

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO -**  
**PPGPE**

**CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA**

**A ASSEMBLEIA DE CLASSE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A**  
**CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO MORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**SÃO CARLOS – SP**

**2021**

**CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA**

**A ASSEMBLEIA DE CLASSE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A  
CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO MORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-graduação Profissional em  
Educação do Centro de Educação em Ciências  
Humanas da Universidade Federal de São  
Carlos para obtenção do título de mestre em  
Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Douglas Aparecido de  
Campos**

**SÃO CARLOS – SP**

**2021**

Oliveira, Cristiane Santiago de

A Assembleia de Classe como Recurso Didático para a  
Construção da Argumentação Moral na Educação Básica  
/ Cristiane Santiago de Oliveira -- 2021.  
196f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Douglas Aparecido de Campos  
Banca Examinadora: Josimeire Meneses Julio, Telma  
Pileggi Vinha  
Bibliografia

1. Argumentação moral. 2. Assembleia de classe. 3.  
Diálogo. I. Oliveira, Cristiane Santiago de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Cristiane Santiago de Oliveira, realizada em 20/08/2021.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Josimaira Meneses Julio (UFSCar)

Prof. Dr. Telma Pileggi Vinha (UNICAMP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Aos meus sobrinhos que não permitem  
que eu deixe de esperar um mundo  
mais justo!

## AGRADECIMENTOS

Uma dissertação é feita, na verdade, por “muitas mãos” e agradecer a/à todos/todas não é simples, afinal, corre-se o risco de nossa memória nos trair e cometermos grandes injustiças.

Então, escolhi fazê-lo por grupos para amenizar supostos esquecimentos, começando da convivência mais longínqua a mais recente, ressaltando que todas são de importância ímpar.

Agradeço primeiramente à minha família, especialmente meu pai Deusdete (in memoriam) e minha mãe Edna por compreenderem que o conhecimento nos liberta e terem conduzido minha educação por esse viés.

Ao meu irmão e minhas irmãs pela força e exemplo, especialmente, à minha irmã, Clairen Angélica, por me ajudar a concretizar o sonho do mestrado me ensinando a percorrer o caminho que fizera antes.

Ao meu esposo, Pedro Luís, pelo incentivo e entusiasmo constantes, chegando, muitas vezes, a serem maiores que os meus e pelas inúmeras vezes que literalmente “botou a mão na massa”. Sem ele o caminho seria infinitamente mais árduo.

À família de meu esposo pela grande inspiração que me são.

Aos/Às amigos/amigas da vida toda que são parte da construção do que me tornei hoje, especialmente à Danila que ajudou a desabrochar em mim a sementinha do amor à Educação.

Aos/às colegas de trabalho que muitas vezes seguraram “as pontas” para que eu desse conta dos prazos que um trabalho como este exige.

À Diretoria de Ensino de Capivari, à diretora, na época, da Escola Estadual Geraldo Enéas de Campos, Josiane Cristina Moller da Silva, pais e alunos por acolherem com entusiasmo a minha pesquisa e me permitirem concretizá-la nesse estabelecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos, pela paciência e persistência em insistir comigo, ainda que implicitamente, que “mudar é difícil, mas é possível”.

Aos/às colegas da pós-graduação por não soltarem minha mão até o fim, especialmente à Débora, Denise e Isabella que foram parceiras constantes no decorrer do trabalho e hoje amigas para a vida toda.

Ao meu grupo de pesquisa Neevy que colaborou imensamente para o despertar de minha práxis, especialmente à Magda pela indicação e discussão de leituras fundamentais para conclusão de meu trabalho.

À banca examinadora nas pessoas da Prof.<sup>a</sup>. Dra. Telma Vinha e Prof.<sup>a</sup>. Dra. Josimeire Julio, pela contribuição à finalização de minha pesquisa.

Aos demais professores do programa de pós-graduação, pelos ensinamentos compartilhados.

Ao Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, seus professores, técnicos e administrativos.

A todos/todas que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse finalizar mais uma etapa de formação.

“Se não amo o mundo, se não amo a vida,  
se não amo os homens, não me é possível  
o diálogo.”

