirmar que estudantes de escolas militares possuem rendimento melhor do que estudantes de escola pública, pois alegam que nessas escolas existe reserva de vagas para filhos de militares – que, normalmente, possuem “[...] um nível educacional e econômico bem melhor que os demais alunos que frequentam as instituições educativas públicas da mesma região” (ANPEPP, p. 3, 2019). Para o preenchimento de vagas, existe um tipo de vestibulinho, que favorece com que essas vagas sejam preenchidas com estudantes mais preparados. Essas instituições apresentam uma infraestrutura mais adequada que as demais escolas públicas. Além disso, “[...] há categorias de punições, também hierarquizadas, para possíveis infrações; estas se classificam como leves até muito severas e vão de advertências à expulsão de um aluno com sua transferência para outras escolas públicas” (ANPEPP, p. 2, 2019). Nesse sentido, a seleção de estudantes assim como as características estruturais diferenciadas favorecem com que o desempenho entre estudantes de escolas militares seja diferente do desempenho de estudantes de escolas públicas.

⁶⁶ Discursos generalizadores que culpabilizam educadores pelo insucesso escolar são de grande irresponsabilidade, capaz de gerar barbárie exterior (MORIN, 2017).

principalmente, o aspecto que concerne ao controle disciplinar. Dessa forma, pesquisadores vinculados à Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) ressaltam que,

[...] para os que propõem ou apoiam esse modelo de escola militarizada, a convivência entre pessoas e a adoção de valores sociais e morais que a regulam, não precisam ser ensinados e aprendidos como os demais conteúdos escolares; eles passam a ser regrados e ordenados pelos policiais como se pertencesse a outro âmbito, separado, de relações humanas; portanto, se reproduz um modelo de educação em que o controle das emoções, das próprias ações dos sujeitos não é aprendido por quem é educado, e sim, basta-lhes apenas obedecer aos comandos que vêm de outras pessoas (ANPEPP, p. 3, 2019).

Nesse contexto, como priorizar espaço para o diálogo – por meio das assembleias de classe, por exemplo - (ARAÚJO, 2015) e para um despertar da autoética (MORIN, 2017), se o objetivo passa a ser calar os protagonistas de uma escola? Qual sentido de refletir sobre como retecer voz e vez no âmbito escolar, se a proposta é verticalizar⁶⁷ as relações?

Considerando esses aspectos, compreendemos que indicar uma escola para aderir a um Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, fundamentado apenas no Ideb e na caracterização do bairro fomenta a uma decisão irrefletida, fundamentada em um pensamento simplificador (MORIN, 2011) sobre essa situação, incapaz de integrar outros aspectos que estão envolvidos na problemática da educação pública de nosso país – e, mais especificamente, do município de Campinas/SP. No jornal *O Estado de São Paulo* de dezoito de dezembro de 2019, Palhares (2019) relatou que a direção da unidade educacional foi informada, há poucas semanas, sobre sua indicação para o Programa pelo fato de preencher os critérios de seleção. Um discurso esvaziado de um sentido mais profundo de que é necessária segurança nas escolas buscou convencer a comunidade escolar para a aceitação do Programa. Porém, Palhares (2019) apresentou em seu artigo uma entrevista com uma ex-estudante da unidade escolar, que contou que, apesar de a escola estar localizada em uma área de vulnerabilidade, não apresenta problemas com indisciplina ou violência, de forma que, não compreende o motivo da escola ter sido indicada para aderir ao Programa.

Com relação a experiência pessoal da pesquisadora, no ano de 2010, quando ingressei na rede municipal de Campinas/SP, atuei como professora de educação física nessa unidade educacional, com poucas turmas, para complementar a jornada de trabalho. Há educadores que estão na escola há mais de duas décadas e engajados com seus trabalhos. Não vivenciei nenhuma situação de violência e de indisciplina exacerbadas ou muito diferentes da realidade

⁶⁷ O termo verticalizar apresentado nesse trecho busca uma relação aos estudos de Puig (*apud*. MARCÍLIO, 2005), compreendendo que em uma estrutura vertical de relacionamento, há fortalecimento de modelo pedagógico autoritário, pois aniquila qualquer chance de busca por uma simetria democrática.

de outras unidades educacionais no mesmo período. Em 2018, no período das entrevistas, encontramos uma escola organizada, estudantes desenvolvendo trabalhos em equipes e grupos – tanto nas aulas ministradas por pedagogas quanto em aulas de Artes e de Educação Física. O ambiente estava planejado para as atividades e os estudantes estavam envolvidos. É importante questionarmos: quais outros fatores influenciam para que o Ideb dessa unidade educacional esteja abaixo da média do Estado? É possível julgarmos o trabalho de uma escola apenas pelo seu Ideb? Quais políticas públicas foram pensadas para essa comunidade e para o entorno da escola?

No dia dezoito de dezembro estava agendada uma votação para que a comunidade escolar expusesse a intenção em aderir ou não, ao Programa. Porém, o Centro Acadêmico XI de Agosto dos estudantes de Direito da USP ingressou com mandado de segurança solicitando que a votação fosse remarcada no retorno das aulas em 2020, pois a data dezoito de dezembro estava muito próxima do final do ano letivo, período em que os estudantes não frequentam a unidade educacional. Outro pedido refere-se à permissão para que estudantes de sexto ao nono ano participem da votação, que inicialmente previa a participação de maiores de dezesseis anos⁶⁸. Palhares (2019) informou que uma liminar foi concedida pela magistrada Fernanda Silva Gonçalves, da Segunda Vara da Fazenda Pública, e que a votação será remarcada.

De acordo com Priscila Fonseca da Cruz⁶⁹ – em entrevista ao *Jornal da Gazeta* – em treze de setembro de 2019, a Educação é uma área amplamente estudada, com pesquisas que evidenciam os dados e a realidade do Ensino Infantil ao Superior em nosso país, de forma que existem evidências suficientes capazes de respaldar as escolhas políticas. Mencionou que o modelo militar de Educação suprime a individualidade dos estudantes, indo na contramão das competências que um estudante deve desenvolver no século XXI – que, de nosso ponto de vista, seriam as competências da comunicação e da compreensão de si mesmo e do outro. Nesse sentido, para a presidente executiva do Todos Pela Educação, muitas evidências relatadas em pesquisas em Educação apontam que não é a militarização nas escolas que será capaz de melhorar a qualidade do ensino no país e que não existe “[...] *uma solução mágica, que é simplesmente colocar militares na escola que vai resolver*”. Esse posicionamento de Priscila Cruz, relatando que a militarização não é uma solução mágica para a Educação no país, nos reporta a Morin (2016) e as discussões sobre o conhecimento e a complexidade, no sentido de que é necessário religar os conhecimentos – na perspectiva de contextualizá-los, globalizá-los,

⁶⁸ Participam dessa votação: pais, professores, estudantes acima de dezesseis anos e funcionários.

⁶⁹ Priscila Fonseca da Cruz é presidente executiva e cofundadora do Todos Pela Educação - organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente – criado em 2006.

multidimensionalizá-los - para construir uma visão global da realidade para enxergar os problemas fundamentais. Portanto, é necessário compreender a complexidade dessa questão. Durante a entrevista, Priscila Cruz ainda ressaltou alguns aspectos que estão vinculados com a melhoria da qualidade da Educação como a gestão – apontou que diversos municípios ainda fazem indicação política dos diretores –, o plano de carreira e a formação de professores e de gestores.

Outro aspecto relevante para discussão é a valorização do caráter laico da educação pública, que também foi evidenciado juntamente com as manifestações contrárias às escolas cívico-militares. Com relação a esse aspecto, a D7 relata que há alguns anos a unidade educacional enfrentou uma situação bastante delicada com relação a uma atividade proposta pela escola. Os estudantes iriam ao cinema e promoveram uma votação para a escolha do filme que assistiriam. O filme “*Harry Potter e a Pedra Filosofal*” que recebeu a maioria dos votos. Então, um professor solicitou que os estudantes fizessem uma pesquisa, antes da ida ao cinema, para trazer um aprofundamento sobre a história e para que houvesse relação com conteúdos que seriam desenvolvidos após a apreciação do filme. Essa maneira de trabalhar uma atividade externa à escola é, do nosso ponto de vista, fundamental para que o estudo do meio ou visitaçã/apreciação artística não se torne apenas um evento, mas que estabeleça um vínculo com as sequencias de atividades propostas no planejamento das aulas. Entretanto, a pesquisa solicitada pelo educador teve repercussão negativa na compreensão de uma família que tinha o filho matriculado nessa unidade educacional.

Nisso entra um homem e uma mulher sem pedir licença e começou a falar que era o pai do menino, que era fulano, que essa escola estava trabalhando com aula de bruxaria. [...] porque eu vou tirar meu filho dessa escola, porque vocês puseram o pecado dentro da minha casa, vocês ensinaram bruxaria. [...] eu não estava acreditando. [...] estava a (vice-diretora), eu e o (professor), aí eu falei assim: eu, particularmente, não tenho religião. [...] quando eu falei que não tinha religião o homem virou um bicho. A senhora não tem direito de estar nesse lugar, educando filho dos outros. Eu falei: a escola é laica. Nossa, o homem virou um bicho: eu vou tirar a senhora desse lugar. [...] deu acho que uma hora, uma hora e pouco liga, na época o (Secretário da Educação) [...] e minha supervisora [...] o quê que aconteceu aí? Aí eu contei para ela. [...] tem um homem que está aqui, veio na Secretaria de Educação, está aos berros. [...] o cara fez um estardalhaço e falava que a escola inteira, na realidade era ele e mais uma outra mãe que ele convenceu. [...] nós convocamos, os dois: ele e a outra família. [...] A mulher virou da CPA [...] o filho dela estava na quinta série, foi até a oitava, foi CPA. [...] ela fala assim: vocês foram a melhor coisa que aconteceu na vida do meu filho. [...] e o cara tirou o filho dele daqui.

Salvaguardar a condição laica da escola pública é fundamental para a manutenção do respeito à diversidade religiosa, à igualdade, à pluralidade, à liberdade e à tolerância (BRASIL,

2014). Além disso, a laicidade⁷⁰ permite discutir uma gama de assuntos que corroboram para um conhecimento pertinente e o desenvolvimento de inteligência geral dos estudantes (MORIN, 2002). Nesse trecho da entrevista percebemos uma intolerância religiosa por conta de um pai de um estudante não compreender os objetivos pedagógicos da atividade e não aceitar o fato de D7 não ter uma religião, julgando-a, a partir disso, como incapaz de assumir um cargo no âmbito escolar. Ou seja, esse pai expressou sua opinião, que estava fundamentada apenas em crenças e em costumes que estruturam sua vida pessoal (RIOS, 2011). O ato de julgar está relacionado à uma interpretação, que depende do ponto de vista de cada sujeito. Por se tratar apenas da interpretação de uma face da situação, compreendemos que existe a necessidade de enxergar as outras perspectivas desse acontecimento (MORIN, 2017). Por outro lado, essa situação também mostrou uma aproximação entre a escola e a família, que aconteceu, em um primeiro momento, por conta de uma desconfiança sobre os assuntos tratados pela escola que mobilizou uma participação mais efetiva de uma das famílias na CPA, possibilitando uma compreensão das ações da escola na vida do estudante. Esse exemplo descrito retrata uma situação conflituosa ocorrida no âmbito escolar, porém envolvendo adultos. Mas, poderíamos – a partir da reflexão sobre essa situação – perceber que a situação conflituosa pode ser uma oportunidade de todos os envolvidos com ela praticarem o exercício da recursão (MORIN, 2017), que se fundamenta em revisitar – no sentido de uma autoanálise – as próprias ações, julgamentos e críticas, favorecendo um maior controle de si mesmo em situações que provocam irritação (MORIN, 2017, p. 98). A prática da recursão e da autoanálise são princípios da autoética (MORIN, 2017), que poderiam ser estimulados no âmbito escolar para auxiliar os estudantes – ou outros segmentos da comunidade escolar – a uma compreensão de si mesmo e do outro e, com isso, ensinar a viver (MORIN, 2015). Esse trecho destacado da entrevista com D7 evidencia um tema emergente com relação ao Ensino Religioso. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, regulamenta o Ensino Religioso no país⁷¹, o qual concerne tratar de “[...] conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (BRASIL, 2018, p. 436). Prevê ainda “[...] abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem

⁷⁰ A laicidade, de forma geral, indica o tratamento imparcial das expressões religiosas, assim como a não intervenção das esferas religiosas em assuntos de âmbito político ou de contexto educativo (ANDRADE JÚNIOR, SOUSA, SOUSA, 2016, p. 139).

⁷¹ O Ensino Religioso no Brasil está previsto na Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, regulamentado como “[...] parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” e de matrícula facultativa (BRASIL, 1997, p. 4.238). A BNCC estabelece objetivos e procedimentos pedagógicos para o Ensino Religioso.

desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida” (BRASIL, 2018, p. 436). Para Honorato (2019, p. 13), “[...] embora o Brasil seja compreendido como país laico, alguns segmentos sociais não conseguem compreender as diversidades religiosas e, desse modo, tentam implantar a sua convicção religiosa como única e verdadeira”. A problemática apresentada pela autora consiste na preocupação de que o Ensino Religioso seja oferecido de maneira tendenciosa, a critério da crença dos próprios educadores, como constatado em sua pesquisa realizada no estado do Acre. A autora esclarece também que existe uma necessidade de formação de educadores para lecionar essa disciplina, para que haja uma neutralidade no discurso e que a diversidade religiosa possa ser respeitada e compreendida. Outro ponto que podemos questionar é se, com a inserção de uma disciplina de ensino religioso, que direção dar-se-á aos trabalhos com a temática ética nas escolas? Será uma ética que ficará voltada aos costumes das religiões ou uma ética que se fundamente em reflexões que possam auxiliar o estudante a superar uma barbárie interior, como – por exemplo – o que retrata a autoética na perspectiva de Morin (2017)? A diretora da UE7 de nossa pesquisa, relata que em décadas passadas já havia um zelo intenso no discurso quando tratava-se de discussões em torno da temática religião e exemplificou essa situação por meio do conflito gerado em torno do filme, retratado acima. Entretanto, no momento atual, relata sentir-se mais insegura com a sensação de intolerância que percebe estar mais intensificada atualmente: “[...] agora não sei. Não sei o que tudo isso que está vindo vai refletir, sabe? Eu tenho bastante medo. Eu tenho bastante medo sim, sobre as coisas”. D7 também nos contou sobre o projeto “*Na Trilha do Boi Falô*”⁷², que acontece na escola há muitos anos, o qual sente-se temerosa com relação a possíveis consequências que a participação desse projeto possa desencadear no momento atual. O quanto essa sensação de insegurança regulamentará as ações, os planejamentos e os discursos dos profissionais da Educação? Que tipo de formação terá uma geração toda se no atual momento banirmos esse tipo de atividade pedagógica tão fundamental para a conscientização dos estudantes e religação de saberes?

A gente tem trabalhado em um projeto, [...] chamado “Trilha griô nas terras do Boi Falô”. É o estudo da história de Campinas através dos negros. Então, como esse bairro não tem história, quer dizer, história tem, mas não tem uma história assim aplicativa, a gente começou a trabalhar com a lenda do Boi Falô e esse pessoal, que é um grupo de artistas, fazia uma trilha com as crianças. [...] então, todo ano, os alunos do quinto ano fazem, percorrem, eles vêm aqui, contam a história, o professor trabalha a história, então eles fazem a trilha. Antigamente ia na fazenda em Barão

⁷² “*Na Trilha do Boi Falô*” é um documentário dirigido por Caue Nunes. A produção é uma parceria com Pontos de Cultura NINA (Núcleo Interdisciplinar de Narradores e Agentes Culturais) e Comunidade Jongo Dito Ribeiro, Mestre Marquinho Simplício, Pedagogia griô e a UE7. A pedagogia griô – de matriz Africana – é uma metodologia de educação não formal que privilegia a oralidade, as vivências e a corporeidade como formas de conceber a sabedoria.

Geraldo, né, onde morreu o escravo Toninho. Eles vão lá, conhecem. Vão no cemitério. Só que agora não vão mais lá, porque não dá mais acesso. Então, eles vão no cemitério ver o túmulo do escravo Toninho. [...] tem o grupo de teatro que conta a história. Depois disso eles vão na fazenda Roseira. [...] tem uma roda de griô mesmo, de contadores de história que contam as histórias para eles. Eles participam de dança, almoçam, comem macarrão que é a tradição do Boi Falô e aí vem embora. Só que assim, isso quando eles entram aqui, quando os artistas entram, entra uma caravana, entra boi, entra violeiro, aí anda a escola inteira, e as crianças tudo atrás. É muito legal! E a gente ficou com muito medo. Porquê? Cemitério, é... roda, com negros de saiona, tem criança que fala “é macumba”, “porque aquela aula de macumba”, “é macumba, é macumba”. Mas a gente, na realidade, nunca teve assim... teve as crianças lá “é aula de macumba, é aula de macumba” fica aquela coisa quando entram... mas eles amam, eles amam, eles amam.

Esse tipo de atividade proposta pela UE7 mostra uma possibilidade de religação de saberes⁷³ – apresenta o reconhecimento da própria identidade, os conhecimentos da língua portuguesa, da oralidade, da história, da arte, da dança, da cultura, por exemplo – traz discussões sobre preconceito, racismo, ética. Destacamos também que trazer para aula os elementos da cultura, das artes, da literatura são caminhos apontados por Morin (2017) para ensinar a viver e ensinar a compreensão: “[...] deveria ser possível ensinar a compreensão na escola primária e continuar na secundária e na universidade. [...] tiraria lições de compreensão da literatura, da poesia, do cinema” (MORIN, 2017, p. 124). Entendemos que uma educação que ultrapasse apenas as competências socioprofissionais (MORIN, 2013) e consiga priorizar também as competências existenciais (MORIN, 2013), aproxima-se em despertar a autoética (MORIN, 2017) em seus estudantes. Além disso, o exemplo de atividade pedagógica da UE7 apresenta uma ressignificação da própria história do Brasil.

[...] depois disso, [...] eles foram passear de trem. Foram fazer aquele trajeto de trem [...] era a mesma turma. E os meninos tinham feito aquele griô tal, e o cara começa a contar história no trem e fala assim: “esse trem aqui é muito importante, porque já andaram grandes personalidades da história do Brasil. Adivinha quem andou nesse trem”. Todo mundo quieto. “Ninguém vai falar nada?” [...]. “Dom Pedro”. Aí o menino virou e falou: “Ah, achei que fosse o escravo Toninho” [...] grandes personalidades, o escravo Toninho. [...] as crianças amam e é totalmente a história do Brasil, né?

Esse relato mostrou como foi significativo para o estudante participar do projeto “*Na Trilha do Boi Falô*” e como esse estudo do meio transformou sua compreensão sobre os personagens da história do Brasil, pois, dificilmente, encontramos versões que evidenciam negros escravos em livros didáticos. Em uma das maiores festas populares do Brasil – o carnaval – a escola de samba Estação Primeira de Mangueira (RJ), com o enredo intitulado

⁷³ Descrevemos a atividade como uma possibilidade de religação de saberes (MORIN, 2012) porque entendemos que não basta oferecer uma atividade com que tenha um caráter interdisciplinar. É necessário, do nosso ponto de vista, ressignificar o trato com o conhecimento (MORIN, 2013). Ao que nos parece, a proposta da atividade nessa unidade educacional se mostra bastante articulada, porém, para perceber como esse trato com o conhecimento acontece, teríamos a necessidade de prolongar o tempo de observação na escola.

“*Histórias para ninar gente grande*”⁷⁴, de 2019, criticou a história oficial brasileira e destacou índios, negros e mulheres como protagonistas da história desse país:

Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato

O carnavalesco da Estação Primeira de Mangueira, Leandro Vieira, relatou em uma entrevista para o Portal UOL, em vinte e quatro de janeiro de 2019, que a ideia de tratar esse tema surgiu por conta da “[...] Escola Sem Partido. Para mim, esclarecer o cidadão e permitir o pensamento crítico, é algo sem partido. [...] a escola de samba possibilitando a reflexão de uma narrativa que querem impedir que seja ensinada na escola fundamental” (BALTAR, 2019).

