

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dissertação

**O PROCESSO E O SIGNIFICADO DE ELABORAR PRINCÍPIOS DE
CONVIVÊNCIA – DO TRABALHO COLETIVO À HUMANIZAÇÃO:**

diálogos com Paulo Freire

Lílian Dilli Gonçalves

Pelotas, 2012

LÍLIAN DILLI GONÇALVES

**O PROCESSO E O SIGNIFICADO DE ELABORAR PRINCÍPIOS DE
CONVIVÊNCIA – DO TRABALHO COLETIVO À HUMANIZAÇÃO:**

diálogos com Paulo Freire

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, 2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881**

G635p Gonçalves, Lílian Dilli

O processo e o significado de elaborar princípios de convivência: - Do trabalho coletivo à humanização: diálogos com Paulo Freire/ Lílian Dilli Gonçalves; Orientador: Gomercindo Ghiggi. – Pelotas, 2012. 95f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Paulo Freire. 2. Princípios de convivência. 3. Trabalho coletivo. 4. Educação humanizadora. 5. Disciplina. I. Ghiggi, Gomercindo, orient. II. Título.

CDD 370

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi – Orientador (UFPEL)

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres (UFPEL)

Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS)

Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes[...].

Paulo Freire

Dois anos se passaram desde o início desta caminhada de estudos e descobertas pessoais e profissionais. Concluir este trabalho não foi uma tarefa fácil. Felizmente, ao longo de toda minha trajetória, pude contar com o apoio e a compreensão de muitas pessoas, às quais eu agradeço imensamente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, prof. Gomercindo Ghiggi, pela humanidade com que me acolheu, pela dedicação, sugestões, seriedade e rigorosidade acadêmica. Principalmente, por confiar no meu trabalho e por me provocar a fazer sempre o melhor possível.

Aos meus queridos pais, Luiz e Ivonny, pelo apoio, carinho, pelas palavras de coragem nos momentos difíceis, o que me possibilitou concluir mais esta etapa de estudo e de vida. Obrigada, pai e mãe, pelo amor e pela presença.

Ao meu amado filho Lucas, companheiro, sempre ao meu lado tornando a vida mais leve e divertida.

Ao meu marido Érico, por ser uma presença incentivadora em minha vida e por todos os momentos que passamos até então.

Aos meus irmãos, cunhadas, amigos e amigas pelo incentivo e compreensão, pelas ausências.

Aos educandos do Campus Charqueadas que aceitaram participar desta pesquisa e tornaram possível a realização deste trabalho.

À professora Lúcia Maria Vaz Peres, pelo apoio acadêmico, pela atenção e generosidade e por fazer parte desta banca.

À professora Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS) por aceitar fazer a leitura do texto e participar desta banca, pelas orientações e, em especial, pela afetividade.

Aos colegas do Núcleo de Estudos Paulo Freire, pessoas que conheci nesta caminhada em que juntos compartilhamos bons momentos nas aulas, reuniões, seminários e viagens, pela amizade sempre demonstrada.

RESUMO

GONÇALVES, Lílian Dilli. **O processo e o significado de elaborar princípios de convivência – do trabalho coletivo à humanização**: diálogos com Paulo Freire, 2012. 95f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS.

Esta dissertação constitui uma pesquisa cujo foco é a elaboração e reelaboração dos princípios de convivência pelos educandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas. O objetivo principal da investigação é desvelar o significado desse processo de construção coletiva para os educandos. É um estudo de abordagem qualitativa, que pretende interpretar os depoimentos dados pelos aprendizes, relacionando-os com o aparato teórico e o problema de investigação. Os dados foram produzidos através de uma entrevista semiestruturada, observando-se não só as respostas dadas aos questionamentos pelos educandos, mas também gestos e comportamentos dos sujeitos envolvidos com o estudo, realizando-se então, a análise dos resultados da pesquisa com base nos referenciais teóricos da educação humanizadora e do trabalho coletivo, centrada em Paulo Freire. A investigação verificou em que medida esse trabalho conjunto estimulou o desenvolvimento de novas relações entre eles, além de corroborar que o envolvimento dos estudantes na construção dos princípios contribuiu para uma nova atitude frente às questões disciplinares. Este estudo busca contribuir com as discussões sobre os processos de elaborações baseadas no trabalho coletivo com os educandos. Os achados apontam para o fortalecimento das relações afetivas, a valorização do trabalho coletivo, a importância do diálogo e de ouvir o outro.

Palavras-chave: Paulo Freire. Princípios de convivência. Trabalho coletivo. Educação humanizadora. Disciplina.

ABSTRACT

GONÇALVES, Lílian Dilli. **O processo e o significado de elaborar princípios de convivência – do trabalho coletivo à humanização**: diálogos com Paulo Freire, 2012. 95f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS.

This dissertation constitutes a study focused on the construction and reconstruction of principles of coexistence by the students of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Charqueadas Campus. The main objective of the investigation is to unveil the meaning of this collective construction process for learners. It is a qualitative study, which aims to interpret the reports given by the learners, relating their narrations to the theoretical support and the investigation problem as well. The data have been produced via a semi-structured interview, observing not only their answers, but also the students' body language and behavior, conducting the data analysis based on the theoretical references of the humanizing education and collective work, taking into account, fundamentally, Paulo Freire's considerations. The investigation verified to what extent the collective work motivated the development of new relationships among them, besides confirming that the students' involvement in the construction of the principles contributed to a new attitude towards disciplinary issues. This study seeks to contribute with the discussions on elaboration processes based on collective work with students. The findings point out the strengthening of the affective relations, the value given to collective work, the importance of the dialogue and of listening to others.

Key-Words: Paulo Freire. Principles of coexistence. Collective work. Humanizing education. Discipline.

LISTA DE SIGLAS

CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica

EJA Educação de Jovens e Adultos

IFSul Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

UFPEL Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES – TECENDO A TEIA DA VIDA: FRAGMENTOS E VESTÍGIOS GUARDADOS NA MEMÓRIA	9
2 A PESQUISA E AS MOTIVAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS – O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA: SUJEITOS E TEORIAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA HUMANIZAÇÃO	19
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E MARCO TEÓRICO.....	33
4 EM BUSCA DO SIGNIFICADO DA ELABORAÇÃO E REELABORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA: DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DO PROCESSO	39
REFLEXÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE.....	82
ANEXOS	85

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES – TECENDO A TEIA DA VIDA: FRAGMENTOS E VESTÍGIOS GUARDADOS NA MEMÓRIA

Começo este trabalho tecendo algumas considerações sobre a minha trajetória pessoal e profissional, com a intenção de compreender como os caminhos percorridos podem influenciar ações, decisões e relações que vamos estabelecendo ao longo da vida. Também como contribuem para o processo de autoformação que acontece por meio da reflexão e possibilita realizar esta pesquisa. Busco, através das minhas lembranças, estabelecer relações entre os fatos do passado e os acontecimentos do presente, com a intenção de construir uma teia, na qual um fato se conecta ao outro, apontando o significado dos acontecimentos.

Portanto, por meio desta pesquisa, procuro desvelar o que significou, para os educandos pesquisados, participar da construção coletiva da prática, cuja resultante foi a elaboração e a reelaboração de princípios de convivência do Campus Charqueadas¹.

Nesta primeira parte do texto, viso entender e, assim, revelar o processo autoformador e a influência das obras de Paulo Freire na minha trajetória. Igualmente intento evidenciar o porquê de pesquisar esta prática de elaboração e reelaboração coletiva de princípios de convivência. Na segunda, apresento a pesquisa com uma introdução sobre o tema, o problema de pesquisa, a justificativa e os objetivos. Na terceira, descrevo a metodologia da pesquisa e o marco teórico, embasada em autores que me indicaram trilhas a percorrer em busca de respostas ao problema proposto. Evidencio também, a trajetória percorrida e quem são os educandos participantes da pesquisa. Na quarta, revelo os caminhos percorridos, teço reflexões sobre as entrevistas e apresento as considerações finais.

Desenvolvo as primeiras reflexões sobre a minha trajetória pessoal e profissional, procurando entender como me tornei a pessoa de hoje, o que estou sendo e por que pesquisar uma prática pedagógica de construção coletiva de princípios de convivência. Então, o desafio inicial colocado é escrever sobre quem

¹ O Campus Charqueadas é um dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Apresento no anexo I duas fotos: na primeira um mapa indicando a localização da cidade e na segunda o portão de entrada do Campus.

penso que sou e como estou me tornando quem estou sendo. Tenho poucas certezas e muitas dúvidas. Tenho certeza de procurar viver a vida com intensidade, tirando dela própria os ensinamentos, sempre diligenciando aprender e conhecer novos lugares, pessoas, sentimentos.

Enfrento muitos desafios, como qualquer ser humano: encontrar boas soluções na pluralidade de papéis desempenhados por uma pessoa. Agora novamente como aluna, percebo, ao longo da minha trajetória, ter-me modificado e mudado conceitos, valores e hábitos. Neste momento, identifico-me com Dominicé (2010) quando afirma acontecer o processo de formação dos adultos ao longo de suas vivências e esse processo ocorrer em cada indivíduo de diferentes maneiras: por motivações pessoais, profissionais ou educacionais, na medida em que resolvemos tensões ou conflitos surgidos no decurso da existência.

Acompanho o autor, quando afirma não existir formação sem algum tipo de modificação. Cada nova experiência vivida nos altera; por isso, procuro viver intensamente os momentos felizes. Busco paz, equilíbrio e amor para partilhar com todas as pessoas da minha vida de agora e com as que estão por vir. Ainda não consigo responder objetivamente ao desafio proposto de escrever sobre quem sou e como me tornei quem sou, mas posso afirmar: quero viver e jamais perder a esperança.

Por saber da possibilidade de mudar e por crer que tudo pode ficar melhor, acredito que a esperança e a vontade de transformar são capazes de nos mobilizar em busca do ser mais², da humanização do mundo. Enquanto caminho e reflito, percebo que pensamento e ação tornam-se indissociáveis, conforme Paulo Freire nos ensina: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (2005, p.27).

Ainda em busca de respostas, vasculho minha memória e procuro, através do método (auto) biográfico³ de Passeggi, “compreender como os indivíduos (a criança,

² Utilizo a categoria ser mais concordando com Paulo Freire, pois representa a vocação para à humanização. De acordo com Paulo Freire: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais” (2005, p. 30).

³ Utilizo o termo (auto)biográfico, com esta grafia, por concordar com Passeggi quando afirma que o “ato de (auto)biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia), culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar) ...” (PASSEGGI, 2010, p.111).

o jovem, o adulto) e/ou os grupos (familiares, profissionais, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história” (2010, p. 112). Assim, vou trazendo do passado lembranças possivelmente significativas para o meu processo autoformador, utilizando o referencial de formação jossoniano “[...] como projeto, produção de vida e de seu sentido [...], o aprendente desempenha um papel decisivo em sua formação” (JOSSO, 2010, p. 51 – grifos meus).

Na medida em que narro minha história: escolhas, valores e aspirações mediadas pelo singular-plural (eu e as outras pessoas), vou construindo minha identidade enquanto ser aprendente cujo princípio é a esperança nos homens e no mundo. Busco o sentido do viver refletindo sobre acontecimentos marcantes e em algumas atividades que desempenho. Volto então ao passado, relembro a infância. Meu pai trabalhava como desenhista e vitrinista no comércio e minha mãe como costureira para complementar a renda familiar. Eu e meus irmãos fomos educados com muito diálogo, respeito, liberdade e autoridade, mas dentro de uma dimensão que humaniza, no sentido freiriano. É através do diálogo que os homens se aproximam uns dos outros e se humanizam conforme nos ensina Paulo Freire: “[...] o diálogo é uma exigência existencial, [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (2005, p. 91).

Concordando com Delory-Momberger (2008), por meio desta narrativa vou atribuindo papéis a meus personagens, definindo posições e valores, enfim, assumindo ser eu também personagem da minha própria existência.

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2010, p.37).

Nesta perspectiva, continuo a refletir sobre a minha história e me ocorrem lembranças da primeira escola, primeiros amigos, professoras e diretora. Comecei e continuo a minha vida acadêmica estudando sempre em escolas da rede pública, eu e todos os meus irmãos. Hoje, meu filho é acadêmico de uma universidade pública. Valorizo e defendo a existência da escola pública, certamente pela minha vivência e

por constatar estarem milhares de estudantes, na mesma situação: dificilmente poderiam concluir os estudos não fosse através da escola pública. Também por estar vinculada como docente à escola pública vivencio a contribuição dela para formar jovens e adultos sem ingresso em cursos técnicos e superiores não fosse a gratuidade do ensino.

Nos primeiros anos, lembro ter adorado participar das atividades, ser frequentadora assídua da escola e achava as atividades muito fáceis: ler, escrever e fazer continhas. A escola era um lugar alegre, onde aprendia muitas brincadeiras e fazia muitos amigos. A professora tinha autoridade, sem ser autoritária⁴, representava um porto seguro, sempre disposta a ensinar, compreensiva e “sabia tudo”.

Refletindo e divertindo-me com as lembranças, recordei um episódio muito marcante na minha vida, quando estava na sexta série. A professora de religião convidou-me para ministrar aulas em seu lugar. A turma era de primeira série e seria somente por alguns dias, enquanto ela tirava licença de saúde. Adorei a ideia e aceitei de imediato. Então, no turno oposto, assumi o papel de professora de religião: levava o material deixado por ela, desenhos para pintar, músicas, lia textos curtos, contava estórias e fazia a prece.

Durante alguns dias tudo correu muito bem até um aluno, pouco frequente em aula, negar-se a participar das tarefas e afirmar que não ficaria na cadeira, começando a discutir com um colega. Muito assustada, chamei a diretora da escola e, quando ela chegou, a confusão estava ainda pior: o menino, negando-se a sair da sala, foi arrastado para fora pela diretora. Naquele momento, desisti de exercer a profissão docente e acabei deixando adormecer aquele desejo de infância. Talvez o desejo de infância tenha influenciado minha decisão na escolha do mister, e o meu lado racional ainda não me possibilite tomar consciência da relevância dessas lembranças para o meu processo autoformador. Com o passar dos anos, a escola foi simplesmente perdendo o encanto e eu a motivação. Hoje percebo ter recebido uma educação “bancária” de acordo com Paulo Freire (2005): transmissão de conteúdos, educação verticalizada na qual o professor detém o saber e o poder.

⁴ De acordo com os ensinamentos de Paulo Freire, a autoridade deve ser exercida, mas dentro dos limites da liberdade: “A liberdade que assume seus limites necessários é a que luta aguerridamente contra a hipertrofia da autoridade ...” (2003, p.197).

Na minha família, apesar das dificuldades financeiras, o estudo, meu e dos irmãos, era prioridade para os meus pais, não poderíamos cogitar a possibilidade de trabalhar sem estudar. Graças a essa insistência deles, todos nós cursamos a universidade e somos profissionais dentro da área de nossa formação.

Foi na universidade, já depois de adulta, que recomecei novamente a me reencantar pela educação, principalmente após conhecer a obra de Paulo Freire. Meu primeiro contato com os livros ocorreu enquanto estudante da Universidade Federal de Pelotas. Decidi prestar vestibular para o curso de Ciências Sociais, naquele momento só oferecendo bacharelado, sem saber bem qual a área de atuação do profissional, mas por ser um curso noturno e relativamente novo, seria a quarta turma. A possibilidade de ingressar em um curso ainda com poucos profissionais no mercado de trabalho poderia facilitar minha inserção nele.

Como já trabalhava no comércio durante o dia, eram poucas as opções de cursos na Universidade Federal de Pelotas à noite. Fui buscar maiores informações na secretaria da instituição, tentando encontrar alguém capaz de me dar mais detalhes sobre sua atuação e mercado de trabalho. Para minha decepção, era um turno sem expediente e recebi do vigilante um folder sobre o curso com algumas informações muito sucintas. Mesmo assim, resolvi tentar o ingresso, então no final do ano de 1993, casada e com filho de quatro anos, prestei vestibular e, apesar de estar afastada dos estudos por sete anos, fiquei bem classificada e fui aprovada. O sonho de entrar na universidade se tornou realidade, mas sabia dos muitos desafios que encontraria pela frente.

Quase no final do curso, foi implantada a licenciatura e então relembrei o sonho de infância, adormecido no tempo, de ser professora. Lembrei as primeiras brincadeiras de escola com uma amiga, bem mais nova e, logicamente, a personagem da professora sempre interpretada por mim. O triste episódio das aulas de religião acabou transformando-se em vontade de realizar um trabalho embasado no diálogo democrático e no respeito aos educandos. Talvez por ser mãe e ter passado por diversas experiências educativas com meu filho, sempre acreditei existirem muitos métodos para educar, embasados principalmente no diálogo e no respeito e não na violência física ou mental.

Além da vontade de exercer a profissão, a possibilidade de prestar um concurso público tornou-se a maior motivadora. Então comecei algumas disciplinas da licenciatura concomitantes ao bacharelado e, após, cursei mais um ano e meio, concluindo também a licenciatura. Durante uma de suas aulas, uma professora nos apresentou uma grande obra de Paulo Freire: um pequeno livro em que o autor mostra, descrevendo sua prática, haver alguns saberes necessários para exercermos a docência. Ela afirmou: - “Vamos trabalhar com este texto nas próximas aulas”. Respondi com minha pergunta habitual: - Tem na biblioteca? Para minha surpresa, a professora respondeu ter ele sido escrito e editado com o objetivo de ser acessível a todas as pessoas interessadas pela temática, por isso o custo era muito baixo.

Indo até a livraria no dia seguinte, constatei realmente poder adquirir meu primeiro livro novo. Ao ler “Primeiras Palavras” ia sentindo o seu cheiro agradável de livro novo e me encantando com a leitura. A cada página, uma nova esperança surgia, por acreditar em outra prática pedagógica possível, por meio de uma educação crítica alicerçada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando: era Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

Esta obra foi o “alicerce” fundamental para o meu processo autoformador como pessoa e educadora, trajetória que continuo a construir “levantando paredes”, sem a pretensão de “colocar telhado e reboco” e de “concretar” as possibilidades de mudanças. Percebi existirem alternativas, possibilidades de desenvolver um trabalho capaz de provocar a participação democrática dos educandos, mas carregava incertezas sobre os efeitos que as práticas pedagógicas provocam nos educandos.

Recém-formada, em fase de concluir uma especialização em sociologia também na UFPEL, ainda no comércio, surgiu a possibilidade de trabalhar como docente no turno da noite, em escolas da rede pública municipal de Pelotas. Participei de um processo para docentes na área de sociologia no ensino médio, fui selecionada e, em 2001, ingressei na carreira docente. Nos anos seguintes, tive a oportunidade de ministrar aulas no ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Iluminada pelo pensamento freiriano e por sua Pedagogia da Autonomia, comecei a trilhar caminhos, aventurando-me em percursos desconhecidos, errando

e acertando, enfim, um processo de autoformação. Em 2004, outro processo seletivo para professor de sociologia no Centro Federal de Educação Tecnológica, atualmente Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Fui chamada em 2006, para assumir uma vaga no Campus Charqueadas, uma escola nova, implantada através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, lançado pelo Ministério da Educação para criar escolas técnicas em todo o país.

Refletindo e buscando compreender como me fui constituindo enquanto educadora, considero este período da minha vida, conforme Josso (2004), pleno de “momentos-charneira”⁵, por terem sido momentos de regulação, mudanças e reorientações, decisivos para meu processo formador. Foram muitas decisões, escolhas, buscas, dúvidas tanto em relação à dimensão profissional quanto pessoal.

Chegando à cidade de Charqueadas/RS, com uma colega de trabalho, depois grande amiga e parceira de práticas pedagógicas baseadas na participação democrática dos educandos, me senti preparada para começar as atividades em maio de 2006, mas as surpresas e os desafios foram aumentando a cada dia, para todos que iam lá completar o quadro de servidores docentes e administrativos. O primeiro grupo de trabalho era formado por seis professores, o chefe de ensino, o chefe de administração e o diretor da unidade de ensino.

Conhecendo a estrutura do Campus Pelotas, pensei encontrar a escola pronta com prédios concluídos, além de material didático, cursos, currículos e conteúdos programáticos estabelecidos como em todas as escolas onde havia trabalhado. A minha surpresa e, talvez, a da maioria dos colegas que vivenciaram esta experiência, foi termos de organizar, coletivamente, o ensino da escola, desde currículo, disciplinas, conteúdos programáticos, cargas horárias, enfim, o necessário para a escola iniciar as atividades.

O primeiro curso a ser implantado já estava definido: o Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade EJA. Mas, este curso

⁵De acordo com Josso, os “momentos-charneira” são: “...designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e ou de pensar em si por meio de novas atividades” (JOSSO In: NÓVOA; FINGER, 2010 p. 71).

dependeria do trabalho desenvolvido por nós, respeitando a legislação que regulamenta esta modalidade de ensino.

Lembro ter ficado surpresa por sermos a primeira escola da rede federal do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET a implantar um curso na modalidade de ensino PROEJA. Ao mesmo tempo, me senti muito feliz por já ter experiência com educação de jovens e adultos e, principalmente, por acreditar ser possível formar técnicos em informática na referida modalidade de ensino.

Conhecendo um pouco a realidade dos alunos de EJA, era a oportunidade para muitas pessoas, há muito tempo fora da escola, necessitando de uma formação técnica, entrarem em uma escola pública da rede federal de educação. Tínhamos plena consciência dos desafios e da responsabilidade que enfrentaríamos e a realização do trabalho só foi possível porque, naquele momento, houve um esforço coletivo para tudo acontecer da melhor maneira possível.

Foram quase cinco meses de atividade intensa antes do início do ano letivo e, em 11 de setembro de 2006, as duas turmas de alunos do Curso Técnico selecionado nela ingressaram. Neste primeiro dia, após momentos de integração, com apresentações entre educandos e educadores, fomos para a sala de aula. O primeiro questionamento das duas turmas foi quanto às regras da escola. Surgiram dúvidas como: - Podemos chegar atrasados e entrar em aula? Podemos ir ao banheiro a qualquer momento? Podemos atender o celular em aula? Podemos sair da escola antes do horário marcado para o término das aulas?

Os questionamentos dos educandos foram encaminhados à reunião dos educadores e percebemos não termos pensado em todos os detalhes, faltava o que para eles era prioridade conhecer. Havia duas possibilidades: uma de buscar os preceitos no regulamento do Campus Pelotas⁶ e a outra de construí-los coletivamente, a partir das necessidades apontadas pelos educandos. O grupo de educadores não hesitou e decidiu que construir com os estudantes seria a forma mais democrática, desde que aceitassem decidir em conjunto.