(Paulo Freire)



## RESUMO

Este estudo nasce das reflexões diante do fenômeno educacional vivenciado nas práticas pedagógicas acerca das dificuldades que os alunos apresentam para debater, discutir e expor suas opiniões por meio de argumentos, uma vez que essa competência é conteúdo obrigatório das aulas de língua materna, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental II (9ºs anos) e Ensino Médio. Sendo assim, esta pesquisa discutiu, analisou e investigou a realização de assembleias de classe como um recurso didático significativo para o desenvolvimento da competência da argumentação numa perspectiva moral na Educação Básica. Nos baseamos na Teoria da Ação Comunicativa na perspectiva da argumentação moral de Habermas (2003, 2012) e na educação dialógica e emancipatória de Paulo Freire (1967, 1996, 2013, 2019, 2020a,b,c). Utilizamos a abordagem qualitativa na proposição de quatro assembleias de classe com alunos entre dez (10) e doze (12) anos tendo como mediadora a própria pesquisadora que também ministra aulas para esta turma. Os resultados mostraram que as assembleias são um recurso didático potente para o trabalho com a argumentação moral, desde que a mediação e a intencionalidade pedagógica proposta do/da educador/educadora tenha como objetivo específico a desenvoltura dialógica e argumentativa na coletividade, no nosso caso, o grupo de alunos. A contextualização e a decisão coletiva de discutir um determinado conteúdo, que tenha significado e sentido para a coletividade, é outro forte pressuposto para se alcançar os objetivos educacionais com a ênfase na argumentação que passa a ser e ter um poder de influência mais conectado com a realidade e com o processo educacional vivenciado e experienciado na assembleia.

**Palavras-chaves:** Argumentação Moral – Assembleia de classe – Dialogismo – Autonomia – Mediação.

## ABSTRACT

This study arises from reflections on the educational phenomenon experienced in pedagogical practices about the difficulties that students have to debate, discuss and expose their opinions through arguments, since this competence is mandatory content of mother tongue classes, especially in the years end of Elementary School II (9th years) and High School. Therefore, this research studied, discussed and analyzed the effectiveness of the class assembly as a didactic resource in the teaching and learning processes, in the initial grades of Elementary School II (6th and 7th years). We are based on the Theory of Communicative Action from the perspective of Habermas' moral argument (2003, 2012) and on Paulo Freire's dialogic and emancipatory education (1967, 1996, 2013, 2019, 2020a,b,c). We used the qualitative approach in proposing four class assemblies with students between ten (10) and twelve (12) years old, having as mediator the researcher who also teaches classes in this class. The results showed that the assemblies are a powerful didactic resource for working with moral argumentation, as long as the mediation and the pedagogical intentionality proposed by the educator has as a specific objective the dialogical and argumentative resourcefulness in the community, in our case, the group of students. The contextualization and the collective decision to discuss a certain content, which has meaning and sense for the collectivity, is another strong assumption to reach the educational objectives with the emphasis on the argumentation that it becomes and to have a power of influence more connected with the reality and the educational process experienced and experienced in the assembly.

**Keywords:** Moral Argumentation - Class Assembly - Dialogism - Autonomy - Mediation.

## FIGURAS

Figura 1 - Participação dos alunos.....	77
Figura 2 - Momentos de silêncio .....	78

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	12
2	ARGUMENTAÇÃO .....	21
2.1	O ensino da argumentação na educação básica (6º ano e 7º anos) .....	22
2.2	A argumentação na perspectiva de Jürgen Habermas: da ação estratégica à ação comunicativa.....	27
2.3	Consciência Moral.....	32
3	A DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE .....	37
3.1	Reconhecimento e superação.....	40
4	DEMOCRACIA ESCOLAR .....	47
4.1	As assembleias na escola .....	51
4.2	A construção da assembleia de classe .....	51
4.3	A argumentação habermasiana nas assembleias de classe .....	59
5	METODOLOGIA E REFERENCIAL METODOLÓGICO .....	63
6	PRODUÇÃO DE DADOS .....	68
6.1	Procedimentos metodológicos .....	69
7	ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADO .....	75
7.1	Análise e discussão dos dados produzidos – assembleia de classe – sob a égide da categoria – Diálogo.....	76
7.2	Análise e discussão dos dados produzidos – assembleia de classe – sob a égide da categoria – Argumentação .....	99
7.3	Análise e discussão dos dados produzidos – assembleia de classe – sob a égide da categoria – Mediação.....	131
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	167