O Projeto de Lei (PL) n. 7.180 (Escola Sem Partido), de vinte e quatro de fevereiro de 2014 (BRASIL, 2014), buscava alterar a Lei n. 9.394, de vinte de dezembro de 1996, com objetivo de introduzir entre os princípios do ensino, o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, de maneira a prevalecer os valores da família frente a educação escolar, principalmente no que concerne aos temas relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Se retomarmos a situação conflituosa citada por D7 – que teve início com a temática de um filme – percebemos que a aplicação de um PL como este somente pode acarretar à uma repressão quanto às decisões pedagógicas no âmbito escolar. Nosso argumento refere-se ao que entendemos como papel fundamental da escola: oferecer vivências distintas que auxiliem o estudante a compreender as inquietudes inerentes a vida e a suas curiosidades, que, com a legalização de um PL que promulga os valores da família acima dos conhecimentos tratados pela escola, pode afetar drasticamente essa prerrogativa fundamental da educação básica. Ademais, valorizar as ações que correspondem a uma tradição moral, do que é costumeiro fazer (RIOS, 2011) pode sobrepujar uma reflexão ética sobre as situações, ou seja, a uma resolução que acolha a todos, que seja universal (MORIN, 2017). No sentido de interpretar o referido PL, podemos pensar em uma situação conflituosa em uma escola – como as vivenciadas na vida profissional da pesquisadora – quando ocorre um desentendimento entre estudantes que resulte em uma agressão física. Ao instigar os estudantes sobre a maneira de resolver os conflitos por meio da agressão física, uma notória resposta geralmente se refere aos ensinamentos vindos da

⁷⁴ Letra composta por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino.

família – por exemplo: “se te baterem, bata de volta”. Não é nosso objetivo, enquanto educadores, desvalorizar a educação oferecida pela família, porém, é perceptível que em situações sociais não cabe a cada um resolver da melhor forma para si. Nesse caso, é papel da escola fornecer condições para que os estudantes reflitam sobre a situação e as maneiras de resolução de conflito, que sejam capazes de questionarem sobre os princípios de exclusão e de inclusão, manifestadas por atitudes mais egocêntricas ou mais altruístas (MORIN, 2017). Com isso, referendar uma lei que não visa a refletir sobre os valores familiares, que evita o dissenso, que impede a divergência de ideias e de valores como possibilidade para um amadurecimento dos estudantes – justamente por ser distinto de seu contexto familiar – não nos parece favorecer aspectos democráticos e sim, um PL que repreende os educadores. O PL n. 7180/2014 estava arquivado. Em fevereiro de 2019 foi reaberto e uma nova proposta de Escola Sem Partido foi apresentada pela deputada Bia Kicis (PSL-DF): PL 246/2019 (BRASIL, 2019). Esse novo projeto de Lei permite que estudantes – de escolas públicas – gravem as aulas de seus professores, censura os grêmios estudantis e dita deveres dos professores. Como manter um clima escolar favorável para aprendizagem quando se estimula a desconfiança na relação professor e aluno – sem favorecer a autonomia do educador? Como vivenciar a democracia⁷⁵ se não se incentiva as agremiações e os movimentos estudantis? De que maneira valorizar o profissional da Educação se existe uma necessidade de expor pelo ambiente escolar os deveres dos professores⁷⁶? E que deveres? Fundamentados em quê? Do nosso ponto de vista, esse tipo de PL busca assegurar a incapacidade da escola pública de autogerir-se e da incapacidade do educador em sua atuação. Para quê? Para sucatear a educação pública e favorecer privatizações? Os exemplos apresentados em nossa pesquisa nos mostram a complexidade dos contextos escolares, os aspectos que permeiam a Educação e como imposições externas – tais como Programas, Leis, Projetos – vêm sobrecarregando esse ambiente e minando algumas ações acolhidas pela comunidade escolar como essenciais para si.

⁷⁵ Para Morin (2017, p. 106), “[...] a democracia alimenta-se de opiniões diversas e antagônicas e o princípio democrático convida cada um a respeitar a expressão das ideias opostas às suas”.

⁷⁶ Tanto na discussão entorno do Ensino Religioso quanto do PL da Escola Sem Partido, existe uma preocupação com a neutralidade do discurso docente. Compreendemos que quanto melhor e mais aprofundada a formação do educador, maiores serão as possibilidades de ele apresentar em sua aula as diversas correntes de pensamento, ampliando recursos para debates com seus alunos. Porém, não acreditamos que exista a possibilidade de eximir-se de qualquer posição política, pois entendemos que toda ação educacional é política (FREIRE, 1996). Não entendemos como pernicioso o fato de o educador apresentar suas crenças aos estudantes. O que entendemos como inconveniente é a busca pelo convencimento do outro naquela crença pessoal, que não foi debatida por pressupostos distintos. Para isso, entendemos como primordial o senso ético do próprio educador, a ressignificação da responsabilidade de sua profissão (MORIN, 2013), que estão novamente relacionadas a formação continuada do profissional.

3.3 Observações de Assembleias de Classe: temas emergentes

Acompanhamos algumas assembleias de classe nas unidades educacionais 2 e 4, no segundo semestre de 2019. Estivemos nessas unidades pelo fato de apresentarem uma estrutura sistematizada para essa prática pedagógica. A UE7 também possui um trabalho sistematizado com assembleias de classe, de professores e assembleia geral. Porém, por motivos relatados no início desse capítulo, não conseguimos realizar as observações de assembleias de classe nessa escola. Na UE2 todas as turmas de ensino fundamental I realizam assembleias de classe e, na UE4, apenas as turmas de quinto ano sistematizam essa prática pedagógica.

Realizamos as observações das assembleias de classe em quatro turmas e as anotações de campo foram referentes à organização e estruturação das assembleias nas diferentes turmas; os temas das pautas; as colocações e as atitudes dos estudantes, a mediação das educadoras e a continuidade da aula após as assembleias. Apresentamos esses relatos em formato de um texto narrativo no qual buscamos distinguir as ações, os acontecimentos, as interações que emergem do real de cada ambiente escolar, porém, sem isolá-los (MORIN, 2016). Diligenciamos manter as conexões entre as emergências de cada contexto e, ao mesmo tempo, comunicar o que é distinto (VASCONCELOS, 2002, p. 159). Para compor nossas anotações, gravamos as assembleias de classe, porém não as transcrevemos devido a quantidade de sons e vozes concomitantes no ambiente. Portanto, as gravações foram utilizadas apenas como um apoio para caracterizar os acontecimentos descritos nas anotações de campo. Fizemos também alguns registros fotográficos para exemplificar algumas ações pedagógicas. No total, participamos de sete assembleias de classe: na UE2, tivemos um encontro com a turma 1 e dois encontros com a turma 2. Na UE4, tivemos dois encontros com a turma 3 e dois com a turma 4. Os agendamentos para participar das assembleias se deram via e-mail ou pelo uso do aplicativo WhatsApp, combinando as datas⁷⁷ diretamente com as educadoras responsáveis pelas turmas de quinto ano, em 2019.

⁷⁷ Agendar as datas para as observações das assembleias de classe não foi uma tarefa fácil. A pesquisadora necessitou articular os próprios horários de trabalho e associá-los às datas possíveis para abonadas na escola em que atua. Além disso, essas datas possíveis para a pesquisadora deveriam coincidir com as datas viáveis para as unidades educacionais 2 e 4. Portanto, atividades externas como Jogos Escolares Municipais (atividade que envolveu as turmas da pesquisadora), assim como cinema, comemorações no mês de outubro (dia das crianças), Prova Brasil, projetos internos (aula-passeio) e Mostra Cultural (atividades que envolveram as turmas participantes da pesquisa), minimizaram as possibilidades de mais encontros com as turmas participantes da pesquisa, pois as assembleias de classe em ambas unidades educacionais aconteciam sempre às sextas-feiras, o que diminuiu as possibilidades de encontros outros dias da semana.

3.3.1. Assembleias de classe na Unidade Educacional 4

Trinta de Agosto de 2019

No dia trinta de agosto de 2019, estivemos na UE4 para acompanhar as assembleias de classe com as turmas 3 e 4. As aulas começavam às sete da manhã nessa unidade educacional. Nos direcionamos para a sala de aula da turma 3, que iniciava as atividades da sexta-feira com a assembleia de classe. Quando chegamos, as carteiras estavam sendo arrumadas em formato da letra U pela E4b e por alguns estudantes que já estavam na sala. A distribuição das carteiras demonstrava a preocupação com que todos os presentes pudessem entreolhar-se. De acordo com Araújo (2015), o formato de roda estabelece uma postura de igualdade entre todos os participantes – estudantes e educador – o que favorece a percepção de uma simetria democrática (PUIG, 2000). Quando entram na sala de aula, alguns estudantes caminham até a E4b e a cumprimentam com beijos, com abraço ou com apertos de mãos. Para Morin (2017, p. 105),

As saudações “bom dia”, “boa noite”, apertos de mão, abraços, beijos e as fórmulas de cortesia têm uma virtude civilizadora corretamente designada civilidade. [...] tendem a esvaziar a hostilidade potencial do outro, a suscitar a sua benevolência pela demonstração de nosso apreço. Manifestam o nosso respeito e o nosso interesse por uma pessoa. Tecem uma malha de cordialidade. [...] cortesia e civilidade [...] são signos de reconhecimento do outro como pessoa.

Estimular um ambiente de sala de aula capaz de estabelecer uma relação de confiança e de afeto entre estudantes e educador, entre os próprios estudantes, cria, do nosso ponto de vista, uma percepção de pertencimento daquele contexto onde o estudante sente-se acolhido, respeitado e reconhecido. Auxilia a transformar o clima escolar (MORIN, 2013) e pode ser entendido como um princípio para atenuar a incivilidade (MORIN, 2017). Para Morin (2017, p. 105) a incivilidade – evidente em grandes aglomerações – pode ser percebida em atitudes tais como: ignorar o outro, desrespeitar as prioridades, ser incapaz de assistir a um desconhecido em dificuldade e, considera que tais atitudes, “[...] são avanços da barbárie interior” (MORIN, 2017, p. 105). Entendemos que estimular a cordialidade seja um passo para um despertar da autoética (MORIN, 2017).

A partir do tema cordialidade, ampliamos a discussão para o ato de tocar e o contato da pele, estabelecendo sua relação com aspectos éticos. Para isso, nos reportaremos a entrevista com E4a, que é a educadora responsável pela turma 4. Apesar de estarmos narrando a assembleia da turma 3 – que trouxe como tema emergente a cordialidade – faremos essa discussão nesse momento para relacionar práticas que as turmas realizam, porém, que não tivemos a oportunidade de vivenciá-las durante nossas visitas à UE4, mas que foram relatadas em entrevista com E4a e confirmadas em conversa informal com os estudantes. Algumas atitudes cordiais, como abraçar, beijar, apertar as mãos, produzem o contato na pele por meio

do toque. E, o significado basal do toque, que é a troca de experiências, afeição e “calor humano” são imprescindíveis para o desenvolvimento sincero de um relacionamento (MONTAGU, 1988). Na obra “*Amor líquido*”, Zygmunt Bauman (2004), discute a relação entre a modernidade e a fragilidade dos relacionamentos humanos, ressaltando que em uma sociedade de consumo⁷⁸, em que tudo pode ser descartado, os relacionamentos também são compreendidos nessa lógica – concebidos em uma cultura do descartável. Nesse contexto, a comunicação entre os seres humanos torna-se cada vez mais impessoal e superficial, associado a recurso de relacionamento virtual, que favorece a criação de “[...] personagem de acordo com o que o outro espera” (LEITE *et al*, 2016, p. 7). De acordo com Pereira (2004, p. 28):

A nossa sociedade tecnológica está aos poucos abolindo os órgãos dos sentidos. O homem relaciona-se melhor com os bens de consumo (coisas mortas) do que com outro homem. A comunicação entre os seres humanos se tornou impessoal e superficial. O medo de se machucar ou sofrer impedem o homem de se relacionar mais profundamente com o outro que não lhe é muito íntimo. No mundo de hoje, muitas vezes, a superficialidade atinge até os mais íntimos.

Nessa condição de afastamento e de superficialidade, o espaço para o toque é negligenciado e, quando praticado, é tido como sinônimo de busca por relações libidinosas. Acreditamos ser tempo de ressignificar a relação com o próprio corpo, para que haja também uma ressignificação na relação com o outro. Entendemos que é por meio do corpo que podemos estabelecer um contato e comunicação com o mundo, expressar os sentimentos e as ideias

⁷⁸ Em uma conferência divulgada na Internet, por meio de “*TEDx Rio + 20*”, a Dr^a. Eleanor Madruga Luzes, PHD em Ciência do Início da Vida (CIV), explica que a formação de uma sociedade de consumo se dá durante a gestação, no momento do parto e dos cuidados com o bebê nos primeiros três anos de vida. Para a médica carioca, a sociedade de consumo foi formada quando iniciamos um processo de terceirização do parto, ou seja, quando houve um aumento significativo no número de cesarianas em gestantes que não apresentavam riscos de morte, realizadas no mundo todo após 1950, que diminuiu a credibilidade no binômio mãe-filho e na capacidade de trazer o bebê ao mundo pelo meio natural: parto normal. Montagu (1988), no livro “*Tocar: o significado humano da pele*”, ressalta a importância do nascimento por meio do parto normal, pois os sinais biológicos que demonstram que é o momento de nascer (bem diferente de cesarianas agendas, por exemplo) e o próprio contato do corpo do bebê pelo canal vaginal são fundamentais para seu desenvolvimento e saúde. De acordo com uma concepção antropológica, Luzes (2012), aponta que o parto terceirizado (cesariana), separa a criança da mãe ao nascer, em uma circunstância crucial para a consolidação das primeiras impressões do bebê no mundo – momento em que ondas cerebrais, emitidas em momentos de grande êxtase, ligam mãe e filho por meio do olhar e do contato – que ficará circunscrito, no inconsciente do bebê, a forma com que foi recebido nesse mundo. Essa recepção relaciona-se a uma falta de afetividade na cesariana, pois, ao separar mãe e filho após as primeiras horas do nascimento, designando um berço de acrílico como local de acolhimento para o bebê, as primeiras impressões consolidadas são as de abandono. Além disso, para Luzes (2012), inserir crianças menores de três anos em creches, reforça ainda mais a percepção de abandono e essas impressões que ficam no inconsciente determinam a forma de agir desse futuro adulto, pois, a sensação de abandono acaba influenciando a capacidade de decisão – por medo de que uma decisão possa frustrar o outro e, por conseguinte nesse ciclo, esse outro também poderá abandoná-lo ou rejeitá-lo – esse adulto buscará agradar o outro/ a sociedade por meio da construção de uma imagem, que muitas vezes não corresponde ao que verdadeiramente é, o que valoriza, portanto, aspectos estéticos corporais – relacionados ao consumo exacerbado – e não em aspectos éticos. E, nessa sociedade de consumo, é mais importante ter do que ser. Luzes (2012) discute Políticas Públicas entorno dessa problemática. Relata a importância de planejar a concepção de um bebê e de preparar casais para essa fase da vida. Aponta a importância do aleitamento materno e da aproximação afetiva entre mãe e filho, possibilitando um desenvolvimento mais íntegro dessa criança.

(MONTAGU, 1988). Nesse sentido, desenvolver atividades que promovam uma consciência corporal, são possibilidades para um autoconhecimento, de forma que, a partir de um estado mais consciente de si mesmo, percebendo os próprios sentimentos, por conseguinte pode-se estar mais preparado para uma interação social capaz de compreender o outro em sua singularidade. Um exemplo de trabalho que estimule a consciência corporal são os que envolvem estímulos na pele, que é “[...] o mais antigo e sensível de nossos órgãos, nosso primeiro meio de comunicação, nosso mais eficiente protetor” (MONTAGU, 1988, p. 22). Entendemos que o significado do toque corporal consiste nas percepções táteis investidas durante uma experiência, ou seja:

[...] experiências táteis inadequadas resultarão numa falta dessas associações e numa consequente incapacidade de criar relacionamentos fundamentais com outras pessoas. Quando o afeto e o envolvimento são transmitidos pelo tato, são com estes significados, além dos de provimento de segurança através de satisfações, que o tato passará a estar associado. Este é, portanto, o significado humano de tocar (MONTAGU, 1988, p. 379).

Conflitos no âmbito escolar que culminam em manifestações violentas, tais como agressões físicas, corroboram para experiências táteis inadequadas e conseqüentemente, a um afastamento e a uma desconfiança nas relações com o outro. Por outro lado, desenvolver atividades que ressignifiquem o toque – com caráter respeitoso – podem favorecer a um amadurecimento nas relações sociais fundamentadas no afeto. E4a, educadora da turma 4, ressalta em sua entrevista que inicia algumas assembleias de classe com uma leitura, com uma música ou com atividades de relaxamento.

[...] a gente faz atividades de relaxamento, atividades emocionais [...] por exemplo, eu trago, como já foi feito, atividades deles se olharem no espelho, para entender qual a troca de emoção, como eles trabalham com a emoção, se é a mesma coisa uma expressão facial da raiva ou do medo, da angústia. Ouvir músicas, músicas de relaxamento. Então, essa turma eu sentia que eles tinham muita dificuldade com a questão do toque, entre outros. Então, tocar no menino, menino tocar em outro menino era ser “veadinho”, e isso e aquilo... Então, a gente trabalhou a questão do toque, um virando para o outro, fazendo massagem no colega, o que que sentiu.

Nas assembleias de classe que acompanhamos não houve esse tipo de trabalho introdutório. Mas, ao conversarmos com os estudantes, relataram gostar muito da “massaginha”. A percepção da E4a sobre a dificuldade dos estudantes em lidar com o ato de tocar colaborou para a reflexão de preconceitos que ainda estão presentes em nossa sociedade, como discutimos anteriormente, como associar o toque apenas a condições libidinosas. Porém, estimular o ato de tocar pode modificar as relações sociais se realizado de maneira consciente do objetivo que se pretende atingir no âmbito escolar, como o exemplo de E4a, que, ao direcionar a atividade, estimula a reflexão sobre aquela situação, chamando a atenção do estudante para perceber os próprios sentimentos, o que sentiu ao tocar e ao ser tocado. Para

Haydu (2005, p. 7) o toque respeitoso colabora para “[...] o desenvolvimento de habilidades sociais, de habilidades de aprendizagem e o ajustamento sexual, prevenindo o desenvolvimento de comportamentos anti-sociais”. Entendemos que os estímulos do toque e da cordialidade no âmbito escolar são possibilidades de reflexão sobre a barbárie interior, pois comportam uma percepção sobre si mesmo e uma introspecção, necessárias para um exercício de autoanálise (MORIN, 2017).

Na parede do fundo da sala de aula da turma 3 existia uma cartolina organizada para receber os bilhetes escritos pelos estudantes durante a semana.

Fotografia 1 – Jornal de Parede da Turma 3



Fonte: própria autora

Os papéis em branco para a escrita dos bilhetes ficavam à disposição dos estudantes, abaixo dessa cartolina denominada “Jornal de Parede”, que possui a mesma intenção de formação de pauta de assembleia de classe na perspectiva de Araújo (2015), mas, o jornal de parede estava fundamentado na concepção pedagógica de Célestin Freinet. De acordo com Araújo (2015), é importante que uma cartolina fique fixada no interior da sala de aula para que estudantes e profissionais expressem suas opiniões. A proposta de Araújo (2015) inclui duas colunas, referentes a críticas e as felicitações. Porém, o modelo apresentado pelos quintos anos da UE4 sugere outras duas colunas, ampliando as possibilidades de comunicação e escuta, pois englobam propostas e curiosidades⁷⁹.

Nos remetemos ao livro “*Célestin Freinet*”, de Louis Legrand (2010) para discutirmos algumas propostas pedagógicas presentes nas turmas 3 e 4. De acordo com Legrand (2010), existem algumas atividades pedagógicas características da pedagogia proposta por Freinet, tais como o jornal de parede, o texto livre, a aula-passeio, o livro da vida e a correspondência interescolar. O jornal de parede fica exposto na sala de aula, assim como na proposta de

⁷⁹ De acordo com Tognetta e Vinha (2007) e com Puig (2000), expressões como “Eu critico” podem favorecer a tendências hiper-críticas. Dessa forma, sugerem a utilização de outras expressões como “Eu não gostei” ou “Que pena”. Para Tognetta e Vinha (2014, p. 73), “[...] as explicações para essa conclusão partem do princípio de que as colocações dos alunos não podem conduzir a acusações e mesmo à troca de elogios entre amigos”. As turmas 3 e 4 da UE4 fazem uso dessas quatro colunas como foi proposto por Freinet.

assembleia de classe de Araújo (2015) e, a medida em que os estudantes sentem necessidade de escrever algum bilhete, colocam a mensagem no envelope correspondente. Às sextas-feiras, o jornal de parede é aberto e os estudantes seguem uma ordem para assumirem algumas funções de leitura da pauta, de organização das inscrições das pessoas que querem falar sobre o tema, de escrita da ata (registro feito no “Livro da Vida”). Essas funções são revezadas entre os estudantes e também são descritas e explicadas na proposta de Araújo (2015).

Fotografia 2: Registro de ata de Assembleia de Classe

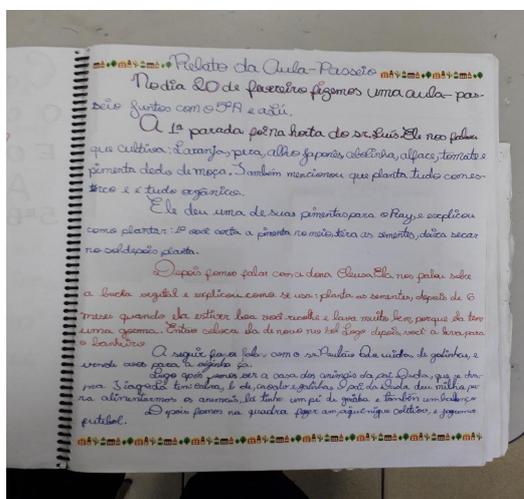


Fonte: própria autora

Além dos registros das atas de assembleias de classe/jornal de parede, o livro da vida traz registros de outras atividades realizadas pela turma, atividades estas também fundamentadas na proposta de Freinet, como as aulas-passeio. De acordo com Legrand (2010, p. 15), a aula-passeio possui

[...] a finalidade de observar o ambiente natural e humano. De volta à sala de aula, recolhem-se dessa observação os reflexos orais, tendo em vista a criação de textos, que serão corrigidos, enriquecidos e constituirão a base para a aprendizagem das habilidades básicas tradicionais necessárias ao aperfeiçoamento da comunicação.