⁶ No anexo II apresento um folder que é entregue aos educandos no primeiro dia de aula no Campus Pelotas, com as regras que vigoram na instituição.

Sugeri, então, nas aulas de sociologia⁷, ao trabalhar conceitos de liberdade e democracia, cidadania, normas e regras sociais, estabelecer coletivamente as regras de comportamento que norteariam as relações escolares. Educadores e educandos aceitaram a proposta e o primeiro passo foi decidir como este acordo seria denominado. Entre várias sugestões, a maioria aprovou: princípios de convivência.

Os princípios de convivência, assim denominados pelos seus protagonistas, estabelecem algumas regras e normas de conduta elaboradas coletivamente por educandos e posteriormente discutidas com os educadores, servidores administrativos e direção para análise de viabilidade e sugestões. Também foi acordado que, anualmente ou quando necessário, elas seriam reelaboradas.

Naquele momento já sabíamos que mudanças certamente aconteceriam ou na escola, ou com os educandos e educadores, enfim, com os envolvidos no processo educativo. Assim ocorreu, alterações foram necessárias nas disciplinas, cargas horárias, estrutura do curso, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e a formação dos educandos. Acredito que essa possibilidade de avaliar e reavaliar a nossa atividade qualificou nossas relações e nosso trabalho, possibilitando a autoformação. Como afirma Amado:

O cotidiano em que todos nós mergulhamos torna-se em grande parte invisível, devido à sua familiaridade; só a atitude investigativa, capaz de pôr em questão as situações objectivas e a subjectividade que as acompanha e faz parte delas, é capaz de se opor a esta “invisibilidade da vida quotidiana” (2000, p.71).

Enquanto pesquiso e escrevo, retorno às primeiras reflexões deste texto e procuro responder à segunda parte do questionamento inicial: procuro entender como me tornei o que sou. Percebo que foi vivendo intensamente meus erros e acertos, concordando com Josso (2010), que afirma sermos responsáveis pelo nosso processo formador. Somos fruto das nossas experiências e encontrei nas palavras de Dominicé, o “fio condutor” (2010, p.217) ou caminho para encontrar as respostas. Preciso ainda responder à segunda parte da questão, relativa ao que me levou a pesquisar o que estou pesquisando, isto é, refletir sobre a prática realizada, na escola onde trabalho, consistindo na elaboração e reelaboração dos princípios de convivência.

⁷ Disciplina ministrada por mim.

Como educadora entendo tanto a realização do trabalho quanto a posterior reflexão serem fundamentais para aprimorar o já feito e desvelar o significado, para os envolvidos, de participar da elaboração dos princípios de convivência. E isso principalmente porque a ação do educador envolve outros seres humanos e influencia, positiva ou negativamente, suas trajetórias de vida, despertando sentimentos, acrescentando ou transformando conhecimentos.

Também a partir dessa experiência, pude refletir sobre meu processo de formação, convicta de minha inconclusão enquanto ser humano, mas esperançosa com relação à vida. Certa de, enquanto ensino, também aprendo e concordo com Freire: “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]” (2005, p. 79).

Busquei, através desta pesquisa, encontrar caminhos que possam ajudar a desvelar qual o significado para os envolvidos no processo, deste tipo de vivência que consistiu em elaborar e reelaborar os princípios de convivência. Primeiramente, reflito sobre minha trajetória enquanto estudante, porque não existe educador que não tenha sido educando, sempre concordando com Paulo Freire (1996). Relembro algumas práticas de transmissão de conteúdos, de ensino verticalizado no qual o educador é o único detentor do conhecimento. Na minha caminhada enquanto educadora procuro afastar-me destas práticas aproximadas ao ensino “bancário” (FREIRE, 1996).

Procuro também realizar práticas significativas, humanizadoras, democráticas, libertadoras e respeitadoras da autonomia do educando. Por isso, os ideais da pedagogia freiriana me acompanham nesta caminhada porque, como educador, ele recupera aspectos que a pedagogia tradicional e a escola nova não priorizaram: a humanização nas relações pedagógicas. Conforme Arroyo: Paulo Freire “... recuperou a humana docência. Repôs o foco na questão nuclear do fazer educativo: o ser humano como problema” (ARROYO, 2004, p. 62). Os educandos, enquanto seres de relações, possuem capacidade de se relacionar consigo mesmos, com o mundo e com os outros e este processo conduz à humanização, mas é importante que as práticas desenvolvidas nas escolas sejam coerentes com o objetivo central da educação, de acordo com o referencial freiriano a humanização.

2 A PESQUISA E AS MOTIVAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS – O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA: SUJEITOS E TEORIAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA HUMANIZAÇÃO

Com o olhar de pesquisadora aprendente, de acordo com o referencial freiriano, realizei esta pesquisa problematizando e refletindo sobre o significado⁸ para os educandos da elaboração⁹ e reelaboração¹⁰ dos princípios de convivência do Campus Charqueadas. Para desvelar o seu significado, realizei entrevistas e analisei os dados, embasada nas concepções de educação de Paulo Freire, Makarenko, João Amado da Silva, Maria Teresa Estrela e D'Antola, autores que inspiraram esta prática e a pesquisa.

Retomando minhas considerações iniciais de quando ensaiei uma resposta sobre por que pesquisar o que estou pesquisando, penso dever esta resposta necessariamente passar pela convicção que tenho de meu papel como educadora ser o de refletir¹¹ sobre o meu trabalho, pois ele envolve outros seres humanos e pode influenciar positiva ou negativamente a trajetória de vida, atitudes e valores de cada

⁸ Utilizo o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian com o objetivo de desvelar o significado do processo da construção coletiva dos princípios de convivência para os educandos que participaram do processo. Os autores destacam que: "...para que a aprendizagem significativa ocorra de fato, não é suficiente que novas informações sejam simplesmente relacionadas... é também necessário que o conteúdo ideacional relevante esteja disponível na estrutura cognitiva... na medida em que são de nosso interesse os produtos da aprendizagem significativa em sala de aula... constituem os determinantes e as variáveis mais decisivas do potencial significativo (1980, p.37 – grifos meus). Portanto para os autores a aprendizagem é significativa quando possui significado para os educandos, quando novos conhecimentos - conceitos, modelos, ideias - passam a significar algo e a partir de então, conseguem resolver problemas, explicar situações, enfim, quando compreendem. Isso acontece quando há uma interação entre conhecimentos existentes e conhecimentos novos, mas é fundamental que o conteúdo da aprendizagem seja relevante. Os educandos que participaram da elaboração dos princípios de convivência, todos adultos, com conhecimentos prévios sobre regras na escola e como estas se estabelecem, geralmente sem nenhum tipo de participação, foram provocados a refletir e decidir qual seria a melhor maneira de estabelecer as regras e em reunião resolveram elaborar coletivamente. Esta articulação entre conhecimentos já construídos e as novas experiências vivenciadas resultam em novos conhecimentos, possuem um potencial significativo e, se relevantes, produzem significado.

⁹ No anexo IV apresento os princípios de convivência elaborados em 2006, o texto foi redigido como ata não formal, não como documento oficial regrado. As reelaborações seguiram o mesmo padrão.

¹⁰ Nos anexos V, VI e VII apresento as reelaborações que aconteceram até o ano de 2009. A partir de 2007, a escola passou a funcionar nos turnos manhã, tarde e noite, e eram elaborados três documentos com os princípios de convivência. Optei por anexar neste trabalho um documento por ano de cada turno.

¹¹ Concordando com Paulo Freire, considero fundamental para o educador refletir criticamente sobre a prática porque o saber e o fazer devem estar ligados à experiência. Paulo Freire sempre enfatizou a importância de refletir e registrar a prática docente, conforme nos ensina: "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo" (1996, p.24).

um, despertando sentimentos, acrescentando ou transformando conhecimentos. Somente através de uma reflexão crítica sobre a prática podemos perceber quais aspectos podem ser aprimorados.

Igualmente acredito que a escola pode ser um espaço de mudanças e de transformação onde se desvelem novas práticas alicerçadas na liberdade, no trabalho coletivo e na participação democrática. Concordando sempre com Freire, procuro distanciar-me do fatalismo determinista e imobilizante da pós-modernidade neoliberal, pois acredito na História como possibilidade:

...somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p.21).

Entendo ser dever de a escola possibilitar espaços para a participação dos educandos, dos educadores e de todos os envolvidos no processo educativo através do exercício de práticas democráticas provocadoras da participação coletiva. Por isso, proponho-me refletir sobre esta prática elaborada com a colaboração total dos inseridos na atividade participativa, para avaliar o que significou, para eles, envolver-se neste aprendizado de socialização, de elaborar e reelaborar os princípios de convivência.

Também como objetivo específico procuro: a) identificar se o trabalho coletivo estimulou o desenvolvimento de novas relações entre eles; b) verificar se a implantação dos princípios de convivência contribuiu para uma nova atitude frente à disciplina; c) constatar se o aumento do número de educandos que ingressam a cada ano tornará inviável manter e legitimar essa elaboração coletiva dos princípios de convivência.

Considero que não podemos refletir sobre a escola sem entender o contexto social, econômico e político no qual ela está inserida. Por isso, teço algumas considerações sobre a situação atual da sociedade e da escola, sem a pretensão de esgotar a temática muito mais ampla, mas levanto alguns questionamentos que me inquietam e remetem a fazer reflexões.

A situação atual da sociedade é caracterizada por inúmeras transformações, avanços da ciência e da tecnologia, ampliação das informações disponíveis, além da reestruturação econômica e política. Assim, principalmente nas relações sociais, surgem questionamentos sobre a escola e considero importante inquirir: - Por que observamos tantos conflitos nas relações entre educadores e educandos?

As transformações da sociedade afetam a estrutura das escolas e alteram as relações entre educandos, educadores, direção, familiares, enfim, entre todos os envolvidos no processo educativo. Assisto a inúmeros debates e depoimentos, atualmente, com relação à disciplina ou indisciplina nas escolas de todo país, em virtude de vários episódios ocorridos recentemente e transmitidos pela mídia.

Considero ainda que estes fatos merecem reflexão para entendermos quais os possíveis motivos de tantos conflitos. A participação coletiva, com práticas democráticas voltadas a humanização, não é priorizada nas escolas? Estamos enfrentando uma crise de autoridade docente? Há falta de investimentos em educação de qualidade, com as precárias condições materiais e de recursos humanos estarem contribuindo para o acirramento destes conflitos?

Creio, concordando sempre com Paulo Freire (2001), que a escola deve ser um importante espaço de construção de conhecimento; de pensar coletivo; de diálogo, de alegria despertando a curiosidade; de socialização criando hábitos, valores e atitudes de formação para a vida. A escola pode também ser um espaço onde se desvelem novas práticas alicerçadas na liberdade e na participação democrática. Mas, deve-se tomar cuidado para os ideais de liberdade e democracia não serem confundidos com licenciosidade que, conforme Paulo Freire (1996) é uma forma de indisciplina. Entendo ser importante pensar sobre estes elementos para entender com quais referenciais teóricos estes problemas são analisados.

Considero ainda mais que é fundamental estabelecer um diálogo com autores clássicos e contemporâneos, e principalmente aqueles cujos embasamentos filosóficos e pedagógicos complementariam essa reflexão. Tais referenciais teóricos podem indicar caminhos ou soluções práticas para tratar de questões ligadas aos relacionamentos humanos na escola, pois a sala de aula é um espaço privilegiado de convivência interpessoal e a qualidade do processo de ensinar e aprender¹² depende da maneira como as relações são estabelecidas neste espaço.

Participar da elaboração do pacto é partilhar uma prática voltada para a humanização e a resistência contra qualquer forma de desrespeito a essa humanização. Mas, desde que se tenha consciência, conforme Paulo Freire nos ensina, de a natureza humana não ser determinada, mas programada de acordo com a dinâmica do inacabamento:

¹² Utilizo o termo “ensinar e aprender” baseada em Paulo Freire para quem: ensinar “[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.25).

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado (FREIRE, 1996, p. 59).

Esse inacabamento permite ousar e propor práticas como a elaboração dos princípios. Também por acreditar que, mesmo alunos adultos, trabalhadores, com família e com vivências escolares significativas se beneficiam, se humanizam, se transformam no processo. Concordo igualmente com Oliveira: “[...] o homem é capaz de transformar a realidade para melhor ou para pior, conduzindo, dessa forma toda a raça humana à humanização ou à desumanização” (OLIVEIRA, 1996, p. 61).

Durante o processo de elaboração com início no ano de 2006, os alunos colocaram em prática os conteúdos teóricos trabalhados; exerceram o seu direito de escolha; aprenderam a ouvir o outro, a argumentar e a tomar posição, sentiram-se sujeitos históricos. Paulo Freire afirma a importância da participação crítica e ativa, pelo direito e dever enquanto cidadãos de ter “voz”, de decidir, de escolher, de traçar o rumo das suas histórias.

[...] A profundidade da significação de ser cidadão passa pela participação popular, pela “voz”. [...] Não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente. Nas experiências autoritárias, o povo não está presente. Ele é representado. Ele não representa (FREIRE, 2001, p. 130-131).

Por estas razões, defendo a importância da participação de todos os envolvidos no processo educativo na construção do pacto, como foi feito com os educandos, servidores administrativos, educadores e direção do Campus Charqueadas. Este acordo foi denominado “princípios de convivência” e consistiu em um trabalho de reflexão em sala de aula sobre qual o ambiente favorável à construção do conhecimento. Foram discutidos conceitos de liberdade, democracia, participação coletiva, visando construir coletivamente algumas normas de comportamento que norteariam as relações escolares.

Importante, então, tecer algumas reflexões e aproximações esclarecedoras acerca da proposta educativa que me orienta e estimula a desenvolver práticas como a elaboração de princípios de convivência. Assim, acredito que, atualmente, a

proposta da educação progressista¹³ também conhecida como educação “Crítica”, “Política”, “Social”, é a que mais se aproxima dos meus ideais de educação, mas isto não significa negar as contribuições das outras propostas educativas nem deixar no ostracismo as transformações desde que as considere positivas.

Parto do princípio que o homem é um “*ser no mundo*”, portanto um *ser de relações* e, de acordo com Aparecida e Silva, que “... ao contatar, doa significado, atribui valor, realiza valorações” (1986, p.16). Encontro na filosofia enquanto reflexão crítica e questionadora, a possibilidade de, como educadora, unir teoria e prática, saber e fazer pedagógico. Entendo que o ser humano é um ser-no-mundo-com-os-outros¹⁴, na busca de novas significações que possibilitem ao homem poder-ser-mais-humano¹⁵. Para isso, caminho em direção a uma breve reflexão filosófica sobre os valores¹⁶ e faço aproximações sucessivas com alguns autores. Nestes caminhos encontrei Aparecida e Silva, que reflete sobre o pensamento de Agnes Heller¹⁷ enquanto discute a natureza dos valores e afirma poderem eles variar entre três eixos:

... será o valor uma categoria primária derivável, empiricamente, de outra coisa? Será uma categoria entitativa ou não? Será o valor algo redutível essencialmente às valorações realizadas por sujeitos humanos, ou será algo situado em uma esfera ontológica independente? ... (APARECIDA; SILVA, 1986, p. 18).

Isso nos conduz ao dilema da subjetividade ou objetividade dos valores, e principalmente, sobre qual a natureza destes, discussão ainda não encerrada e fundamental para nós, educadores. Mas, quando me refiro à importância da educação, é preciso destacar quais valores estão implícitos ou explícitos nesta concepção que me constitui enquanto educadora.

¹³ Utilizo o referencial de Georges Snyders (1974) para falar em educação progressista, ele analisou e teceu críticas à Educação tradicional e à Escola nova, mas não descartou totalmente os princípios das duas, recupera pontos positivos e propõe um outro modo de pensar a educação que ficou conhecido e foi reconhecido por diversos autores.

¹⁴ Utilizo esta expressão de acordo com Aparecida e Silva: [...] processo que nos possibilita re-configurar o “ser-no-mundo-com-os-outros”, cerne do projeto educativo, numa busca maior de conhecimento das próprias relações que nessa ambientação se processam” (APARECIDA; SILVA, 1986, p. 16).

¹⁵ id.

¹⁶ Utilizo o conceito de valor conforme Aparecida e Silva: “...‘categoria axiológica’ refere-se ao valor enquanto algo significativo, necessariamente presente à vida humana, ao mesmo tempo determinante e determinado pelo processo humano de existir” (ibid, p. 27).

¹⁷ Cf. HELLER, Agnes. Hipótesis para una teoría marxista de los valores. Barcelona, Grijalbo, 1974, p. 10-18.

Busco a contribuição de diversos autores para tentar explicitar algumas diretrizes educativas apresentadas nesta dissertação: “... fenômeno complexo e pluridimensional”¹⁸; “... parte integrante do conjunto de relações dos homens entre si, mediatizados pelo mundo”¹⁹; “... uma atividade humana inserida na totalidade de uma organização social”²⁰; “... visa ao homem, à promoção do homem”²¹; “... espaço de apropriação/desapropriação/reapropriação do saber”²²; “... é processo determinante (principalmente a nível das relações interpessoais), ao mesmo tempo que multideterminado (no sentido de o processo educativo sempre estar sujeito a determinações socio-político-econômico-culturais)”²³; “... sempre expressa a doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade”²⁴; “... dá-se numa realidade social concreta, através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica”²⁵; “... é trabalho intencional (principalmente o que se refere à educação sistemática ou formal) e enquanto tal, deve ter propósitos bem definidos e suficientemente explicitados”²⁶. Considero esta a base na qual me vou construindo e constituindo enquanto ser humano e educadora.

A educação progressista busca estabelecer relações com o nosso mundo, com o mundo dos educandos, provocando uma participação ativa. Os educadores Makarenko (1981) e Paulo Freire (1996), mesmo vivendo em períodos e contextos históricos, sociais e econômicos diferentes, partilhavam esta mesma proposta de educação.

Em síntese, esta proposta não busca um conceito de educação em que a escola é vista como salvação da humanidade; nem tão pouco está a serviço dos

¹⁸ APARECIDA E SILVA, 1986, p.19.

¹⁹ FREIRE, 2005, p.39.

²⁰ CURY, 1979, p.121.

²¹ SAVIANI, 1982, p.39.

²² SAVIANI, 1983, p.39-40.

²³ APARECIDA E SILVA, 1986, p.19.

²⁴ FREITAG, 1984, p.15.

²⁵ *ibid.*

²⁶ APARECIDA E SILVA, 1986, p.20.

Aparelhos Ideológicos do Estado²⁷, nas quais a escola é reprodutora das relações materiais e sociais da produção e sua principal atividade é inculcar ideologias defendidas pela classe dominante. Mas, pretende que a escola atenda aos anseios e interesses populares, garantindo a escolarização de qualidade através de conteúdos significativos. Conforme Aparecida e Silva:

... entender e pretender que a escola se coloque realmente a serviço dos interesses populares, garantindo a todos um ensino de boa qualidade, baseado em conteúdos significativos – para o aluno e socialmente. Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem, portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes... (que)... se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros (1986, p. 120).

Esta educação e esta escola, portanto, não são neutras; têm propósitos determinados e definidos; esta deve ser uma escola, conforme Makarenko: “... forma uma coletividade unida que sabe o que exige dos alunos e que apresenta firmemente suas exigências” (1976, p. 431). Considero que Paulo Freire compartilha e complementa quando afirma ser a educação um ato político, portanto, um trabalho coletivo, reeducador de todos os envolvidos e complementa sua teoria com outras categorias fundamentais, como o rigor e a liberdade conforme nos ensina:

...o rigor vive com a liberdade, precisa da liberdade. Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito (FREIRE, 1986, p.98).

Em virtude da necessidade de elaborar normas de convivência na escola, embasada nas teorias freirianas e inspirada na Pedagogia da Autonomia, aceitei o desafio de desenvolver, juntamente com os educandos, um trabalho para estabelecer um acordo, baseado em ideias de autores fundamentais para realizar esta prática além de Paulo Freire, também Makarenko (1981), Rousseau (1992) e Durkheim (2007) - denominado pelos protagonistas de “princípios de convivência”, realizado no Campus Charqueadas. Estes princípios estabelecem algumas regras e normas de conduta criadas coletivamente por alunos, professores, servidores administrativos e direção, visando à elaboração coletiva de princípios de convivência que proporcionassem um ambiente escolar favorável à construção do conhecimento de forma participativa e

²⁷ Conforme termo utilizado por Louis Althusser (1980).

democrática. Sua elaboração ocorreu em diversos momentos: durante as aulas de sociologia; em reuniões com docentes e servidores administrativos; em assembleias com a participação dos primeiros quarenta alunos do Campus no ano de 2006. Ao final dos debates, encaminharam-se os resultados aos demais professores, servidores administrativos e direção para análise de viabilidade e sugestões. Ficou decidido que o processo de reavaliação ou reelaboração aconteceria anualmente com a participação de todos os envolvidos, fato ocorrido até 2009.

Em toda prática pedagógica é fundamental conhecer os educandos. Por isso, resgato um pouco do contexto social, econômico e político dos que elaboraram os princípios de convivência. Esta experiência começou com a primeira turma de educandos do Campus Charqueadas que iniciou suas atividades em setembro de 2006. Nela os alunos ingressaram, por sorteio, nas vagas no Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade EJA, conforme o PROEJA.

O PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) surgiu de uma iniciativa do Governo Federal com o objetivo de expandir a oferta pública de vagas voltadas para a educação de jovens e adultos, contemplando a elevação da escolaridade juntamente com a profissionalização. Assim, sua principal meta e seu primordial desafio é a formação integral do cidadão.

Considero que é importante conhecer um pouco sobre estes educandos da primeira turma, os elaboradores dos princípios de convivência, porque foram os protagonistas e motivadores desta prática, participando ativamente dos debates. Talvez outros alunos com outras trajetórias indicassem outras maneiras para definir ou decidir as regras da escola. Originalmente dividida em duas, ao longo do ano tornando-se uma²⁸, era formada por educandos que, em sua maioria já haviam frequentado e muitos até concluído, o ensino médio. Uma aluna era professora de matemática. A maior parte, jovens e adultos, há algum tempo fora da escola, oriundos do ensino regular da rede pública de ensino, com filhos e alguns casados. Poucos trabalhadores formais, algumas donas de casa, entre outros, estavam desempregados ou desenvolvendo atividades no setor informal.