9	REFERÊNCIAS .....	169
	APÊNDICES .....	172
	ANEXOS .....	184

## 1 INTRODUÇÃO

Minha formação inicial, na graduação, é Letras, o ensino da língua materna é minha prioridade e a argumentação sempre foi um conteúdo muito caro para mim. Fui educada pelo meus pais dizendo de maneira muito singela, mas muito contundente, que “todos os problemas poderiam ser resolvidos pela conversa”. Dessa maneira, o ato argumentativo, dialógico e democrático faz parte do meu cotidiano e sustenta minha convicção de vivermos num mundo mais justo. Dentro desse contexto e com base em minha formação em Letras, sempre me impressionou e até certo ponto me fascina notar todas as infinitas maneiras de usar subterfúgios nos mais variados gêneros textuais para convencer ou até mesmo “enganar”. Em 2005, no curso de pós-graduação Lato-senso em Língua Portuguesa da PUC-SP me dediquei ao trabalho final de curso a analisar a figura de linguagem denominada ironia como recurso argumentativo por meio das crônicas do escritor Carlos Heitor Cony. Debruicei-me, primeiro, sobre o estudo da argumentação na perspectiva da retórica aristotélica e as figuras de linguagem, depois, analisei diversas crônicas desse autor observando a escolha de cada palavra com seu significado subvertido construindo com essa técnica os argumentos que sustentavam seus textos, geralmente muito críticos e um tanto ácidos.

Como professora de Língua Portuguesa e com a minha formação continuada na pós-graduação elevei e aprofundi as questões afetas à argumentação. Na escola estive às voltas com currículos que indicavam o trabalho da argumentação em textos escritos, especialmente, no 9º ano e Ensino Médio. Nesses anos escolares é um dever o trabalho com os gêneros artigo de opinião, resenha, editorial e tantos outros, sempre numa luta incansável, em minha prática pedagógica, para apontar aos/às estudantes argumentos eficazes, argumentos ineficazes, cobrar leitura, informação para ter repertório suficiente para endossar a argumentação, especialmente nesses textos citados acima que são tão comuns de serem cobrados em vestibulares, de modo que ficava a certeza do nosso trabalho com os alunos e alunas acerca da argumentação e sua importância para a defesa de suas teses.

Com o avanço tecnológico e a criação/disseminação de redes sociais virtuais me filiei, em 2010 à rede social Facebook. Reencontrei antigos amigos e amigas, grupos de colegas de escola, da graduação. Acompanhava as publicações de conhecidos, conhecidas e familiares que geralmente postavam matérias do cotidiano. Essa ferramenta

social de comunicação permitiu aprofundar meus questionamentos sobre a argumentação, na medida em que notava que, naquele lugar de encontro virtual, não havia espaço para qualquer tipo de questionamento que levasse ao diálogo argumentativo, pelo contrário, o que se notava eram provocações e xingamentos às pessoas que se propunham a se comunicar dessa maneira.

Em 2014, mais propriamente próximo das eleições para os cargos executivos e legislativos do país me surpreendi argumentando com familiares e amigos em defesa de ataques e notícias falsas à presidenta e candidata à reeleição Dilma Rousseff e seu partido: Partido dos Trabalhadores (PT). Em muitos casos, as respostas aos meus argumentos vinham com mais ofensas à presidenta e candidata, quando não a mim mesma. Lembro-me de que precisei excluir várias pessoas de meu perfil e cheguei ao ponto de abandonar o Facebook, porque percebi o poder dessa ferramenta tecnológica dentro de coletivos virtuais para estimular notícias falsas e disseminar rivalidades, perdendo o sentido de espaço dialógico de fato.

Quando surgiu o WhatsApp, outro coletivo social, me filiei, primeiro pela ideia ilusória de que poderia me comunicar com qualquer pessoa, de qualquer lugar sem pagar por isso, depois, porque achava que esses grupos sociais menores eram menos problemáticos em relação a comunicação dialógica. Enfim, outro envolvimento, outro “casamento”. Uma alegria formar grupos pequenos com a família, com amigos e amigas, com o pessoal do trabalho, que também logo se apoderou dessa ferramenta para fins corporativos. No entanto, essa nova maneira supostamente eficaz de se comunicar se transformou num dos maiores veículos de disseminação de fakenews e novamente me deparei discutindo, se não com um grupo grande de pessoas, agora com diversos grupinhos. Notei, então, minha imensa ingenuidade, afinal, as pessoas não poderiam mudar a maneira de pensar e de lidar com as questões do mundo tão repentinamente. E o que me incomodava na verdade não era o debate, necessário, aliás, para qualquer sociedade democrática, o problema que via eram as discussões infundadas, vazias de sentido, pautadas apenas em crenças descontextualizadas e, pior, como endossavam as falsas notícias e como davam credibilidade a boatos.