Fotografia 3: Relato de Aula-Passeio



Fonte: própria autora

Para Freinet as aulas-passeio deveriam fomentar os verdadeiros interesses da criança⁸⁰ e uma reflexão sobre o entorno, no sentido de transformar essa realidade (LEGRAND, 2010). No período em que tentávamos agendar datas para o acompanhamento das assembleias de classe, E4b enviou um áudio para a pesquisadora via o aplicativo WhatsApp. Nesse áudio, transcrito abaixo, ela explica o projeto da aula-passeio:

“[...] a gente ia realizar uma atividade pelo bairro... a gente vai realizar na sexta-feira. [...] é porque é assim, a gente tem um trabalho no entorno da escola, no bairro ali da nossa escola. A gente tem um trabalho com o Sr. Luiz, que é o da horta [...] a gente fez uma hortinha na escola [...] orientado pelo Sr. Luiz, que é uma pessoa do bairro e [...] uma aluna da sala, que tem uma casa com alguns animais e a gente visitou essa casa no começo do ano e transcorreram vários trabalhos por conta dessa aula-passeio e agora a gente vai para lá de novo porque nasceram alguns filhotinhos e a gente vai levar os alunos para ver”.

A aula-passeio pensada por Freinet (LEGRAND, 2010), além de ter uma proposta de se refletir e de transformar o entorno, oferece subsídio para duas outras dimensões de propostas complementares: o texto livre – uma forma de compartilhar com os colegas os testemunhos individuais – e a correspondência interescolar “[...] pela qual uma escola comunica a outras o essencial desses testemunhos individuais, escolhidos de forma democrática em sala e editados coletivamente para sua comunicação” (LEGRAND, 2010, p. 16). O texto de Legrand (2010) traz o termo editar. Isso se refere a uma proposta de jornal escolar, formulada por Freinet, que seria uma forma de comunicação e de divulgação de conhecimentos para as famílias. Essa proposta de jornal escolar ainda não foi organizada na UE4. Considerando os relatos de entrevistas com D4, a unidade educacional está caminhando em busca de uma linguagem comum e de uma articulação entre os trabalhos dos diferentes anos. Compreendemos que, para editar um jornal escolar, existe a demanda de uma nova proposta pedagógica da unidade educacional, envolvendo outras turmas e uma organização financeira para sua efetivação. A aula-passeio comentada por E4b nos mostra uma aproximação com a comunidade e a valorização de saberes populares – “[...] conhecimentos rurais herdados de experiências seculares” (MORIN, 2013, p. 286) – de um senhor da própria comunidade. Além de ensinar aos estudantes os cuidados, a conexão e o respeito com as plantas, mostrar as possibilidades de se plantar em casa – em vasos, por exemplo – alguns alimentos, observar o entorno da escola e visualizar possíveis problemas (entulhos, proliferação de doenças, estética), assim como medidas para uma transformação – como destacava Freinet (LEGRAND, 2010) – essa temática

⁸⁰ A ideia de trazer os interesses juvenis para os assuntos trabalhados no âmbito escolar também é afirmada por Morin (2011).

pode ser uma abertura⁸¹ para tratar de questões mais amplas como agricultura familiar, agronegócio, degradação ambiental, agrotóxicos – temas emergentes no cenário brasileiro em 2019⁸². Para Morin (2013, p. 269), “[...] o problema da agricultura é de âmbito planetário, indissociável do problema da água, da demografia, da urbanização, da ecologia (mudanças climáticas), bem como, sem dúvida, o da alimentação, eles mesmos problemas interdependentes uns dos outros”. Essa temática é complexa e é um problema fundamental que deve ser discutido amplamente com os estudantes, ultrapassando um ensino de uma ecologia rasa – por exemplo, ensinar o estudante a separar o lixo reciclável sendo que não há um ensino que o faça refletir sobre um consumismo exacerbado que colabora, consideravelmente, para a problemática do lixo – que mostra os problemas de maneira superficiais, expostos por meio de pensamentos simplificadores (MORIN, 2016).

A UE4 ainda traz a correspondência interescolar enquanto atividade proposta pela pedagogia freinetiana. Uma turma da UE10 realiza a troca de cartas com as turmas de quinto ano da UE4. Nelas, os estudantes escrevem suas experiências e relatam as aulas-passeio, por exemplo.

[...] a comunicação, que equivale à socialização, torna-se instrumento por excelência do acesso à escrita. O desejo de comunicar transformará o estudo do entorno em observação meticulosa, com a finalidade de transmitir algo a pessoas estranhas àquele entorno (LEGRAND, 2010, p. 16).

Foi perceptível que as correções ortográficas realizadas em sala de aula pela E4b dirigiam-se a importância em possibilitar uma comunicação mais clara entre as pessoas. Mesmo durante a leitura dos bilhetes que compunham as pautas para a assembleia de classe, quando haviam erros ortográficos, a educadora retomava a importância de manter o bilhete comunicável para os outros (leitores), mesmo que fora escrito em um momento difícil, em que o estudante estivesse nervoso com alguma situação. Ela reforçou a importância de se manter uma carteira e uma cadeira em um espaço específico, no fundo da sala, para que o estudante se sentasse e se aclamasse para escrever os bilhetes e, dessa forma, pudesse repensar na escrita.

⁸¹ Destacamos que essa temática “pode ser uma abertura” para discussões em uma perspectiva de complexidade (MORIN, 2011). Porém, pelo tempo restrito de acompanhamento das turmas, não podemos assegurar quais foram os encaminhamentos das discussões dessas atividades pedagógicas. Porém, ressaltamos que são excelentes oportunidades para ampliar discussões com temas pertinentes e contextualizados, destacando problemas fundamentais e para desenvolver uma inteligência geral dos estudantes (MORIN, 2002).

⁸² Para Morin (2013, p. 289), “[...] todas essas vias reformadoras exigem uma política ambiciosa de múltiplos desenvolvimentos, que estaria na contracorrente da tendência atual: promulgar reformas agrárias para conceder terras aos camponeses mais do que aos “grandes empreendedores”; valorizar os sistemas de produção de “alta qualidade ambiental”, econômicos em água e adubos; modificar nossos hábitos alimentares para reduzir o consumo de carne. É possível reinventar uma agricultura que asseguraria a qualidade da água, preservaria a biodiversidade e combateria a erosão, a fim de alimentar o planeta simultaneamente em qualidade e quantidade”. Percebe-se que temas como esse estão intimamente atrelados a posicionamentos políticos. Como trata-los na escola quando existem projetos de leis que caracterizam essas discussões com “ideológicas”?

Também conversou com os estudantes sobre as atitudes de sarcasmo com relação aos bilhetes que continham erros ortográficos, ressaltando que todos podem cometer erros. Essas ações contextualizam a função da escrita e faz sentido para o estudante, porque ele sente a vontade e a necessidade de comunicar a situação ocorrida e seus sentimentos. Assim, essa escrita tem uma simbologia bem distinta do que as longas cópias de textos na lousa, por exemplo. Dessa maneira, “[...] as falhas não são mais aqueles erros que apenas o professor detectou, são obstáculos à comunicação pública” (LEGRAND, 2010, p. 20). Geralmente, antes de colar os bilhetes do jornal de parede (assembleia de classe) no livro da vida, a E4b realiza as correções com os estudantes. Se houver o caso de colar os bilhetes com os erros ortográficos, em seus horários de TDI (Trabalho Docente Individual), promovia as correções com os estudantes atendidos nesse horário diferenciado. De acordo com Legrand (2010), para Freinet, o estudo do entorno, imprensa, jornal e correspondência escolares seriam instrumentos primordiais para uma revolução pedagógica e uma forma concreta de aprendizagem da escrita, da criação e da edição de textos. Para Morin (2013, p. 201):

[...] a educação deveria inspirar-se nas experiências de Montessori, Freinet, nas ideias pedagógicas de um Paulo Freire ou da Green School, escola internacional inaugurada em 2008, em Bali (que integra a educação para o consumo, para a energia, para a ecologia, para a jardinagem), no Programa Raízes da Empatia, mudar o mundo criança por criança, criado em 1996, estabelecido nas escolas do Canadá, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia.

Essas experiências pedagógicas citadas por Morin (2013) apresentam características peculiares, foram sistematizadas por pensadores diversificados e em tempos distintos. Queremos evitar anacronismos, mas, entendemos que para o autor é por meio de experiências-piloto no âmbito educacional que poderemos repensar a educação e enfrentar os problemas fundamentais e globais.

[...] nossas instituições acadêmicas clássicas produzem especialistas tecnológicos ou humanistas em uma disciplina particular de cada vez, e só muito raramente são capazes de se empenhar em manter a abordagem interdisciplinar do conhecimento [...]. Tal abordagem, no entanto, é urgentemente necessária nos dias de hoje, uma vez que nenhum dos principais problemas do nosso tempo pode ser entendido isoladamente (CAPRA, 2014, 361)

Acreditamos que uma tomada de atitude determinante para asseverar uma experiência-piloto no campo educacional, como resalta Morin (2013), está intrinsecamente atrelada à formação do profissional. Nesse sentido, Capra (2014) discute a emergência de uma reestruturação nos centros de formação acadêmicos, preparando os futuros profissionais para enfrentar os problemas fundamentais (MORIN, 2013) numa perspectiva sistêmica e complexa.

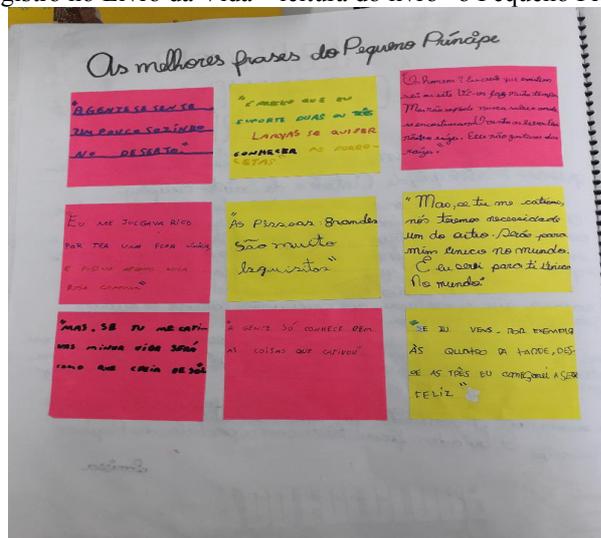
Na assembleia de classe do dia trinta de agosto de 2019, na turma 3, surgiram vários bilhetes direcionados no campo de críticas. Iremos destacar aqui as três pautas que demandaram

maior tempo de discussão: desentendimentos entre alunos com agressões físicas, disposição de carteiras em aulas de professores especialistas (como na aula da professora de inglês, por exemplo) e participação de meninas e meninos no momento de brincar. A escrita dos bilhetes no campo “Eu Critico” leva o nome do aluno que está envolvido na situação. A E4b, ressaltou que antigamente os bilhetes não eram nominais, assim como sugere Araújo (2015), para que a crítica seja feita para a situação, não diretamente para a pessoa, o que evitaria julgamentos pessoais. Porém, E4b resalta que os estudantes sempre sabiam a quem a crítica estava direcionada e que, trazendo o nome pessoal do estudante, poderiam tratar da questão diretamente com os envolvidos. Além disso, explicitar o nome dos envolvidos nesse campo foi uma resolução coletiva. Nas outras três turmas que acompanhamos as assembleias de classe, nenhuma expõe os nomes dos estudantes no campo da crítica, porém, os próprios estudantes olham diretamente para os envolvidos e, de maneira não verbal, expõe o colega. Mesmo a literatura apontando para a importância em velar pelo nome dos estudantes no campo da crítica, entendemos que, a partir de uma compreensão de que a assembleia não é um momento de julgar uma pessoa, mas de se refletir sobre os problemas, não interpretamos como um impedimento explicitar os envolvidos, mesmo porque, ao direcionar o olhar propositadamente e comentar frases de forma indireta aos colegas não parece, do nosso ponto de vista, uma postura justa e sincera. Sobre os desentendimentos entre alunos destacados nessa assembleia de classe, a educadora relata que não houve encaminhamento para a direção porque buscava uma resolução coletiva, com o grupo no momento de assembleia. Dependendo da gravidade do acontecimento, é extremamente importante que a assembleia delibere sobre as situações ocorridas, promovendo uma autogestão na sala de aula (ARAÚJO, 2015), reestabelecendo os combinados e as regras (TOGNETTA, VINHA, 2007). Porém, percebemos que após as discussões e as exposições de ideias de outros estudantes, os envolvidos no conflito pedem desculpas “da boca para fora”, como que para encerrar o assunto. Entendemos que o papel das assembleias é de promover uma reflexão sobre as atitudes, mas, é importante destacar que essas atitudes não mudam rapidamente. Dessa maneira, faz parte de um amadurecimento emocional dos estudantes compreender suas próprias atitudes e o respeito com o outro⁸³. Portanto, ressaltamos que as atividades introdutórias às assembleias destacadas anteriormente, assim como a compreensão

⁸³ Assim como o respeito para com as regras estabelecidas com o grupo ou para as práticas da atividade. Por exemplo, durante a assembleia, existe uma ordem de pessoas que irão falar, ou seja, há necessidade de se inscrever (inserir o próprio nome na lista das pessoas que querem expor suas ideias sobre aquele tema) e esperar sua vez. Em muitos momentos, alguns estudantes não respeitavam essa regra e a educadora retomava a explicação e a importância em respeitar o tempo de fala do outro e o ouvir.

de princípios éticos por meio da literatura (MORIN, 2015, 2017) são fundamentais para esse desenvolvimento desses aspectos com os estudantes.

Fotografia 4: registro no Livro da Vida – leitura do livro “o Pequeno Príncipe” – turma 3



Fonte: própria autora

Sobre a disposição das carteiras na aula de inglês, a turma 3 relata que gostaria de manter a organização das carteiras da mesma maneira com que a E4b desenvolve todas as atividades em sala de aula, seja em formato da letra U ou em pequenos grupos para a prática dos ateliês⁸⁴.

⁸⁴ Os ateliês acontecem em pequenos agrupamentos, com quatro estudantes por grupo, geralmente. Cada ateliê tem uma tarefa específica para as diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, há um espaço com carteiras agrupadas que será utilizado para as tarefas do livro de língua portuguesa, outro espaço para tarefas de matemática, outro para trabalhos manuais e artísticos (por exemplo, acompanhamos a construção da maquete do bairro – resultante da aula-passeio que ocorreu no entorno da escola) e assim por diante. O estudante escolhe por qual ateliê pretende começar. Existe uma organização para isso, ou seja, devem observar o número de pessoas em cada grupo e respeitar a liberação de vaga de determinado ateliê para mudar de atividade. Os cadernos de livre escrita ficam sobre uma mesa e os estudantes podem utilizá-los. Há também um espaço determinado na sala de aula, com tapete, almofadas e livros/gibis disponíveis, onde o estudante pode se sentar e ler. Essa leitura pode acontecer durante o ateliê, como um descanso daquela tarefa ou entre trocas de ateliês. Nos pequenos grupos, os estudantes trabalham de maneira cooperativa, auxiliando, em alguns momentos, os colegas na compreensão dos exercícios e atividades. Quando têm dúvidas que não foram suprimidas entre eles, recorrem a educadora, que transita entre os ateliês. Os estudantes conversam bastante sobre temas diversos e da própria vida durante a atividade, de forma que, em um primeiro momento, duvidamos que as tarefas seriam cumpridas a tempo e com qualidade. Porém, mantiveram a organização e conseguiram finalizar as atividades, efetuando as trocas de ateliês. A E4b confere as atividades realizadas pelos estudantes. Em conversa informal com a E4b, durante o intervalo dos estudantes, perguntamos sobre o funcionamento dos ateliês e sobre o rendimento dos estudantes nessa proposta. Ela explicou sobre a organização desses espaços e nos fez refletir sobre as crenças de que apenas no silêncio, geralmente imposto pelo educador, é possível que os estudantes produzam. Durante as atividades existiu certa dispersão por parte de alguns alunos, discussões entorno da convivência entre eles (descuido com material emprestado de outro colega, falas agressivas e ofensas com palavras de baixo calão, por exemplo), mas a educadora retomava as discussões tratadas em assembleias e outros combinados sem alterar o tom de voz, fazendo apontamentos e promovendo reflexões sobre as situações. Na entrevista, E4a relata que o trabalho com as assembleias de classe são “[...] uma mudança de paradigma, então, se eu não aceitar ter essa mudança, que ao longo da semana, os próprios alunos vão te cobrando aquela mudança. Então, se você não estiver disposto a ter essa mudança de postura, né, no dia a dia, com os próprios alunos ela (a assembleia de classe) não tem efeito nenhum. Ela vira só um momento de reunião”. Dessa forma, compreendemos que a sequência das atividades pedagógicas que acontecem após as assembleias propagam um pensar pedagógico – fundamentado na pedagogia freinetiana – que, associado à postura das educadoras (E4a e E4b), coadunam com a proposta da própria assembleia de classe: presença do diálogo em todos os momentos.

Porém, ela ressaltou que cada educador tem autonomia para modificar o espaço da sala de aula para as atividades que foram planejadas e que, se a professora de inglês sentia necessidade de organizar as carteiras em fileiras, que os estudantes deveriam pensar sobre essa ação da professora, experimentar a proposta e tentar conversar com a mesma. Os estudantes articularam respostas, dizendo que já haviam conversado com ela. A E4b contra argumentou fazendo-os refletir sobre a quantidade de aulas de inglês que eles têm durante a semana, a duração da aula (o tempo da aula é curto, se comparado ao tempo que passam em aulas com E4b), que a disposição das carteiras para o ateliê favorece o diálogo, mas que talvez eles estivessem conversando nos momentos da explicação da professora e que, nessas condições, ela optou pelas carteiras enfileiradas. Essa situação nos faz retomar os relatos da OP7 com relação ao distanciamento que se cria quando alguns educadores estão envolvidos com o movimento que as assembleias de classe promovem na escola e outros não. Dificulta o acesso e resolução de questões como essas que são específicas a determinado educador. Outro ponto que podemos destacar nos remete a fragmentação da proposta pedagógica assumida por parte da equipe docente que trabalha com a mesma turma. Um exemplo desse foi capaz nos mostrar o quanto fica difícil construir uma linguagem comum entre os educadores, porque não existe uma compreensão das ações promovidas por eles, como destacado na entrevista com D4.

Até esse momento da assembleia de classe da turma 3, havíamos praticado uma observação que não envolveu a fala da pesquisadora. Porém, ao tratar da pauta sobre os conflitos no momento de brincar, resolvemos expor algumas ideias para a reflexão com o grupo e com a E4b. As turmas 3 e 4 tinham um momento de brincar juntos, que acontecia às quintas-feiras. O problema exposto na pauta tratava-se da atitude de alguns meninos em excluir outros estudantes do futebol. Da maneira com que o grupo reagiu com a leitura da pauta, percebeu-se que essa era uma pauta recorrente. O estudante que escreveu o bilhete no campo das críticas alegava que outros não passavam a bola para ele durante o jogo e diziam que ele não jogava bem. Algumas meninas fizeram a inscrição para o debate. Uma delas disse que nunca tinha a oportunidade de participar e, mesmo quando estava em uma equipe, no campo de jogo, se sentia invisível, porque nunca recebia a bola. Durante o debate entre os estudantes, percebemos uma postura defensiva por parte dos meninos que acreditavam jogar melhor, relatando que deixam as meninas participarem sim – na condição “invisível”, como uma das meninas se referiu – e que não passavam a bola para os outros meninos porque eles não sabiam jogar. Ou seja, pelos argumentos dos meninos que receberam as críticas, o problema não estava na atitude excludente deles e sim, nos outros, que, do ponto de vista deles, não teriam habilidades motoras suficientes para jogarem juntos. A E4b, que também havia feito sua inscrição para falar, sugeriu que

dividissem o tempo de brincar, de maneira que metade do tempo apenas as meninas jogariam o futebol e, na outra parte do tempo, somente os meninos. Para fundamentar essa ideia, a E4b lembrou os estudantes que nos Jogos Escolares Municipais de Campinas/SP (JEM – competição esportiva entre as escolas municipais), assim como em outros campeonatos nacionais e internacionais, existe uma separação entre modalidades femininas e modalidades masculinas. Nesse momento, fizemos a inscrição para falar na assembleia. Estabelecemos um diálogo com o grupo por meio de questionamentos. A partir das respostas, seguiam-se outras perguntas, no sentido de fazê-los refletir sobre a situação, como por exemplo: quando vocês jogam, qual o objetivo do jogo? Se o objetivo mais importante é vencer, quem eu vou querer no meu time? Se sempre os “melhores” jogarem mais e tiverem mais oportunidades, aquele colega ou aquela colega que está aprendendo a jogar terá chance para desenvolver suas habilidades? Então, quem vai jogar melhor? Quem tiver mais ou menos oportunidades? Qual a função das atividades físicas, dos jogos na escola? Se quiser jogar somente com os melhores, não seria legal procurar um centro de treinamento, uma escolinha? Se você que já sabe jogar ajudar seu colega e sua colega que está começando a aprender, eles também não irão melhorar? E porque sempre futebol? Como sugestão, porque vocês não criam uma lista de jogos e brincadeiras que trabalhe com outras habilidades, com outros conhecimentos? Após essa conversa com o grupo, a E4b retomou a própria fala e perguntou sobre a sugestão de separar meninos e meninas. Explicamos que separá-los evitaria o conflito por conta desse motivo – porque o conflito poderia continuar acontecendo por outras razões, como querer diminuir o tempo de jogo das meninas ou continuar excluindo os meninos considerados menos habilidosos, por exemplo – mas, que seria interessante ver que o conflito como uma situação positiva no sentido de fazer o grupo amadurecer em situações de vitória e derrota, compreender que é um direito de todos a utilização dos espaços da escola e as vivências que acontecem neles e que a colaboração, a cooperação poderia auxiliar no aprendizado do grupo todo. De acordo com Milani (2015, p. 13),

[...] as aulas mistas apresentam maior possibilidade de contribuição para a formação do aluno. São nos momentos de conflito que os alunos e alunas poderão refletir sobre esses conflitos, proporcionando oportunidades para superação destes em conjunto. Desse modo, considera-se fundamental a reflexão sobre as questões de gênero que são estabelecidas na sociedade brasileira e no ambiente escolar.