²⁸ No decorrer do primeiro ano letivo houve algumas desistências, por parte dos educandos, que apontaram diversas razões como: a mudança de cidade, novo emprego com turno incompatível, problemas familiares. Estes fatos resultaram na redução do número de educandos, por isso o departamento de ensino decidiu reuni-los em uma única turma, visto já haver integração entre as turmas em algumas disciplinas.

O trabalho iniciou a partir da ideia da formação integral do cidadão e teve continuidade com as turmas ingressas, posteriormente, nos cursos técnicos integrados e nas novas turmas de PROEJA. Para elaborar os princípios de convivência foram trabalhados, com e pelos educandos, vários conceitos de diversos autores: Paulo Freire (2005) e a importância do diálogo; Rousseau (1983,1992) e os ideais de liberdade, democracia e contrato social; Makarenko (1981) e a organização de rotinas baseadas no trabalho coletivo; Durkheim (2007) e as regras e normas sociais.

Buscando sempre analisar a própria realidade social como alunos e, a partir delas, construir coletivamente o acordo, o diálogo foi exercitado pelos estudantes desde o momento das primeiras reflexões acerca das escolas frequentadas até o imaginar como seria a escola ideal para construção do conhecimento. Assim ocorreu porque é através do diálogo, de acordo com Paulo Freire, que os educandos refletem sobre sua situação e podem lutar pela sua libertação e emancipar-se pelo direito de expressar suas opiniões.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor (2005, p. 59).

Rousseau e Paulo Freire contribuem para o debate através de seus ensinamentos e teorias sobre a importância do exercício da liberdade para a formação de cidadãos. Rousseau defende que as pessoas devem ser tratadas com respeito e liberdade para poderem expressar-se democraticamente, enquanto Paulo Freire enfatiza que só se alcança essa liberdade pelo diálogo crítico e reflexivo sobre a realidade, o que conduz à libertação.

Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 2005, p. 59).

Da obra de Rousseau “Emílio ou da Educação” (1992) importa ressaltar algumas categorias, como a liberdade, pois enfatiza a formação de um homem livre, capaz de refletir sobre sua situação e de tomar decisões relacionadas à sua vida social. Para atingir essa liberdade rousseauiana, os educandos devem ser tratados

com respeito e liberdade. Através do exemplo, de acordo com o autor, pode-se demonstrar como viver com liberdade. A escola é um espaço capaz de proporcionar momentos de exercício desta liberdade através de atitudes democráticas que visem ao bem comum e à vontade da maioria ou “vontade geral”.

O cidadão consente todas as leis, mesmo as que são aprovadas sem o seu consentimento, inclusive as pelas quais o punem quando ele ouse infringi-las. A vontade constante de todos os membros do Estado constitui a vontade geral; devido a ela é que se tornam eles cidadãos e livres (ROUSSEAU, 1983, p.148).

Foi discutido o sentido de liberdade e democracia em Rousseau e o grupo percebeu que exercer esses direitos nem sempre significa realizar a sua vontade, mas a da maioria. Através da participação e do respeito a essa vontade geral, os indivíduos tornam-se cidadãos e livres para manter ou alterar, quando necessário, o contrato firmado. Ficou estabelecida a rediscussão dos princípios de convivência em vigor, no começo de cada ano letivo ou a qualquer momento se solicitado, concordando com Rousseau quando afirma:

Além das assembleias extraordinárias, que casos imprevistos podem exigir, é necessário havê-las fixas e periódicas que não possam ser abolidas nem adiadas, a fim de que, em dia marcado, seja o povo legitimamente convocado pela lei, sem que se faça preciso para tanto nenhuma outra convocação formal (1983, p.125-126).

Elaborar este acordo coletivo exercita a liberdade dos educandos no refletir e expressar sua opinião, argumentar a favor ou contra determinada ideia e, acima de tudo, respeitar a vontade do grupo. “... a voz da maioria obriga sempre os demais; é uma continuação do próprio contrato” (ROUSSEAU, 1983, p.147). Com o avanço das discussões, também as ideias de educação de Émile Durkheim foram debatidas e questionadas até os alunos chegarem à conclusão de terem autonomia para decidir algumas questões relativas ao ambiente escolar sem precisar seguir padrões previamente estabelecidos pela direção da escola.

Quando se observam os fatos tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente (DURKHEIM, 2007, p.6).

Após os debates do grupo sobre elas, foi constatado estarem os estudantes tendo a oportunidade de realizar um trabalho baseado nas suas escolhas, o qual só entraria em vigor se representasse a vontade da maioria. Mas, durante os diálogos surgiram questões que, embora muito debatidas, não puderam ser alteradas por ser objeto de legislação nacional²⁹, como por exemplo, o número de horas previsto para esta modalidade de ensino.

As normas superiores não podem ser modificadas no âmbito da sala de aula ou da escola, mas algumas regras de comportamento podem, sim, serem estabelecidas coletivamente. Neste caso, a escola não estaria impondo regras e normas de comportamento criadas pelos membros da sociedade de gerações anteriores como habitualmente ocorre, pois elas devem ser adequadas ao momento e à ocasião das exigências da época vivenciadas: o “agora”.

Quando nascemos, as regras já estão prontas, conforme Émile Durkheim (2007), e aos indivíduos cabe segui-las. Se não o forem, o indivíduo pode ser punido através de uma sanção.

Se tento violar as regras do direito, elas reagem contra mim para impedir meu ato, se estiver em tempo, ou para anulá-lo e restabelecê-lo em sua forma normal, se tiver sido efetuado e for reparável, ou para fazer com que eu o expie, se não puder ser reparado de outro modo (DURKHEIM, 2007, p. 2).

Os estudantes tiveram a oportunidade de comparar a escola antiga com suas regras prontas, elaboradas provavelmente por gerações anteriores, e a escola atual, permitindo o exercício da liberdade e da democracia através da participação ativa na construção destes princípios de convivência. Também constataram que, vivendo em sociedade, em várias ocasiões devem seguir as leis e até mesmo as regras de comportamento em vigor no país, mesmo discordando delas, sob pena de sofrerem sanções legais ou sociais.

Se não me submeto às convenções do mundo, se, ao vestir-me, não levo em conta os costumes observados em meu país e em minha classe, o riso que provoço, o afastamento em relação a mim produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita (DURKHEIM, 2007, p.3).

²⁹ Neste caso o Decreto nº. 5.840/2006, que prevê carga horária mínima para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2400 h.

As ideias de Makarenko (1981) sobre disciplina, enquanto resultado do processo educativo, são fundamentais para entender como esse grupo heterogêneo, formado por alunos, servidores administrativos, docentes e direção chegou a um consenso para elaborar e colocar em prática o acordo sobre os princípios de convivência.

Cada item da pauta foi definido a partir da vontade da maioria do grupo. O critério principal foi sua essencialidade para efetivar um ambiente favorável à apreensão do conhecimento. Todos estavam conscientes da importância da sua participação e de sua responsabilidade em praticar o que ficaria estabelecido como ideal para o processo educativo acontecer de forma satisfatória. Nem sempre o que foi acordado agradava a todos os participantes, mas é parte do processo disciplinar-se aceitar o pactuado entre os membros do grupo. Esta disciplina, como escreve Makarenko, é um “resultado geral de todo o trabalho educativo” (MAKARENKO, 1981, p.38).

Foi preciso muito diálogo e reflexão para conseguir organizar algumas rotinas a fim de cada um dos envolvidos perceberem sua responsabilidade por fazer a sua parte e atingir o objetivo de viabilizar o bom funcionamento dos princípios. Mas, não foi preciso abordar o tema disciplina ou indisciplina, porque concordamos com o autor, quando afirma ser a disciplina o resultado de todo o processo educativo:

[...] a disciplina não se cria com algumas medidas “disciplinárias” mas com todo sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Nesse sentido, a disciplina não é uma causa, um método, um procedimento de educação, mas o seu resultado (MAKARENKO, 1981, p. 38).

O fato de os alunos elaborarem os princípios de convivência através desta prática coletiva, democrática e dialógica faz a disciplina estabelecer-se naturalmente ou, como denomina Estrela (1994), provoca uma atitude de “autodisciplina”. Conforme afirma, “a disciplina deixa de assentar na coerção externa para se transformar em autocontrole e autogoverno” (ESTRELA, 1994, p.18).

Após a análise dos conceitos citados, os alunos discutiram primeiramente sobre “a escola que queremos e como tornar o ambiente escolar favorável à construção do conhecimento”. Em seguida, conversaram sobre os aspectos julgados

importantes para serem regulamentados e atingir o objetivo desejado, a escola sonhada. Ficou combinado, então, como proceder em caso de atraso no horário de entrada, saída da sala para ir ao banheiro, uso do celular, venda de lanche para os colegas e, em alguma situação especial, trazer o filho para a aula.

Depois das discussões e aprovação dos princípios de convivência elaborados pela primeira turma, foi acordado que uma comissão, formada por um representante dos coordenadores dos cursos, um orientador educacional, um professor (no mínimo), representante de alunos e representante técnico-administrativo (ligado diretamente ao ensino). Além de requisitada em casos de descumprimento de algum acordo, também seria responsável por reunir os alunos no início de cada ano letivo, para debate e análise prévia dos princípios do ano anterior e das novas sugestões³⁰. Posteriormente, uma assembleia geral votaria os princípios para o ano letivo em andamento.

O objetivo principal do pacto foi proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento e contribuir para formar cidadãos participativos, conscientes, capazes de exercer sua autonomia nos grupos, e estabelecer, dentro da instituição escolar, um espaço que possibilitasse ao educando a reflexão sobre sua realidade social e contexto educacional, buscando alternativas, através do trabalho coletivo, pautadas na responsabilidade, solidariedade, transparência e diálogo.

O processo de estabelecer este contrato social, ou seja, os princípios de convivência possibilitou trabalhar desde uma abordagem histórica, conceitos de cidadania, democracia, fatos sociais. Proporcionou também o contato com alguns autores clássicos fundamentais para filosofia, sociologia, ciência política e educação. Durante a sua elaboração, os alunos colocaram em prática os conteúdos teóricos trabalhados e exerceram seu direito de escolha.

Importa salientar outro aspecto: o de as cláusulas do contrato terem sido elaboradas a partir das necessidades daquele grupo, naquele momento. O grupo tinha a consciência de, a cada início de ano letivo, tal realidade poder diferenciar-se e, por isso, haveria necessidade de reavaliação. Enfim, foi oferecida a possibilidade aos alunos de exercerem sua liberdade e autonomia através das reflexões sobre seu

³⁰ Esta decisão coletiva resultou em um acordo que foi anexado à organização didática do Campus Charqueadas, apresento o texto no anexo III.

contexto educacional e realidade social. O diálogo crítico, a participação democrática e a construção coletiva permearam as discussões.

Passados quatro anos da elaboração dos princípios de convivência, busco problematizar o seu que significado para os envolvidos, porque, enquanto educadora, entendo que as relações pedagógicas devem ultrapassar a transmissão de conteúdos. Concordando com Aparecida e Silva, acredito na pedagogia que:

[...] valorize o saber socialmente significativo – e não o saber artificial, hermético para o aluno, como é aceito pelo ensino renovado – terá que trabalhar a relação direta, o confronto entre a experiência do aluno (a sua prática vivida) e os conteúdos cuja apreensão é necessário garantir (1986, p.116).

Este processo educativo baseado no diálogo crítico não acontece naturalmente, o educando deve ser provocado para se mobilizar e participar ativamente. Pretendo, através desta pesquisa desvelar se, após todos estes anos, os educandos recordam o processo de elaboração, reelaboração e vivência dos princípios de convivência para, então, desvelar o significado desta experiência.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS E MARCO TEÓRICO

Então, ainda com algumas dúvidas sobre qual o melhor caminho a seguir para realizar esta pesquisa e por acreditar que minhas escolhas metodológicas influenciam os rumos da investigação, procurei o embasamento necessário em autores que considero fundamentais para o estudo qualitativo e a descrição densa das entrevistas.

Como Sarmiento (2003), penso que o método não garante a apreensão da realidade, mas é um roteiro orientador, buscando, entre dúvidas e incertezas, os caminhos a serem percorridos. Por isso, a rigorosidade nas observações é fundamental e, da mesma forma, a atenção aos fatos em todas as etapas da pesquisa. Se a objetividade é uma ilusão, o rigor e a honestidade científica são obrigações do pesquisador para os dados apresentados se aproximarem da realidade em pesquisa.

A fim de estabelecer o significado da elaboração coletiva dos princípios de convivência, realizei entrevistas e observei educandos do Campus Charqueadas. Utilizei as teorias de Ludke e André (1986) sobre pesquisa qualitativa, cujas características principais são: 1- coleta de dados com reduzido número de entrevistados; 2- ser feita preferencialmente nos contextos em que os fenômenos são construídos; 3- ter análise dos dados desenvolvida, de preferência, no decorrer de seu processo de levantamento; 4- interação entre pesquisador e pesquisado ser fundamental.

De acordo com Ludke e André (1986), a preocupação com o processo precisa tornar-se maior do que com o produto, ou seja, é muito importante investigar como o fenômeno se manifesta, em quais situações e em qual contexto. O principal foco do pesquisador deve ser procurar apreender o significado que as pessoas dão às coisas ou à própria vida. Por isso, a escolha pela pesquisa qualitativa me permitiu desvelar o significado da construção dos princípios de convivência para educandos.

Analiso densamente cada entrevista, observando todos os detalhes potencialmente relevantes e procuro tornar as análises compreensíveis, a fim de representarem a realidade perquirida. Também encontro em Geertz (1989), o apoio necessário para me aventurar nestes novos caminhos da pesquisa, porque, para ele, o objetivo deste método reúne: estabelecer relações, interpretar, transcrever os dados pesquisados, relacionando-os ao problema da investigação.

Tal como observa Geertz, "fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos" (1989, p.20). Realizei uma pesquisa cuja metodologia aproxima-se à etnografia pela maneira como os dados serão observados, descritos e analisados, mas o fato de estar lá não me garante que conseguir desvendar todos os segredos e fatos silenciados. Sei que estar no campo de pesquisa me permitirá "olhar" ou "observar" gestos, acontecimentos e comportamentos e depois transcrevê-los. Neste tipo de pesquisa, os dados são produzidos por nós ou por outras pessoas, por isso, podem ser "tendenciosos" conforme Geertz. Mesmo consciente da dificuldade de apreender os dados com o estranhamento desejado, busco, na descrição densa, o caminho para desenvolver a pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) muito contribuem para se compreender quais aspectos estão implicados na descrição densa das entrevistas. Afirmam ser fundamental a apreensão dos significados que os membros de uma cultura têm como adquiridos e levar em consideração os hábitos, os costumes, os valores éticos e morais daquela comunidade.

Sarmiento (2003) também concorre para uma boa caminhada, mostrando ser intenção de a pesquisa etnográfica apreender aspectos da existência, revelados como fundamentais; interpretar sentimentos e emoções; observar como as pessoas envolvidas atribuem sentido para os fatos da vida, como consideram suas experiências ou estruturam o mundo em que vivem.

Na tentativa de identificar o significado da elaboração dos princípios de convivência encontrei embasamento teórico nos temas: trabalho coletivo; disciplina; ouvir o outro e afetividade. A coleta dos dados foi realizada mediante entrevistas, observações e descrições dos dados, estabelecendo relações com o já produzido sobre esta temática.

Entrevistei, primeiramente, duas educandas da primeira turma do Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade EJA, ingressadas em 2006 com os primeiros questionamentos sobre as regras da escola. Foram questionadas sobre qual o melhor caminho para resolver o problema, se as regras prontas do Campus Pelotas ou elaborar coletivamente o que, mais tarde, denominamos princípios de convivência. A maioria decidiu trabalhar coletivamente e

elaborar os princípios de convivência do Campus Charqueadas. Depois de analisar as duas primeiras entrevistas (educanda A e B) continuei a pesquisa e entrevistei a (educanda C), ingressa em 2007 e o (educando D) em 2008, os quais, ao chegarem à escola, foram informados sobre os princípios de convivência, convidados a refletir sobre eles e, se necessário, sugerir alterações, sendo os educandos participantes da reelaboração dos princípios de convivência.

Elaborei uma pergunta inicial e um roteiro com cinco outros questionamentos utilizados algumas vezes. A pesquisa foi realizada com a participação de quatro educandos no total, que corresponderam às provocações lançadas. Através dos relatos, observei terem as respostas apontado para os mesmos conceitos e, muitas vezes, as falas eram muito semelhantes. Como os relatos foram muito parecidos, entendi não serem outros entrevistados necessários, porque o objetivo de coleta de dados fora atingido.

O levantamento dos dados foi feito baseado nas entrevistas ou depoimentos gravados e, posteriormente, transcritos para análise. Também pela observação das atitudes e comportamentos dos entrevistados como expressões faciais de desconforto ou de alegria e até mesmo de receio. A partir deles, desenvolvi reflexões sobre o significado da elaboração coletiva dos princípios de convivência para os envolvidos no processo que fazem parte do ambiente escolar pesquisado.

Seguindo o direcionamento dos autores citados, constatei não existir, na pesquisa qualitativa, uma sequência rígida de investigação. O pesquisador tem certa liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo, os limites da sua iniciativa são fixados pelas condições exigidas a um trabalho científico. Nesta parte do trabalho, busquei os autores meus acompanhantes nesta caminhada e outros, que entendi contribuir para o entendimento do significado da elaboração e reelaboração coletiva dos princípios de convivência para os envolvidos no processo.

Quanto aos conceitos de ouvir o outro e afetividade, utilizo as teorias de Paulo Freire. Para compreender a realidade pesquisada, estes conceitos são centrais na obra do autor, grande parte dedicada a tais temáticas. Paulo Freire sempre direcionou sua obra pedagógica a um mundo mais humanizado e ao pensar coletivo que reeduca os envolvidos no processo educativo.

De acordo com Mizukami (1986), o educador Paulo Freire pode ter influenciado muitos com a sua produção teórico/prática, isto é, a sua síntese pessoal. Por essa razão, é importante salientar que Freire também foi influenciado por diversas correntes de pensamentos como: “o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo” (MIZUKAMI, 1986, p.86), o que contribuiu para ele pensar a educação como uma possibilidade de humanizar o homem. Na obra de Freire não encontramos uma separação homem-mundo, ele utiliza uma abordagem interacionista, condição imprescindível para o ser humano se desenvolver e, conseqüentemente, ser sujeito da práxis³¹.

Para o conceito de trabalho coletivo e disciplina, utilizo as ideias de Makarenko (1981), um autor que contribui para compreender as questões disciplinares alicerçadas na valorização do trabalho coletivo. Ele introduz a noção de poder a disciplina ser alcançada através de rotinas, novos hábitos e costumes. A partir dessa concepção de construir um ambiente favorável ao conhecimento surgiu a vontade de elaborar coletivamente com os alunos os princípios de convivência. Além de Paulo Freire e Makarenko utilizo outros autores que analisam as questões disciplinares como João Amado da Silva e Maria Teresa Estrela, Luedemann e D'Antola.

Também busco embasamento em Sônia Aparecida e Ignácio Silva, Arroyo, Saviani, Admardo Serafim de Oliveira, Dalla Vechia, Charlot, Bastos e Guzzoni porque auxiliam na busca pelo significado de elaborar e reelaborar os princípios de convivência.

Reflico sobre os caminhos percorridos desde o início da pesquisa e, ao apresentar trechos das falas, procuro desvelar o significado da elaboração e reelaboração dos princípios de convivência para os educandos. Conforme dito anteriormente, realizei duas entrevistas exploratórias com alunos da primeira turma (2006) do Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – Modalidade EJA, que já haviam concluído o curso. Assim, em novembro de 2010, após contato e anuência da direção, solicitei ao setor de registros acadêmicos a lista com nomes, endereços e telefones dos primeiros alunos da escola, hoje formados. Entrei em contato, via telefone, seguindo a ordem da lista recebida mas alguns já não pertenciam mais aos educandos e outros não atenderam.

³¹ Paulo Freire sintetiza o sentido de práxis quando afirma: “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a “leitura” do contexto social ao qual ela se refere” (FREIRE, 1978, p.29).

Assim com o objetivo de desvelar o significado para os educandos da elaboração dos princípios de convivência, realizei uma pesquisa exploratória com duas entrevistas, entrei em contato com cinco educandos e manifestei o meu interesse, como acadêmica do curso de mestrado, quanto a uma entrevista sobre a escola. Quatro deles se disponibilizaram a comparecer no dia e horário marcados. Mas dois não puderam apresentar-se por motivos profissionais. Então, dois educandos participaram da entrevista.

Em outro momento, realizei mais duas entrevistas, partindo dos mesmos questionamentos, com uma educanda ingressa no ano de 2007 no Curso Técnico Integrado em Mecatrônica, (educanda C) e com um educando ingresso no ano de 2008, (educando D) no Curso Técnico Integrado em Informática. Optei por escolher, nesta segunda fase da pesquisa, um educando participante da 1ª reelaboração³² e outro da 2ª reelaboração³³ com o objetivo de compreender também se o significado deste trabalho se alterou com a chegada das novas turmas e/ou no decorrer do processo.

Ao ouvir e analisar as entrevistas percebi serem as opiniões convergentes e apontarem para os mesmos conceitos. Também no seu transcorrer, procurei observar se a questão proposta estava sendo respondida e, algumas vezes, precisei recorrer ao roteiro complementar. Nessa preparação, elaborei uma pergunta inicial³⁴, e cinco questões complementares para utilizar se o entrevistado não estivesse respondendo à questão inicial. Portanto, foi uma entrevista semiestruturada de acordo com Ludke e André que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (1986, p. 34).

No primeiro momento, antes de iniciá-la, procurei descontraír a conversa, deixando o entrevistado à vontade, com a intenção de tornar aquele encontro agradável e não passar a impressão de um interrogatório. Conversamos um pouco sobre como estava à vida após a conclusão do curso, relembramos alguns

³² Esta educanda, por ter ingressado no segundo ano de funcionamento da escola (2007), participou dos debates para reavaliar os princípios de convivência que foram elaborados pela primeira turma a ingressar na escola (2006).

³³ Este educando participou da 2ª reelaboração dos princípios de convivência por ter ingressado no terceiro ano de funcionamento da escola (2008).

³⁴ Apresento no apêndice I o roteiro utilizado na entrevista semiestruturada.

momentos agradáveis do nosso convívio, passeios, trabalhos considerados significativos, para depois começar com o primeiro questionamento. Pedi permissão para gravá-los e afirmei que os dados coletados só seriam utilizados com a intenção de possibilitar a realização da pesquisa e os nomes dos entrevistados não seriam divulgados. Comecei com a primeira questão e deixei o entrevistado falar sobre tudo que recordava da temática, com duração variável entre vinte minutos à uma hora.