Em 2015, logo após a reeleição de Dilma Rousseff, grupos políticos juntamente com internautas ligados ou influenciados por tais grupos começaram a organizar nas redes sociais, especialmente facebook e WhatsApp, manifestações de protestos contra a presidenta e o seu partido (PT). Os discursos, principalmente nas redes sociais, começaram a se inflamar de tal maneira criando um clima de ódio.

Pouco depois, a câmara junto a políticos e grupos internacionais aliados viram nas redes sociais um terreno fértil para enganar boa parte da população, derrubar a presidenta e propagar uma aversão fanática ao Partido dos Trabalhadores (PT). Tudo isso culminou no impeachment em 2016 com Dilma Rousseff fora do cargo da presidência.

As redes sociais se transformaram em campo de batalha. As pessoas se ofendiam por meio de opiniões infundadas e sem embasamento algum, quando não usavam narrativas falsas ou fatos adulterados para defender suas opiniões. Completamente distante de qualquer diálogo minimamente civilizado, muito menos racionalizado pela argumentação, e aqui defendemos como argumentação o que Habermas (2003, 2012) afirma: ação comunicativa racionalizada entre sujeitos capazes de linguagem e motivados a buscar o consenso diante de uma situação problematizada em função do bem-estar comum. Essa argumentação é condição para que todos e todas se tornem cidadãos e cidadãs sujeitos de sua história. Assim também, como é dever da escola apontar que a ausência do diálogo crítico e argumentativo interessa ao opressor, segundo Paulo Freire (2020c), para garantir a desinformação da população, cooptando-a para mantê-la oprimida e resignada.

Como professora de língua materna e tendo a argumentação como conteúdo das aulas, passou a me incomodar muito os discursos esvaziados de argumentos. Comecei, então, a observar o meu trabalho e de colegas ao meu redor e notei, de maneira bem generalizada, que o trabalho com a argumentação, primeiro, acontecia majoritariamente em textos de gêneros escritos, segundo, que isso era desenvolvido apenas no final do Ensino Fundamental II (9º ano) e Ensino Médio e sempre com temas propostos pelos/pelas docentes e muitas vezes sem nenhuma conexão com a realidade dos/das discentes.

Nasce, nesse momento, o desejo de investigar esse fenômeno, do ensino da argumentação na escola e a ausência dele nos discursos cotidianos, pela perspectiva de um recurso didático que desenvolvesse essa competência de modo mais efetivo e significativo.

Nesse momento em que estava questionando o meu trabalho com o ensino da argumentação, foi aprovada e começaram os estudos da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental anos finais (BNCC, 2017). Esse documento é construído com base em dez competências essenciais para a formação integral do indivíduo e abarcam as habilidades de cada área do conhecimento necessárias para



alcançar tais competências. A sétima competência fala exatamente da argumentação, conteúdo de minhas reflexões:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017).

No entanto, a BNCC (2017) não foi a primeira normativa que tratou da argumentação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) já traziam o ensino da argumentação nessa perspectiva discursiva-pragmática. Mas, então, por que isso não chega até as pessoas? As respostas podem ser infinitas, mas o caminho que decidi percorrer foi pensando num recurso didático que trouxesse a argumentação para a realidade dos alunos na resolução de questões práticas do cotidiano, além disso, que viesse para racionalizar os diálogos e não apenas como estratégias para o convencimento. Pensava numa atividade, de acordo com Vigotski (2001)\* que privilegiasse o diálogo, mas que fosse mediada pelo/pela educador/educadora na intenção de promover o conhecimento do conceito científico da argumentação, mas por um caminho que refletisse também na formação do conceito espontâneo, na intenção de promover debates cotidianos menos fanáticos e mais críticos, contribuindo também para a construção da cidadania e para o fortalecimento da democracia.