Ressaltamos também que separá-los poderia acontecer para uma vivência, para eles sentirem como seria essa situação, assim como experimentar outras possibilidades, como por exemplo, deixar os “melhores” jogadores participando por meio de outras funções, como a de técnico ou a de árbitro. Assim, a E4b repensou a situação e ressaltou que quando os estudantes

jogam juntos, os que não sabem podem aprender com os que sabem e, que o mais importante seria que eles se ajudassem. Percebemos que essa intenção colaborativa entre os estudantes foi muito estimulada durante os ateliês, porque, nos agrupamentos os estudantes se ajudavam bastante. Mas que, naquele momento, esse paralelo não foi estabelecido, mas foi percebido pela última fala da E4b. O termo naquele momento faz menção ao que foi discutido na assembleia do dia trinta de agosto, porém, por ser um tema recorrente, talvez seja provável que E4b tivesse sugerido outras possibilidades e instigado outras reflexões para tentar mediar essas situações. Assim como relatamos anteriormente, com as possibilidades de temáticas que poderiam ser discutidas a partir da aula-passeio, entendemos que essas situações de conflitos – de temáticas recorrentes, ou não – seriam oportunidades para trabalhar temas muito pertinentes, como por exemplo, a identidade e o gênero⁸⁵. Para Knijnik (2006, p. 9),

[...] mesmo o desvelamento da história feminina no esporte em geral, e no futebol em particular, somada às boas atuações dos selecionados femininos brasileiros de futebol em competições internacionais (as equipes sempre estão presentes entre as quatro primeiras colocadas em campeonatos mundiais e Jogos Olímpicos, sendo vice-campeã nos Jogos de Atenas/2004), nada disso foi suficiente para alçar as mulheres a uma posição de destaque maior no cenário futebolístico. Na verdade, o que permanece no imaginário social do brasileiro é a visão “biológica” sobre a modalidade, como se algo inerente ao sexo da pessoa – alguma herança genética diretamente ligada aos cromossomos que definem se um bebê será menina ou menino - determinasse se ela é, ou não, capaz de jogar futebol, uma atividade amplamente difundida e como já dito acima, presente em quase todos os contextos culturais da vida brasileira.

Infelizmente essa condição social que a mulher experimenta ultrapassa o campo esportivo, pois, está presente em todas as esferas que compõem sua condição humana ainda nos dias atuais. O que Knijnik (2006) relata como crenças pertencentes ao imaginário social, Tiburi (2018) esclarece como um sistema dogmático de crenças que situam as pessoas no mundo: o patriarcado.

O que chamamos de patriarcado é um sistema profundamente enraizado na cultura e nas instituições. [...] ele tem uma estrutura de crença firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é, antes, produzida na forma de discursos, eventos e rituais. Em sua base está a ideia sempre repetida de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres e outros pensamentos que soam bem limitados, mas que ainda são seguidos por muita gente (TIBURI, 2018, p. 26).

⁸⁵ De acordo com Tiburi (2018, p. 28), “[...] “gênero” é um termo usado para analisar os papéis “masculino” e “feminino” que se tornaram hegemônicos. A aparência de homem e mulher está profundamente ligada a regras de comportamento. Somos controlados social e domesticamente desde que fomos “generificados” [...]”. Para a autora, “[...] somos construídos no tempo e nossa sexualidade é altamente plástica como é a nossa alimentação, a nossa corporeidade, a nossa espiritualidade, a nossa imagem, a nossa linguagem, a sociedade em que vivemos e, por isso, mesmo, pode ser modificada em muitos sentidos” (TIBURI, 2018, p. 28). Concebendo o gênero como uma construção de papéis sociais dotada maleabilidade, pode-se entender porque o tema gênero tem causado tanto desentendimento, surtos morais e políticos – emergentes no cenário brasileiro atualmente.

A autora ressalta que nesse sistema patriarcal, “[...] o destino das mulheres é a violência” (TIBURI, 2018, p. 32). Essa violência se refere à privação em “[...] exercer o poder político, econômico e o do conhecimento” (TIBURI, 2018, p. 96) – sem olvidar de muitos preconceitos machistas que persistem “[...] nas mentes e nas ações. [...] muitas mulheres ainda são espancadas e escravizadas” (MORIN, 2013, p. 366). O discurso do feminismo⁸⁶ empregado por Tiburi (2018) evidencia uma luta⁸⁷ por direitos de todos que sofrem as injustiças provenientes do patriarcado. Nesse sentido, é por meio da dialogicidade – capacidade de falar e de escutar – e da valorização do dissenso que o feminismo interliga política e ética “[...] em defesa da singularidade das pessoas” (TIBURI, 2018, p. 45). Em um sistema patriarcal, quem tem o poder de fala? Quem escuta e como escuta? É nessa perspectiva que existe uma luta pela fala – sinônimo de poder nesse contexto – associada à “[...] solidariedade entre os discursos que exigem direitos” (TIBURI, 2018, p. 54). Acreditamos que seja papel da escola desmitificar crenças tão arraigadas – como o patriarcado – para restituir os lugares de fala e de escuta (TIBURI, 2018). A escuta é essencial na dialogicidade. Para a autora, “[...] é incrível como as pessoas não se escutam” (TIBURI, 2018, p. 57) e, conseqüentemente, não se compreendem. Com isso, entendemos que ensinar a compreensão (MORIN, 2015), ressignificar e assegurar os lugares de fala e de escuta (TIBURI, 2018), fundamentados em uma comunicação não-violenta (ROSENBERG, 2006) são essenciais para uma formação ética.

Seria necessário poder ensinar a compreensão [...]. Ela integraria em si a contribuição das diversas ciências humanas, tiraria lições de compreensão humana da literatura, da poesia, do cinema. Desenvolveria em cada um de nós a consciência de imprintings (marcas culturais indelévels recebidas na infância e adolescência), pois somente essa consciência permite tentar se abrir para eles. Essa cátedra engendraria a consciência das derivas, o que permitiria a cada um se empenhar na construção de um metaponto de vista. Ela demonstraria que essa consciência necessita de autoexame e autocrítica, ela conduziria à consciência da necessidade, ao mesmo tempo mental e moral, da autocrítica e favoreceria a ética em cada um e em todos (MORIN, 2015, p. 82).

Nesse sentido, as assembleias de classe são atividades pedagógicas de grande potencial para abranger e estimular a compreensão, a dialogicidade, a comunicação não violenta e a autoética – tanto para os estudantes quanto para os educadores⁸⁸. Porém, para estimular esses aspectos é necessário interconectar a proposta pedagógica, o trabalho coletivo e a formação do

⁸⁶ Tiburi (2018, p. 12) define feminismo “[...] como o desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado. Nesse processo de subjugação, incluímos todos os seres cujos corpos são medidos por seu valor de uso: corpos para o trabalho, a procriação, o cuidado e a manutenção da vida, para a produção do prazer alheio, que também compõem a ampla esfera do trabalho na qual está em jogo o que se faz para o outro por necessidade de sobrevivência”.

⁸⁷ Para Tiburi (2018), o termo luta está associado às ações políticas.

⁸⁸ Explicamos essa relação nos reportando a Freire (1996, p. 23) “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

educador. A maneira com que E4b mediou a assembleia de classe do dia trinta de agosto, assim como a proposta pedagógica fundamentada em Freinet que apoia as ações das turmas de quinto ano da UE4, nos mostraram muitas possibilidades de construção de assembleias de classe que apresentam uma perspectiva de reflexão ética. Nessa assembleia, surgiram alguns bilhetes de felicitações, que faziam referências a ajudas prestadas entre os estudantes. A E4b perguntou se os estudantes que escreveram os bilhetes gostariam de falar mais sobre a situação e, a maioria descreveu os detalhes. Ao finalizar a assembleia de classe, alguns estudantes da turma 3 nos contaram sobre um campeonato interno de futebol, que estava acontecendo nos momentos do intervalo, organizado por alunos do ensino fundamental II, e que naquele dia, disputariam a semifinal com a turma 4 e, na sequência, haveria a final – com uma turma de sexto ano. Haveria premiação com medalhas. Disseram que seria difícil, porque geralmente perdem os jogos de futebol às quintas-feiras para turma 4.

As carteiras foram mantidas em formato de letra U e os estudantes fizeram uma avaliação individual. No momento do intervalo, as educadoras acompanharam a refeição e o momento de brincar dos estudantes. Os estudantes da turma 3 participaram da semifinal do campeonato interno, porém, nenhuma menina dessa turma jogou. Na turma 4 havia uma menina jogando. Era perceptível o motivo que a possibilitou participar de campeonato interno de futebol naquele contexto: exímia jogadora. A turma 3 venceu o primeiro jogo, mas perdeu o segundo. Percebemos que existe um esforço das educadoras de quinto ano em trazer experiências de cooperação, de sensibilidade, de percepção do mundo. Entretanto, a organização externa à sala de aula incentiva práticas opostas. É um exemplo de contradição, mas, também necessário para a formação dos estudantes por propiciar experiências distintas e reflexões sobre competições esportivas. Apesar de competições estarem, geralmente, atreladas aos aspectos excludentes, existe uma cooperação entre os jogadores da mesma equipe – para alcançar um objetivo comum, por exemplo – e entre os jogadores adversários, pois sem um adversário não há competição. Além disso, poderia ser uma possibilidade de destacar a importância de princípios éticos como o respeito e a solidariedade (MORIN, 2017) durante as partidas. Essa proposta de competição interna também poderia ser questionada quanto ao número obrigatório de meninas participando para a formação de equipes mistas.

No retorno do intervalo, fomos acompanhar a assembleia de classe da turma 4, porém, o encontro baseou-se em consolar os colegas da turma que haviam perdido o jogo. Os estudantes da turma 4 que participaram do jogo choraram muito. Alguns meninos da turma 3, estimulados por E4b, foram até a sala da turma 4 e cumprimentaram todos os estudantes com toque de mãos, agradecendo a participação deles e reforçando, por meio de algumas falas, que

eles jogam muito bem, independente da derrota daquele dia. Essa atitude, porém, aumentou a sensação de raiva que alguns estudantes estavam sentindo por ter perdido o jogo. A ação de incentivo de E4b reflete-se em uma ética de responsabilidade que concilia uma responsabilidade por si e pelo outro, além de um sentimento de solidariedade e pertencimento a uma comunidade (MORIN, 2017). Porém, a aspereza, a vergonha, a raiva ou o ressentimento gerado na turma 4 após o movimento da turma 3 nos mostra que existe uma incerteza quanto ao resultado de uma ação entendida como ética em determinado contexto – compreendida pelo conceito de ecologia da ação (MORIN, 2017). Em virtude de todos esses acontecimentos e das críticas geradas entre as turmas, E4a ressaltou que essa seria uma temática para “Assembleião” – assembleia de classe que reúne as turmas 3 e 4 para discutirem conflitos que permeiam entre esses grupos.

Após as tentativas de consolo pela derrota e da exposição dos sentimentos e das percepções do que era perder um jogo, E4a retomou as pautas da assembleia. Os estudantes que participaram do jogo estavam muito apáticos e pouco participaram, mesmo com os incentivos da educadora. A sensação de derrota não era coletiva, estava mais restrita a quem jogou. Percebemos que alguns estudantes nem compreendiam porque tanta tristeza “só por causa de um jogo”. Nesse dia, a própria E4a foi responsável em fazer as inscrições para os debates. As pautas discutidas circulavam em torno de desentendimentos, que geravam pedidos de desculpas espontâneos, mas, em um sentido de querer encerrar o assunto. Havia bilhetes de felicitações, que após a conversa, os estudantes bateram palmas. Uma felicitação mais comentada foi o caso de uma estudante que geralmente ficava muito nervosa com algumas situações e que estava conseguindo se controlar mais. E4a a fez refletir sobre o recebimento de uma felicitação, pois a estudante sempre reclamava que não tinha amigos e que, naquele momento, estava recebendo um elogio deles e que isso demonstrava sua importância para o grupo – sentimento de pertencimento (MORIN, 2017).

Na assembleia com a turma 4, a pesquisadora não expôs nenhuma fala. Refletindo sobre a participação expressa por meio da oralidade nas assembleias, foi perceptível notar que, quando houve uma situação que gerou discordância com a exposição das falas do debate, resolvemos fazer a inscrição e expor outras ideias. Quando as falas correspondiam ao que a pesquisadora também acreditava, não sentimos uma necessidade de falar, reforçando e concordando as falas anteriores. A sensação é de que as falas anteriores já nos representavam.

Vinte e cinco de Outubro de 2019

No dia vinte e cinco de outubro de 2019, estivemos na UE4 para acompanhar as assembleias de classe das turmas 3 e 4. Nos dirigimos à sala de aula da turma 3. A organização

do espaço física da sala era o mesmo da primeira assembleia que acompanhamos: carteiras e cadeiras dispostas em formato de letra U. Antes de iniciar a assembleia de classe, E4b combinou com a turma como seriam os ateliês e os responsáveis pelas funções de leitura dos bilhetes, de registro de ata e das inscrições para o debate. A educadora lembrou o combinado sobre as inscrições e sobre a importância em ouvir as pessoas.

A leitura da pauta se iniciou com a coluna de propostas. Havia apenas um bilhete, que se referia a cobrir a quadra esportiva da escola. Todos os estudantes concordaram e E4b fez sua inscrição para falar. Relatou aos estudantes que D4, em uma reunião de Conselho de Escola, disse que esse é um pedido antigo da escola e que havia recebido um comunicado que seria feita a cobertura da quadra em 2019, mas, por ser final de outubro, acreditava que seria iniciada em 2020. Comprometeu-se com os estudantes em conversar com D4 sobre essa questão para averiguar as previsões de datas para o início da obra e destacou a importância de os representantes de classe participarem das reuniões do Conselho de Escola. Compreendendo as assembleias de classe enquanto o exercício de práticas morais deliberativas, caracterizada como “[...] o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência” (PUIG, 2000, p. 86), decidir sobre a cobertura de uma quadra esportiva de uma escola municipal é, de fato, modificar o que os membros consideram oportuno. Porém, para efetivar essa resolução, que extrapola o poder de decisão interno da escola, torna-se uma forma de protesto em favor de melhores condições dos espaços de aulas e possibilidades de explorar os conteúdos planejados, independente das condições climáticas. O portal de notícias da prefeitura municipal de Campinas-SP, publicou, em doze de agosto de 2019, um informe sobre a cobertura de quadras esportivas de vinte e três escolas municipais. De acordo com a notícia, os pedidos de cobertura de quadras esportivas são demandas antigas, mas que a prefeitura cumprirá essa demanda até o final de 2020 (CAMPINAS, 2019). A discussão sobre a cobertura da quadra fomentou a imaginação dos estudantes, que expressaram ideias como: quadras com cobertura que abre e fecha – teto retrátil – ou, que na volta das férias a quadra já estaria coberta, porque não faria sentido fazer obras na escola durante as aulas. Alguns estudantes duvidaram da possibilidade de um teto retrátil. E4b e a pesquisadora explicaram que existem estádios com tetos retráteis, mas que a estrutura, a tecnologia e o aporte financeiro não seria viável instalá-lo na quadra da escola. E4b ressaltou que a cobertura será a que a prefeitura enviar e, que duvidava que algum professor de educação física havia sido chamado para opinar sobre qual cobertura seria melhor. As discussões sobre

lugares de fala e de escuta também precisam ser ressignificados entre subsistema escola e sistema rede municipal.

Na coluna de felicitações, alguns bilhetes agradeciam ajudas prestadas e companhia em alguns momentos. Destacamos o bilhete de um estudante que se referia a uma melhoria na relação entre as duas turmas de quinto ano, porque percebeu que as brigas diminuíram. E4b também ressaltou essa percepção, que ainda existem algumas brigas, mas que são casos mais isolados, que a convivência entre as turmas estava melhor e que eles estavam de parabéns. O grupo aplaudiu a felicitação. Acreditamos que haja uma tendência em melhorar a relação entre as turmas, visto o trabalho pedagógico que fundamentava as turmas 3 e 4, os debates promovidos nas assembleias, os espaços para conviverem juntos – como intervalo e momento de brincar – além da proposta de “Assembleião”, que aproximava as turmas para discutirem pautas afins. Entendemos que esse conjunto de ações podem promover a percepção de melhora na convivência, visto a complexidade que envolve o campo da Educação, não são ações isoladas e fragmentadas capazes de colaborar nesses aspectos (MORIN, 2015). E4b escreveu uma felicitação para a turma com relação às correspondências interescolares: ressaltou que estava conhecendo mais os estudantes por meio das correspondências do que pela convivência em sala de aula, pela riqueza dos detalhes, pela abertura para falarem mais de si mesmos e para se comunicarem com outras pessoas que estavam criando um vínculo. Nessa proposta, todos os estudantes trocam cartas com os estudantes de uma turma da UE10. Não são correspondências vinculadas apenas com as aulas-passeio, eram cartas pessoais. O processo de escrita de uma carta, que trata de assuntos pessoais, de vivências e de sentimentos promove um exercício de pensar em si, pois nesse processo a criança teve que relembrar o que viveu e o que sentiu, transformar esse pensamento na linguagem formal escrita e cuidadosa, para que fique compreensível para a comunicação com o outro. Esse exercício é um revisitar-se.

No campo das críticas, alguns meninos e meninas escreveram bilhetes criticando outros meninos por comportamentos agressivos como ofensas e ações de jogar materiais escolares do colega no chão. Quando iniciam as leituras das críticas, existia uma necessidade maior da E4b em solicitar que os estudantes respeitassem a vez de fala do colega, em ouvir – porque se iniciam conversas paralelas. Os meninos criticados – geralmente, vários bilhetes se reportam aos mesmos estudantes – tendem a culpabilizar os outros por suas ações, se expressam de uma forma grosseira e acabam inibindo a fala dos colegas que afirmam os acontecimentos tratados nos bilhetes dizendo que eles estão incentivando a briga. Com isso, minimizam as participações. Nesse sentido, sobressai a leitura da E4b sobre as situações, que reforçava constantemente a função da assembleia/jornal de parede, os combinados sobre falar e ouvir e buscava fazer com

que os estudantes compreendam a função das críticas, que seria refletir sobre as próprias atitudes. Para Marcílio (2005), se a assembleia de classe se centraliza mais na figura do docente, reforça um distanciamento entre professor e estudantes, o que não corrobora para uma simetria funcional (PUIG, 2000). Um dos conflitos relatado em um bilhete aconteceu no momento da Prova Brasil. A avaliadora estava sozinha com os estudantes. O conflito se deu por um colega ter perturbando e ofendido uma menina no momento da prova. A E4b questionou os estudantes sobre a atitude da avaliadora frente a essa situação, pois os estudantes poderiam ter a prova recolhida, por exemplo. Eles relataram que não aconteceu nada e sentiram que a avaliadora estava confusa sobre os procedimentos e até trocou as provas, pois as avaliações vinham com o nome dos estudantes. Os estudantes alertaram sobre o equívoco, mas a avaliadora não considerou o que diziam. O resultado disso foi que ao realizar a prova destinada a outra pessoa e preencher o gabarito referente a outra avaliação, a avaliação não conseguirá diagnosticar os conhecimentos dos estudantes e a escola prejudica-se com os resultados. D4 registrou uma reclamação e entrará com recurso quando saírem os resultados, porque na turma 4 esse mesmo equívoco aconteceu. A E4b explicou para os estudantes que o adulto está vulnerável ao erro e esse não foi o problema: o equívoco foi não ter averiguado se a fala dos estudantes era ou não pertinente. Para Morin (2015, p.23), a educação deveria ensinar a “[...] reconhecer fontes e causa de nossos erros”. Faltou credibilidade na palavra das crianças: dialogicidade atrofiada?