4 EM BUSCA DO SIGNIFICADO DA ELABORAÇÃO E REELABORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA: DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DO PROCESSO

Prossigo a caminhada com a intenção de compreender o significado deste trabalho coletivo de elaboração e reelaboração dos princípios de convivência; sendo o diálogo e a interação fundamentais no início de cada entrevista. Procuo descrever, transcrever e analisar todos os aspectos que possam contribuir para desvelar o que esta prática significou para os educandos.

Apresento os resultados das quatro entrevistas, identificando os entrevistados como educandos A, B, C e D. Transcrevo³⁵ alguns momentos considerados relevantes, destaco percepções e impressões através de fragmentos das falas dos entrevistados, busco aproximações e embasamento, pelas teorias e conceitos dos autores que contribuíram para desvelar o significado da elaboração, reelaboração e vivência dos princípios de convivência.

A primeira entrevista, realizada com a educanda A, casada, com filhos que frequentam a escola e desenvolvendo atualmente atividades no setor informal, 30 anos, teve duração aproximada de vinte e cinco minutos. Penso que as afirmações dela apontam para a categoria afetividade e trabalho coletivo. Começo, então a entrevista com a pergunta inicial: “Lembras quando ingressaste na escola e começamos a trabalhar com os princípios de convivência? Como fazíamos a reelaboração? O que discutíamos? Quais aspectos eram abordados? Quem sugeria as temáticas ou os itens que seriam decididos?”.

Ao analisar a primeira entrevista da educanda A³⁶ percebe-se que, no início, ela ficava um pouco insegura em afirmar que lembrava os princípios de convivência e disse recordar pouco. Mas, quando começou a falar, as lembranças foram surgindo com naturalidade:

Eu lembro que assim vocês deram a ideia da gente ajudar a fazer os princípios de convivência, para ser uma coisa nossa, né, e não foi os professores que criaram esses princípios. Não!!! É o que a gente quer! Então deixaram livre pra gente escolher nós botar os limites dentro das salas de aula e nos laboratórios (educanda A).

³⁵ Decidi transcrever as falas dos educandos sem correções gramaticais, pois acredito que, ao corrigir, poderia estar alterando o sentido e o significado dos relatos.

³⁶ A educanda A ingressou na primeira turma em 2006 e concluiu em 2009.

Destaca também que tinham liberdade para decidir e isto indica ter sido uma construção coletiva e democrática. A liberdade é uma categoria central na obra de Paulo Freire, ela diferencia os seres humanos dos outros animais, porque os humanos são seres que se integram ao seu contexto histórico e cultural, tendo capacidade crítica e criativa. De acordo com Paulo Freire, através dos tempos essa liberdade vem sendo cada vez mais ameaçada pelas forças de dominação e opressão, pois “... toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou adaptado” (1980, p. 42). Neste trabalho, os educandos tiveram oportunidade de decidir democraticamente e exercitar o direito à liberdade, *suleados*³⁷ pelo princípio do bem-estar coletivo.

Para Paulo Freire a educação é um ato político realizado através do trabalho coletivo, reeducador de os envolvidos no processo educativo, pois ajuda a construir a autonomia com responsabilidade, possibilita o diálogo e pode promover a humanização.

A entrevistada segue argumentando:

Vocês deram a ideia de fazer para deixar a gente escolher o que a gente achava melhor para trabalhar, né... e até ter um convívio melhor uma coisa que foi criado pela gente porque eu vi que ali na escola tudo foi feito assim, os alunos ajudaram a fazer. Não sei se continua assim ainda? (educanda A).

Ela conclui que as decisões tomadas coletivamente, não impostas, proporcionaram um convívio melhor entre os envolvidos. E as decisões demandavam responsabilidade, porque sabiam que poderia influenciar a vida de todos, conforme ressalta a educanda, quando se refere à importância de o educando se sentir responsável pelos seus atos “... eu acho que foi muito legal tu começa a dar responsabilidade para algumas pessoas, uns já são”.

Para ela, as discussões ou diálogos eram demorados porque todos queriam opinar, mas sempre chegavam a um consenso “... uma queria uma coisa, outro queria outra, não pode ser assim e era aquela discussão...”. Também complementa, afirmando ser por essa razão que a turma se tornou muito unida “... não quero assim, vamos fazer assim, tá tem que ser de outro jeito... e eu acho que foi aí que se deu a união da turma”. Ela ainda destaca a importância das reuniões para decidir diversos aspectos da vida escolar, em que todos participavam:

³⁷ Utilizo o termo “sulear” conforme Paulo Freire (1997, p.113) no livro *Pedagogia da Esperança* como contraponto ao “nortear” que significa uma dependência do sul em relação ao norte. Para o autor “sulear” significa o processo de autonomização desde o sul através do protagonismo dos colonizados.

... sempre tinha reunião pra decidir tudo, foi as camisetas pra todo mundo, a formatura todo mundo, o que ia ser feito com dinheiro que sobrou, todo mundo, eu acho que esse foi o diferencial da escola das outras escolas porque nas outras é cada um por si e Deus por todos e ali não, a escola, também tá envolvida naquela coisa de deixar a gente ajudar a construir não só eles haaa!!! Não vai ser assim!!!! não!!! O que vocês acham? Vamos trabalhar juntos e esse é o diferencial da escola... (educanda A).

Aqui, ela demonstra que o trabalho coletivo, o modo de decidir as questões coletivamente, pensando no melhor para o grupo, contribuiu para unir a turma que estava recém chegando à escola e muitos ainda não se conheciam. Em várias passagens da entrevista, refere-se a sentimentos que demonstram afetividade e que, aos poucos, foram-se incorporando ao cotidiano do grupo: amizade, cumplicidade, amorosidade e solidariedade. Observo, no relato, que para ela as discussões e reuniões, apesar de demoradas e acirradas, sempre levavam ao consenso e ainda reforçavam os laços de afetividade entre os envolvidos. Conforme afirma quando relata a importância do trabalho coletivo:

... eu acho que foi por isso que a turma se tornou tão unida que até hoje a gente ainda se reúne, até hoje, de vez em quando, a gente dá um jeitinho e diz: - Ah!!! Vamos se achar? Vamos. A gente começa um a ligar pro outro e a gente arruma coisa pra fazer e aí ficou, além da amizade, aquela cumplicidade da turma, né ?... se era pra um era pra todo mundo. A gente nunca deixou ninguém pra trás... e até ter um convívio melhor, uma coisa que foi criado, pela gente porque eu vi que ali na escola tudo foi feito assim, os alunos ajudaram a fazer não sei se continua assim ainda, me afastei muito, nunca mais consegui ir lá... (educanda A).

De acordo com a educanda A, eles compartilham o sentimento de amizade e afetividade e procuram não romper estes vínculos mesmo depois de formados. Relata que, aos poucos, as relações foram se estabelecendo ao respeitar o outro como ser humano que tem os mesmos direitos, inclusive de continuar na escola. Por isso, insistiam para que ninguém desistisse de estudar. De acordo com Dalla Vecchia (2005), a conquista progressiva da humanização acontece através da afetividade e esta depende da amorosidade, da vivência afetiva, ela é a base estrutural do pensar certo. O conhecimento racional é diretamente ligado ao nosso instinto afetivo, às emoções e aos sentimentos de atração e da empatia. A educanda conclui a frase demonstrando preocupação com os alunos ainda estão na escola, dizendo não saber se as relações estabelecidas atualmente continuam priorizando a amizade e o bem-estar coletivo.

Com o objetivo de desvelar o significado para ela da elaboração dos princípios de convivência, perguntei se o exercício de tomar decisões coletivamente contribuiu para a tomada de decisões fora da escola no seu cotidiano e ela respondeu prontamente:

Muito, muito e muito. Eu sempre ajudei todo mundo sempre fui assim: me pediam, eu ajudava, mas nunca conseguia fazer nada com outros, sempre fazia tudo sozinha. Agora não, me reúno com as gurias do clube de mães, a gente senta, faz curso, dá curso, a gente se reúne e uma ajuda à outra. A gente tem que fazer as lembranças. Pra janta, nos vamos fazer tudo junto, eu não conseguia fazer assim porque eu sempre fiz sozinha, tava acostumada, toma, te vira. Já lá na escola era assim, tudo no coletivo, faz tudo junto e ali no clube de mães é assim, tudo junto... eu entrei no meio do ano pro clube de mães e já fui conquistando meu espaço lá dentro e foi bom porque eu comecei a aprender a dividir. Eu era sempre sozinha pra fazer tudo e agora muda a rotina e tu fazendo, vai praticando, levo ideias. Algumas são mais devagar, eu dou aquela empurrada e tu vai trabalhando junto (educanda A).

Neste momento, demonstra que trabalhar coletivamente na escola contribuiu para o desenvolvimento de atividades fora da escola também, neste caso, no clube de mães. Ela ainda afirma que aprendeu a dividir tarefas e que realizam os trabalhos de forma coletiva. É importante ressaltar, na fala da educanda, enfatizar a importância de exercitar na prática: “tu fazendo, vai praticando”. Assim se estabelece a rotina ou hábito de trabalhar coletivamente, concordando com Makarenko (1991).

A educanda A relembra a elaboração dos princípios de convivência e comenta:

Podia atender o celular, mas tinha que ficar no silencioso, se tocasse tinha que sair lá pra rua para atender, não precisava nem pedir licença pra não atrapalhar. Saía quietinha lá na rua e atendia o teu telefone... então essas regras, essa coisa de tu trabalhar com um grupo, de decidir com um grupo, acho que foi muito melhor do que a escola chegar e... que nem a gente chegou lá na Escola Mônica e recebe as “normas da escola” (escola dos meus filhos)... aí eu comecei a olhar ... nossa senhora... isso aqui a gente discutiu tudo, nós... ali não tinha pais, né? Porque era tudo maior de idade... mas tem as reuniões... eu achava tão legal quando estavam os pais, tudo lá na escola, com a gurizada que chegou, né? ... eu achava muito legal, muito bom... então eu acho muito legal essa coisa de tu trabalhar, não só a individualidade, não só o indivíduo... ah tu faz isso... não, vamos trabalhar todo mundo junto, eu acho que vale mais, foi onde muita coisa abriu pra mim ... sabe ... porque eu fazia tudo sozinha, era tudo eu, sabe, não tinha aquela coisa... não era porque eu queria, mas eu acabava fazendo sozinha... eu perdia a paciência, tu pedia ajuda pra um... ah por que não sei o quê... e acabava fazendo sozinha ... e ali não, ali todo mundo tinha que fazer, não tinha não fazer, vamos fazer, vamos fazer... (educanda A).

Ela salienta como positivos, os debates, as decisões coletivas que tomavam e a importância do trabalho coletivo. Mas, em algumas de suas falas e nas suas expressões faciais, deixa transparecer que considerava os debates muito demorados e chegar a um resultado que agradasse a maioria do grupo era o mais difícil. Comenta que estranhou receber as regras prontas na escola dos filhos e comenta que no Campus Charqueadas, elas foram muito discutidas.

Finalizando a entrevista perguntei:

Com relação aos princípios de convivência, tínhamos a opção de trazer as regras prontas do Campus Pelotas e implantar aqui ou de construir. Lembra os questionamentos que vocês fizeram no primeiro dia de aula?

A educanda A afirma que a posição da escola foi acertada quando abriu a possibilidade de construir coletivamente as normas e complementa dizendo que este tipo de trabalho foi responsável pela união da turma. Ela valoriza o trabalho coletivo fruto dos debates e da participação de todos.

Eu acho o que a escola acertou foi essa coisa do construir juntos, porque a escola tava sendo construída né? ... não tinha nada ... o que tinha ali antes ..., nada ... só coisa caindo aos pedaços, se desmanchando porque aquilo ali era um perigo ... era um perigo passar ali, era um perigo de noite ... então foi construída ... e eu acho que essa coisa de tu construir a coisa junto com o pessoal foi o diferencial ... por isso que a turma ficou tão unida... e eu acho que não é só com a nossa turma, porque tem os guris da mecatrônica... (educanda A).

Ela destaca ter sido muito importante vivenciar desde a reforma dos prédios até a elaboração dos princípios de convivência. E comenta que a união da turma aconteceu em virtude da possibilidade de trabalhar coletivamente. Ainda a partir da entrevista da educanda A, observo que ela considera significativo, deste trabalho de elaboração dos princípios de convivência ter surgido a afetividade construída ao longo dos anos e, fruto do trabalho pensando sempre no bem-estar coletivo. Conforme afirmou, considera muito importante este tipo de trabalho, porque desenvolve uma nova postura valorizando e praticando em outros espaços o trabalho coletivo.

Passo, então, a refletir e analisar a segunda entrevista de aproximadamente 23 minutos com a educanda B, Casada, um filho na escola, desenvolve atividades

no setor formal, como monitora de informática de educação continuada, atuante na área de sua formação técnica em informática. O relato aponta para as mesmas categorias da educanda A: afetividade e o trabalho coletivo. Como os relatos se assemelham, trouxe para análise somente os aspectos importantes para desvelar o significado da prática de elaboração dos princípios de convivência.

Lembras de quando ingressaste na escola e começamos a trabalhar com os princípios de convivência? Como fazíamos a reelaboração? O que discutíamos? Quais aspectos eram abordados? Quem sugeria as temáticas ou os itens que seriam decididos?

Da mesma forma que a educanda A, ela afirma não lembrar muito bem os princípios de convivência e, então, começa a falar sobre a escola. Mas, no decorrer da entrevista perguntei novamente e ela descreveu muito bem o acordo, mostrou que, aos poucos, foi recordando:

Era a questão da sala de aula, os horários de entrada, horários de saída, qual era o limite... no início até tinha um limite de até tal horário, tu pode entrar, depois passava esse horário passava pela... pelo coordenador de alunos ali né? ... então é através dali que a pessoa vê... preenche o papel... até porque é bom, senão o que acontece... cada um entra num horário né! E acaba atrapalhando, foi chegado a essa conclusão, que acaba atrapalhando o andamento da aula... chega um, chega outro ... claro que tinha uma questão diferente, um modo diferente pras pessoas que trabalhavam né? ... e aí eles pegam e diziam que a pessoa que trabalhava era uma justificativa e chegar atrasado né? ... era uma justificativa ... e aí, depois disso daí foi feita a questão do celular também, se podia atender ou não, mas foi acertado então que teria que ficar no silencioso, pra que pudesse então quando ouvir chamar né? Sentir alguma coisa que tava chamando, sair pra rua e no caso atender o telefone, nunca atender dentro de sala de aula né? Até porque atrapalha também, depois o outro princípio foi dentro do laboratório de informática, que era a área que eu trabalhava e nessa área ficou acertado, ficou acertado então que era pras pessoas ... utilizarem se quisessem escutar música, alguma coisa, usar os fones de ouvido no laboratório pra não atrapalhar o andamento e outros princípios de convivência que eu não me lembro de imediato ... (educanda B).

A educanda B³⁸ começa a entrevista relembrando os bons momentos que passou na escola e destaca os laços de amizade e a participação dos educandos nas decisões relativas aos princípios de convivência:

³⁸ A educanda B também ingressou na primeira turma em 2006 e concluiu em 2009.

Eu me lembro que ... quando começou, a gente era quarenta né... duas turmas de vinte ... e acabaram desistindo ... se formaram dezesseis eu acho ... mas olha os que permaneceram foram pessoas que a gente criou uma certa amizade assim sabe, é como eu já comentei com o meu esposo né? ... não é que nem nas outras escolas que tu começa com umas pessoas e no outro ano vai com outras, foi desde o início aquela mesma turma né? ... aí assim a gente já nem é mais colegas, é mais uma família, uns irmãos assim ... três anos convivendo junto com as mesmas pessoas e eram tudo pessoas bem legais assim nunca tive problema nenhum, eram bem boas as pessoas lá e o curso pra mim foi um curso bom, eu gostei, o jeito do curso também, que foi feito com a participação dos alunos, o que era melhor pro aluno em sala de aula, o que não era, o que devia ser feito ... e foram momentos agradáveis que a gente teve lá dentro ... bah dá pra sentir saudade [...] (educanda B).

Entendo que as educandas A e B considerem significativo a afetividade, um sentimento vivenciado por Paulo Freire (1996) e expresso em algumas de suas obras. Apesar de nunca ter criado uma definição para o termo, expressou várias vezes este sentimento que, de acordo com Toro: "... é um estado de afinidade profundo com os outros seres humanos, capaz de dar origem a sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e solidariedade" (2002, p.90).

Pergunto o que significou elaborar coletivamente os princípios de convivência e ela diz que aprendeu a trabalhar em grupo, em equipe ou coletivamente enquanto decidiam as regras da escola e que este aprendizado vai levar para a vida e para o trabalho:

É, foi uma questão que gente aprendeu ali né?... que a gente ... alguns já tinham, coisas que a gente conviveu ali enquanto tava fazendo o curso, muitas coisas inclusive que a gente vai levar pra vida toda; o trabalho em equipe, em grupo, é uma coisa fundamental em qualquer emprego por exemplo, não tem como tu ser único, tu ser isolado, tu tem que se juntar às outras pessoas que trabalham junto contigo pra ver se entra alguma coisa ... e a gente decidia assim, a gente levou porque realmente agora onde eu trabalho a gente entende que o trabalho em equipe que a gente aprendeu a fazer lá a gente tem que fazer, a gente tem que levar pra vida, porque se tu trabalha numa empresa, tu trabalha já com um grupo ... eu trabalhando no caso onde eu trabalho que eu dou aula eu tenho junto comigo os estagiários, a coordenadora de ensino, tenho as outras pessoas que trabalham junto, fazendo inscrição pra curso e coisa ... então se não é em equipe, não fica certo assim ... o que acontece ... acaba virando bagunça sabe, porque ninguém se entende ... então sendo uma equipe, tendo todo mundo de comum acordo, favorece a todos [...] (educanda B).

Ela demonstra ter adquirido como hábito o trabalho em equipe e afirma que o incorporou nas suas atividades do dia a dia, na vida e no trabalho. Segue ainda

exemplificando como acontece na sua vida e no seu trabalho. Também afirma valorizar este aprendizado vivido no Campus Charqueadas durante o processo que resultou nos princípios de convivência.

A educanda B enfatiza a participação coletiva ou conforme Makarenko (1991), o trabalho coletivo, quando diz que todos participavam opinando sobre o melhor para os educandos. O resultado do trabalho pelo bem-estar da coletividade, de acordo com esse autor quando se torna hábito ou “regime”, faz se estabelecerem rotinas e todos se esforçam para manter os acordos firmados. Entendo, analisando esta parte da entrevista, ela considerar importante a disciplina no trabalho, quando envolve muitos colegas para não virar “bagunça” se precisam chegar a um acordo que beneficie a todos. A vivência deste trabalho coletivo experienciado na escola pode ter-se tornado hábito na sua vida como resultado do trabalho educativo (MAKARENKO, 1991).

Nesta parte da entrevista, ela destaca como relevante ser uma elaboração coletiva e ter iniciado na sua turma. Também observa como um aspecto importante, a preocupação da escola com o bem-estar dos educandos e com as necessidades da turma.

É, eu acho assim que os alunos, o que seria feito é uma coisa que ficou mais com a cara da escola daqui, não pegamos nada da questão lá de Pelotas, foi uma coisa assim que como a escola começou e iniciou aqui, com a nossa turma eu acho que foi bom assim a gente ter decidido, né? O que era melhor pra gente, porque eles lá até poderiam saber qual é a turma, qual é os alunos, mas eles não sabem das nossas necessidades e a gente decidindo isso eu acho que foi bom assim. Não teve com certeza em outras escolas, eram princípios prontos assim que vinham, né? porque é política de qualidade que eles chamam, não sei como é que fala, mas isso vinha pronto. Aqui não... nunca aconteceu assim... o IF ali foi uma escola que dá pra se dizer assim na minha opinião, pra mim né? Foi uma escola que se importou muito com os alunos e procuraram saber o que eles necessitavam e também nesse curso, saber o que necessitava pra Charqueadas, uma coisa diferenciada do que já tava acostumada a ter... (educanda B).

Ela continua afirmando que foi um trabalho diferenciado porque podiam opinar, mas as decisões também eram levadas aos educadores, administrativos e direção:

É, eram princípios de convivência e eu acho que foi uma coisa diferenciada, muito bom, porque afinal, ali os alunos é que tavam decidindo o que era melhor pra eles né? E aí de acordo, assim, a escola é como tudo na vida né? O que é bom a gente absorve e o que não é bom, a gente deixa passar, então o que a escola viu que era bom pros alunos tava bom pra escola também, entramos num acordo e ficou criado os princípios de convivência com a cara dos alunos... (educanda B).

Apresento, na sequência, a entrevista da educanda C³⁹ e do educando D⁴⁰, em julho de 2011. O primeiro contato com estes educandos, com o intuito de convidá-los para participar da pesquisa aconteceu através da rede social Orkut⁴¹, na qual mantenho contato com alguns alunos. Enviei convite para quatro educandos, mas dois deles não puderam participar por motivos profissionais. Fiz o mesmo convite para todos os entrevistados, perguntando se gostariam de participar de uma pesquisa sobre a escola – Campus Charqueadas. Uma educanda e educando aceitaram o convite de imediato e se mostraram muito felizes por poder colaborar com a pesquisa e também falar o que pensam sobre a escola.

Observo o surgimento de muitas categorias que poderiam ter sido exploradas nesta pesquisa, mas, pelo curto período de duração do curso de mestrado, desenvolvo o relevante nas falas para desvelar o significado da elaboração e reelaboração dos princípios de convivência. Na fala da educanda C destaco duas categorias: *ouvir o outro* e *trabalho coletivo* ambas relevantes na obra de Paulo Freire. Entendo que os outros conceitos aparecidos complementam e auxiliam a desvelar o significado da elaboração dos princípios de convivência: participação democrática, tolerância e diálogo.

A educanda C reside em Charqueadas, 24 anos, casada, dois filhos que frequentam a escola. A entrevista teve aproximadamente 50 minutos de duração. Mantive a mesma dinâmica inicial em todas as entrevistas com uma conversa descontraída, lembrando momentos agradáveis na escola, sobre como estava a vida, os filhos, os estudos e as expectativas para o futuro. Em seguida, pedi permissão por escrito para utilizar a entrevista, para fins de estudos no curso de mestrado e iniciei com o questionamento utilizado em todas as entrevistas:

Lembras quando ingressaste na escola e começamos a trabalhar com os princípios de convivência? Como fazíamos a reelaboração? O que discutíamos? Quais aspectos eram abordados? Quem sugeria as temáticas ou os itens que seriam decididos?