Com esses questionamentos em mente e estudando buscar efetivamente alguma possível solução, me recordei das assembleias de classe. Conheci-as em 2011, 2012 quando fora instituída no colégio particular que leciono. A diretora do colégio dessa época estava fazendo uma pós-graduação denominada “As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral” organizada pelo grupo GEPEM\*\* e ali conheceu e institui no colégio as assembleias de classe, um espaço democrático dedicado aos alunos, às alunas e membros do colégio para o diálogo e resolução de conflitos,

---

\* O nome do autor está escrito de acordo com a obra: L. S. Vigotski – A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem). Tradução: PAULO BEZERRA - Professor Livre-Docente em Literatura Russa pela USP, Martins Fontes – São Paulo, 2001.

\*\* Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

especialmente inerentes à convivência daquele lugar, visando a construção da autonomia moral.

Surgiu, então, o desejo de investigar as assembleias de classe também como um recurso para o ensino e a aprendizagem da argumentação pragmática. Dessa maneira, minha pesquisa perseguiu o seguinte questionamento: quais as contribuições das assembleias de classe para o ensino e a aprendizagem da argumentação numa perspectiva ético-moral na Educação Básica?

O objetivo desta pesquisa é discutir, analisar e investigar a realização de assembleias de classe como um recurso didático significativo para desenvolver a competência da argumentação numa perspectiva moral na Educação Básica. Esse recurso os/as discentes trazem para o debate demandas de suas realidades, ou seja, eles/elas precisam dialogar, argumentar, fazer acordos sobre situações que lhes dizem respeito, trazendo com isso a argumentação para o cotidiano. É uma tentativa, entre tantas, de retirar a escola desse universo da suposição, da imitação, do “faz de conta” e inseri-la de fato na vida dos/das estudantes.

Os principais autores responsáveis pelo aporte teórico desta pesquisa são: Jürgen Habermas e Paulo Freire. Em Habermas encontramos o caminho para a argumentação pela comunicação pragmática e cotidiana, em Freire o esclarecimento da construção de uma educação democrática e por isso emancipatória. Um autor complementa o outro neste estudo, já que não há ensino e aprendizagem da argumentação sem escola democrática e uma escola democrática se constrói pelo diálogo racionalizado, portanto argumentativo.

Na primeira seção apresentamos um estudo sobre argumentação, discutimos, primeiro, como foi estudada ao longo dos tempos: como parte da retórica na Grécia antiga, como parte da Literatura, que a analisava sob o ponto de vista das figuras de linguagem, depois a Linguística também se voltou à argumentação, desenvolvendo teorias sobre a dimensão argumentativa contida na língua, mais tarde a argumentação é analisada sob a perspectiva da comunicação por meio da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas. Na subseção seguinte fizemos uma breve análise dos documentos e normativas que tratam do ensino e da aprendizagem da argumentação na escola, começando com a redemocratização do país, já que argumentar é uma forma de diálogo racionalizado possível apenas em democracias. Na segunda subseção, discorreremos sobre a argumentação na perspectiva de Habermas (2003, 2012) saindo da ação estratégica, que aqui ousou dizer que é onde atua o ensino dessa competência na escola, avançando com a

possibilidade do ensino e da aprendizagem da argumentação comunicativa, na qual os sujeitos são motivados a dialogarem por meio de argumentos lógicos, plausíveis, mas também éticos sobre situações controversas buscando o consenso pelo bem estar coletivo, não admitindo como argumento a devoção, o fanatismo, crenças infundadas. Na terceira subseção abordaremos a construção da consciência moral por meio de valores universalizáveis e democráticos que avançam, de acordo com Habermas (2003, 2012) e Vigotsky (1926) da heteronomia coercitiva para a formação da autonomia.

Na segunda seção discutimos a educação na perspectiva de Paulo Freire: libertária e emancipatória, e jamais uma educação para o controle, para a alienação. Essa educação para a liberdade só é possível, segundo o autor pelo diálogo crítico e horizontal, no qual alunos e alunas, professores e professoras são sujeitos do aprender e ensinar numa via de mão dupla (FREIRE, 1996). A subseção apresenta uma reflexão pautada na teoria do filósofo de que para superarmos a educação tradicional, vertical baseada no autoritarismo é preciso antes de tudo reconhecer-se neste lugar para, então, refletir e superar. Este estudo trilha por esse caminho: primeiro reconheci, enquanto educadora, que minha prática educativa não estava sendo suficiente para desenvolver a aprendizagem da argumentação, depois busquei caminhos para a superação por meio da práxis reflexiva.