A assembleia seguiu com a leitura dos bilhetes da coluna “Eu critico”. Houveram vários conflitos condizentes a atitudes desrespeitosa, com críticas direcionadas a meninos. No entanto, após a leitura de um bilhete de um menino que criticava uma menina por uma ação desrespeitosa, vários estudantes começaram a falar em um tom de voz mais elevado e a julgá-la racista. A E4b tentou acalmá-los e deixar a estudante explicar o ocorrido. Após a explicação, vários estudantes começaram a chama-la de mentirosa e racista, sentenciando sua “prisão”. Percebemos que, enquanto as críticas se dirigiam aos meninos, haviam debates, tumultos, explicações, reflexões. Porém, quando a crítica foi dirigida a uma menina, um tom de julgamento foi exacerbado, como se não coubesse a uma menina o direito de errar. Do nosso ponto de vista, essas ações mais exacerbadas se deram quando a crítica envolveu uma menina e, entendemos que essas atitudes estão justificadas e fundamentadas no patriarcado (TIBURI, 2018). Alguns estudantes se inscreveram e suas falas traziam uma perspectiva em defesa da estudante, explicando como a situação de desencadeou e culminou na ação desrespeitosa da menina. Nesse momento, fizemos a inscrição para participar. A fala da pesquisadora teve a intenção foi fazê-los refletir sobre a ação condenatória que estavam assumindo e sobre pensar-se na condição do outro (gosto de acusar, mas não aceito ser acusado). Para isso retomamos as

pautas anteriores: os estudantes que estavam sendo criticados em vários bilhetes, agora julgavam – fundamentados em crenças pessoais e de maneira bem intensa – a colega que havia cometido uma ação desrespeitosa, como se eles próprios nunca tivessem errado. Por meio de exercícios e práticas que auxiliem a rever as próprias avaliações e crítica, buscar um autocontrole nos momentos de irritação e repensar sobre a tendência de culpabilizar o outro são caminhos para despertar a autoética (MORIN, 2017). Por meio da explicação sobre as práticas pedagógicas que as turmas 3 e 4 desenvolvem, percebemos que as educadoras estimulam os estudantes para uma autorreflexão. Para além disso, seria interessante refletir com os grupos sobre o compreender: “[...] essa palavra provoca sobressaltos naqueles que temem compreender por medo de desculpar-se. Logo seria necessário nada compreender, como se a compreensão fosse um vício horrível e levasse à fraqueza e à abdicação” (MORIN, 2017, p. 120). É nesse sentido que Morin (2015b) relata que a educação ensina o conhecimento sem explicar o que é o conhecimento. Fala-se sobre compreensão, mas não se entende a profundidade dessa atitude nas relações humanas. Debater essas questões com os estudantes, por meio de exemplos da literatura, do cinema, das artes – como o autor sugere – são formas de ensinar a compreensão.

A compreensão exige que nos compreendamos a nós mesmos, reconhecendo as nossas insuficiências e carências, substituindo a consciência autossuficiente pela consciência da nossa insuficiência. Exige, no conflito de ideias, argumentar, refutar, em lugar de excomungar e de lançar anátemas. Exige a superação do ódio e do desprezo. Exige resistir a lei de talião, à vingança, à punição, tão profundamente arraigadas em nossos espíritos. Exige resistir à barbárie interior e à barbárie exterior, especialmente durante os períodos de histeria coletiva. [...] a incompreensão está na fonte de todos os males humanos. [...] nossa barbárie não se reduz à incompreensão, mas a comporta. [...] a compreensão que afasta a barbárie nutre-se da aliança entre a racionalidade e a afetividade [...] necessita de um conhecimento complexo. [...] introduzir a compreensão profunda e nossos espíritos significa civilizar profundamente (MORIN, 2017, p. 123).

Para a assembleia de classe, seria importante esclarecer o significado da compreensão: “[...] compreender não significa justificar. A compreensão não desculpa nem acusa. Favorece o juízo intelectual, mas não impede a condenação moral. Não leva à impossibilidade de julgar, mas à necessidade de complexificar o nosso julgamento” (MORIN, 2017, p. 121). Aprofundar as temáticas emergentes das assembleias é significativo e fundamental, do nosso ponto de vista, para desenvolver a capacidade de compreender. E4a, em entrevista, relatou uma forma de aprofundar uma temática emergente da assembleia: a dificuldade da turma em tocar o outro a fez desenvolver atividades de toque. Acreditamos que aproximar as atividades das situações discutidas na assembleia sensibilizam os estudantes dos acontecimentos relatados por eles mesmo, daquilo que faz sentido para compreender suas próprias aflições. Ao finalizar a assembleia, a turma 3 iniciou as atividades dos ateliês. Foi interessante perceber a maneira com

E4b se relaciona com os estudantes durante os ateliês. Por exemplo, quando um estudante tem uma atitude fora do combinado, a educadora não inicia a conversa com falas que corrigem o aluno dizendo o que deveria ter feito. Ela sempre articula perguntas, que fazem os estudantes refletirem sobre as próprias atitudes. Durante as atividades, a educadora orienta uma maneira de realizar determinada tarefa. Se o estudante quiser tentar de outro jeito, não há repressão, mas, se a forma com que ele tentou não deu certo, ela explica porque havia orientado daquela forma. Se o estudante consegue fazer a tarefa e a atividade fica tão boa quanto ou melhor do que sugeriu, ela valoriza a ação e elogia o estudante.

Após o intervalo dos estudantes, acompanhamos a assembleia da turma 4. Essa turma realiza assembleias de classe desde o segundo ano escolar, o que favorece a dinâmica dessa prática pedagógica. Apesar disso, E4a ainda tinha que retomar a importância em respeitar os momentos de fala e o exercício da escuta. Nessa assembleia – na coluna de críticas – a turma discutiu temas relacionados a ofensas verbais e atitudes desrespeitosas. Percebemos que após as colocações dos próprios estudantes, o estudante criticado pede desculpas com facilidade, porém, foi perceptível notar que não existe um tom sincero de arrependimento sobre a ação equivocada que teve com o outro. Essa desculpa, entendida aqui como que “da boca para fora”, não foi capaz de provocar no estudante criticado, o exercício de autoanálise ou autocrítica (MORIN, 2017). Durante a assembleia, não houve, em nenhum momento, uma pressão para que um pedido de desculpas fosse realizado. Porém, pela própria organização do grupo, fica implícito que o estudante criticado deva agir de uma maneira politicamente correta como, por exemplo, desculpar-se. Entretanto, como não soou com sinceridade esse pedido, subjetivamente percebe-se que não houve uma honestidade na atitude o que faz com que o estudante ofendido encontre dificuldades em perdoar. Por isso, entendemos como necessários os exercícios e as práticas introdutórias para as assembleias, assim como uma articulação dos trabalhos pedagógicos de todos os outros educadores, já que vários conflitos citados em assembleias acontecem nas aulas de inglês, de artes ou de educação física. Como destacado no capítulo I, do nosso ponto de vista, a ética da compreensão (MORIN, 2017) pode tornar-se um ponto de ligação entre as disciplinas e minimizar a fragmentação do conhecimento, trazendo problemas fundamentais da realidade do estudante como conteúdo a ser tratado no âmbito escolar. Por meio deste eixo norteador, é possível desenvolver um conhecimento pertinente favorecendo ao estudante a descobrir caminhos que possam solucionar os próprios questionamentos.

De acordo com E4a,

“[...] a partir do momento em que você trabalha com assembleias, a questão da disciplina ela não existe. Quem media o conflito são os próprios alunos. A concepção mesmo de disciplina, de indisciplina, é de [...] autonomia do aluno para participar

de diferentes assuntos, a questão dos limites, né, então, eu acho que eles conseguem visualizar a questão dos limites [...] eu não preciso estar falando para ele até onde ele pode ir, o próprio grupo faz e aí, eles mesmos na ação em assembleia, eles veem até onde eles podem ir ou não.

Dessa maneira, existe uma função deliberativa das assembleias – provenientes dos debates e das decisões coletivas – que precisam ser valorizadas. Soubemos, por meio de relatos, que na reunião do dia dezoito de outubro, os estudantes debateram as atitudes de um colega que foi criticado por sempre escolher os estudantes que participarão do futebol, que acontece nos intervalos e às quintas-feiras. Essa postura autoritária e seletiva do estudante, realizada ao longo do ano e criticada diversas vezes em assembleias, incomodava o grupo, que por meio do debate, resolveram que o estudante criticado deveria permanecer quinze dias afastado da quadra. E4a relatou que havia estimulado os estudantes a refletirem sobre condenações, mas que, nesse caso, acatou a decisão do grupo e o estudante tem passado os intervalos sentado, apenas assistindo os colegas no jogo de futebol. Compreendemos que os debates em torno das atitudes desse estudante, assim como o julgamento e decisão das ações que poderiam ser tomadas, não aconteceram de maneira repentina. Isso nos remete a importância em complexificar o julgamento antes de julgar (MORIN, 2017) e sobre o aprendizado sobre os limites que os próprios estudantes ensina uns para os outros, como relatado por E4a. Porém, no sentido de complexificar o julgamento, caberia também refletir sobre o perdão.

Os humilhados, os odiados, as vítimas, não devem transformar-se nos que humilham, odeiam, oprimem. Eis o imperativo ético. Resta o caráter atroz do mal que se situa além do perdão e de todo castigo, o mal histórico que não cessa de devastar a história da humanidade. Esse é o desastre da condição humana. Quando as palavras “magnanimidade”, “misericórdia” e “perdão” são esquecidas, ignoradas, e reclama-se um castigo que é vingança e aplicação da lei de talião, progride a nossa barbárie interior (MORIN, 2017, p. 132)

O perdão não é sinônimo de esquecimento. Pelo contrário, a valorização da memória do acontecimento serve de experiência para evitar reincidências. Para Morin (2017, p. 130):

Quando os sobreviventes do Gulag e outras vítimas da repressão criaram a associação Memorial na União Soviética, defenderam a memória, não o castigo. [...] não tenho uma ética do castigo. Estou com os do Memorial, a associação das vítimas da repressão stalinista, para quem a memorização dos crimes do totalitarismo não é sinônimo de julgamentos e de condenações. Memorial não reclamou castigo, mas o levantamento dos dados e das provas.

Discutir aspectos éticos com estudantes envolve discussão sobre o perdão, a compreensão, a tolerância, a liberdade, a fidelidade, o amor. Falar sobre esses temas, apresentá-los por meio da literatura e de casos históricos podem ser eixos norteadores para a turma refletir antes de decidir as deliberações.

Um acontecimento ocorrido no intervalo do dia vinte e cinco de outubro foi debatido, mesmo sem a escrita do bilhete. Por meio dessa discussão, pudemos perceber como E4a

conseguiu desassociar o ato de mediar a assembleia da possibilidade de ressaltar sua própria opinião, ou seja, de aproximar a característica de simetria democrática (PUIG, 2000) para a situação debatida. Um estudante criticou uma colega da turma por ter dado uma resposta grosseira após ele expor sua opinião referente a um acontecimento no momento da alimentação. E4a teve que lembrar a proposta pedagógica referente à alimentação, que não há separação de alimentos para turma 3 e para turma 4, que a quantidade era suficiente para as duas turmas e que seria importante dividir a comida entre eles, independente da turma em que o estudante pertence. Após esse esclarecimento que fez o estudante perceber que também não havia tido uma conduta acolhedora – seu semblante demonstrou essa reação – a E4a propôs uma reflexão sobre a resposta grosseira da colega. A partir desse momento, foram os estudantes que expuseram suas opiniões, para falar para a colega criticada formas diferentes de agir naquele momento. Essa ação de E4a coaduna com Tognetta e Vinha (2007, p. 84), que explicam que é necessário que “[...] o professor tome cuidado para evitar os discursos longos e os sermões, monopolizando a palavra ou ainda fazendo uso insuficiente dela”.

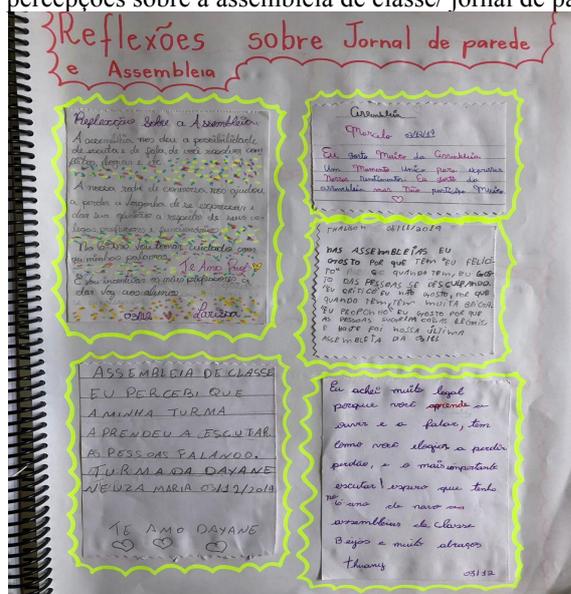
Os bilhetes de felicitações referiam-se a melhora nas atitudes de alguns estudantes, como por exemplo, deixar de fazer ofensas verbais contra outros. Porém, as felicitações também foram debatidas, porque um grupo de estudantes não reconhecia essa mudança nas atitudes da colega e, deram vários exemplos de como aquele bilhete de felicitação não correspondia à opinião coletiva. Para Tognetta e Vinha (2007), as felicitações não podem resumir-se a elogios entre amigos. Por isso essa importância em debater a felicitação para compreender a sinceridade da mensagem.

Após a assembleia, os estudantes permaneceram com as carteiras em formato de letra U e retomaram atividades de textos. As produções de textos e tratavam sobre a transição das fases bebê-criança e criança-adolescência. Os textos sobre a fase bebê-criança estavam prontos e os textos sobre a fase criança-adolescência era uma tarefa para casa. E4a pediu a opinião de todos os alunos para falarem sobre essas diferentes fases da vida, quais eram os sentimentos que prevaleciam em determinada fase e o porquê. Perguntou também se eles sentiam medo em entrar na adolescência e sobre as curiosidades sobre essa fase da vida. Todos os estudantes expuseram suas opiniões e E4a pediu para ler para a turma a produção de texto de alguns estudantes. Depois, receberam folha em branco para criar desenhos que ilustrassem o primeiro texto. A proposta de produção de texto se aproxima da realidade e curiosidades dos estudantes, incentiva a autorreflexão sobre os sentimentos e as relações familiares. Esse tipo de proposta aproxima as necessidades e indagações dos estudantes com o conhecimento tratado na escola, o que favorece uma conexão entre esses interesses, minimizando a fragmentação do

conhecimento tratado pela escola que se distancia da realidade do estudante (MORIN, 2011). Ao final da aula, E4a lembrou atividades que já estavam combinadas para a próxima semana, como a continuação da leitura do livro que conta a história de Malala.

A foto abaixo nos foi enviada via aplicativo WhatsApp, pela E4b, na última semana de aula de 2019. A educadora promoveu uma reflexão com os estudantes sobre o que significou para eles o trabalho com as assembleias de classe/jornal de parede.

Fotografia 5: percepções sobre a assembleia de classe/ jornal de parede – turma 3



Fonte: própria autora

A seguir, relatamos e discutimos as assembleias de classe promovidas na UE2 e, ressaltamos que nossa intenção não foi compará-las com as da UE4, por se tratarem de contextos distintos e unidades indivisíveis.

3.3.2. Assembleias de classe na Unidade Educacional 2

Quatro de Outubro de 2019

Nessa unidade educacional, fizemos as observações das assembleias de classe das turmas 1 e 2. O trabalho pedagógico com as turmas estava organizado por área, ou seja, E2a e E2b lecionavam nas duas turmas, porém uma das educadoras tratava de disciplinas da área de Humanas, enquanto a outra educadora com as disciplinas mais próximas das Exatas e Biológicas. Para as assembleias de classe, cada educadora realizava com a turma referente a atribuição das aulas. Considerando o que discutimos sobre o conhecimento e sua fragmentação (MORIN, 2013), podemos refletir sobre alguns pontos com relação a organização pedagógicas nesses moldes. Do nosso ponto de vista, esse tipo de organização por área pode favorecer o tempo de planejamento do educador – por utilizar o mesmo plano de aula para as duas turmas

contemplando uma disciplina⁸⁹. Com isso, o educador pode direcionar seu estudo para o planejamento das aulas – realizado individualmente ou durante os cursos de formação continuada – para a área de conhecimento que atuará. Isso tende para uma especialização. Conseqüentemente, o pedagogo – antes visto como generalista, por ter que compreender e articular as diversas áreas de conhecimento – passa a afunilar o conhecimento em uma área específica, tornando-se mais suscetível a uma fragmentação do conhecimento. Poderia essa divisão do conhecimento em disciplinas – já bastante caracterizada no ensino fundamental II – contribuir para a que os estudantes do ensino fundamental I compreendam os problemas fundamentais de sua realidade? Esse tipo de proposta não acentuaria uma disjunção ainda maior no conhecimento? Será que somente com essa proposta poderia contribuir para uma autonomia do estudante – no sentido de fazer ações sem depender de um adulto – como para a mudança de sala nas trocas de aulas?

Acompanhamos meio período das atividades escolares na UE2, ou seja, no momento de intervalo dos estudantes a pesquisadora deixava a escola por conta de horário de trabalho. A turma 1 iniciava a sexta-feira com a assembleia de classe, às treze horas. E, uma hora depois, iniciava-se a assembleia na turma 2. Assim, observamos pouco como se dava a continuidade da aula após a assembleia em ambas as turmas. Porém, a observação na turma 1 ficou mais prejudicada. Além de não acompanharmos a continuidade da aula após a assembleia, no dia quatro de outubro, a escola em que a pesquisadora lecionava aulas de educação física estava participando do JEM. E, nessa data, houve um atraso nos horários dos jogos. Conseqüentemente, chegamos trinta minutos depois do início da assembleia na turma 1 e não gravamos essa assembleia, devido a esse atraso. Outro ponto a ser relatado foi que conseguimos agendar a segunda visita para dia vinte e nove de novembro, porém a turma 1 não fez assembleia nesse dia. Contudo, iremos discutir o que pudemos acompanhar.

As carteiras e as cadeiras estavam organizadas em círculo. Na parede da sala de aula da turma 1 existia um quadro com espaços para críticas, felicitações e sugestões. De acordo com E2a – em entrevista – a organização da assembleia começa com a entrega da pauta:

Os alunos entregam a pauta [...] e aí a gente começa a discutir. Tem sempre uma pessoa que fica escrevendo. Duas na verdade: uma [...] coloca a pauta na lousa - sempre os alunos - colocam a pauta na lousa e escreve os nomes de quem está levantando a mão para ser chamado. Eu só atuo como uma mediadora mesmo.

A partir do momento que entramos na sala de aula da turma 1, acompanhamos a discussão de dois bilhetes que se reportavam a críticas: ofensas verbais que estavam se

⁸⁹ O que pode ser, por outro lado, um problema, porque as curiosidades dos estudantes e da realidade de vida de cada um, já torna as turmas diferentes.

ampliando para conflitos fora da escola e a necessidade de trancar a sala de aula no momento do intervalo, porque, o material de alguns estudantes estava sumindo. Alguns estudantes se inscreveram e expuseram suas ideias. Porém, a E2a ressaltou algumas frases que fazem mais menção a uma ameaça do que promover reflexões sobre as atitudes. Por exemplo, a educadora disse que iria ligar para a mãe do estudante que arrumasse briga fora da escola. Quanto ao fechar a porta no intervalo, depois da discussão, ressaltou que não queria ver ninguém no corredor no momento do intervalo. Nesse sentido, percebe-se que apesar da turma estar organizada semanalmente para essa prática pedagógica assim como salienta Araújo (2015), e a educadora apontar na entrevista objetivos democráticos de ensino, o processo e a maneira como acontece essa prática enaltece a obediência (TOGNETTA, VINHA, 2007). Após o encerramento da assembleia, a E2a pediu para que os estudantes voltassem as carteiras em formato de fileiras. A educadora ficou à frente da sala, para a continuidade da aula, que nesse dia incluiu a correção de contas e de problemas de perímetro. Os estudantes permaneceram sentados, conversavam entre si, deram risadas e mantiveram essa organização de forma que E2a não chamou a atenção dos estudantes. Os estudantes iam até a lousa resolver os problemas. Percebemos que esse tipo de atividade que traz explicitamente a valorização de conhecimentos socioprofissionais e de forma fragmentada e descontextualizada da realidade do estudante (MORIN, 2015). Essa foi uma primeira impressão que tivemos, fundamentadas pelas discussões da assembleia e a sequência da aula, com correções da forma técnica das operações matemáticas. Nossa inquietação não se relaciona ao ensino das técnicas aritméticas em si, mas no foco em atividades mais mecanicistas e descontextualizadas (SILBERMAN, 1970). Entretanto, não pudemos acompanhar essa turma em outros momentos para perceber, de maneira mais aprofundada, como se estabeleciam a relação educador-aluno e a proposta pedagógica. Após essa breve observação na turma 1, nos dirigimos para a sala de aula da turma 2.