³⁹ A educanda C ingressou na escola em 2007 no Curso Técnico em Mecatrônica e concluiu no segundo semestre de 2011.

⁴⁰ O educando D ingressou na escola em 2008 no Curso Técnico em Informática e concluiu no segundo semestre de 2011.

⁴¹ O ORKUT é uma rede social filiada ao Google e tem como objetivo ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos.

A educanda C começa a entrevista comparando a escola antiga com a atual (Campus Charqueadas) e responde de imediato ao questionamento, descrevendo quais foram os princípios acordados:

Nas outras escolas eram regras antigas e ultrapassadas, aqui tentamos adaptar as regras a nossa realidade, nas outras por exemplo o celular não é permitido o aluno usar, tem penalidade, perde o celular, no IF Sul é mais light quem tinha necessidade podia usar, atender, quem tinha família e necessidade ... os alunos colocaram em discussão os professores, acharam importante discutir... também no caso de trazer os filhos quando houvesse necessidade porque era permitido, em outras não é permitido... as regras foram bastante discutidas, sempre têm opiniões controversas, prós e contras, nem sempre o que eu quero é bom pra todo mundo, aqui as necessidades básicas eram atendidas, uso dos banheiros... (educanda C).

Ela, da mesma forma que o educando D, demonstra ter lembrado com facilidade a dinâmica da elaboração dos princípios de convivência e os aspectos discutidos, porque começa imediatamente o seu relato. Compara a escola antiga com a atual, enfatiza os debates e destaca a importância de adaptar as regras à realidade deles.

As discussões eram abertas, na aula de sociologia, hoje é dia de discutir os princípios de convivência, todos opinavam, algumas besteiras surgiam, muita discussão, porque quando tu queres defender os teus direitos... na minha sala tudo era muito bem discutido a profe perguntava e escutava, escutava, escutava e quando apareciam muitas ideias, no mesmo momento era interferido mas a discussão rolava até para ver a hora que a gente chegasse a um acordo não sei? Ou para ver até onde a gente ia? Quando tava muita laúza, muita gente falando ao mesmo tempo aí que a profe interferia, era bem discutido e bem planejado... ia com uma folhinha e falava: - vamos mudar alguma coisa? Aí todos ficavam muito entusiasmados para contribuir e mudar alguma coisa (educanda C).

Nesta parte da entrevista, ela enfatiza que todos participavam e opinavam e os debates eram intensos na sala, mas ressalta serem organizados e bem planejados. Ela parece estranhar a liberdade que tinham para opinar, expor as ideias de maneira democrática e este estranhamento pode ser fruto do tipo de educação vivenciado em outras escolas, conforme relata no início da entrevista com “regras antigas e ultrapassadas” demonstrando não participarem da elaboração.

A essência da proposta de trabalho da elaboração dos princípios era provocar os educandos a decidir o que realmente consideravam importante e logo após chegar a um acordo de forma coletiva, o que, na maioria das vezes é demorado, porque todos querem argumentar, opinar e defender suas ideias. O papel do educador

naquele momento era orientar e organizar os debates e jamais decidir por eles, mas possibilitar através dos debates, conseguir chegar a um consenso. O *educador democrático não pode ser licencioso* (FREIRE, 1996) com relação à disciplina na organização dos diálogos e deve provocar os educandos para terem voz⁴², sua vez de participar e de ouvir.

Então, (re) pensando a prática da elaboração dos princípios de convivência, analisar as entrevistas e estudar algumas obras de Paulo Freire, emerge a necessidade de compreender como é construído o conceito de disciplina em sua trajetória de educador. O autor, ao pensar sobre as questões de disciplina, demonstra preocupação em esclarecer alguns conceitos, não pouco confundidos nas escolas e nas práticas pedagógicas, dentre os quais destaco: autoridade, autoritarismo, liberdade e licenciosidade.

Identifico no livro *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*, o autor explicitando seu conceito de disciplina atrelado aos conceitos de autoridade e liberdade. Paulo Freire destaca: “... não há disciplina no imobilismo, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma”. Da mesma forma, afirma: “... não há também disciplina no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe suas vontades, suas preferências, como sendo as melhores para a liberdade”. E concluir só haver disciplina “no movimento contraditório entre a coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se” (1998, p. 77). Portanto, a disciplina em sala de aula está ligada diretamente às atitudes dos docentes e estas devem ter por princípios a autoridade e a liberdade.

É necessário refletir sobre o que se entende por autoridade e autoritarismo, assim como liberdade e licenciosidade. De acordo com Paulo Freire, é fundamental o educador agir com autoridade, jamais lançando mão de práticas licenciosas nem autoritárias. Conforme afirma:

A educadora democrática, só por ser democrática, não pode anular-se; pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe não pode, em nome da democracia, fugir à sua responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. O testemunho, enquanto autoridade de não assumir o seu dever, deixando-se tombar na licenciosidade, é certamente mais funesto do que o de extrapolar os limites da sua autoridade (FREIRE, 1998, p. 60).

⁴² Os educandos devem ter direito de participar e de serem ouvidos. Conforme nos ensina Paulo Freire: “A voz é um direito de perguntar, criticar de sugerir” (2001, p.130).

Nesta parte da entrevista é importante destacar a observação da educanda C com relação aos diálogos estabelecidos com a intenção de reelaborar os princípios de convivência: "... na minha sala tudo era muito bem discutido. A profe perguntava e escutava, escutava, escutava e quando apareciam muitas ideias no mesmo momento, ela interferia mas a discussão rolava ...". Ela demonstra que tinham liberdade de expressar suas opiniões, os debates eram longos, mas não aconteciam ao acaso, sem direcionamento. Sempre que não conseguiam chegar ao consenso e os debates se esgotavam eram feitas intervenções com o objetivo de buscar o foco do debate e possibilitar a tomada de decisões. Assim, de acordo com Ghiggi e Pitano (2009), a autoridade docente se faz necessária, mas, dentro de uma "dimensão humana", baseada na formação dos homens para a solidariedade e não para o egocentrismo.

Para analisar o conceito de autoridade é necessário refletir sobre as várias fases de desenvolvimento pelas quais passam os seres humanos e sobre os vários conceitos que vão sendo incorporados ao longo da trajetória humana e educativa. Pois a educação faz parte deste processo de evolução da humanidade e é condição fundamental na formação das pessoas dentro da "dimensão humana". Ao longo da nossa história, conceitos vão sendo construídos, outros desconstruídos, num processo dialético e, dependendo da perspectiva educacional em que estão inseridos, buscando a emancipação ou o imobilismo dos sujeitos envolvidos.

A emancipação só acontece, de acordo com Paulo Freire, através de práticas voltadas para a liberdade e ela deve ser construída individualmente, mas, deve-se atentar para essa construção da liberdade de cada indivíduo não ser centrada no individualismo, porque pode levar ao autoritarismo. A questão colocada é: como construir essa liberdade autônoma pensando no bem comum? De acordo com Paulo Freire (1996), é através de atitudes éticas e competentes do professor.

Existem confusões cercando autoridade e liberdade do que resulta também uma confusão entre autoridade e autoritarismo. E, para entender o limite entre uma e outra, deve-se analisar também como a liberdade é construída, envolvendo decisão para o seu desenvolvimento ou negação. Como o mundo, as relações humanas e sociais estão em permanente transformação e nós, humanos, somos levados por condicionamentos diversos e devemos ter consciência do nosso inacabamento. Mas, a liberdade só pode existir quando existe a reflexão sobre seus atos, isto é, quando os indivíduos agem conscientemente, sabem o que fazem e por que fazem, dentro das possibilidades que as relações humanas e sociais disponibilizam.

Para Paulo Freire, agir consciente significa adquirir uma consciência crítica, isto é, caracteriza-se pela vontade de analisar problemas, reconhecendo ser mutável a realidade e aberta a revisões, buscando soluções de modo inovador e investigativo. Conforme destaca Paulo Freire, é “[...] a consciência crítica [...]. Somente se dá com um processo educativo de conscientização [...], do que decorre compromisso [...]” (2004, p.21).

O diálogo é indispensável para despertar a consciência crítica, mas não qualquer diálogo descompromissado que conduz ao gosto e ao acaso entre educadores e educandos e sim, aquele em que existe uma relação não verticalizada entre os envolvidos, quando o ponto de partida deve ser um momento de reflexão, gerando criticidade.

Enfim, para Paulo Freire, o educador que pretende desenvolver seu trabalho pautado em ideais democráticos, não deve abrir mão da autoridade docente. Deve, sim, exercitar práticas baseadas no diálogo crítico que busque a conscientização, que permita o exercício da liberdade, mantendo o rigor metodológico, a autoavaliação permanente que permitirá agir de maneira não autoritária. A temática da disciplina pautada na autoridade docente e nos ideais democráticos é também defendida por D’Antola, conforme afirma:

A autoridade deve ser usada para organizar a classe, pois, quanto mais confiança os alunos tiverem no professor, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a disciplina, que tem bom domínio de conhecimento, mais confiança os alunos terão nas intervenções do professor, o qual deve utilizar a autoridade dentro dos limites da democracia (D’ANTOLA, 1989, p. 53).

Durante as discussões para a elaboração dos princípios de convivência foram necessários muitos momentos de reflexão acerca do(s) limite(s) entre autoridade e autoritarismo, porque foi preciso intervir enquanto ocorriam os debates, as defesas de posições e propostas eram aceitas ou rejeitadas. Foi importante estar presente, como educadora, para organizar os participantes, garantindo a todos terem vez e voz para exporem suas opiniões.

Ao analisar este trecho da entrevista, observo que a educanda C demonstra certo estranhamento e até mesmo dificuldade de vivenciar a democracia em sala de aula, talvez por ser a primeira experiência voltada a estes ideais. Então os debates

foram considerados longos e normalmente demorados. Às vezes, os educandos cobravam a intervenção rápida do educador a fim de resolver o impasse e decidir em nome da turma o melhor caminho a seguir.

... a discussão rolava até para ver a hora que a gente chegasse a um acordo, não sei? Ou para ver até onde a gente ia? Quando tava muita laúza, muita gente falando ao mesmo tempo, aí que a profe interferia, era bem discutido e bem planejado...

Nestes caminhos percorridos, sigo pautada pela premissa freiriana do ensinar e aprender como algo inseparável. Enquanto ensinamos, também estamos aprendendo e a interação entre educandos e educadores é fundamental. Surge, então, a seguinte pergunta: ao tomar determinada atitude, ao conduzir o trabalho poderia estar assumindo uma postura licenciosa ou autoritária? O(s) limite(s) são muito próximos e, na prática, é preciso muita atenção, cuidado e rigor metodológico ao realizar o trabalho docente. Intervir positivamente nos debates, mas não licenciosamente, é papel do educador que assume práticas voltadas para os ideais democráticos conforme Paulo Freire nos ensina:

Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há por que não assumi-la, não há por que omitir-se (FREIRE, 1998, p. 60- 61).

Considero importante a argumentação de Guzzoni, quando refleti sobre o papel do educador democrático: “Participa com o grupo de alunos das decisões da classe, que são por ele orientadas e facilitadas ... de forma a dar oportunidade de decisão aos alunos” (1995, p. 34 – grifos meus).

Quando questiono sobre o significado da prática de elaboração e reelaboração dos princípios de convivência, a educanda C destaca o respeito entre todos os envolvidos, os debates e aprender a argumentar. Destaco algumas categorias que permearam sua fala: ouvir o outro, tolerância, criticidade, diálogo, respeito e conhecimento. Ela começa demonstrando sua criticidade ao afirmar:

[...] também a respeitar os outros, não é só tu que tem ideias, é bem importante e acho que deveria ser aderido nas outras escolas, ensinar as pessoas a debater, a questionar, a respeitar as ideias dos outros porque vem para o IFSul, é outro mundo tudo é negociado “nem tudo” mas os princípios e as regras básicas de convivência. Em filosofia, sociologia e história a gente discutia o que íamos trabalhar dentro dos conteúdos que o professor trazia [...] (educanda C).

Ela demonstra *críticidade* quando reflete sobre a prática e diz “... no IF tudo é negociado” porém neste momento, percebe que precisa retificar sua afirmação e complementa “nem tudo ...” porque sabe existirem vários fatores envolvidos no processo educativo, como a hierarquia e as relações de poder⁴³ que permeiam a escola. Em diversas situações não se pode opinar nem decidir os rumos da escola, mas, com relação a alguns aspectos relativos ao ambiente escolar favorável à construção do conhecimento, poderia sugerir mudanças e transformações se os colegas também concordassem. Também sabe que as leis da LDB não poderiam ser alteradas. Contudo, dentro dos conteúdos a serem trabalhados nas diversas disciplinas do currículo, os estudantes eram provocados a opinar como, por exemplo, em relação às formas de apresentação, metodologia e dinâmica dos trabalhos.

Os diálogos então estabelecidos foram relatados pelos educandos entrevistados como “discussão” e não reconhecidos como diálogo, talvez porque, a partir da visão do senso comum, a palavra indica consenso. Eles sabem que sempre houve muitas divergências de opiniões, interesses e propostas diversas passando por situações de conflito até chegar ao consenso. Mas, de acordo com Freire, “... o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto e ao acaso entre professor ou professora e educandos” (1997, p.61). O diálogo freiriano também não se estabelece quando um impõe as regras e o outro acata sem reflexão sobre o melhor para o coletivo. Também segundo Paulo Freire, o diálogo não se estabelece entre pessoas com pensamentos antagônicos, mas com opiniões diferentes. Os educandos tinham o mesmo objetivo: construir um ambiente favorável à construção do conhecimento, mas tinham, muitas vezes, opiniões diferentes de como alcançar este objetivo conforme relata a educanda C: “... a discussão rolava até para ver a hora que a gente chegasse a um acordo...”.

A tolerância aparece em vários momentos da fala dela, mas destaco este trecho quando enfatiza o diálogo ou “a discussão”, termo que ela utiliza, ao explicar os resultados práticos da elaboração coletiva:

⁴³ Utilizarei o conceito de poder concordando com Gérard Lebrun “... o poder não é um ser, ‘alguma coisa que se adquire, se toma ou se divide, algo que se deixa escapar’. É o nome atribuído a um conjunto de relações que formigam por toda parte na espessura do corpo social (poder pedagógico, pátrio poder, poder policial...)” (1999, p. 20).

A discussão é muito válida e gosto de discutir e aprendi a ouvir, a saber argumentar ... na sala tinham muitas diferenças de classes sociais bem marcadas e aprendi muito com as diferenças, tinha muita divisão mas ao final conseguimos integrar todos principalmente depois das discussões, a gente aprende a entender os outros ... Pra mim foi muito importante até em casa, pensar, adquirir tolerância ... (educanda C).

A tolerância é uma categoria muito importante para Paulo Freire, entretanto, não aparece no relacionamento passivo, de aceitação, mas vinculado à democracia e à liberdade através de atitudes de respeito às diferenças: a diversidade cultural e, principalmente, o respeito à igualdade e à dignidade humana. Conforme Freire:

No fundo, a discriminação, não importa fundada em quê, fere diretamente a democracia, que tem como um de seus sine qua a tolerância. A virtude que nos ensina a conviver com o diferente sem, obviamente, se considerar superior ou inferior a ele ou a ela, como gente (FREIRE, 2003, p.194).

O relato da educanda C demonstra uma mudança na sua relação com o conhecimento. A partir das discussões, dos debates ou dos diálogos ela se sentiu motivada a buscar conhecimento para conseguir argumentar. "... procurar conhecimento para argumentar, me instigou a procurar conhecimento, poder debater para aceitarem a minha ideia...".

Ela afirma que foi "instigada", o que mostra ter havido um movimento interno ou uma mobilização modificadora de sua relação com o saber, concordando com Bernad Charlot, quando ele reflete sobre como acontece a relação dos educandos com os saberes:

O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de "mobilização", de preferência ao de "motivação". A mobilização implica mobilizar-se ("de dentro"), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ("de fora"). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo *mobilização* tem a dinâmica do movimento (2000, p. 54).

Além do movimento interno de mobilização do educando é importante salientar o papel do educador como mediador entre o conhecimento elaborado e

aquele construído pelo aluno conforme Guzzoni argumenta: “... organizar, selecionar e explicitar o saber construído, até então, pelas gerações precedentes, de modo a propiciar ao educando condições dele se apropriar, transformando-o se necessário o for” (1995, p. 48).

A educanda C segue argumentando:

... antes tu ouvia as pessoas falando de coisas que tu não sabia então me estimulou a procurar, a ouvir o outro, falo muito mas em função dos debates das propostas tu tens que aprender a escutar. Tem que escutar para ouvir o que o outro quer, às vezes querem a mesma coisa que eu ... tem que escutar para ver se é o mesmo que eu quero ou não!

Este trecho me remete mais uma vez à obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), quando o autor aborda a questão da passagem da *curiosidade ingênua* para a *curiosidade epistemológica*: a atitude crítica que leva ao conhecimento e à mudança. Também outra em *Pedagogia da Indignação* na qual o autor complementa, dizendo ser esta mudança possível só através de uma definição conjunta de vários aspectos, inclusive de conteúdos a serem desenvolvidos com os educandos e a partir de um diálogo crítico-problematizador, cujo objetivo é possibilitar uma formação de “pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas e indagadoras” (2000, p. 45).

A educanda C explica que considera importante debater para poder argumentar mas precisa ter conhecimento, o que acaba estimulando-a pesquisar, conhecer coisas novas. Ela anuncia, neste momento, que o diálogo despertou sua *consciência epistemológica*. Considero um dos principais objetivos da educação e dos educadores o de provocar os educandos a buscar conhecimento, saberes que o humanizam e, de acordo com Paulo Freire: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (2005, p. 67).

Quando pergunto se considerou uma construção realmente coletiva e democrática, ela segue lembrando momentos, sem uma resposta exata de sim ou não. Mas, na continuidade da entrevista, ela prossegue refletindo e argumentando, então observo que as lembranças sempre apontam para a importância do diálogo e do trabalho coletivo. A educanda C reafirma, várias vezes, com este tipo de trabalho

ter aprendido a *ouvir* o outro, fato que também deve ser provocativo, quando se pretende uma educação democrática porque, de acordo com Paulo Freire: "... ouvir os outros, não é puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade" (FREIRE, 1998, p. 89).

A investigada ainda afirma:

As discussões ajudam... a escola te ensina a pensar, aprender a ouvir o outro, a entender o pensamento dos outros, e ver que, às vezes, o que o outro quer é o mesmo que eu, até a argumentar porque tenho que fazer os outros entender a minha idéia, tu debate com muita gente, é o princípio da comunicação e é difícil de conseguir isso porque quando tu é pequeno é eu quero e pronto ... é bom associar com novos amigos e conhecer quem tem o mesmo perfil ou perfil diferente... (educanda C).

Neste momento ela destaca a importância da educação através do exemplo prático e não somente da teoria:

Temos regras boas e temos que segui-las, não podia sentar no corredor, tocar violão... era proibido e acho certo! Hoje não têm cobrança os professores novos não estão a par dos princípios... as regras foram citadas na palestra do primeiro dia mas depois não ... os alunos novos não conhecem, os antigos cumpriam, nós cumpríamos a maior parte por isso que a gente gostava tanto, quando têm limite que até então tinha 'ordem'... ordem é muito bom, quando tem limite que tu impôs, foi a regra que eu ajudei a criar, que eu botei para todos, cadê a credibilidade da minha palavra? Cumprir para ser exemplo para os outros... quando entrou a segunda turma a gente andava na linha ... por exemplo ninguém riscava nas paredes, nas classes, o papel no banheiro, a gente cobrava o que a gente era cobrado, a nossa sala limpa, eu achava bem interessante aquilo. A segunda turma cobrava da terceira até que chegou a terceira e não tá mais sendo trabalhado e tá tudo liberado ... (educanda C).

Ela relembra um fato que entendo ter marcado os educandos porque todos, em algum momento da entrevista, expressaram preocupação com o uso consciente e racional das toalhas de papel do banheiro e com os cuidados para conservar os prédios da escola. Eles demonstravam o mesmo cuidado em relação ao lixo na sala de aula, conforme relata:

Nos acostumamos a usar duas folhas de papel no banheiro, até não dava, a gente terminava de secar na roupa às vezes, todo mundo aponta o lápis na lixeira, tu adquire aqueles conhecimentos e cumpre já que decidi junto com os outros (educanda C).

Este cuidado dos educandos com o espaço físico e com os materiais de uso coletivo pode ser atribuído ao entendimento com relação à importância do trabalho coletivo para o bem-estar de todos. Ainda durante a entrevista as lembranças vão surgindo aos poucos e alguns fatos e comentários irrelevantes para pesquisa também são lembrados, mas procuro voltar à temática da entrevista e provoço a educanda C novamente a refletir sobre a elaboração dos princípios de convivência e pergunto: - Como seria a escola, na tua opinião, se não tivéssemos elaborado os princípios de convivência e somente incorporado as regras prontas do Campus Pelotas, ou se as regras fossem elaboradas sem a participação de todos?

Não aprovo o que vem pronto de Pelotas, temos realidades diferentes da nossa, tem coisas que é necessário para eles e não para nós, às vezes, regras antigas e a nossa escola é nova... na formatura queremos regras criadas por nós! Quem fez as regras da formatura? O Campus Pelotas mas aqui é o Campus Charqueadas! Por que não nos perguntaram? Agora tu não opina! A gente quer fazer a nossa escola diferente, a gente pode. Com os princípios trazidos de Pelotas não teria a mesma ênfase porque não foi tu que fez, quebrar regras é muito bom mas quando tu cria queres seguir, eu vou fazer porque eu criei ... no momento que te perguntam: o que acham das paredes sujas e eu digo eu não gosto de parede suja não vou sujar porque vou estar quebrando minha palavra e eles não vão acreditar em mim é uma questão de consciência “de certo e errado” quando a gente é nova a gente gosta de quebrar regras postas mas quando tu opina e diz: - eu não quero! ... nossa, eu ajudei a contribuir para a minha escola ser melhor”, “todo mundo que fala que estuda no IF tem orgulho de ajudar a construir mas hoje não vejo os outros com tanto orgulho (educanda C).