Na seção número três discorremos sobre a importância do ensino da democracia nas escolas. De acordo com Puig et al. (2000) todas as estruturas da escola precisam estar alinhadas com a construção e fortalecimento da democracia, começando com os valores. Segundo os autores, não há currículo, projeto pedagógico, planejamento de aulas, atividades que possam atentar para a democracia, caso a escola não esteja alicerçada por valores democráticos. Sendo assim, os autores veem na assembleia de classe não a única maneira de vivenciar o exercício da democracia, mas um bom recurso didático, uma vez que legitima o diálogo, a participação e a deliberação horizontal sobre situações que envolvem o coletivo escolar.

A quarta seção abordou a metodologia adotada para essa pesquisa de cunho qualitativo e que vai investigar a minha própria prática como professora que adotou a assembleia de classe como um recurso didático para o ensino e a aprendizagem da argumentação. Nesse caso, a pesquisa-ação baseada em Thiollent (1986) é a metodologia norteadora, tendo Habermas (2003, 2012) e Paulo Freire (1967, 1987, 1996 2004, 2013, 2019, 2020 a,b,c) no horizonte desse trabalho de comunicação racionalizada e dialógica, no qual alunos/alunas e eu nos esforçamos em despojar-nos de nossas crenças e conhecimentos para a construção de outros que atendessem de maneira mais eficaz ao

grupo. Pensando nos dizeres de Paulo Freire, o professor e a professora não podem ser chamados de pesquisadores atribuindo-lhes a última palavra como característica, afinal, todo/ toda professor/professora é pesquisador/pesquisadora porque assim a profissão exige (FREIRE, 1996). Thiollent (1986) afirma que o objetivo da pesquisa-ação é encontrar um problema e cuidar para a resolução, chamando a atenção, no entanto, para o realismo, afinal, nem toda descoberta de problemas é passível de resolução no mesmo momento. Seguindo esse argumento, não ousou trazer aqui uma solução pronta e fechada, mas persigo com este estudo no intuito de discutir possíveis mudanças que possam certamente anunciar algumas expectativas e, ao longo do tempo, com novos estudos irem se transformando e resolvendo alguns problemas e trazendo outros numa grande tecitura de conhecimentos.

A quinta seção foi destinada aos procedimentos metodológicos desta pesquisa. No momento de ir a campo e concretizar a assembleia de classe na escola que leciono e que gentilmente me concedeu esse espaço, a obra “Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola” (TOGNETTA e VINHA, 2007) foi a minha cartilha. A cada análise, conversa com os/as alunos/alunas, construção da pauta, todo e qualquer passo foi dado tendo como norte essa obra. Na verdade, o livro não é um instrumento de conduta, mas uma bússola que norteia, tanto a teoria como a prática, nos indicando inúmeros caminhos para que construamos aquele que melhor se adequar à nossa realidade. Antes de realizar concretamente as assembleias, antes mesmo de ter contato com a obra citada, eu imaginava que era somente conceder o espaço aos alunos e alunas para dialogarem e se entenderem, no entanto, as autoras, apontam que a mediação do/da educador/educadora são fundamentais para que esse recurso de fato atinja seus objetivos, corroborando com Vigotski (2001) e Paulo Freire (2020c). Nessa seção, então, discorremos sobre como se constrói uma assembleia de classe à luz dos referenciais teóricos de Puig et al. (2000) e Tognetta e Vinha (2007) em consonância com a teoria da argumentação de Habermas (2003, 2012). Devo também, aqui, mencionar por justiça, que dispus do apoio de minha ex-diretora de colégio e hoje grande amiga, Danila di Pietro Zambianco, que como grande pesquisadora do tema moralidade e autonomia e larga experiência com assembleias em escolas, esteve me apoiando em quase todas as assembleias que organizei e, contar com uma pessoa de seu tamanho em experiência, conhecimento e disponibilidade foi fundamental.