Na sala de aula da turma 2 também existia um quadro para a organização das assembleias de classe, com colunas para críticas, felicitações e sugestões. A E2b mantém a organização da sala em fileiras durante a assembleia de classe. De acordo com Tognetta e Vinha (2007) e Araújo (2015), o formato de roda para essa prática pedagógica é importante, pois essa organização espacial demonstra com que todos estão no mesmo nível e podem se olhar. Nas duas assembleias de classe que observamos na turma 2, a organização das carteiras e das cadeiras permaneceu em fileira. A construção da pauta nessa turma foi feita – nos dois encontros que estivemos presente – no momento inicial da assembleia. Todos os estudantes receberam um pedaço de papel para compor o bilhete. Caso o estudante precisasse escrever mais bilhetes, recebia mais papéis. A E2b pediu para que os estudantes explicassem para a pesquisadora o

motivo para não utilizar mais o quadro que ficava exposto na sala. Um motivo era que os estudantes do período noturno mexiam e acabava desaparecendo alguns bilhetes e, o outro, tratava-se de não expor os problemas internos da turma para que outras turmas tomassem conhecimento disso. A E2b concluiu utilizando a expressão popular: “roupa suja se lava em casa”. Para Tognetta e Vinha (2007, p. 73),

[...] alguns cuidados necessitam ser considerados ao realizar a pauta, como a importância de o cartaz estar exposto num local de fácil visualização para que todos possam acompanhar as sugestões de temas que estão sendo apresentados; a garantia e o respeito ao anonimato da pessoa que escreveu a sugestão; o cuidado com a forma de redação, empregando uma linguagem descritiva.

A turma 2 não utilizava o quadro para não expor as pautas, o que prejudicava a visualização dos temas e das situações ocorridas. Mas, respeitavam o anonimato e a linguagem descritiva dos bilhetes. O fato de escrever os bilhetes minutos antes da assembleia também prejudica, do nosso ponto de vista, a percepção dos conflitos. Entendemos que se a criança compor a pauta no momento em que o conflito e felicitações ocorreram, sua descrição já fica registrada. Diferentemente se o estudante deixa esse momento passar e, por meio de uma recordação do ocorrido, pode sentir que não seja mais apropriado tratar daquele assunto ou conservar um sentimento que o desagrada muito, pode resultar em uma distorção dos acontecimentos. Um outro aspecto pertinente: entendemos que existe uma necessidade em desenvolver um trabalho com o coletivo da escola com relação ao sentimento de pertencimento, para despertar o respeito para com as atividades de cada turma. Relacionamos essa temática com um artigo da área de turismo⁹⁰ intitulado “*Conhecer para respeitar: patrimônio e cidadania em Diamantina/MG*” (MEDAGLIA, SILVEIRA, 2014, p. 53). O artigo relata que

[...] se não conseguirmos oferecer a ideia de que existe algo em comum a todos os moradores da cidade de Diamantina, e que esse patrimônio deve ser conservado em nome do que ele representa não para indivíduo, mas sim como membros de uma comunidade, corremos o risco de transformar a nossa vida comunitária em algo vazio de significado, o que certamente pode levar a um turismo predatório e imediatista, que não condiz com as premissas da sustentabilidade que devem pautar as ações e anseios da vida contemporânea.

Entendemos que a depredação de materiais dos estudantes, feita pelos próprios estudantes da unidade educacional – assim como acontece em outros âmbitos escolares – está relacionado à barbárie exterior (MORIN, 2017) e a essa vida comunitária sem significado (MEDAGLIA, SILVEIRA, 2014). A percepção de não pertencimento valoriza mais o individualismo do que aspectos de interesse coletivos. Essa temática está relacionada a ética –

⁹⁰ Considerando que o método desse estudo prevê conexões sistêmicas e a compreensão do conhecimento e dos acontecimentos tecidos juntos para compor uma realidade, entendemos ser possível articular um paralelo entre a depredação presente no âmbito escolar público com o turismo predatório de espaços naturais, compreendendo que ambos fazem parte de uma mesma complexidade social.

enquanto seu caráter reflexivo sua busca por metaponto de vista (RIOS, 2011; MORIN, 2017) – que define como melhor e se for para um bem comum e de direito para todos. Ou seja, em uma vida comunitária é intrinsecamente necessário que haja essa reflexão ética, pois não basta que uma ação seja interessante somente do ponto de vista individual ou de um pequeno grupo. Precisa ser um direito de todos. O espaço escolar é comum a todos os estudantes, nesse sentido, precisa ser ressignificado como um espaço de pertencimento coletivo. Morin (2002) discute a noção de Terra-pátria, decorrente de uma “[...] consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos une à Terra, considerada como primeira e última pátria” (MORIN, 2002, p. 75). Para despertar essa consciência de uma comunidade de destino, “[...] é necessário aprender a “estar aqui” no planeta” (MORIN, 2002, p. 76). Para isso precisamos aprender a “[...] ser, viver, dividir e comungar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos” (MORIN, 2002, p. 76). Entendemos que essa consciência terrena é mais ampla do que refletir sobre uma consciência escolar. Dessa maneira, as assembleias de classe deveriam introduzir um debate sobre esse sentimento de pertencimento – que se inicia com uma identidade familiar, regional, nacional, para transcender a uma noção de Terra-pátria – no âmbito escolar, para um aprender, em um primeiro momento, a “estar aqui” na escola.

Os bilhetes foram recolhidos por uma estudante e colocados dentro de uma caixinha, que foi aberta por E2b. A educadora leu todos os bilhetes e os dividiu por temas, que nessa assembleia emergiram: merenda e maçaneta da porta – no campo das críticas – e representantes de turma e professora – em felicitações. Antes do debate, E2b pediu para que os estudantes explicassem o porquê dessas críticas. Esse incentivo à reflexão dos problemas, promovido pela educadora, foi bastante interessante, porque observamos como os estudantes articularam e exemplificaram as críticas com coerência. Conseguiram também complementar a fala dos colegas, compondo uma crítica coletiva. Depois disso, os estudantes poderiam se inscrever para expor ideias mais individuais. Uma estudante ficou em pé para escrever os nomes dos inscritos para o debate na lousa. Sobre a merenda, alguns estudantes reclamaram que não havia uma variedade nos alimentos, sendo que, muitas vezes repetia um alimento que não gostavam e não comiam. Um dos estudantes expôs seu ponto de vista, ressaltando que deveriam parar de reclamar e agradecer que ainda tem a merenda, exemplificando que conhecia escolas que não ofereciam alimentação alguma. Concluiu dizendo que deveriam continuar buscando ações para melhorá-la. A fala do estudante pareceu controversa para a turma 2, porque como conseguiriam melhorar a merenda se não expusessem na assembleia que ela está desagradável? Na visão do estudante, repetir e reclamar sempre sobre a merenda na assembleia não resolveria o problema – a merenda era uma pauta recorrente. Nesse sentido, o estudante percebeu a necessidade de

encaminhamentos deliberados pela assembleia, como comunicar a gestão, por exemplo, e aguardar uma devolutiva. E2b ressaltou que a merenda oferecia muito carboidrato. Do nosso ponto de vista, a partir dessa temática recorrente, seria interessante ampliar a discussão e solicitar, por exemplo, palestras com nutricionistas do Ceasa (Centrais Estaduais de Abastecimento), pois, a Ceasa Campinas e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, são responsáveis pelo Programa Municipal de Alimentação Escolar de Campinas-SP, que “[...] elabora o cardápio, faz supervisão nas escolas, a logística, a recepção e controle de qualidade dos alimentos da merenda e entrega nas escolas” (CEASA CAMPINAS, 2020). De acordo com informações obtidas no portal do Ceasa, o Programa de Alimentação Escolar de Campinas visa à alimentação saudável⁹¹ e existem mais de quinze cardápios elaborados por uma equipe de nutricionistas. Nesse sentido, o Programa de Alimentação Escolar de Campinas prevê uma variedade de cardápios, porém, considerando o exposto pelos estudantes, falta uma diversidade de alimentos. Assim, um diálogo com nutricionistas do programa poderia favorecer um entendimento sobre essa situação. Além disso, compreendemos que a temática é uma oportunidade de reflexão para outros temas agregados à alimentação – que é fundamental para a manutenção da vida, como: agricultura familiar, agronegócio, degradação ambiental, agrotóxicos (MORIN, 2013) – que também ressaltamos nas discussões da UE4.

Após as argumentações sobre merenda e maçaneta, que foram as temáticas presentes na maioria dos bilhetes, E2b tratou de um bilhete que se referia a desordem na aula de Artes. A educadora explicou que, pelo fato desse acontecimento não ser na aula dela, que sugeria que os estudantes lessem a pauta para o professor de Artes. Os estudantes contaram à educadora que o professor de Artes havia enviado um comunicado para a família de um dos estudantes que não estava colaborando para o andamento da aula. E2b entendeu que essa ação do educador fez com que minimizasse a quantidade de bilhetes da assembleia com relação à aula de Artes. Parte

⁹¹ Conceituar e compreender o significado do termo alimentação saudável seria imprescindível para um aprofundamento na temática. Uma alimentação saudável seria pautada em calorias ingeridas ou qualidade de alimentos? Será que a merenda escolar oferece alimentos que contém açúcar, farinha branca e leite? Para o médico Alberto Gonzalez (2008) açúcar, produtos lácteos e farinha branca são os alimentos de maior preferência das crianças. Porém, para ele, “[...] doces são drogas que enganam o paladar de crianças em fase de crescimento. [...] doces cozidos na forma de chocolates, biscoitos e doces de confeitaria”, por exemplo os bolos, “empacam a digestão e promovem um massacre na microbiota (flora) intestinal benéfica, sobrecarregam o pâncreas e o fígado, retiram o cálcio dos ossos e dentes, enfraquecem a imunidade e causam disbiose intestinal, promovendo um bolo fecal fétido, seja compacto ou diarreico” (GONZALEZ, 2008, p. 128). Os produtos alimentícios de menor valor financeiro geralmente são os carboidratos simples, produzidos com açúcar, farinha branca e leite. Será que a escola, com apoio do Ceasa, consegue de fato esclarecer as famílias de seus estudantes sobre o que seria uma alimentação saudável? Isso envolve toda uma política pública em relação ao uso da terra e financiamento de agricultura familiar, capaz de estimular o mercado interno, de oferecer alimentos de melhor qualidade, reduzir uso de agrotóxicos. Surgem temas excepcionais por meio das assembleias de classe, que são oportunidades de desmistificar crenças e tratar do conhecimento de forma mais aprofundada.

dos estudantes se manifestou achando que foi bom enviar o comunicado como uma forma de castigo, demonstrando uma valorização às sanções punitivas. Nesse momento E2b poderia ter instigado os estudantes a refletirem mais sobre a compreensão e a punição (MORIN, 2017), sobre a construção de regras e de combinados (TOGNETTA, VINHA, 2007) e sobre como a bagunça na aula de Artes impede o direito de outros estudantes em manter a atenção nessa aula – conversa que pode ser ampliada para a identificação de pertencimento àquela turma (MORIN, 2002).

Houveram alguns comentários sobre as felicitações. Alguns estudantes sentiram uma melhora nas atitudes dos representantes de sala, enquanto outros não. E também elogiaram bastante a educadora. Percebemos que não houve uma reflexão mais aprofundada sobre as felicitações. Como as assembleias de classe na UE2 procuram respeitar o limite de uma hora-aula (cinquenta minutos), nesse dia, não houve tempo dos estudantes discutirem as sugestões para as críticas, que ficou agendada para um outro momento, no qual a pesquisadora não conseguiu estar presente. Após a assembleia, os estudantes trocam de sala com a turma 1. Continuamos a acompanhar a aula de E2b, mas com a turma 1. Nesse dia, os estudantes ficaram sentados em fileiras, a educadora expôs um simulado da Prova Brasil, por meio de Datashow, e conversou com os estudantes sobre o preenchimento dessa avaliação externa. A turma resolveu, individualmente, uma questão. Após essa atividade, foi o intervalo. Nesse momento, os estudantes se alimentaram e se reuniram em pequenos grupos para conversar ou brincar em um pátio interno da escola, de maneira espontânea. Finalizamos as observações nesse dia após o intervalo, por causa dos horários de trabalho da pesquisadora. Nessas assembleias a pesquisadora não participou oralmente.

Vinte e nove de Novembro de 2019

Por meio do aplicativo WhatsApp, agendamos com E2b essa data para observação da assembleia de classe de sua turma. A turma 1 não realizou assembleia nessa data. Era o último dia de aula dos estudantes e as turmas 1 e 2 se reuniram para confraternizar e brincar de “amigo chocolate”. Com isso, a turma 1 estava organizando os preparativos para a brincadeira. Nesse dia, a turma 2 iniciou a assembleia por volta das 13h. Como essa unidade educacional não possui ensino fundamental II, os estudantes estavam em clima de despedida de colegas que iriam para outras escolas e bastante eufóricos para a brincadeira coletiva. Por essa ser a última assembleia do ano para uma turma que não estudaria mais nessa unidade educacional, a proposta da assembleia foi para os estudantes apontarem as percepções sobre essa prática pedagógica durante o ano e que as sugestões serviriam para um aprimoramento das aulas e das assembleias para a próxima turma que virá para o quinto ano em 2020. Nesse contexto, durante

a entrega dos papéis para a construção da pauta, poucos estudantes tiveram interesse em escrever, devido a euforia desse dia de encerramento de atividades e proximidade de férias. Com isso, podemos afirmar sobre a importância em construir a pauta durante a semana e deixá-la exposta para todos, pois na ânsia de encerrar essa reunião para iniciar a revelação do “amigo chocolate”, não houve interesse em pensar sobre essa temática naquele momento. Do nosso ponto de vista e a partir da fundamentação teórica em Tognetta e Vinha (2007) e Araújo (2015), se a pauta fosse construída ao longo da semana, haveria tempo e disponibilidade dos estudantes refletirem sobre essa autoavaliação do trabalho com as assembleias.

Dentre os bilhetes escritos, discutiram sobre: propostas para as turmas de 2020 e muitas felicitações. O campo de críticas que, geralmente, demanda mais tempo de debate nas assembleias de classe, nesse dia, foi inexistente. O clima de despedida se propagou entre os estudantes, que não deram foco para a atividade. Nas felicitações registramos algumas falas dos estudantes: “[...] *que bom que consertaram algumas coisas*” – referindo-se aos ventiladores da sala de aula – “[...] *eu amo a professora*”; “[...] *a professora é linda*”; “[...] *o ano foi bom*”; “[...] *amo todos os meus amigos*”; “[...] *a merenda melhorou*”; “[...] *assembleia é bem útil, vou ficar com saudades*”; “[...] *as professoras são especiais porque nos ajudaram a chegar até aqui*”; “[...] *assembleia melhorou o comportamento*”, “[...] *houve troca de representante*. Para Morin (2017, p. 115), a compreensão humana comporta a compreensão das condições, dos contextos, dos acontecimentos. Esse contexto não criou um ambiente favorável para tratar de críticas sinceras. O clima de festa e de despedida, possibilitou que os estudantes manifestassem mais as felicitações e a minimizar o olhar para os problemas.

Com relação às propostas para 2020, em um tom de brincadeira, os estudantes sugeriram que as educadoras dessem mais lição para as turmas vindas do quarto ano. Que isso seria para o bem deles: tarefas em dobro, muita lição de casa e bastante leitura. Deram vários exemplos de atividades que seriam interessantes para a próxima turma, fundamentados em ironia e em maldade. A E2b entrou na brincadeira e ouviu como se fosse inserir as sugestões no planejamento. Nesse momento, nos inscrevemos para o debate. Por meio da fala da pesquisadora, os estudantes fizeram um exercício de pensar se tudo aquilo que desejaram para os estudantes do quarto ano, voltasse para eles mesmos. Na ideia de se colocar no lugar do outro, tudo o que desejaram foi rapidamente descartado. Com isso, E2b ressaltou sobre a importância em olhar para o outro e não desejar aquilo que também não queremos para nós. Para Morin (2002) a empatia faz parte do processo de compreensão humana, por isso, entendemos que na medida em que essa temática emerge das pautas das assembleias de classe, é fundamental refletir sobre ela. Após essas colocações, encerrou-se a assembleia. Os

estudantes receberam um caderno avaliativo que continha atividades do primeiro ao quinto ano, mostrando a evolução na escrita, nas produções e nas interpretações de textos. Esse caderno que havia ficado na escola durante a trajetória do estudante estava sendo entregue a eles, agora que encerraram o quinto ano. Após esse momento, a turma foi para o pátio, onde fizeram a revelação do “amigo chocolate”. Nem todos os estudantes participaram, porém, ao final da revelação, as educadoras – E2a e E2b – incentivaram os estudantes a dividir o chocolate com os outros colegas e com funcionários. Foi um momento de confraternização entre as turmas e de celebração de um final de ensino fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida deste estudo decorreu da experiência docente da pesquisadora e buscou compreender o papel das assembleias de classe em escolas municipais de ensino fundamental I de Campinas/SP. Desse modo, o problema a ser investigado em nossa pesquisa se expressou na seguinte pergunta: como as assembleias de classe se constituem em EMEFs de Campinas/SP e em que medida podem favorecer a compreensão da ética no espaço escolar? Para refletir sobre esse questionamento, fizemos uma revisão da literatura que demonstrou uma carência em pesquisas que associavam uma compreensão das assembleias de classe por meio da perspectiva de Edgar Morin – filósofo francês que possui uma vasta obra, dentre as quais, as que concernem as discussões epistemológicas, ética e educacionais permearam este trabalho. Desse modo, iniciamos o primeiro capítulo com discussões acerca do conhecimento – enquanto um problema global denunciado por Morin (2009) – e buscamos estabelecer suas inter-relações com a fragmentação em disciplinas, com seu distanciamento do conhecimento prévio e curiosidades dos estudantes e com a ênfase em conteúdos socioprofissionais que dificultam a percepção do estudante sobre como esse conhecimento, aprendido na escola, aplica-se na própria vida. A consequência desse cenário configura-se no desinteresse dos estudantes pelas atividades escolares, na manifestação violenta de conflitos, na perda da essência da atividade docente e na dificuldade da escola em desenvolver um conhecimento pertinente, junto com o estudante, capaz de o auxiliar a entender os problemas fundamentais de sua realidade e os problemas globais. Por meio da pesquisa empírica, entramos em contato com falas dos entrevistados – diretores, orientadores pedagógicos e educadores – que exemplificaram esse cenário geral por meio de realidades peculiares, como por exemplo nas discussões sobre a dificuldade da escola articular um trabalho e uma linguagem comum; nas condições do trabalho docente; na organização dos recursos humanos na escola para suprir a falta de funcionários, docentes e gestores; nas dificuldades em fortalecer espaços institucionais de diálogos como CPA, Conselho de Escola e as próprias assembleias de classe; nas imposições de sistemas externos que mutilam o desenvolvimento pedagógico, discutidos nesse texto enquanto temas emergentes: as propostas das escolas cívico-militares, a condição de fragilidade que perpassa o aspecto laico da escola pública e alguns projetos de leis – como o Escola Sem Partido.

Nessa conjuntura, Morin (2011) ressalta a necessidade de desenvolver um pensamento complexo que seja capaz de dialogar com todos esses fatores presentes nessa realidade e ressignificar o sentido da educação e de ensinar crianças e jovens para enfrentarem os desafios do século XXI. Assim, discute a necessidade de uma educação que ensinasse a viver – nessa

época de muita comunicação e pouca compreensão – viver torna-se uma busca permanente de compreender e de ser compreendido (MORIN, 2015). Nesse tocante, entendemos que a ética complexa, na proposta de Morin (2017) pode ser capaz de religar e reencantar o conhecimento separado em disciplinas, reconhecer os problemas fundamentais e globais, despertar a consciência para a compreensão de si mesmo e do outro e ensinar a viver. Foi nesse sentido que procuramos olhar para as práticas de assembleias de classe, observadas nos contextos escolares das unidades educacionais 2 e 4, e perceber a presença de elementos que compõem a autoética – por exemplo: autoanálise, autocrítica, honra, tolerância, prática da recursão ética, luta contra a moralina, resistência à lei de talião e ao sacrifício do outro e tomada de responsabilidade – na perspectiva de Morin (2017) – e a maneira com que esses elementos eram discutidos, ou não, em cada assembleia.

Participamos de duas assembleias de classe em cada turma na UE4. Em nossas visitas à essa unidade educacional, acompanhamos a turma 3 do início da aula até o intervalo e a turma 4 do intervalo até o momento da saída. Nessas assembleias pudemos destacar algumas situações que possuem uma relação direta com elementos da autoética: o estímulo à cordialidade, ao toque corporal respeitoso e a percepção e expressão dos próprios sentimentos, capazes de ressignificar a relação consigo mesmo e com o outro, promovendo um autoconhecimento por meio de exercícios de reflexão e introspecção, ligados, por sua vez, a autoanálise e a autocrítica. Na discussão sobre um julgamento exacerbado de uma estudante da turma 4, que estava, do nosso ponto de vista, fundamentado por crenças paradigmáticas advindas do patriarcado (TIBURI, 2018), pudemos discutir sobre a resistência à moralina, a prática da recursão e o sacrifício do outro. Nas pautas que tratavam sobre o futebol – tanto na turma 3, quanto na turma 4 – percebemos a autojustificação, nas falas dos estudantes que não assumiam as consequências das próprias atitudes e acabavam justificando os próprios erros culpabilizando outros colegas; e a lei de talião, na busca de fazer o outro sentir as mesmas situações e sentimentos desagradáveis que causavam nos colegas. Percebemos também atitudes irresponsáveis de adultos – como no caso da Prova Brasil – situação que resultou em um erro na aplicação da avaliação em virtude da desconfiança do adulto na palavra das crianças – equívoco este que poderá prejudicar os resultados da escola nessa avaliação externa. Por fim, foi importante destacar que as observações nas turmas 3 e 4 nos mostraram uma organização de trabalho pedagógico – ainda que desconectado e a parte do todo coletivo da escola – fundamentado na proposta de Freinet, que demonstrou, pelas atividades acompanhadas após a finalização das assembleias, a minimização da fragmentação do conhecimento, a consideração e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, o destaque de problemas fundamentais da realidade

dos estudantes, uma possibilidade de ressignificar os conteúdos tratados pela escola, como por exemplo, os exercícios de correção ortográfica, tratando essa temática como forma fundamental de possibilitar uma comunicação que seja compreensiva. E, para Morin (2017), compreender e ser compreendido é fundamental no ensinar a viver.