Ela se refere à falta de diálogo vivenciado, no momento atual, na escola, demonstrando sentir falta dos diálogos ou discussões, enfim de expressar a sua opinião. De certo modo ela deixa transparecer que não aceita perder esse direito obtido quando ingressou na escola. Parece, em determinado momento, tê-lo incorporado como um hábito, tornando rotina dialogar e refletir em grupo, principalmente quando assegura estar tudo diferente agora e faltar diálogo. Ela afirma: “Três anos se passaram e está tudo diferente, discursos diferentes, falta de diálogo escola/aluno, aluno/aluno e aluno/turma”. “O grêmio estudantil deveria ser integrador mas não tem este trabalho”.

Ela demonstra que os vínculos entre escola/educando e educando/escola eram fortalecidos pelo diálogo na medida em que firmavam um acordo e todos se comprometiam a cumpri-lo, pensando no bem-estar coletivo. Ela entende que, como não há diálogo, é porque não há interesse da escola pelo educando e isto faz,

consequentemente, o educando também não se interessar tanto pela escola. Afirma: “... não tem preocupação do aluno com a escola, não têm essa canalização entre escola/aluno”.

Como a educanda C relata atualmente não haver mais interesse da escola com relação aos educandos, saio do roteiro e pergunto se a elaboração dos princípios de convivência influenciou as questões disciplinares. Ela responde: “No início teve muita indisciplina, mas foi cobrado logo no início”. Demonstra que, ao ingressarem na escola, precisaram ser cobrados quanto à disciplina mas, com o trabalho de elaboração dos princípios de convivência, chegaram a um acordo, ficando combinado manter o ambiente favorável à construção do conhecimento e todos se esforçavam para cumprir o decidido pelos mesmos. Ela segue argumentando:

Quando chegamos tinha um plano, os princípios, que não serviam para a gente então vamos trabalhar e fazer um para nós. O mais difícil foi resolver o uso do celular porque era moda estava surgindo: um instrumento novo que manda mensagem. No início foi bem difícil de cumprir, mas depois... chegou uma hora que não precisou mais falar (educanda C).

Quando ela diz que, no início, “tinha um plano, os princípios que não serviam para a gente” se refere à leitura feita aos educandos novos dos princípios de convivência elaborados pelos colegas no ano anterior, docentes, servidores administrativos e direção. Logo após os esclarecimentos necessários sobre o processo de elaboração e reelaboração, os recém-chegados eram convidados a participar, juntamente com os já participantes nos anos anteriores, de mais uma reelaboração.

No seguimento da entrevista descubro que, em 2010 e 2011, o trabalho de reelaborar os princípios de convivência não teve continuidade, conforme confirma a educanda ao relatar que o trabalho contribuía muito:

[...] hoje não vejo muito, não é trabalhado mas acho que se voltar a ser trabalhado vai ter uma contribuição muito boa ... todo mundo que entra no IF quer aprender coisas diferentes e vão aprender ... antes era assim: o que eu posso? Por que eu não posso? ... hoje não debatemos! Hoje tá tudo muito diferente em 2010 e 2011 não se falou em princípios, não teve mais à noite nem conselho de classe... hoje não tem diálogo, não temos comunicados de nada, não têm mais debates, deveriam ter mudado algumas coisas e ter algumas coisas diferentes para a noite e para o dia... (educanda C).

Neste momento percebo a dificuldade de responder a um dos objetivos desta pesquisa: constatar se o aumento do número de educandos, a cada ano na escola, inviabilizaria este tipo de construção coletiva e só posso afirmar que até o quarto ingresso (2009) foi possível desenvolver o trabalho, provocando os alunos a participar dos diálogos. De acordo com o relato da educanda C e já antecipando a fala do próximo entrevistado educando D, o trabalho teve continuidade só até o ano de 2009.

Durante a última reelaboração dos princípios de convivência de que participei antes de me afastar da escola para realizar do mestrado (2009), observei que dialogar e chegar a um consenso foi mais difícil com o grupo de educadores do que com os educandos. Ao refletir sobre a situação e tentar entender por que há dificuldade de estabelecer o diálogo entre os colegas educadores, lembrei um texto de Gadotti, quando afirma ser fundamental que o educador se coloque [...] na posição humilde de quem não sabe tudo [...] (1991, p.69).

No ano de 2010, afastei-me para realizar o mestrado e não acompanhei o trabalho da comissão. A tarefa de reelaborar a cada início de ano letivo ou quando necessário foi um acordo firmado entre educadores, educandos, direção, enfim todos os envolvidos no processo educativo. Uma comissão foi formada e um documento redigido com o propósito de manter o acordo e posteriormente anexado à organização didática da escola. Os participantes foram se alternando por diversas razões, alguns por indisponibilidade de carga horária, outros por não estarem mais na escola. Às vezes novos servidores se uniam ao grupo, mas sempre participei da comissão. Nesta pesquisa, não procuro responder por quais razões o trabalho não teve continuidade, pois acredito que este estudo demandaria outra pesquisa envolvendo os servidores administrativos e docentes. Limite-me, nesta dissertação, a refletir sobre o significado da elaboração e reelaboração dos princípios de convivência para os educandos que participaram.

A educanda C encerra a entrevista demonstrando indignação pelas mudanças e falta de diálogo que vivencia atualmente. A entrevista foi realizada em julho de 2011 e deixa claro ela não aceitar passivamente as regras impostas e lamentar a falta de integração educando/escola que ela considerava existir no início do curso. Aponta como significativo: o respeito ao outro, os debates porque aprendeu a ouvir e argumentar, procurar conhecimento, dialogar e refletir em grupo porque se desenvolveu como pessoa ao acatá-los.

Prosseguindo o trabalho de desvelar o significado da elaboração e reelaboração dos princípios de convivência começo a entrevista, com duração aproximada de uma hora, com o educando D⁴⁴, 17 anos, solteiro, residente em Arroio dos Ratos cidade próxima a Charqueadas. Cursa o Técnico em Informática e realiza estágio como professor de informática básica para o ensino fundamental. Destaco algumas categorias extraídas do relato: afetividade, respeito, ouvir o outro e o trabalho coletivo visando ao bem-estar do grupo.

Anuncio o início da entrevista e pergunto se lembrava de quando ingressou na escola e começamos a trabalhar com os princípios de convivência. Como fazíamos a reelaboração? O que discutíamos? Quais aspectos eram abordados? Quem sugeria as temáticas ou os itens que seriam decididos?

O educando D começou a entrevista fazendo uma breve retrospectiva ou um balanço desde o primeiro ano até o quarto o qual cursa atualmente. Ele lembra que não queria ingressar nesta instituição porque, após uma visita com a escola que frequentava, observou estarem os prédios ainda inacabados e a parte física não concluída. Mas, depois da insistência do pai, prestou vestibular e foi aprovado ficando bem colocado. Então resolveu ingressar e, aos poucos, foi-se acostumando. Afirmou, apontando como algo positivo, [...] a escola era muito diferente e o diferencial eram os professores, tanto o contato como o nível de conhecimento deles (educando D).

Ele ressalta a importância do “contato” com os professores e se refere à afetividade como o aspecto mais importante na escola, enfatizando a boa relação educador/educando. Este bom relacionamento educandos/educadores propicia a disciplina de acordo com Guzzoni: “O entrosamento professor/aluno é fator indispensável à construção de um clima ordenado de trabalho” (1995, p. 94).

Em segundo lugar, reconhece e destaca considerar elevado o nível de conhecimento dos educadores, quando compara com as outras escolas em que estudou e, julga isto ser um dos fatores responsáveis pelo bom relacionamento na escola. O pensamento do educando D vai ao encontro do pensamento freiriano, pois, para este, a formação científica dos educadores é fundamental, mas não única – é um entre muitos saberes necessários à prática docente. Conforme Paulo Freire:

⁴⁴ O educando D cursa o Curso Técnico em Informática e ingressou na escola em 2008 e conclui na segundo semestre de 2011.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica (1996, p.102 e 103).

Também enfatiza a importância do bom relacionamento com a direção, com os servidores e a fala sobre os princípios de convivência: “Fazíamos isso todo começo de ano com a professora A e tinha outra, a professora B”, conforme descreve:

Nós tínhamos oportunidade de falar o que achávamos que era importante decidir e decidir o que seria norma na escola, não éramos obrigados a fazer nada não, mas tinham padrões ou princípios que tínhamos que seguir para ficar mais agradável a todos (educando D).

O educando D lembrou com facilidade e clareza da dinâmica da reelaboração dos princípios e, em diversos momentos, demonstrou através da fala e de expressões faciais que considera os princípios de convivência algo natural, dependendo da educação de cada um “é uma coisa que se traz de casa” deixando claro não ser nada mais do que vivenciar os ensinamentos trazidos de casa. Descreveu alguns momentos em que vivenciou a experiência de reelaborar os princípios de convivência, já que ingressou em 2008 e foi a terceira turma da escola e a segunda a reelaborar:

No primeiro ano conhecemos esses princípios, coisas simples que se traz de casa, até não pisar na grama, não atender o celular, se chegar atrasado passar na assistência de alunos, coisas simples, mas que alguns pensam que só porque estão na escola podem fazer o quiser (educando D).

Afirma ter no primeiro ano conhecido os princípios, dando a impressão de não terem sido debatidos e alterados. Isso pode indicar que ele não recordou as primeiras discussões e as alterações, talvez por não ter havido muitas ou porque não tenha opinado muito. Acredito poderem existir algumas hipóteses para explicar este fato: por esquecimento já que se passaram mais de três anos ou pelo fato de, ao estar ingressando na escola, ter demonstrado certa resistência inicial em estudar em uma escola com prédios inacabados: “Não queria entrar na escola porque não estava concluída, queria estudar em outra particular”. Também pode ter achado os princípios tão familiares que, por não causarem estranheza tenha pensado que não

tiveram alterações. Deixa claro considerar que nem todos têm estas orientações em casa. Mas, a reelaboração no seu segundo ano ele lembra com facilidade e ainda afirma ter sentido falta das discussões nos anos seguintes e lamenta pelos colegas novos não participarem dos debates e por eles não conhecer o que já foi pensado e discutido pelos alunos antigos.

A gente pôde acompanhar esse processo e no segundo ano reelaborar, ver o que estava certo o que estava errado, ver o que poderia mudar. Já no terceiro e quarto ano sentimos falta desse processo que não teve e, quem entrou agora não ficou sabendo (educando D).

Ele repete várias vezes durante a entrevista a expressão “Não continuar esse processo foi uma perda para quem entrou agora” demonstrando que considerou importante participar, opinar e sugerir alterações. Afirma que procura seguir os princípios e ainda lembra os colegas, mas admite que, às vezes, também subverte as regras, demonstrando que sentir certo prazer em subverter, conforme afirma:

Às vezes a gente passa por cima da grama e a gente fala olha os princípios e as vezes a gente fala para os outros e a gente fala para os que estão chegando agora e estão sempre passeando nos corredores e não param nas salas (educando D).

Complementa dizendo que não deveria agir assim: “A gente não é obrigado a fazer mas vou me lembrar porque sei que está errado então não vou fazer”. Demonstra achar importante seguir no seu dia a dia estes hábitos como se fosse a sua maneira de *estar no mundo*, de acordo com Paulo Freire, pois implica participar de forma crítica, ativa e consciente do seu poder de modificar as coisas ou, de acordo com Makarenko (1991), de seguir como um “regime”, os princípios de convivência, mesmo quando é sincero e confessa, às vezes pisar na grama. Neste momento não explica por que, de vez em quando, pisa na grama, mas, no decorrer da entrevista, este aspecto é retomado. Ele segue a conversa sempre destacando a importância de seguir o acordo pelo bem do coletivo.

Pergunto o que ele considera que ficou de significativo, deste trabalho e, após analisar a resposta, surgem três categorias: respeito, a importância de opinar e ouvir o outro.

Com certeza auxiliava e muito, como a gente não se conhecia... a gente aprendeu a deixar o colega falar e a ouvir a opinião dos outros e saber que a gente tem hora para falar e era totalmente democrático, a gente tinha toda aquela questão de levantar o braço para falar as coisas e às vezes discutíamos muito e às vezes tínhamos que parar e voltar para o foco e era isso... a gente tinha os princípios de democracia e é isso que a gente vem construindo durante esses anos (educando D).

Considero que o conceito de Paulo Freire (2005) “dizer a palavra” nos ajuda a compreender o significado da prática para ele, porque demonstra que tinham oportunidade de dizer o que pensavam, sem constrangimentos ou opressão e também aprenderam a ouvir a palavra do outro e a interagir com o outro. De acordo com Fábio da Purificação Bastos, é direito de todas as pessoas e não privilégio de alguns dizerem a sua palavra:

[...] educar-se torna-se uma oportunidade cultural, para os seres humanos perceberem o que realmente significa dizer a palavra da sua perspectiva existencial. Ou seja, algo que só nós podemos fazer e, conseqüentemente, envolve ação e reflexão acopladas e simultâneas. Dizer a palavra, nesta perspectiva verdadeira, é um direito humano de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e optar, não podendo ser privilégio de alguns poucos que dominam a maioria (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.128).

Nesta parte da entrevista ele relata como aconteciam as conversas ou diálogos e reforça que contribuem para o relacionamento interpessoal e que devem levar esta prática como um modo de vida, isto é, “levar para a vida inteira”.

A gente fica naquela expectativa de saber se os outros também vão seguir, se todos vão acolher porque às vezes é bom pra mim e não é bom para os outros mas a gente sabe ... mas eu tenho que saber que se for por um bem comum a gente tem que seguir então a gente tem que levar isso para a vida inteira para qualquer lugar que a gente for (educando D).

Ele acredita que deva levar estes princípios consigo para a vida, para o trabalho e exemplifica dizendo “... a gente tem que ouvir os nossos superiores, a gente tem que ouvir porque eles sabem coisas que a gente não sabe, mas também eles têm que nos ouvir porque sabemos coisas que eles não sabem”. Aqui demonstra ter incorporado o princípio de ouvir, mas também de que conhecer o seu direito de opinar e ser ouvido.

Nesta parte da entrevista, constato que a educanda C e o educando D enfatizam a importância de ouvir o outro. Ele comenta que ouvir o outro e opinar nos remete a um princípio de igualdade e democracia independente do lugar e da posição social encontrada. “A gente tem que ter esse princípio, essa convivência entre os dois lados sejam iguais ou diferentes onde a gente esteja”.

Perguntei, com relação aos alunos dele, por estar fazendo estágio na escola onde concluiu o ensino fundamental e atuar como professor de informática básica se realizara alguns acordos coletivos, algo dos princípios de convivência ou se trabalhara com alunos algo relacionado às regras. Ele respondeu: “Não, não ainda não...”. Mas, ao explicar o modo como trabalha passa a ideia de mesmo sem perceber, ter levado alguns princípios democráticos. “Encaminho eles cada um tem sua hora de falar, já têm essa noção de esperar e concordar ou não”. Em outro momento diz que conversa muito com os alunos e ter explicado, muitas vezes, para eles que não poderiam entrar em sites de relacionamentos pessoais como Orkut e MSN⁴⁵ durante as aulas. Como os alunos não respeitaram, ele fora obrigado a conversar com a direção e bloquear os computadores e foi exatamente o que aconteceu no Campus Charqueadas. Disse que, na escola onde faz estágio os alunos já tinham regras, mas não as respeitavam e depois das conversas foi mudando “Comiam dentro do laboratório mesmo assim, agora sabem que não podem”. Acredito que possa ser um indicio de ter incorporado à sua vida essa rotina, estes hábitos e, sem perceber, estabelece regras com os educandos na escola em que ministra aulas, através dos diálogos que propõe.

Prossigo a entrevista provocando o educando D a relatar se considerou a experiência de elaborar coletivamente os princípios de convivência uma construção coletiva e democrática, indagando se todos ficavam à vontade para opinar. E pergunto também se ele ficava, assim ele responde afirmativamente, mas não sabe dizer se todos ficavam à vontade para falar e complementa: “Agora a gente quase não discute, eu agora não”. Segue fazendo um relato de como era a participação dele e dos colegas e o que considera mais importante:

No início sim, a gente participava e a gente tinha que ouvir também porque a gente estava se conhecendo e incorporar os princípios isso pra mim era o mais importante porque se eu não incorporar não adianta nada e aos pouquinhos sei lá... mas acho que todos conseguiram construir de forma coletiva. Depois que todos decidiam se esforçavam para cumprir (educando D).

Comenta também dizendo: “... às vezes alguns esqueciam e tínhamos que dar uma lembrada...” Ao continuar a entrevista, demonstra ter-se preocupado com os alunos que ingressariam na escola no ano seguinte e comenta as conversas com

⁴⁵ O MSN é um portal e uma rede de serviços oferecidos pela Microsoft em suas estratégias envolvendo tecnologias de internet.

os colegas de sala. Lembra o acordo firmado de utilizar somente duas folhas de papel-toalha para secar as mãos no banheiro, combinado após verificarem desperdício de folhas secas no lixo e, em virtude disso, a escola ter ficado sem papel-toalha por algum tempo, ficando acordado que todos utilizariam duas folhas de papel:

[...] uma coisa que eu lembro bem eram as duas folhas de papel... será que os outros que vão entrar vão seguir as regras? Não vão desperdiçar? Deixar a torneira aberta? Não vão usar sabonete demais? Não vão estragar tudo? A gente tinha esse zelo pela escola! Será que não vamos deixar estragar tudo? A gente cuidava das coisas... e a gente tentou manter isso, princípios que vêm de casa e na escola não mudou muito, mudou se não tinha na tua casa esses princípios! (Educando D).

A partir do exposto pelo educando D, constato novamente, a exemplo dos outros educandos, a importância do “regime”, utilizando o referencial makarenkiano como forma de fazer as coisas sempre da mesma maneira. Neste caso, foi economizando, não desperdiçando e principalmente pensando no bem da coletividade, para todos poderem usufruir do banheiro (por exemplo) limpo, com papel e sabonete. Estas atitudes demonstram que procuravam agir disciplinadamente e, de acordo com Makarenko, essa disciplina é o resultado do trabalho educativo. Neste caso, o processo acontecia através dos debates sobre a escola e qual ambiente era favorável à construção do conhecimento. Por consequência, os princípios provocavam inúmeras discussões e questionamentos desde a organização da parte física da escola até o ensino.

Os educadores Aparecida e Silva (1986) analisam a obra de Makarenko, destacando ele ter por objetivo educar o cidadão comunista, por isso os preceitos da coletividade eram disseminados, o que não invalida o seu método de educar pensando no bem-estar da coletividade. É importante também ressaltar a crítica aos métodos da antiga escola soviética que só conseguia atingir a disciplina através da repressão, da inibição, através do “não”. Makarenko observava, nas escolas que visitava, os detalhes da vida coletiva não serem observados nem trabalhados pelos diretores ou gestores das escolas como a limpeza das salas, a organização das mesas e cadeiras. Observava que os alunos poderiam se envolver com estas atividades, organizando-as, pensando no bem-estar coletivo e este poderia ser um exercício importante de “... uma prática que forme determinados hábitos” (LUEDEMANN, 2002, p.375).

Na frase extraída do texto o educando demonstra a vontade de seguir o acordo firmado pelo bem da coletividade. Complementa a fala dizendo “... quando tu chegas na escola, vamos incorporar esses princípios, é uma escola pública! Mesmo que não seja pública, é de todo mundo, cada um deve cuidar!” Continua a fala observando os cuidados com a escola “... até hoje a gente não vê classe riscada, o que começou lá no início ... desde o começo.”

Estas constatações apontam para o trabalho inicial, realizado quando ingressaram na escola, desenvolvido através dos debates sobre “Qual o ambiente favorável à construção do conhecimento” que envolvia, além das regras da escola, os cuidados com limpeza e conservação do educandário. A importância de trabalhar estes aspectos com os educandos era uma das preocupações de Makarenko, conforme comentário de Luedemann sobre um dos textos do autor:

A preocupação com os detalhes da vida coletiva era rejeitada pela maioria das escolas visitadas por Makarenko. Se havia sujeira nas salas de aula, os diretores e professores não se preocupavam em fazer com que os alunos limpassem o que sujaram. O trabalho manual e a preocupação com os pormenores da vida cotidiana não faziam parte dos objetivos educacionais da direção escolar. E é aí que Makarenko vai chamar a atenção dos pedagogos: a diferença entre instrução e educação; e, na esfera da educação, na inculcação ideológica e na formação de novos hábitos e novas tradições com base na vida coletiva (LUEDEMANN, p. 385).

Apesar de o trabalho inicial ter sido significativo, ele lamenta, expressando, com pesar, que alguns hábitos foram esquecidos: “... alguns princípios foram se perdendo até porque não foram lembrados”. Neste momento, ele lembra e compara o modo como se portavam com relação aos princípios e admite que alguns se foram perdendo. Isto pode indicar que nem todos foram incorporados, pois precisariam ser lembrados para não serem descumpridos.

Com a intenção de desvelar se o trabalho fora significativo, prossigo a conversa e pergunto como seria a escola, se não tivéssemos elaborado os princípios de convivência e somente incorporado as regras prontas do Campus Pelotas, ou se as regras fossem elaboradas sem a participação de todos?

Ele se mostrou contrário a incorporar as regras prontas do Campus Pelotas, argumentando serem escolas diferentes, cidades diferentes, realidades diferentes e afirma “Eu acho que a escola não seria a mesma” e reafirma o compromisso em manter o acordo e prossegue:

Nós mesmos agora temos uma responsabilidade nossa de repassar isso adiante para o pessoal que está entrando... foi criado por nós, foi reformulado por nós, discutido por nós... a gente chegou a um consenso entre a gente e a gente tá seguindo... (educando D).

Acredito que, quando ele afirma terem a responsabilidade de repassar aos colegas novos que estão entrando, refere-se à interrupção do trabalho em 2010 e 2011. Entendo que procuram seguir disciplinadamente o acordo estabelecido e ainda se esforçam para que o coletivo também siga. Utilizaremos o conceito de disciplina de Makarenko como o resultado do trabalho educativo. Esse trabalho educativo foi provocativo aos educandos e eles compreenderam a importância para a coletividade e concordaram em participar ativamente da elaboração e se comprometeram a seguir o acordo firmado como um regime, de acordo com Makarenko, até que, aos poucos, foi se tornando um hábito. Isso para alguns, poderia vir da educação recebida através da família.

Na opinião do educando D: “Foi um momento de reflexão, que começou com a primeira turma e se repetiu em 2007, 2008 e 2009. Era uma coisa que tinha que ser feita e mudou pouco de um ano para outro”.

Entendo então, a entrevista estar na fase final e faço o mesmo questionamento feito para a educanda C: se ele considera que a elaboração dos princípios de convivência influenciou as questões disciplinares e procuro analisar o que ele considera disciplina. E ele responde demonstrando estranhamento com relação à pergunta e afirma: “Não, não temos problemas de indisciplina, até a relação com os professores diminuiu um pouco porque entraram muitos professores novos e a gente tá se conhecendo, mas o respeito é mútuo.” A partir dos relatos, os educandos demonstram que a disciplina se estabelecia naturalmente, através das atitudes e das decisões que tomavam, da rotina que assumiam dia a dia na escola. Todos entrevistados afirmam, em algum momento da entrevista que o importante era cumprir o acordo estabelecido pelo grupo.

Tratar de questões relacionadas à disciplina na escola, na maioria vezes, é motivo de controvérsias e ambiguidades porque o próprio termo, não raro, parece estar localizado no silenciamento, no comportamento obediente e, principalmente, submisso às regras impostas por pessoas de outros grupos; enquanto a discordância e o questionamento às regras são classificadas como atitudes de indisciplina. É, da mesma forma, temática difícil de ser desenvolvida.

Não pouco por preconceito, os educadores podem ser vistos como disciplinadores ou silenciadores dos alunos. Por isso, é importante discutir como esta questão pode ser resolvida através do diálogo entre educadores e educandos. Certamente esta não é uma temática nova, mas é atual e deve ser discutida amplamente em todos os espaços sociais porque pode melhorar a convivência entre as pessoas e, conseqüentemente, despertar ações voltadas à humanização. Utilizamos o termo humanização no sentido freiriano, como uma busca do *ser mais* onde o ser humano está em permanente busca do autoconhecimento e conhecimento do mundo, movido pela esperança de construir um mundo melhor para todos.

É importante buscar primeiramente no dicionário o conceito de disciplina e indisciplina para entendermos melhor de onde surgem visões conservadoras e que acabam se perpetuando através do senso comum. De acordo com o dicionário Aurélio (1993), disciplina é “regime de ordem imposta ou mesmo consentida”; ou “ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização”. Aparece, ainda, um conceito que prevalece na visão senso comum quando a questão da disciplina é debatida como “relações de subordinação do aluno ao mestre; submissão a um regulamento”.

As diversas definições sobre o termo indicam sempre o termo disciplina como próximo à subordinação, imposição, submissão, algo imposto de cima para baixo, apontando para um o ideal: faz bem ser um indivíduo disciplinado e que acata as regras estabelecidas por outros sem questionar.

Uma questão ainda bastante difundida nas escolas é a associação da disciplina à tirania, a opressão, ao autoritarismo, ao enquadramento e à negação do diálogo como algo possível de ser desenvolvido em sala de aula. Também observamos as questões de disciplina e indisciplina, ser tratadas como algo inato ao ser humano – “nasceu assim” – ou ligadas à situação econômica, porque “têm tudo” ou “não têm nada” e nada pode ser construído no sentido de modificar a realidade.

Mas, os educadores Paulo Freire e Makarenko conferem um outro olhar sobre as questões disciplinares afirmando ser algo necessário para o bom desenvolvimento das potencialidades do corpo e da mente. Neste momento caminham na mesma direção ao apontarem os hábitos, os costumes ou “regime”, para Makarenko, como algo que se pensados para o bem estar da coletividade geram ações positivas para todo grupo.

Concordo com os ensinamentos de Makarenko que trata a disciplina como resultado de um processo educativo, ou seja, como “o resultado geral de todo o trabalho educativo” (MAKARENKO, 1981, p. 38). Ele destaca ser importante a organização para conseguir constituir rotinas, que o autor denomina de regime, em que cada um dos envolvidos percebe que é responsável por fazer a sua parte e que acima de tudo “... sinta a necessidade e desejo de cumpri-la da melhor maneira possível”, necessitando, para tanto de “... iniciativa e vontade criadora” (1981, p.37).

Foi preciso muita organização e diálogo para conseguir organizar algumas rotinas, a fim de cada um dos envolvidos perceberem sua responsabilidade por fazer a sua parte e atingir o objetivo de viabilizar o bom funcionamento dos princípios. Mas, não foi preciso abordar o tema disciplina ou indisciplina, porque concordamos com o autor, quando afirma ser a disciplina o resultado de todo o processo educativo:

[...] a disciplina não se cria com algumas medidas ‘disciplinárias’ mas com todo sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Nesse sentido, a disciplina não é uma causa, um método, um procedimento de educação, mas o seu resultado (MAKARENKO, 1981, p. 38).

Para Paulo Freire, é tarefa do educador trabalhar em favor da disciplina, e esta só será alcançada através do equilíbrio entre autoridade e liberdade que é condição necessária para conduzir o processo pedagógico por meio do diálogo e de práticas voltadas à humanização, que possibilitem aos educandos exercerem sua liberdade. O educador deve, através do diálogo crítico, provocar os educandos a exercerem sua liberdade respeitando os deveres e direitos alheios bem como os seus. Paulo Freire considera fundamental a disciplina do corpo e da mente, o que vale para os educandos e educadores, para o bom andamento do processo educativo. Finalizando busco num fragmento da fala do educando D onde enfatiza a importância dos debates como algo significativo:

A gente debate quase sempre dentro e fora da sala e vai aprendendo a ouvir o outro e a entender que a opinião da gente nem sempre é o que manda nos outros. E a gente aos pouquinhos vai começando a captar é isso aí. A gente agora tá na reta final, conhece todos, sabe qual os defeitos e qualidades ... a relação que a gente tem agora é de amizade ... (educando D).

Também relata o que mais o marcou na escola durante os primeiros anos ter sido à relação muito boa com os professores:

A gente sempre teve uma relação muito boa com os professores, foi uma coisa que marcou todo mundo, foram os professores que nos deram a base e agora nós perdemos, perdemos não, mas pararam de nos dar aula para dar para outras turmas ou saíram para mestrado, doutorado e isso tá fazendo muita falta, isso foi uma perda para nós, e a gente nota que não têm mais a mesma relação que a gente tinha no começo, que a gente encontrava os professores no corredor e parava para conversar ou então entrava na sala e conversava ou então ele chega dá os assuntos dele mas tinha um minuto para a gente conversar de coisas de fora da escola e se a gente precisasse de alguma coisa poderia ir atrás dele ... a gente não sente mais aquele afeto que a gente tinha antes, foi o que mais mudou o afeto que a gente tinha antes por parte dos professores... quando a gente chegou a gente não se conhecia foi nas aulas de sociologia que a gente começou a se conhecer com aqueles trabalhos em grupo... foi uma forma da gente se conhecer melhor, foram atividades muito interessantes (educando D).

Ele, bem como a educanda C, demonstraram descontentamento ao relatar que participaram de uma reunião para tratar da formatura na qual receberam as regras prontas e não puderam opinar. Contesta e diz achar um absurdo eles serem impedidos de opinar já que puderam decidir tantas coisas até o momento. Essa indignação e contestação mostra que acham importante construir as regras no coletivo e não aceitam passivamente a imposição de regras. Pode ser um indício de o trabalho de elaboração coletiva dos princípios de convivência ter sido incorporado como um hábito. Depois de terem vivenciado a democracia para decidir muitas coisas na escola e provocados a serem cidadãos críticos, não aceitam passivamente regras prontas sem refletirem sobre elas e, quando necessário, alterá-las.

As regras da formatura foram impostas para nós, a gente não pôde escolher música, o projetor da escola nós não poderíamos utilizar, mas foi uma coisa que a gente foi atrás, a escola tem mais de dez projetores, como que a gente não poderia usar, já conseguimos o projetor. Diversas regras que impuseram para a cerimônia de formatura e nós achamos um absurdo, quantas coisas a gente pode decidir até aqui e agora não “segue o padrão de Pelotas”, a gente não pôde opinar muito (Educando D).

Perguntei a ele se contestaram e tentaram mudar e ele respondeu com indignação, dizendo que tentaram, mas: “toda questão da formatura foi com regras que a gente não pôde opinar” e complementa “... a gente tentou ir atrás...”. A conversa retornou aos princípios de convivência e perguntei se ele lembrava como era nas outras escolas e reafirmou considerar uma perda para os alunos novos não participarem, dizendo:

Nas outras escolas no primeiro dia de aula eram informadas e aqui tu pode te manifestar ouvir os colegas, o que vai ser melhor para escola. Eu acho que a maior falta é para os colegas novos não ouvir os princípios de convivência é uma grande perda para eles. Eles não ficam sabendo o que a gente planejou é uma coisa que prá nós... se eu criei eu quero que os outros também pensem, ouçam e manifestem a opinião deles, por que é assim? Porque não é de outro jeito? O que eles acham que pode mudar (educando D).

Perguntei se ele achava que todos respeitam os princípios: alunos, professores, servidores?

Respondeu: “Todos, os professores e os administrativos” e continuou:

A biblioteca é um silêncio todo mundo respeita o silêncio ninguém incomoda e o banheiro o pessoal usa as duas folhas, sabonete e a sala está sempre limpa, as vezes a gente sai e arruma as cadeiras as vezes a gente sai e não arruma as classes como a gente fazia no 1º ano, era um costume que a gente tinha, agora a gente não faz mais, mas a escola está sempre limpa, os corredores, todos ambientes bem conservados, a gente tenta cuidar mas as vezes bate para trocar o período e não dá tempo, mas os estabilizadores a gente pegou o costume de desligar, no começo do ano o diretor falou para economizar energia, desligar a luz ao sair da sala, fechar as cortinas, desligar o ventilador, em linhas gerais ... Os princípios do laboratório: não pode se alimentar, a gente fica na porta e não entra comendo, mas os sites foram bloqueados, o Orkut, MSN, agora o acesso é pela matricula e CPF, até o 2º ano foi liberado mas não respeitaram o acordo então foi bloqueado.

Também relata que às vezes não cumprem com o acordo, alegando “falta de tempo”, mas reconhece que, por não cumprirem o acordo firmado para os laboratórios, tiveram os sites bloqueados. O combinado era não acessarem os sites de relacionamento durante as aulas, ficando a critério do professor, disponibilizar alguns minutos no seu final.

Entendo ele considerar significativo: levar os princípios para vida inteira e lamenta a descontinuidade que impede os colegas novos de participar (em diversos momentos acrescenta que foi uma perda para todos não continuar o processo) pensar no bem-estar coletivo, os debates e relações de afeto.

Após analisar a entrevista e buscar aspectos relevantes para desvelar o significado para o educando D de vivenciar o trabalho coletivo de elaboração dos princípios de convivência, retornei a entrevista tentando destacar passagens que pudessem ajudar a identificar aspectos relacionados as questões disciplinares. Observo, logo no início da entrevista, ele revelar que procura seguir os princípios mesmo não sendo obrigado mas, por saber que é pelo bem-estar do coletivo e ainda acrescenta que procura lembrar os colegas. Ele utiliza um exemplo que todos consideravam muito importante de “não pisar na grama” e admite que, às vezes, por

estar atrasado acabava pisando. Mas logo afirma que não deve fazer, porque sabe estar errado. O fato de pisar ou não na grama nunca constou na ata dos princípios de convivência talvez por ser unanimidade para os alunos conservar a grama em bom estado de conservação. Normalmente as questões polêmicas e que demandavam muito diálogo é que ficavam registradas no texto. O fato de logo afirmar saber estar errado ao pisar na grama é um indício de ter por hábito não pisar e lembrar-se dos acordos firmados.

[...] às vezes a gente passa por cima da grama e a gente fala olha os princípios e às vezes a gente fala para os outros e a gente fala para os que estão chegando agora e estão sempre passeando nos corredores e não param nas salas (educando D).

Mas afirma que não deveria agir assim e diz: “a gente não é obrigado a fazer, mas vou me lembrar porque sei que está errado então não vou fazer” (educando D). Demonstra que acha importante seguir no seu dia-a-dia estes hábitos como se fosse a sua maneira de *estar no mundo*, de acordo com Freire, porque implica participar de forma crítica, ativa e consciente do seu poder de modificar as coisas ou de acordo com Makarenko (1991) de seguir como um “regime”, os princípios de convivência mesmo quando é sincero e diz que às vezes pisa na grama. A temática da disciplina ou indisciplina nunca precisou ser tratada durante os diálogos de elaboração dos princípios de convivência e os educandos demonstraram certo estranhamento quando questionados sobre a temática.

Após todas as análises e reflexões expostas até aqui, acredito ser o momento de partir para as considerações finais. Tal momento da pesquisa é muito difícil e delicado porque preciso caminhar em direção às reflexões finais. Sigo consciente de que estas reflexões suscitarão outras e de o trabalho não estar encerrado, esgotado, havendo aspectos a serem investigados e muitas possibilidades de pesquisas futuras que, certamente, demandam muito tempo. Mas, mesmo assim, este momento não é fácil porque significa parar de ler, reler, tentar melhorar aquela frase, aquele parágrafo com a intenção de deixar claro para o leitor o que realmente entendi das falas, das expressões e sentimentos dos educandos pesquisados.

A caminhada continua, mas, neste momento mais firme, certamente mais segura do que no início, com algumas certezas embora que provisórias, de, enquanto educadora, continuar erguendo paredes e construindo sonhos, alicerçada em uma ação educativa cujo princípio é a humanização. Depois de dois anos de pesquisa e reflexões, sinto as bases mais firmes, mais consolidadas para seguir adiante.

REFLEXÕES FINAIS

Passo a partir de agora, a tecer as reflexões finais desta pesquisa, revelando as dúvidas e as incertezas iniciais, também relatando as dificuldades do processo desde o retorno à cidade de Charqueadas até conseguir encontrar os educandos e desvelar-lhes o significado da elaboração e reelaboração dos princípios de convivência. Revelo a minha apreensão inicial - verificar se o convite de participar da pesquisa seria aceito pelos educandos e se falar sobre a escola e sobre os princípios de convivência seria um assunto a ser velado ou desvelado? O primeiro passo foi dado e os educandos aceitaram participar da entrevista, mas as dúvidas ainda persistiam. Será que irão lembrar os princípios de convivência? Se lembrarem, vão querer e poder falar sobre os sentimentos e os significados? Se as lembranças não forem boas, vão querer recordar? Poderiam revelar que o trabalho nada acrescentou em suas trajetórias, então, não haveria nada para ser comentado. Essas foram as minhas principais inquietações no início da pesquisa.

Após fazer contato telefônico e me deslocar para o município restava ainda a dúvida eles irão comparecer?

As duas primeiras educandas contatadas (educandas A e B) já formadas compareceram apesar de seus compromissos diários envolvendo diversas atividades pessoais e profissionais. Mostraram-se dispostas a conversar sobre a temática e, apesar de no primeiro momento terem afirmado não lembrar muito bem dos princípios de convivência, no decorrer da conversa que procurei tornar descontraída, a importância e o diferencial deste trabalho foi sendo revelado aos poucos. Nas idas e vindas das lembranças, sentimentos e significados foram sendo explicitados. Ambas revelaram, entre muitos outros aspectos a importância de trabalhar em grupo, de ouvir e expressar sua opinião. Ressaltaram a contribuição do trabalho para fortalecer relações e vínculos afetivos, falaram sobre a mudança de atitudes fora da escola, na vida profissional e pessoal. Com relação ao trabalho em grupo, relataram que agora conseguem trabalhar em grupo e demonstraram preocupação e interesse em saber se o trabalho ainda continua da mesma maneira, com a participação de todos e afirmam ser esse o diferencial da escola.

Não foi menos desafiador ouvir os mais jovens, o educando D com 17 anos, estes ainda educandos da escola. Mesmo assim, se dispuseram a conversar, revelando situações de alegria e satisfação bem como descontentamentos e indignação. De acordo com os relatos, ocorreram mudanças que consideram negativas, como a falta de diálogo: “Não temos comunicados de nada, não tem mais debates”. Eles deixaram claro que querem ser ouvidos e querem participar, da mesma maneira que fizeram quando entraram na escola. Este foi um indício de o processo de elaboração, construído com muito diálogo e participação de todos, foi importante e significativo, porque desejam que o processo tenha continuidade e afirmam, para os colegas novos, ser uma perda não mais trabalharem coletivamente, reelaborando os princípios de convivência.

Aos poucos, ouvindo os relatos fui entendendo que os educandos tinham interesse e queriam conversar sobre os princípios de convivência porque revelaram muitos fatos, situações e sentimentos. Identifiquei nas falas muitos vestígios que me levaram a buscar categorias e conceitos, de vários autores que me acompanharam e acompanham nesta trajetória, e estes me possibilitaram fazer articulações e triangulações entre as falas, a visão dos autores e a minha enquanto educadora e pesquisadora.

Analisando as entrevistas, considero importante algumas categorias que apareceram nas falas durante as entrevistas: afetividade nas relações, a importância do trabalho coletivo e do diálogo e, principalmente, de ouvir o outro. E estes são os pilares para uma educação humanizadora que, ao provocar a participação dos educandos, possibilita que sejam “Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de ser, de escolher, capazes de grandes ações, de significantes testemunhos...” (FREIRE, 1996, p.57).

Considero importante afirmar que estas são opiniões, impressões, falas dos quatro educandos convidados a participar da pesquisa sobre a escola, que se dispuseram a colaborar concedendo as entrevistas. Outros educandos foram convidados, mas alguns já formados não foram encontrados e outros alegaram compromissos profissionais que os impossibilitaram de participar. Porém pelo resultado das entrevistas, considero que as falas, por serem semelhantes, refletem o significado da elaboração dos princípios de convivência para muitos educandos desta escola.

É importante salientar que a duração das entrevistas das duas primeiras educandas foi de aproximadamente vinte minutos e dos outros dois foi de quase uma hora; portanto, os dois últimos trouxeram mais dados para a análise. Acredito que o fato de estes últimos ainda estar na escola tenha colaborado, proporcionando lembranças mais recentes e detalhadas. Também outro fator importante é terem relatado vivenciar atualmente muitas mudanças nas relações entre educadores/educandos/escola, fato não observado nas duas primeiras entrevistas das educandas que concluíram o curso, em 2009, período em que os princípios de convivência ainda eram reelaborados.

A descoberta da descontinuidade da reelaboração dos princípios de convivência tornou desnecessário investigar se o aumento do número de educandos inviabilizaria o prosseguimento do trabalho. Fica o questionamento para futuras pesquisas: por que a comissão decidiu não mais reelaborar os princípios com os educandos?

Seguindo a busca em direção ao significado desta prática para os educandos, continuo o caminho tentando compreender e refletir sobre outro aspecto importante: a humanização. O que nos torna seres humanos e nos diferencia dos outros seres? O ser humano não é somente um ser reflexivo, mas também um ser capaz de agir e reagir sobre si mesmo e sobre as suas próprias ações no mundo. Enfim, é um ser de transformação e não só de adaptação.

Portanto, o ser humano é um ser da práxis, um pesquisador constante e a sua humanização constitui a sua vocação. Vivemos cotidianamente esta tensão: humanização e desumanização, mas sabemos isso não depender exclusivamente das ações dos sujeitos, pois são relações construídas coletivamente em contextos históricos concretos. O desafio continua sendo criar espaços em nossas práticas educativas que provoquem nos educandos a possibilidade de conquistar a liberdade e a autonomia necessária.

A profissão docente ou trabalho docente exige compromisso com a educação, com os educandos e com a sociedade mas não podemos negar que carregamos tensões frutos da nossa formação dentro de outros paradigmas como “a educação bancária”. Contudo, o importante é ter certeza que se quer construir outra educação alicerçada em outros ideais.

Prossigo a caminhada em busca do significado do processo da elaboração e reelaboração dos princípios de convivência e reflito partindo das minhas convicções. Enquanto ser humano e educadora, deixo aqui o registro de algumas certezas e muitas dúvidas. Certeza de meu trabalho enquanto educadora será sempre em busca da humanização. Ao fazer esta afirmação, me refiro a tudo que foi discutido neste texto com relação a desenvolver práticas que incentivem a participação democrática, libertadora e crítica. Acredito nestas práticas mesmo com a consciência de não ter certeza dos efeitos que elas podem suscitar, porém certa de a intenção primordial ter sido provocar os educandos a refletir e participar sem a intenção de impor regras e normas.

Visava a construir, junto com o grupo, de acordo com as necessidades reveladas naquele momento, sem perder o foco principal: o bem-estar de todos e, conseqüentemente, a busca por práticas cada vez humanizadoras. O diálogo, o debate e o embate de ideias aconteceram. Quando as propostas surgiam, as decisões dificilmente eram unânimes, o que, muitas vezes gerou descontentamentos momentâneos, mas, no final do processo, sempre se chegou ao consenso porque o bem-estar da coletividade sempre foi o objetivo do trabalho.

Considero que a trajetória percorrida e vivenciada até se chegar à redação final dos princípios de convivência foi sendo desvelada aos poucos, em cada entrevista realizada, visto os educandos mostrarem que, enquanto refletiam, buscavam recordar o significado do processo. E, ao mesmo tempo, percebi durante esta pesquisa que a ata final foi uma consequência do trabalho coletivo e não mais o objetivo principal.

Quando analiso o relato dos dois últimos educandos, ao afirmarem que o trabalho em bases dialógicas e participativas se foi perdendo e hoje não são consultados nem provocados a opinar e decidir sobre aspectos considerados importantes, concluo que a não participação lhes causa estranhamento. Eles incorporaram ao seu cotidiano dialogar, debater, decidir em reunião, ouvir o outro e refletir junto com os colegas e com os envolvidos no processo educativo. Fica o questionamento: por que as relações mudaram? Tenho a convicção de as causas poderem ser encontradas em outras pesquisas que pretendo ainda realizar talvez em nível de doutorado, pois demandará mais tempo de estudo e envolverá também educadores, servidores administrativos e direção.

Este trabalho, baseado em ideais participativos, cujas decisões são pautadas pela vontade da maioria, e todos têm vez e voz para decidir, sempre respeitando a vontade do grupo, pode gerar descontentamentos, mesmo quando o objetivo de educar é a formação voltada para humanizar, para despertar a criticidade e a participação ativa dos educandos. Este processo implica, muitas vezes, mudanças de concepções educativas arraigadas em métodos tradicionais de ensino, engessados, os quais não priorizam a participação do coletivo nas decisões.

Por fim, urge uma reflexão: será que a escola, os educadores e a sociedade atualmente desejam alunos participativos, questionadores e críticos?

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

AMADO, João da S. **A construção da disciplina na escola**. 1. ed., Porto: ASA, 2000.