Portanto, apesar da periodicidade desse acompanhamento não demonstrar o universo de discussões e de direcionamentos ocorridos por meio das assembleias durante o ano letivo, pudemos perceber – fundamentados nas entrevistas e nas observações – que falta um trabalho mais coletivo e abrangente na organização de um projeto pedagógico que traga uma linguagem comum entre os docentes e os gestores, minimizando a fragmentação da própria proposta de trabalho das educadoras do quinto ano, na perspectiva freinetiana e nas assembleias de classe/Jornal de Parede. Percebemos que as educadoras – E4a e E4b – promovem atividades que se aproximam de uma perspectiva da autoética e do ensinar a viver propostos por Morin (2015, 2017) e acreditamos que essa aproximação ocorre devido a proposta pedagógica que fundamenta o trabalho das educadoras. As atitudes das educadoras durante as aulas reverberam a própria proposta pedagógica, porque incentivam os estudantes a refletirem sobre si mesmos, sobre o conhecimento, sobre as atividades, sobre os relacionamentos; a cooperarem entre si para pensarem soluções para os problemas. Promovem o diálogo em todos os momentos e incentivam que a mediação dos conflitos seja feita com a colaboração deles. Entendemos que a formação do educador é essencial para estruturar assembleias de classe, para que essa prática pedagógica favoreça a construção de uma democracia escolar – como discutido por Tognetta e Vinha (2007) e Araújo (2015) – e a prática de exercícios que despertem a autoética e a compreensão, por meio de nossa associação entre a temática assembleia de classe e ética, na perspectiva de Morin (2017).

Participamos de três assembleias de classe na UE2. Foi necessário ressaltar que o acompanhamento das assembleias nessa unidade educacional ficou prejudicado por conta dos horários de trabalho da pesquisadora e, compreendemos que essa realidade antropossocial pode influenciar nos resultados da pesquisa em Educação – em conformidade com nosso referencial metodológico (MORIN, 2011, 2016). Por meio dos momentos acompanhados com as turmas 1 e 2, percebemos uma aparente ênfase em conteúdos escolares desconectados da realidade dos estudantes e um retorno a organização da sala de aula em fileiras após o término da assembleia de classe, que demonstrou, do nosso ponto de vista, o fim do direito à voz e à vez. A organização da sala de aula em fileiras, mesmo no momento da assembleia, assim como o tom de ameaça perceptível nas conclusões da fala da educadora da turma 1, nos mostra um rumo voltado mais para a obediência do que para a reflexão das atitudes. Não queremos com essa colocação julgar

as ações das educadoras. Compreendemos que o processo de implementação das assembleias perpassa por uma mudança das próprias crenças do educador e pela formação para a aplicação dessa prática pedagógica. Entendemos a formação como uma estrutura mais ampla do que somente participar de grupos de estudos nos moldes acadêmicos; seria como um saber fazer que vai sendo construído e compreendido na medida em que o educador a promove, reflete sobre a ela e sobre si mesmo em seu fazer pedagógico (FREIRE, 1996). Destacamos também, a relevância em despertar o sentimento de pertencimento e de responsabilidade, no que se refere à exposição das pautas das assembleias na sala de aula, no sentido de minimizar a depredação do material e do espaço público. Observamos também que o contexto faz toda a diferença na percepção de problemas, pois, em clima de encerramento de ano e confraternizações, a quantidade de felicitações foi muito superior às críticas – sendo que, as críticas geralmente demandam grande parte do tempo de discussão das assembleias.

Dentre as dez unidades educacionais participantes desta pesquisa, três apresentam algum tipo de sistematização de assembleias de classe: na UE2, todas as turmas de ensino fundamental I desenvolvem esse trabalho; na UE4, apenas as turmas de quinto ano promovem o jornal de parede – compreendido aqui como assembleia de classe na perspectiva de Freinet (LEGRAND, 2010) – e a UE7, que recebeu formação do GEPEM, e desenvolveu assembleias de classe com todas as turmas do ensino fundamental I e II, organizando-se para que todos os educadores fizessem a mediação dessa prática pedagógica ao longo do ano letivo. Por meio das observações, pudemos exemplificar como as assembleias de classe se constituem em duas unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campinas/SP, ressaltando as peculiaridades de cada realidade. Por meio das entrevistas, compreendemos que parte das escolas participantes da pesquisa não organizam tempo e espaço para a resolução e para a mediação de conflitos de maneira sistematizada. Ou seja, promovem algumas reuniões com as turmas nos momentos de conflito. Compreendemos que essas reuniões podem favorecer mais aos sermões morais promovidos pelos adultos do que uma reflexão sobre as atitudes dos estudantes. Entendemos que os sermões morais são formas encontradas pelos adultos no intuito de resolver, de alguma maneira, determinada situação. Nosso objetivo não foi julgar o sermão moral como bom ou como ruim, mas, apenas destacar que se distancia das propostas de refletir sobre os acontecimentos e as atitudes de acordo com nossa fundamentação teórica (TOGNETTA, VINHA, 2007; ARAÚJO, 2015).

De maneira geral, percebemos que, em todas as assembleias de classe emergem pautas de interesse dos estudantes que, muitas vezes, configuram-se em suas curiosidades. Do nosso ponto de vista, as educadoras das unidades educacionais 2 e 4 deveriam investir mais no

aprofundamento dessas temáticas e buscar as inter-relações entre as disciplinas no sentido de minimizar a fragmentação do conhecimento – apontada por Morin (2002, 2009, 2013) – fomentar a compreensão dos problemas fundamentais e globais (MORIN, 2002, 2015, 2016) e ensinar a viver, reencantando o conhecimento (MORIN, 2015).

Por meio desse estudo, podemos considerar que a assembleia de classe é uma prática pedagógica que possui um imenso potencial para favorecer a compreensão da ética complexa, pela perspectiva de Morin (2017), se houver uma organização pedagógica que favoreça a prática de reflexões e de exercícios de autoconhecimento, assim como a aproximação com a literatura, no sentido de compreender as atitudes provenientes da condição humana.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, F. Manifesto em defesa da escola pública, democrática, gratuita, laica, de gestão pública e em repúdio à militarização das escolas públicas em Campinas. Faculdade de Educação Unicamp, 2019. Disponível em:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFGLms-N6mtBrQVyDMqAsTaa7jcJqI0YUWVAiTY8W2EjfDA/viewform>. Acesso em: 10/12/2019
- ALVES, F. C. Assinado contrato com banca do concurso de Campinas SP 2019 para 266 vagas. *UOL-JC concursos*. Disponível em:
<https://jcconcursos.uol.com.br/noticia/concursos/campinas-sp-74175>. Acesso em: 22/05/2019.
- ANDRADE JÚNIOR, G. F. de; SOUSA, K. S. S; SOUSA, J. D. A. de. Ensino público e laicidade: uma análise sobre a frequente inserção das datas comemorativas ‘religiosas’ no currículo escolar. *Diversidade Religiosa*. João Pessoa: v. 6, n. 1, p. 136-151, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dr/article/view/30534>. Acesso em 23/12/2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: desafios contemporâneos. *Pesquisa em Educação Ambiental*. São Paulo: v.1, n.1, p. 43-57, jul-dez. 2006.
- ANPEPP. *Escolas cívico-militares: seriam uma boa alternativa para a educação em valores sociais e morais?* Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/5912/carta-pesquisadores-psicologia-educacional-escolas-militares.pdf>. Acesso em: 18/12/2019.
- ARAÚJO, U. F. *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo. Summus, 2015.
- _____ Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação*. Pelotas: v.31, p.115-131, jul-dez. 2008. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>. Acesso em: 05/05/2019.
- AZANHA, J. M. P. *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo: Edart, 1974.
- BALTAR, A. Carnavalesco da Mangueira: “Quem não sabe história tende a repetir erros”. *Portal UOL*. Disponível em:
<https://noticias.uol.com.br/carnaval/2019/colunas/anderson-baltar/2019/01/24/mangueira-prepara-desfile-em-resposta-ao-projeto-escola-sem-partido.htm>. Acesso em 29/12/2019.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.
- BERMAN, M. *The rechantment of the world*. Ithaca. New York: Cornell University Press, 1981.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOLÍVAR, A. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHAO, M.H. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. Porto Alegre: PUCRS, v.1. p.27-69, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 7180/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 28/12/2019.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 246/2019. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filenome=PL+246/2. Acesso em 28/12/2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Tribunal Superior Eleitoral. *Lei n. 9.504, de 30 de setembro de 1997*. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/leidas-eleicoes/lei-das-eleicoes-lei-nb0-9.504-de-30-de-setembro-de-1997>. Acesso em: 22/05/2019.

_____. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Coleção de Leis do Brasil, v. 7, 1997

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Ideb*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10/05/2018

BROCHADO, M. Ética e as relações entre Estado, Política e Cidadania. *Cadernos da Escola do Legislativo*. Belo Horizonte: v.12, n.19, p.57-82, jul-dez. 2010.

BUENO, H. Instalação de catracas nas escolas municipais é discutida na Câmara de Campinas. *Central Brasileira de Notícias*. Disponível em: <https://www.portalcampinas.com.br/2019/04/instalacao-de-catracas-nas-escolas-municipais-e-discutida-na-camara-de-campinas/>. Acesso: 12/05/2019.

CAMPINAS. *Lei Municipal n° 12.987, de 28 de junho de 2007*. Estabelece o Plano de cargos, carreiras e vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2007/1298/12987/lei-ordinaria-n-12987-2007-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreiras-e-vencimentos-do-magisterio-publico-municipal-de-campinas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20/05/2019.

_____. *Lei Municipal n° 6.894, de 24 de dezembro de 1991*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/1991/689/6894/lei-ordinaria-n-6894-1991-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-e-da-providencias-correlatas>. Acesso em: 20/05/2019.

_____. *Lei Municipal n° 15.709, de 27 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre as diretrizes gerais da política pública para promoção da cultura de paz. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/lei-ordinaria/2018/1571/15709/lei-ordinaria-n-15709-2018-dispoe-sobre-as-diretrizes-gerais-da-politica-publica-para-promocao-da-cultura-de-paz-estatuto-da-paz-institui-o-programa-a-paz-em-lingua-de-brincar-e-da-outras-providencias?q=Plano+Municipal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20/05/2019.

_____. Notícias – Prefeitura Municipal de Campinas. *Cobertura de quadras beneficiará 23 mil alunos de escolas municipais*. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=36952>. Acesso: 12/12/2019.

_____. Prefeitura Municipal de Campinas. *Educação Especial na SME de Campinas*. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/educacao-especial/sme-campinas.php>. Acesso em 16/12/2019.

_____. Prefeitura Municipal de Campinas. *Regiões*. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/. Acesso em: 08/04/2018.

_____. Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos. *Conselho Municipal dos direitos da criança e do adolescente: regimento interno*. Disponível em: <https://cmdca.campinas.sp.gov.br/sites/cmdca.campinas.sp.gov.br/files/u5/regimento-interno-cmdca.pdf>. Acesso em: 26/05/2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. *Diretrizes curriculares da Educação básica para o ensino fundamental - Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação*. Campinas: SME, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. *Projeto Pedagógico On-Line*. Campinas: SME, 2019. Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/login.php>. Acesso em 16/12/2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. *Termo de Referência Técnica*. Campinas: SME, 2016. Disponível em: www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/termo_007_2016.doc. Acesso em 17/12/2019.

CAPRA, F. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. São Paulo: Cultrix, 2014.

CASTRO, E. A. O pensamento complexo e a formação da autoética. Trabalho apresentado no GT17. *Anais da 28ª Reunião Científica da ANPEd*. Caxambu, outubro de 2005. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.103219776.1384853836.1525004724-1271411561.1520203637. Acesso em: 04/03/2018.

CEASA CAMPINAS. Departamento de Alimentação Escolar da Ceasa Campinas, c.2020. *Programas Sociais*. Disponível em: <http://www.ceasacampinas.com.br/programas-sociais/alimentacao-escolar>. Acesso em: 12/01/2020.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: avaliação de políticas públicas. *Educação*. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.11-28, mar.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 14 jul. 2017.

CORRÊA, M. A. S. *Educação Ambiental: uma possível alternativa para a construção da cidadania*. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3634>. Acesso em: 15/03/2018.

DAVID, C. M. (org.) *Desafios contemporâneos da educação* [recurso eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Recurso Digital Formato: ePDF Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-85-7983-622-0 (recurso eletrônico) 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Política social. 3. Livros eletrônicos. I. David, Célia Maria. 14-16633 CDD: 379.81 CDU: 37.014.5(81)

DESCARTES, R. *Discurso do método*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DEWEY, J. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

DOCUMENTÁRIO. Produção independente. *A Educação Proibida*. 2012 (141 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t8z0VkUEt6o>. Acesso em: 15/09/2018.

DURKHEIM, E. A evolução pedagógica em França. *Educação, sociedade e culturas*. Portugal: 1982. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC2/2-arquivo.pdf>. Acesso em: 14/04/2019.

FARIA, D. L. *O problema da relação mente-corpo e a consciência como sua manifestação*. 2006. 114f. Dissertação(Mestrado em Filosofia e Ciências: Filosofia da mente, epistemologia e lógica) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Filosofia/Dissertacoes/faria_dl_me_mar.pdf. Acesso em: 07/04/2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra: 1996.

GARDNER, H. G; CHEN, JIE-QI; MORAN, S. *Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GHEDIN, E. Questões de método na construção da pesquisa em educação. In: GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. *Coleção docência em formação*: série saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ, A. P. *Lugar de médico é na cozinha*: cura e saúde pela alimentação viva. São Paulo: Alaúde Editorial, 2008.

HAYDU, V. B. Tocar, sentir, amar. *Tribuna do Vale do Paranapanema*, Rolândia, n. 1177, p. 7, jun. 2005.

HONORATO, E. C. *O ensino religioso e seus fundamentos pedagógicos*. São Paulo: Editora Recriar, 2019.

KNIJNIK, J. D. *Femininos e masculinos no futebol brasileiro*. 2006. 478f. Tese(Doutorado em Psicologia: Psicologia Social e do Trabalho). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp008726.pdf>. Acesso em: 04/01/2020.

LAS CASAS, L. Promotoria vai acompanhar segurança de escolas. *Central Brasileira de Notícias*. Disponível em: <https://www.portalcbcampinas.com.br/2019/03/promotoria-vai-acompanhar-seguranca-das-escolas-em-campinas/>. Acesso em: 12/05/2019.

LEGRAND, L. *Célestin Freinet*. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LEITE, E. L; SANTOS, N. H. B; ABREU, L. L. G; FINELLI, L. A. C. A superficialidade das relações na contemporaneidade. In: V Congresso em Desenvolvimento Social: Estado, Meio

Ambiente e Desenvolvimento, Montes Claros. Disponível em:
http://congressods.com.br/quinto/anais/gt_05/A%20SUPERFICIALIDADE%20DAS%20RELAcoes%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf. Acesso em: 02/01/2020.

LORIERI, M. A; ALMEIDA, C. R. S; DIAS, E. D. M; PETRAGLIA, I. Filosofia e Formação Humana. 2007. Trabalho apresentado no GT17. *Anais da 30ª Reunião Científica da ANPEd*. Caxambu, outubro de 2007. ISSN: 2447-2808. Disponível em:
<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-3573--Int.pdf>. Acesso em: 04/03/2018.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

LUZES, E. M. Ciência do início da vida: Dra. Eleanor Luzes. *TedxRio+20*. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=uP2wD54EwzY&t=24s>. Acesso em: 02/01/2020.

MANTOVANI, C. K. *A assembleia de classe como prática possibilitadora da vivência democrática: uma experiência com alunos do ensino fundamental 2*. 2016. 140f. Dissertação(Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle19928>. Acesso em: 11/03/2018.

MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na educação física. Trabalho elaborado a partir da fala proferida na III Semana de Estudos da Universidade São Judas Tadeu. Anais. São Paulo, dezembro de 1995, p. 73-78. *Motrivivência*. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22598/20592>. Acesso em: 07/04/2019.

MARCÍLIO, R. B. *A democratização das relações interpessoais na escola: um estudo sobre as assembleias de classe*. 2005. 164f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em
<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252582>. Acesso em: 11/03/2018.

MAZZOTTI, A. J. A; GEWANDSZNAJER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. Thomson: 1998.

MEDAGLIA, J; SILVEIRA, C. E. Conhecer para respeitar: patrimônio e cidadania em Diamantina/MG. In: *Desenvolvimento turístico em cidades históricas: estudos de caso de Diamantina/MG*. Org: MEDAGLIA, J; SILVEIRA, C. E. – Diamantina : UFVJM, 2014.

MEGID NETO, J. Como elaborar projetos de pesquisa em educação. In: KLEINKE, M. U; MEGID NETO, J. (Org.). *Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental*: livro III. Campinas: UNICAMP, 2011.

MILANI, A. G. *Gênero nas aulas de educação física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do Estado de São Paulo e o Facebook*. 2015. 167f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126525/000841614.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17/12/2019.

MONTAGU, A. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____. *A religação dos saberes*: o desafio do século XXI. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. *Ensinar a viver*: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. Epistemologia de la complejidad. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994, p. 421-442. Anais do encontro realizado em 1991.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. *Meus filósofos*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____. *O método 1*: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.

_____. *O método 3*: conhecimento do conhecimento. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. *O método 5*: a humanidade da humanidade. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

_____. *O método 6*: ética. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

_____. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

_____. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E; CIURANA, E. R; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária*: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *O método 3*: conhecimento do conhecimento. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, R. G. *Processos de adoecimento: experiências vividas por professores no exercício profissional*. 2017. 177f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1667>. Acesso em: 15/03/2018.

PALHARES, I. Selecionado para programa de escolas cívico-militares do MEC, colégio de Campinas não se voluntariou. *O Estado de São Paulo*. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,selecionada-para-programa-de-escolas-civico-militares-do-mec-colegio-de-campinas-nao-se-voluntariou,70003130009>. Acesso em: 18/12/2019.

PEREIRA, K. R. *Toque compaixão*. Santa Bárbara d'Oeste. São Paulo: Z3 Publicações LTDA, 2004.

PICCHIONI, M. S. Y. *À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tdc-02032010-0909231/>. Acesso em: 11/03/2018.

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

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na Educação. *Educação e Sociedade*, v.32, n.114, p.171-188, 2011.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSENBERG, M. B. *Comunicação não-violenta*: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

ROVÊDO, T. Escola do São Domingos é escolhida para ser cívico-militar. *A Cidade ON Campinas*. Disponível em: https://www.acidadeon.com/campinas/cotidiano/cidades/NOT,0,0,1466301_escola+do+sao+domingos+e+escolhida+para+ser+civico+militar.aspx. Acesso em: 29/11/2019.

SALDAÑA, P; COLETTA, R. D. Governo prevê 216 escolas militares até 2023 e Bolsonaro diz que modelo tem de ser imposto. *Folha de São Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/governo-preve-216-escolas-militares-ate-2023-e-bolsonaro-diz-que-modelo-tem-de-ser-imposto.shtml>. Acesso em: 17/11/2019.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SANZOVO, J. W. *Repensando o Universo*: uma nova visão cosmológica. São Paulo: Rudyard, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Cartilha Conselho de Escola. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf>. Acesso em: 17/11/2019.

SEVERINO, A. J. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). *O que é filosofia da educação?* 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.265-326.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHELDRAKE, R. *O Renascimento da Natureza*: o reflorescimento da ciência e de Deus. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILBERMAN, C. E. *Crisis in the classroom*: the remaking of american education. New York: Random House, 1970.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, L. A. Narrativas na investigação em história da educação matemática. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas: v.18, n.3, p.259-268, set-dez. 2013.

SOUZA JÚNIOR, M; SANTIAGO, E; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. *Pro-Posições*. Campinas, v.22, n.1, p.183-196, jan-abr. 2011.

TIBURI, M. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. 6.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRINDADE, A. F. G. *Práticas pedagógicas que pensam a ética da vida com crianças e jovens: busca e reflexões a partir da bioantropoética e da matriz biológico-cultural da existência humana*. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3695>. Acesso em: 15/03/2018.

UFRGSTV. *O caminho para o futuro da humanidade: parte I*. Conferência apresentada no Programa Fronteiras do Pensamento. Tradução: BANDEIRA, J. 2013 (23 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VmFB9Vcac1U>. Acesso em: 28/04/2019.

VANNI, V. N. *As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escolar pública de ensino fundamental I*. 2017. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1029>. Acesso em 11/03/2018.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista de Psicologia*. n.1, v.7, p.323-332, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313123989_OS_CONFLITOS_INTERPESSOAIS_NO_BRASIL_E_AS_VIOLENCIAS_ESCONDIDAS. Acesso em 14/04/2019.

VINHA, T. P; MORAIS, A; MORO, A. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. ISBN: 978-85-7713-222-5 1.

VINHA, T; TOGNETTA, L. R. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola*. São Paulo: Mercado de letras, 2008.