AMADO, João da S., FREIRE, Isabel P. **Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir**. 1. ed., Porto: ASA, 2002.

APARECIDA, Sônia e Silva, Ignácio. **Valores em Educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. Vozes: Petrópolis, 1986.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Vozes: 2004.

BASTOS, Fábio da Purificação. Dizer a sua palavra (verbete). In: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOGDAN, R., BIRKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de junho de 2006**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 13 de junho de 2006.

CHARLOT, BERNARD. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Artmed, 2000.

DALLA VECHIA, Agostinho. Educação e afetividade em Paulo Freire: pedagogia da autonomia. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 2, p.43-59, Jan./Mar. 2005. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamentobiocentrico_02.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2011.

D'ANTOLA, Arlette (org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.

DISCIPLINA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1993.

DOMINICÉ, Pierre. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Maria da Conceição Passeggi, Eliseu Clementino de Souza (org.); prefácio Gaston Pineau, Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 2. ed., Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001. (in: *Conceitos de Educação em Paulo Freire*).

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1998.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 3 ed. Petrópolis: vozes, 2005.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 5. ed. São Paulo, Editora Moraes, 1984.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro. **Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades educativas**. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

GUZZONI, Margarida Abreu. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. trad. Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUC, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra: a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAKARENKO, Anton Simionovitch. **Conferências Sobre Educação Infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. **O livro dos pais**. Volume II. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem ...** Vitória: EDUFES, 1996.

PASSEGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

_____. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1992.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

SAVIANI, Demerval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: **Filosofia da educação brasileira**. Coord. Dumerval Trigueiro Mendes, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

TORO, Rolando. Afetividade. **Apostila da escola de formação**. Internacional Biocentric Fondation. São Paulo: Editora Olavobrás/EPB, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de Entrevista: educandos

ROTEIRO PARA OS ALUNOS

- Tu te lembrás dos princípios de convivência, de por que decidimos elaborá-los? Reelaborarmos? Como foi o processo?
- Na hipótese de o entrevistado lembrar apenas fatos que não correspondam à questão proposta ou não colaborem com o desenvolvimento da pesquisa, elaborei outros questionamentos para utilizar ao longo da conversa ou entrevista.
- O que ficou de significativo daquele trabalho?
- Consideras que foi uma construção realmente coletiva, democrática, todos ficavam à vontade para opinar? E tu ficavas?
- Na tua opinião, os debates sobre o que seria melhor para a turma e para a escola contribuíram de alguma maneira? Em que aspectos?
- Consideras que essas elaborações coletivas contribuem de alguma forma para a convivência na escola e fora dela? No trabalho ou na tua vida? Como?
- Como seria a escola, na tua opinião, se não tivéssemos elaborado os princípios de convivência e somente incorporado as regras prontas do Campus Pelotas, ou se as regras fossem elaboradas sem a participação de todos os envolvidos no processo educativo do Campus Charqueadas?

APÊNDICE II – Formulário de autorização para divulgação de entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE ENTREVISTAS

Eu, _____, portador(a) de identidade nº _____ e inscrito(a) sob o número de CPF _____, autorizo a divulgação do conteúdo e das imagens obtidas nesta entrevista para fins de estudos acadêmicos.

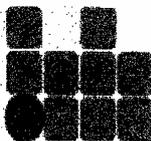
ANEXOS

ANEXO I – Localização da cidade de Charqueadas/RS



PORTÃO DE ENTRADA DO CAMPUS CHARQUEADAS

ANEXO II – Regras do Campus Pelotas (folder)



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE**
Campus Pelotas

REGULAMENTOS ESPECÍFICOS

CAPÍTULO I DOS DIREITOS E DEVERES E DAS PROIBIÇÕES E DAS PENALIDADES DO CORPO DISCENTE

SEÇÃO I DOS DIREITOS

Artigo 1º - Integram o corpo discente do Campus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense todos os alunos regularmente matriculados neste Campus.

Artigo 2º - São direitos do aluno:

§ 1º - Obter ensino atualizado e de boa qualidade e, quando autorizado, acessar as dependências e os recursos tecnológicos e didáticos pedagógicos disponíveis no IF-Sul;

§ 2º - ter acesso às informações referentes às atividades desenvolvidas no IF-Sul, aos procedimentos adotados, às normas e aos regulamentos vigentes e às modalidades de assistência oferecidas aos alunos;

§ 3º - receber tratamento em igualdade de condições pelos demais colegas, professores e servidores técnico-administrativos, sem discriminação de qualquer espécie;

§ 4º - participar de atividades programadas pela instituição ou pelo órgão representativo dos estudantes, desde que obedeça aos critérios estabelecidos pelo IF-Sul;

§ 5º - propor sugestões que favoreçam um ambiente agradável e adequado à sua educação integral;

§ 6º - usufruir dos serviços do Gabinete Médico, Odontológico e de Enfermagem, em horários de atendimento estabelecidos pela Instituição;

sanção disciplinar, ficando esta registrada e assinada pelo aluno e/ou responsável, quando menor de 18 anos.

Artigo 7º - O aluno que descumprir o estabelecido no artigo 4º estará sujeito às seguintes sanções disciplinares:

§ 1º - Advertência quando for infringido o disposto nos parágrafos 1º, 2º, 7º, 9º, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 do art.4º;

§ 2º - Suspensão das atividades escolares quando for infringido o que dispõem os parágrafos 3º, 4º, 5º, 6º, 8º, 15 do art.4º e por reincidência em qualquer falta sobre a qual já tenha recebido advertência;

§ 3º - Cancelamento da matrícula quando por reincidência de falta, em razão da qual o aluno tenha recebido suspensão das atividades escolares.

Artigo 8º - O cancelamento da matrícula previsto no art. 7º § 3º será precedido de processo disciplinar.

§ 1º - O processo será instaurado mediante portaria da Diretoria do Campus Pelotas;

§ 2º - o processo deverá ser iniciado dentro de três dias úteis e concluído no prazo máximo de trinta dias contados a partir da data de emissão da portaria;

§ 3º - será assegurado ao aluno, amplo direito de defesa.

Artigo 9º - Será facultado, à Diretoria do Campus Pelotas, ao Departamento de Estrutura Funcional do Ensino ou à Coordenação de Administração Escolar, substituir as penalidades previstas no Art.7º parágrafos 1º e 2º, por atividades sócio-educativas na própria Instituição.

Artigo 10 - Em caso de dano material ao patrimônio do IF-Sul, além da sanção disciplinar aplicável, o infrator estará obrigado ao ressarcimento das despesas correspondentes;

Parágrafo Único - Os prejuízos materiais serão apurados pelo Setor de Patrimônio, ouvindo, se for o caso, ao Departamento de Manutenção da Estrutura do IF-Sul.

§ 10 - distribuir impressos, divulgar folhetos, fazer comunicações públicas, nas dependências do IF-Sul, sem a devida autorização;

§ 11 - profanar palavras de baixo calão dentro do IF-Sul ou quando representá-lo;

§ 12 - usar indevidamente o documento de identificação estudantil;

§ 13 - fumar nas salas de aulas, corredores, laboratórios, oficinas, miniauditórios, auditório, ginásio, CTG, biblioteca, conforme legislação vigente;

§ 14 - permanecer, sem autorização, nas salas de aula, laboratórios e oficinas, após o término das atividades escolares;

§ 15 - agredir fisicamente ou causar dano moral a qualquer pessoa, seja na Instituição ou representando-a;

§ 16 - utilizar-se de processos fraudulentos na realização de provas e trabalhos;

§ 17 - utilizar o elevador, excetuando-se os portadores de necessidades especiais e/ou com dificuldade de locomoção;

§ 18 - sair de sua sala de aula na troca de professores, ao término de uma aula e início de outra;

§ 19 - tomar churrasco, comer lanche, escutar som de equipamento individual e manter o telefone celular ligado, em sala de aula, laboratórios, oficinas, miniauditórios, auditório e biblioteca;

§ 20 - sair durante as atividades de sala de aula para fazer cópias xerográficas sem a autorização do Professor;

§ 21 - utilizar microcomputadores e internet no IF-Sul para fins não educativos.

Artigo 5º - Na aplicação das sanções disciplinares, será considerada a gravidade da infração à vista dos seguintes elementos:

I - natureza da falta;

II - circunstância em que ocorreu o fato;

III - dolo ou culpa;

IV - valor do bem moral, cultural ou material atingido;

V - primariedade do infrator.

Artigo 6º - A Diretoria do Campus Pelotas, o Departamento de Estrutura Funcional do Ensino ou a Coordenação de Administração Escolar aplicarão e darão conhecimento, ao aluno infrator, acerca da respectiva

§ 7º - pleitear os programas de benefícios, junto à Coordenação de Apoio à Comunidade Estudantil (COACE), obedecendo aos critérios e prazos estabelecidos;

§ 8º - usufruir dos atendimentos pedagógicos, psicológicos e assistenciais, respeitando os critérios e possibilidades da Instituição;

§ 9º - sanar suas dificuldades de aprendizagem, preferencialmente com o professor da respectiva disciplina em que registrar baixo aproveitamento e/ou apresentar débitos, quando estas não forem decorrentes de desinteresse e infrequência não justificada;

§ 10 - solicitar troca de turno, desde que atendidas as disposições contidas na Organização Didática do IF-Sul. Para menores de 18 anos de idade, será exigida a assinatura do responsável ou representante legal;

§ 11 - solicitar trancamento de matrícula nos casos devidamente comprovados e previstos na Organização Didática. Para menores de 18 anos de idade, será exigida a assinatura do responsável ou representante legal;

§ 12 - realizar avaliação de segunda chamada, mediante requerimento, nos casos regulamentados em lei, quando estiver representando o IF-Sul, ou quando o professor definir o requerimento;

§ 13 - obter vistas de todos os trabalhos integrantes do processo de avaliação e recorrer quando se julgar prejudicado;

§ 14 - ter representação por intermédio do grêmio estudantil e/ou diretório acadêmico;

§ 15 - apresentar defesa contra acusação a sua pessoa ou ao grupo;

§ 16 - encaminhar, por escrito, aos órgãos competentes: Coordenação, Diretoria do Campus Pelotas e Reitoria do IF-Sul, individualmente, em grupo ou por meio do Grêmio / Diretório Acadêmico, reclamação sobre o comportamento e/ou atividades ilegais de colegas, servidores docentes e técnico-administrativos;

§ 17 - participar, em igual oportunidade, do sistema de bolsa de trabalho e/ou estudo que a Instituição mantiver, respeitadas as normas de cada modalidade;

§ 18 - receber gratuitamente as primeiras vias dos seguintes documentos: identidade estudantil, guia de transferência, histórico escolar, documento de conclusão de curso e diplomas;

§ 19 - solicitar aproveitamento de estudos concluídos com êxito, desde que atendidas as disposições constantes na Organização Didática desta Instituição;

§ 20 - solicitar, por meio de requerimento, autorização para entrar, em sala de aula, após o horário estabelecido para o primeiro período de cada turno, em até quinze minutos, por motivo de trabalho ou dificuldade permanente de deslocamento, em casos devidamente comprovados;

§ 21 - entrar no IF-Sul, em turno inverso ao seu, somente para realizar atividades de ensino-aprendizagem.

SEÇÃO II DOS DEVERES

Artigo 3º - São deveres do aluno:
§ 1º - ser assíduo e pontual, no comparecimento às aulas, com participação efetiva, objetivando o processo ensino-aprendizagem;

§ 2º - solicitar, à coordenação de turno, autorização para ingresso na sala, em eventual atraso ou aguardar o sinal para a próxima aula no saguão principal;

§ 3º - obedecer aos prazos fixados pela Instituição para matrícula, rematriculação, reingresso, reopção, entrega de atestados médicos e de documentação relativa ao aproveitamento de estudos;

§ 4º - realizar todas as atividades escolares que lhe forem propostas, observando prazos e datas;

§ 5º - manter silêncio e respeito durante as atividades escolares realizadas nas dependências da Instituição, evitando aglomerações nas escadas, corredores de acesso, portas de sala de aula, laboratórios, oficinas, biblioteca e jardins;

§ 6º - respeitar e tratar com cortesia colegas, professores, demais integrantes da comunidade escolar bem como visitantes e funcionários de empresas terceirizadas;

§ 7º - contribuir através de atos e atitudes para o prestígio e bom conceito da Instituição;

§ 8º - colaborar para o asseio de todas as instalações escolares;

§ 9º - zelar pelos materiais, mobiliários e instalações de uso coletivo, comunicando danos ao patrimônio da Instituição e de terceiros;

§ 10 - indenizar prejuízo causado ao patrimônio do IF-Sul;

§ 11 - observar as normas e orientações de prevenção de acidentes dentro das dependências do IF-Sul;
§ 12 - respeitar os horários e locais de acesso para entrada e saída;

§ 13 - usar, sistematicamente e de forma visível, a identidade estudantil e apresentá-la na porta de acesso, ou quando solicitado por servidor do IF-Sul;

§ 14 - observar os padrões adequados de vestuário e de conduta dentro da Instituição ou quando a estiver representando ou participando de atividades acadêmicas fora dela;

§ 15 - responsabilizar-se pelo seu material escolar e pertences particulares trazidos para o IF-Sul;

§ 16 - comunicar à Coordenação de Administração Escolar a ausência do professor por mais de dez minutos após o sinal do início da aula;

§ 17 - atender as convocações que receber da administração escolar.

SEÇÃO III DAS PROIBIÇÕES E DAS PENALIDADES

Artigo 4º - É proibido ao aluno:

§ 1º - perturbar a ordem interna do IF-Sul;

§ 2º - praticar jogos de cartas, de qualquer tipo, nas dependências do IF-Sul;

§ 3º - utilizar o nome do IF-Sul sem que seja expressamente autorizado pelos órgãos competentes desta Instituição;

§ 4º - introduzir, no IF-Sul, substâncias tóxicas, armas, materiais inflamáveis, explosivos de qualquer natureza e objeto que represente perigo para si e para a comunidade escolar;

§ 5º - apresentar-se na Instituição, ou representá-la alcoolizado ou sob efeito de qualquer substância tóxica;

§ 6º - apossar-se de objetos pertencentes ao IF-Sul ou de outros;

§ 7º - exceder-se em manifestações enuncioradas, impróprias ao ambiente escolar, nas dependências do IF-Sul;

§ 8º - picar muros, paredes ou causar, intencionalmente, danos de qualquer natureza aos prédios, instalações, móveis e equipamentos escolares;

§ 9º - colocar cartazes em lugares não destinados para tal fim;

ANEXO III – Texto anexo à organização didática

Princípios de Convivência da Unidade de Ensino de Charqueadas

“A disciplina é o resultado da harmonia ou do equilíbrio entre a autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção de que ambas são feitas de limites que não podem ser transgredidos.”

Paulo Freire

Com o objetivo de proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento e da formação de cidadãos participativos, conscientes, capazes de exercerem sua autonomia nos grupos, bem como estabelecer dentro da instituição escolar um espaço que possibilite ao educando a reflexão sobre sua realidade social, contexto educacional, buscando alternativas, através, do trabalho coletivo pautadas na responsabilidade, solidariedade, transparência e diálogo. A Unidade de Ensino de Charqueadas entende que a construção dos princípios norteadores das relações escolares deva ser coletiva.

Anualmente os princípios de convivência serão analisados, discutidos, avaliados e reelaborados, com a participação dos alunos, professores, técnico-administrativos e direção.

Os princípios de convivência existentes, nesta escola, vigoram até a definição dos novos.

Uma comissão formada por um representante dos coordenadores dos cursos, orientador educacional, um professor (no mínimo), representante de alunos e representante técnico-administrativo (ligado diretamente ao ensino) reunirá os alunos, no início de cada ano letivo, para um debate e análise dos documentos do ano anterior mais as novas sugestões. Os alunos ao discutirem os princípios já existentes e entenderem como e porque foram elaborados refletirão sobre “a escola que queremos e como tornar o ambiente escolar favorável a construção do conhecimento”.

Depois das discussões, as propostas dos alunos serão encaminhadas para reunião dos professores, técnico-administrativos e direção que analisarão e poderão fazer sugestões e encaminhamentos.

Em assembleia geral serão aprovados os princípios para o ano letivo em andamento.

Quando o aluno infringir uma ou mais combinações, agindo de forma a causar dano moral ou material, o mesmo será chamado pela comissão. Poderão ser usadas medidas educativas objetivando a reflexão sobre o ato e a aprendizagem, reservando-se o direito de usar, também, como sanções: advertência oral ou escrita, suspensão temporária das atividades ou desligamento definitivo.

Os casos não previstos nos princípios serão discutidos pela comissão que, juntamente com a gerência de ensino, tomará as providências cabíveis.

ANEXO IV – Princípios de Convivência (PROEJA/Integrado)

PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA

Construção coletiva dos princípios de convivência que têm por objetivo proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento:

Aos quatro dias do mês de outubro do ano de dois mil e seis em reunião com os alunos do Curso Técnico de Nível Médio Técnico em Informática na Modalidade PROEJA – Integrado ficaram acordados os seguintes princípios de convivência: o horário de entrada na escola é às dezenove horas com uma tolerância para situações especiais até às dezenove horas e quinze minutos, se o aluno não conseguir chegar até este horário, aguardará o início do segundo período às dezenove e quarenta e cinco minutos. A saída da sala para ir ao banheiro se limitará somente aos casos que o aluno julgar indispensáveis. O aparelho celular deverá ficar no modo silencioso, em casos de urgência à ligação deverá ser atendida fora da sala. Se houver necessidade, em alguma situação especial, será permitido ao aluno trazer os filhos, desde que não prejudique o desenvolvimento da aula. Um único aluno, escolhido pela coletividade, será temporariamente autorizado a comercializar lanches no recinto da escola no intervalo das aulas, entre as vinte e uma horas e quinze minutos e as vinte e uma horas e trinta minutos. O consumo de cigarros só será admitido na área externa dos prédios da escola.

Ao final do mês de novembro estes princípios serão reavaliados coletivamente pela turma e poderão ser reestruturados.

ANEXO V – Princípios de Convivência (Turno da Noite)

PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA TURNO DA NOITE

Construção coletiva dos princípios de convivência que têm por objetivo proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento:

Aos quatorze dias do mês de maio de 2007 em reunião com os alunos ficaram acordados os seguintes princípios de convivência: o horário de entrada na escola é às dezenove horas, mas, podendo entrar com autorização (carteirinha) até às dezenove horas e quinze minutos. A autorização permite ao aluno entrar na sala de aula nos dias e horários especificados na carteirinha, tendo uma tolerância de 15 min. após o início do primeiro período do turno. Quem chegar atrasado esporadicamente justifica na portaria e entra a qualquer horário levando falta no período. No dia em que tiver prova o aluno que chegar atrasado só terá direito de fazer a prova, naquele dia, se os demais colegas ainda permanecerem em aula. A saída da sala para ir ao banheiro se limitará somente aos casos que o aluno julgar indispensáveis. O aparelho celular deverá ficar no modo silencioso, guardado na pasta, em casos de urgência à ligação poderá ser atendida fora da sala. Se houver necessidade, em alguma situação especial, será permitido ao aluno trazer os filhos, desde que não prejudique o desenvolvimento da aula. O consumo de cigarro só será admitido na área externa dos prédios da escola e afastado das salas de aula. O uso do crachá é obrigatório em qualquer área da escola.

No início de cada ano letivo estes princípios serão reavaliados coletivamente pelas turmas e poderão ser reestruturados.

ANEXO VI – Princípios de Convivência (Turno da Manhã)

PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA TURNO DA MANHÃ

Construção coletiva dos princípios de convivência que têm por objetivo proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento:

Aos nove dias do mês de julho de 2008 em reunião com os alunos ficaram acordados os seguintes princípios de convivência: o ambiente escolar silencioso (salas de aulas, corredores e prédios), o horário de entrada na escola é às sete horas e 30 minutos, mas, podendo entrar com autorização (carteirinha) até às sete horas e quarenta e cinco minutos. A autorização permite ao aluno entrar na sala de aula nos dias e horários especificados na carteirinha, tendo uma tolerância de 15 min. após o início do primeiro período do turno. Quem chegar atrasado esporadicamente justificará na portaria e entrará a qualquer horário levando falta no período. Nos dias que tiver prova o aluno que chegar atrasado só terá direito de fazer aquela prova se nenhum dos colegas tiver deixado à sala de aula. A saída da sala para ir ao banheiro se limitará somente aos casos que o aluno julgar indispensáveis. O aparelho celular deverá ficar guardado na pasta no modo desligado ou silencioso. Em casos de urgência à ligação poderá ser atendida fora da sala. Se houver necessidade, em alguma situação especial, será permitido ao aluno trazer os filhos, desde que não prejudique o desenvolvimento da aula. O consumo de cigarro só será admitido na área externa dos prédios da escola e afastado das salas de aula. O uso do crachá é obrigatório em qualquer área da escola.

Ao final do mês de julho estes princípios serão reavaliados coletivamente pelas turmas e poderão ser reestruturados.

ANEXO VII – Princípios de Convivência (Turno da Tarde)

PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA TURNO DA TARDE

Construção coletiva dos princípios de convivência que têm por objetivo proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento:

Aos nove dias do mês de julho de 2009 em reunião com os alunos ficaram acordados os seguintes princípios de convivência: o ambiente escolar silencioso (salas de aulas, corredores e prédios), o horário de entrada na escola é às treze horas e trinta minutos, mas, podendo entrar com autorização (carteirinha) até às treze horas e quarenta e cinco minutos. A autorização permite ao aluno entrar na sala de aula nos dias e horários especificados na carteirinha, tendo uma tolerância de 15 min. após o início do primeiro período do turno. Quem chegar atrasado esporadicamente justificará na portaria e entrará a qualquer horário levando falta no período. Nos dias que tiver prova o aluno que chegar atrasado só terá direito de fazer aquela prova se nenhum dos colegas tiver deixado à sala de aula. A saída da sala para ir ao banheiro se limitará somente aos casos que o aluno julgar indispensáveis. O aparelho celular deverá ficar guardado na pasta no modo desligado ou silencioso. Em casos de urgência à ligação poderá ser atendida fora da sala. Se houver necessidade, em alguma situação especial, será permitido ao aluno trazer os filhos, desde que não prejudique o desenvolvimento da aula. O consumo de cigarro só será admitido na área externa dos prédios da escola e afastado das salas de aula. O uso do crachá é obrigatório em qualquer área da escola.

Ao final do mês de julho estes princípios serão reavaliados coletivamente pelas turmas e poderão ser reestruturados.