VOLG, I. Educação: investimento no Conta Escola aumenta em R\$1,2 milhão. *Prefeitura Municipal de Campinas*, 2010. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=820>. Acesso em: 29/11/2019.

VON NEUMANN, N. A. O legado filosófico de John Neumann. *Estudos avançados*. São Paulo: v. 10, n. 26, p. 189-204, jan-abr. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100018. Acesso em: 07/04/2019.

ANEXOS

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RETECENDO VOZ E VEZ: O PAPEL DAS ASSEMBLEIAS DE CLASSE NA MEDIÇÃO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Denise Cristina Tordin
Prof. Dr. Samuel Mendonça
Número do CAAE: 95422018.7.0000.5481

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e com calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Objetivo:

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o papel das assembleias de classe no âmbito escolar.

Procedimentos:

Participando do estudo, você está convidado a responder uma entrevista semiestruturada com perguntas sobre as temáticas: ética, mediação e resolução de conflitos, estruturas participativas e assembleias de classe. Tal entrevista possui uma previsão de duração de cinquenta minutos e será realizada na unidade escolar que você trabalha. Em caso de sentir-se constrangido com alguma pergunta poderá abster-se em respondê-la ou solicitar a interrupção da entrevista. As respostas serão divididas em categorias e analisadas a partir das regularidades. A dimensão ética será a principal categoria a ser averiguada e, para a análise dos dados coletados, utilizaremos os conceitos discutidos por Edgar Morin, a fim de contextualizar os fenômenos educacionais investigados nesta pesquisa.

Desconfortos e riscos:

O único desconforto previsto é o tempo que precisará ser despendido para a realização das atividades. Além disso, durante as atividades poderemos discutir sobre situações que podem ser, eventualmente, desconfortáveis para você. Você sempre terá direito a maiores esclarecimentos sobre o trabalho realizado pela pesquisadora. Além disso, ao aprovar sua participação, você está ciente de que os encontros poderão ser gravados e que as possíveis conversas por meio de chats das redes sociais serão salvas apenas para análise.

Benefícios:

Ao final da pesquisa, observaremos se as unidades escolares participantes da pesquisa conseguem oferecer tempo e espaço para atividades que promovam estruturas participativas, em especial, as assembleias de classe. A investigação pretende, neste contexto, promover uma reflexão sobre a situação atual de cada unidade escolar. Havendo lacunas referentes ao desenvolvimento deste tipo de atividade, faremos um convite às equipes docente e gestora a estruturar um projeto de extensão que vise à implementação destas atividades no cotidiano escolar.

Acompanhamento e assistência:

Você poderá retirar sua autorização, sem penalização ou prejuízos a qualquer momento e deve estar ciente de que sua participação será feita por meio de uma entrevista cujo áudio será gravado em local público de fácil acesso para ambos ou por meio de chat de Facebook ou Google+, sendo a conversa salva para análise.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Você poderá solicitar quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa e tirar qualquer dúvida referente aos procedimentos do estudo entrando em contato com a pesquisadora pelo telefone ou pelo e-mail deixado no final deste termo.

A sua participação é voluntária e você pode desistir de continuar em qualquer momento, sem penalização ou prejuízos.

Você deve estar ciente de que o contato do Comitê de Ética da PUC Campinas é divulgado para propiciar uma eventual possibilidade de esclarecimento de dúvidas ou reclamações e denúncias referentes aos aspectos éticos do estudo.

Ressarcimento:

Você tem ciência de que não terá qualquer pagamento ou ressarcimento por participar na pesquisa, bem como não poderá pedir indenizações por essa participação ou pelo término dela.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Denise Cristina Tordin (Rua Elso Previtale, 645 – Jd. Alto da Colina – Valinhos - SP). Telefone: (19) 99425-2618. E-mail: dtordin@yahoo.com.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas, telefone de contato (19) 33436777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1.516, Parque Rural Fazenda Santa Cândida, Campinas-SP, CEP: 13087-571, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 às 17h00.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO II

Roteiro de Entrevista

Eixo 1: Assembleias de classe:

(a) Nessa unidade escolar há um trabalho sistematizado com assembleias de classe?

Resposta Positiva:

(b) De que maneira os estudantes participam das assembleias na escola?

(c) De que forma os educadores participam das assembleias na escola?

(d) O posicionamento do educador influencia nas tomadas de decisões da gestão escolar?

(e) O posicionamento dos estudantes influencia nas tomadas de decisões da gestão escolar?

(f) O que é preciso para estruturar assembleias de classe em uma escola?

(g) Quais os principais desafios para o aprimoramento das assembleias de classe?

(h) Em que medida é pertinente a presença dessas estruturas no âmbito escolar?

(i) Há presença de alguma outra estrutura participativa em sua escola, tais como Conselho de escola, Grêmios estudantil, Comissão própria de avaliação?

Resposta Negativa:

(h) Em que medida é pertinente a presença dessas estruturas no âmbito escolar?

(d) O posicionamento do educador influencia nas tomadas de decisões da gestão escolar?

(e) O posicionamento dos estudantes influencia nas tomadas de decisões da gestão escolar?

(f) O que é preciso para estruturar assembleias de classe em uma escola?

(g) Quais os principais desafios para o aprimoramento das assembleias de classe?

(i) Há presença de alguma outra estrutura participativa em sua escola, tais como Conselho de escola, Grêmios estudantil, Comissão própria de avaliação?

Eixo 2: Conflitos:

(a) Você enfrenta situações de conflito em seu ambiente de trabalho?

Resposta Positiva:

(b) Quais situações você considera como um conflito nesse contexto?

(c) De que maneira essas situações interferem no desenvolvimento pedagógico?

Resposta Negativa:

(c) Em que medida seria pertinente o desenvolvimento dessa temática com os estudantes?

(d) Quando o conflito envolve os estudantes, de que maneira ocorre a mediação dessa situação?

Resposta Positiva:

(e) Após a mediação do conflito, de que forma os educadores retomam a situação com os estudantes?

(f) Como é realizada a mediação de situações de conflitos recorrentes?

(g) De que maneira a escola estimula as relações interpessoais assertivas com os estudantes?

(h) De que forma a temática ética é desenvolvida com os estudantes?

Resposta Positiva para a questão (h): De que forma realizam essa retomada?

Resposta Negativa para a questão (h): Em que medida seria pertinente fazer uma retomada dessas situações?

Resposta Negativa para a questão (d):

(k) Que tipo de situações você consideraria um conflito em seu ambiente de trabalho?

Eixo 3: Relação entre as disciplinas escolares:

(a) Há o desenvolvimento de projetos na escola?

Resposta Positiva:

(b) De que forma a escola opta pela realização de determinado projeto?

(c) De que maneira os estudantes participam da escolha destes projetos?

(d) De que forma um trabalho interdisciplinar pode contribuir para a formação dos estudantes?

(e) Quais foram as temáticas dos projetos interdisciplinares desenvolvidos nos últimos anos?

- (f) O que é preciso para estruturar projetos interdisciplinares em uma escola?
- (g) Quais os principais desafios para o aprimoramento dos projetos interdisciplinares?

Resposta Negativa para a questão (a):

- (h) Em que medida seria pertinente um trabalho interdisciplinar?
- (f) O que é preciso para estruturar projetos interdisciplinares em uma escola?
- (g) Quais os principais desafios para o aprimoramento dos projetos interdisciplinares?

Eixo 4: Avaliações externas:

- (a) Quais avaliações externas a escola aplicou a seus estudantes nos últimos anos?
- (b) De que maneira as avaliações externas influenciam no direcionamento do Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar?
- (c) De que maneira as avaliações externas influenciam no planejamento de aulas?
- (d) De que forma as avaliações externas influenciam na hierarquização entre as disciplinas escolares?

ANEXO III

Trechos de Algumas Entrevistas

Caracterização

Nome: D1

Data: 18/10/2018

Escola: UE1

Idade: 36 anos

Religião: Não tem.

Formação Acadêmica: Licenciatura em Educação Física (2003); Pós-Graduação lato sensu em Educação Física escolar, Mestrado (2016), Doutorado trancado.

Formação Continuada: 2018 não. Em 2017: Grupo de formação tema étnicos-raciais (Prefeitura Municipal de Campinas).

Periodicidade da formação continuada:

Início da atuação profissional: 2002 (professor), maio de 2018 (diretor).

Nessa unidade escolar: há cinco meses

Em que medida é pertinente a presença dessas estruturas no âmbito escolar?

Eu acho que é fundamental. A gente já tem um órgão que é a CPA, que tangencia algumas questões que poderiam ser trabalhadas dentro de uma assembleias, mas ela não substitui a assembleia, ela não é a mesma coisa, né? Eu acho que, que é fundamental mesmo se a gente conseguisse criar uma cultura de sistematizar uma proposta de assembleia de classe.

D1, fala um pouquinho pra mim como é que funciona o ECOAR.

O ECOAR são duas psicólogas que tem a sua formação vinculada à PUC e desenvolvem um projeto, no caso delas, de iniciação científica, e a outra de mestrado-doutorado, então, ela tá na conclusão do mestrado e vai partir pro doutorado. Elas têm um vínculo com o NAED Noroeste, e esse vínculo autoriza que elas, durante o período letivo, exerçam ações aqui dentro de é... psicologia social, apoiada no critério pedagógico. Então, não é um serviço de nem psiquiatria, nem de consulta psicológica. É realmente no sentido de tentar entender as causas que levam os alunos do Leão e de outras escolas, participam também outras escolas, quais são as causas desses comportamentos conflitantes, violentos. Então, realmente é fazer uma espécie de balizamento dessas ações e aí tentar agir na origem desses problemas.

Caracterização

Nome: D2

Data: 17/09/2018

Escola: UE2

Idade: 34 anos

Religião: evangélica.

Formação Acadêmica: Magistério, Licenciatura em Pedagogia (2008); Pós graduação Lato Sensu em Gestão Escolar (2017).

Formação Continuada: não.

Periodicidade da formação continuada:

Início da atuação profissional: 2001 (professora), 2018 (diretora - efetiva/ desde 2015 substituição vice-direção na educação infantil)

Nessa unidade escolar: cinco meses.

O posicionamento do educador influencia nas tomadas de decisão da gestão escolar?

Se influencia... palavra forte, né? Influenciar eu acho que conta muito. Eu como gestora procuro escutar muito o grupo, sempre procurei porque enquanto professora eu sempre gostei de, de ter voz e... a gente sabe que gestão democrática não é fazer tudo que todos querem, né?

É dar voz pras pessoas, é escutar, mas o martelo final quem bate mesmo é a equipe gestora e eu fico muito feliz por trabalhar numa Rede que tem essa visão de equipe gestora, né? O que torna a tomada de decisão muito mais tranquila, pelo menos pra mim. Alguns gestores, isso gera desconforto, uma certa... ameaça de perda ali de controle. Eu não, eu gosto mesmo da questão do coletivo, de escutar. Então, dentro das possibilidades, porque às vezes vem muito de escala, né, vem hoje por e-mail e a gente tem que tomar a decisão pra amanhã, então, não dá tempo de reunir com o grupo e conversar. Mas, dentro da possibilidade sim, influencia sim. Pelo menos põem pra pensar (risada).

O posicionamento dos estudantes influencia nas tomadas de decisão da gestão?

Muito, muito. Tomada, redirecionamento de decisão, às vezes a gente tá por aqui, aí vem a questão dos alunos apresentando a questão de bullying, e aí a gente muda o trajeto, e vamos pra cá, a reunião de pais teria essa temática, não vai ter mais. Agora a gente tá com questão muito das mídias sociais, influenciando as crianças, esses you tubers, é... de uma forma não tão positiva, né? Está estourando em violência, em curiosidade por álcool e outras coisa antes do tempo, né? Então, isso foi, foi levantado em assembleia, principalmente quarto e quinto ano e fez a gente dar uma redirecionada aí no trabalho.

Caracterização

Nome: OP2

Data: 04/12/2018

Escola: UE2

Idade: 40 anos

Religião: católica.

Formação Acadêmica: Magistério (ensino médio). Pedagogia (2006). Lato Sensu em Coordenação Pedagógica (2017).

Formação Continuada: eventualmente (CEFORTEP).

Periodicidade da formação continuada:

Início da atuação profissional: 1997 (professora - escola particular de ed. infantil), 2003 (ensino fundamental - rede municipal de Vinhedo), 2009 (OP).

Nessa unidade escolar: 2009.

E essa proposta ela é de algum teórico?

Então, nós vimos vídeos e a algumas formações do GEPEN, né? Então assim, a gente viu vídeos da Telma Vinha, eu comprei alguns livros da Luciene Tognetta, se eu não me engano a gente conversou com ela pra que ela trouxesse algumas orientações. Nós pegamos alguns textos dela. Elas fizeram uma formação em uma outra escola da rede o ano passado e aí tava tendo uma formação e a nossa professora de educação especial foi participar dessa formação, acho que lá na Unicamp mesmo e também trouxe orientações pra gente. A gente não fez nada muito fechado, de trazer a formadora e passar. A gente tentou, mas não conseguimos aprovação pra esse projeto, que a gente participasse do projeto do GEPEN. Então, a gente foi buscando aqui e ali, pegamos alguns vídeos, pegamos alguns textos, alguns livros, conversamos com algumas pessoas e fomos tentando montar nosso jeito de fazer assembleia.

Caracterização

Nome: D3

Data: 24/09/18

Escola: UE3

Idade: 44 anos

Religião: Não tem.

Formação Acadêmica: Licenciatura e Bacharelado em História (2002); Pedagogia (2014)

Formação Continuada: Não.

Periodicidade da formação continuada:

Início da atuação profissional: 1999 (professor), 2017 (diretor).

Nessa unidade escolar: fevereiro de 2017.

Como é realizada a situação de conflito que é recorrente?

Ah, se a gente põem eles pra conversar e você não chega num ponto onde a gente vê que houve um entendimento de cada lado aceitar um ao outro, aí a gente convoca os pais, isso já aconteceu. É raro, mas já aconteceu.

Caracterização

Nome: OP3

Data: 24/09/18

Escola: UE3

Idade: 37 anos

Religião: católica.

Formação Acadêmica: Pedagogia (2003). Lato Sensu em Psicopedagogia (2015).

Formação Continuada: Duas: Internas na escola, com os professores (temáticas: assembleias de classe e educação ambiental)

Periodicidade da formação continuada: Uma vez por mês.

Início da atuação profissional: 2003 (professora), 2010 (OP).

Nessa unidade escolar: outubro de 2015.

Quando o conflito envolve os estudantes, de que maneira ocorre a mediação dessa situação?

Quando envolve? A gente sempre... os que chegam aqui pra gente, né? Que tem conflitos que eles eles próprios se resolvem com conversa enfim... Mas, quando vem pra gestão a gente sempre escuta os dois... todos os envolvidos é... e a gente vai conduzindo a conversa pra essa questão de de pensar qual era o problema inicial, se precisava ter chegado na atitude que chegou, porque que será que o outro reagiu dessa forma... E aí é assim, a aplicação das sanções, algumas coisas são negociadas e outras não. Então eles... as regras pra eles também são claras assim. Então, a gente tem um procedimento assim de... diante da indisciplina quando o conflito tem a ver com alguma coisa, com algum ato indisciplinar e aí eles já sabem que medidas que serão tomadas assim, que são as regras da escola. Quando não envolve indisciplina a gente tenta, junto com eles chegar numa... ou num pedido de desculpas é... ou numa limpeza da carteira, por exemplo, se houve algum dano ao patrimônio aí enfim... Depende da situação.

Caracterização

Nome: D4

Data: 08/11/2018

Escola: UE4

Idade: 45 anos

Religião: ateu.

Formação Acadêmica: Pedagogia (2001). Física (incompleto - 3 anos)

Formação Continuada: sim, organizada pela Rede, fala sobre organização do trabalho da gestão em termos pedagógicos, porque na Rede essa questão é muito separada, o diretor é o administrativo, o OP o pedagógico. Movimento para entender que o diretor não é administrativo, tem um pé no pedagógico também.

Periodicidade da formação continuada: quinzenal.

Início da atuação profissional: 1994 (professor - física), 2002 (professor - pedagogia), 2009 (OP), 2018 (diretor).

Nessa unidade escolar: seis meses.

E hoje, quando você tenta trazer essa abertura, você não tem um retorno.

Não tem. Não tem. E inclusive de conhecimento formal do que... por que assim, a democracia é... eu não leio como "ah, vamos votar se eu posso chutar o coleguinha?". Todo mundo pode votar e daí ah, optou por... Eu entendo que tem algumas questões que a gente tem que entender o que cabe dentro da nossa organização algumas decisões tomadas. E são algumas estão dentro de uma estrutura formal mesmo, por exemplo, TDC é um espaço de organização que é do pedagógico e tem lugar no organograma da instituição que é abaixo do Conselho, que também tem professor, pais, alunos. Daí, a gente decide de dia da Mostra, conversa sobre possibilidades de dia da Mostra no TDC e eu anuncio aqui, aqui a gente está vendo as possibilidades, lá no Conselho é que decide. Daí a gente vai no Conselho. Aí o professor fica indignado "porque a gente já decidiu isso". Não colega, a gente não decidiu, porque quem decide é o Conselho. Conselho, TDC. E eu ainda coloco, nesse meio aqui ô, está aqui acima, tem gestão. Gestão tá aqui. Tem coisa aqui que eu propus no Conselho de um espaço que era de almoxerifado. Minha proposta perdeu. Sem crise, vamos ser feliz. É aquilo que é possível, com essa comunidade, com essa discussão, é isso que vai ser. Então assim, Conselho, direção. Mas ainda, como isso não tá... como esse jogo não está claro, tirano. Então assim, você tem que, com uma paciência histórica que eu não tenho, entender que tem algumas coisas que vão voltar, e vão... então assim é... de algumas decisões eu também faço uma leitura é não democrática da forma da gestão anterior, também faço essa leitura, porque só de não ter Conselho e não ter CPA, já é sinal de não ser democrática. Mas olha como é mais delicada a situação: agora tem instância e tem alguém que tá dizendo o que acredito que poderia ser e também não rola. As coisas voltam e "ah, fazer dessa forma é tirânico", não, não é tirânico. Eu vou fazer dentro de uma forma institucional e eu negocio dentro disso, mas não que eu vou usar outra... vou abrir, tem que abrir outra forma, não tem outra forma. TDC só tem professor, então, não tem tanta legitimidade num espaço que tem professor, aluno, funcionário, pais, gestão, é isso. A distância é por isso. Direção não tem professor, não tem funcionário, não tem pai, não tem aluno, então está aqui também, está para baixo. Não tem como colocar de outra forma, só que isso é um aprendizado que...

Caracterização

Nome: OP6

Data: 17/10/2018

Escola: UE6

Idade: 32 anos

Religião: Protestante.

Formação Acadêmica: Pedagogia (2008). Especialização e Mestrado. Doutorado (sobre educação matemática) (2015).

Formação Continuada: efetivamente não.

Periodicidade da formação continuada:

Início da atuação profissional: 2007 (professora), 2015 (OP).

Nessa unidade escolar: 2015.

No intervalo?

Isso. Das crianças pequenas, de primeiro ao quinto ano. Eles se matavam durante o intervalo. E a professora de Educação Física viu isso e ela falou "eu podia tentar um projeto em que eu faço cantos de atividades todos os dias durante o intervalo e os maiores, do período da tarde, vem no contraturno e orientam as crianças a brincarem nesse espaço é... durante o intervalo deles. Então, eles não ficam livres durante o intervalo porque sem propostas eles se batem, eles se agredem, eles se machucam, eles correm constantemente. Aí tendo a proposta, só de ter uma corda num canto, um jogo de xadrez, de dama, um bambolê, uma bola e um cesto eles... a violência cai praticamente pra zero e esse pessoal maior consegue orientar os menores a brincarem com qualidade. É livre escolha, mas esse é um projeto que teve o maior sucesso

assim na escola e é da disciplina de Educação Física. Tem um projeto de Arte também muito legal que é um projeto de dança. Os alunos não dançavam no período da tarde e esse ano eles fizeram várias apresentações dentro e fora de evento, de aprendizagem de dança, de vários ritmos do Brasil, dança até de par, salão, e eles dançam agora. É um projeto bem legal. Danças africanas, européias, orientais, eles apresentaram bastante também e é da disciplina de Artes o projeto.

Caracterização

Nome: OP7

Data: 25/10/2018

Escola: UE7

Idade: 51 anos

Religião: Não tem.

Formação Acadêmica: Licenciatura e Bacharelado em Geografia (1989/1990); Licenciatura em Pedagogia (1999); Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Leitura e Escrita (não se recorda).

Tem participado de formação continuada?

Sim. Ontem mesmo foi. Fora da escola e dentro da escola, né?

Você pode me contar?

Fora da escola é aquele, a formação do PNAIC, que é o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, que é um convênio do MEC com a Prefeitura de Campinas. Não só de Campinas, né? Mas ontem foi inclusive o seminário, tal. E dentro da escola a gente faz um grupo de formação que tem muito a ver com sua pesquisa, que se chama Viva Ética, que é um projeto que a gente tem aqui que tenta cuidar das, que as relações sejam mais, né, de diálogo, mais democrática. Eu participo de dois dos grupos que acontecem na escola, que é de professores de primeiro ao quinto e o outro de professores de sexto ao nono. E é formação interna, mas é formação também.