Na sétima seção, apresentamos os resultados da pesquisa, analisando-as pelo viés do referencial teórico que a estrutura: Habermas (2003, 2012) acerca do ensino

e da aprendizagem da argumentação ético-moral e pragmática; Paulo Freire (1967, 1987, 1996 2004, 2013, 2019, 2020 a,b,c) por meio de uma Educação democrática e dialógica e Puig et al. (2000) e Tognetta e Vinha (2007) utilizando como recurso didático as assembleias de classe. Nessa seção analisamos trechos da assembleia sob três eixos: argumentação; diálogo e mediação. Além da análise da participação dos/das alunos/alunas, será considerado para análise de resultados toda a preparação que antecedeu a assembleia em si, como as aulas nas quais se discutiram o que os/as estudantes sabiam sobre argumentação, sobre assembleia, o que seria uma assembleia de classe deliberativa e sua importância, como tratamos de situações problematizadas sem julgamento, usando linguagem descritiva e falando de fatos e não de pessoas. Outro ponto bastante importante da análise de resultados é o fato de que as assembleias durante o trabalho desta pesquisa se deslocaram da escola e da sala de aula e se transferiram para a plataforma Google meet devido a suspensão das aulas em virtude da pandemia de Covid-19, causando obviamente um grande impacto não só para a coleta de dados como também para os resultados. De repente a escola desapareceu e a sala de aula se transformou em telas de computadores e smartphones dentro da casa de cada estudante e da professora. Os problemas de briga na hora do lanche deram lugar à saudade dos amigos e amigas, por exemplo. Notei que as assembleias não deixaram de ser importantes, mas foi preciso considerar muitos outros fatores que certamente não existiriam em aulas presenciais.

Na oitava e última seção, apresento nossas considerações sobre essa investigação. A assembleia de classe indicou um potente recuso didático e um colegiado necessário em favor da manutenção da democracia, muitas vezes mais que isso, como manifestação contra o autoritarismo ainda enraizado na escola. Constatamos que a argumentação ético-moral pode se alimentar das assembleias, no entanto, essa construção é lenta. Estar com o outro motivado a dialogar sobre situações problematizadas no intuito de se alcançar um consenso pensando na coletividade é uma batalha árdua que se trava contra toda uma cultura estabelecida na escola e na sociedade brasileira. Não é impossível, mas não é fácil, porém Paulo Freire nos alertava: “Mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2020, p. 207). Nesse caminho de almejar um novo recurso didático, revelou-se também a necessidade de mudança de paradigmas para que o objetivo desse recurso seja contemplado. E isso exigiu uma grande conscientização da educadora e pesquisadora de que a mediação é peça fundamental, a fim de que toda e qualquer atividade pedagógica cumpra sua função de se concretizar em aprendizagem efetiva. E essa mediação vai muito além de preparar as atividades antes das aulas; requer formação

teórica, apreensão de valores, conscientização política e volição para motivar os/as alunos/alunas a participarem de forma efetiva das atividades propostas. Esta pesquisa demonstra que, por menor que seja, o conhecimento é irreversível. De onde se partiu, pode avançar apenas, nunca retroceder.

## 2 ARGUMENTAÇÃO

A palavra como parte do pensamento é o que diferencia os humanos dos demais animais (VIGOTSKI, 2001). O homem se comunica e articula seus pensamentos por meio da linguagem e seu uso não é apenas para uma comunicação pragmática, mas representa sua relação com o mundo da vida e com o mundo do trabalho (HABERMAS, 2003, 2012). O mundo do trabalho indica a subordinação do homem a um sistema e o mundo da vida é o mundo onde ele se relaciona com os outros, onde deve participar, transformar, ou seja, existir enquanto cidadão de determinado tempo e contexto.

Ao estar e pertencer ao mundo se insere na sociedade e se torna social. Suas interações seguem-se com suas vivências e experiências no meio e se projetam entre o individualismo e o coletivismo.

Nesse intercâmbio social entre as pessoas que têm experiências particulares, portanto únicas, é natural a presença de divergências entre pontos de vista, já que os indivíduos vivenciam e projetam mundos diferentes e ao exporem seus pontos de vista podem fazê-los de maneira egocêntrica ou reflexiva, dispostos a reverem seus conceitos e nesse caso coordenam acordos por meio do diálogo.

Ao se colocar socialmente no mundo com a propositura de testar ou de rever suas certezas o sujeito inicia o diálogo e caminha para o êxito de um acordo por meio das argumentações que ele e seu interlocutor estabelecem.

De acordo com Breton (1999) uma sociedade verdadeiramente democrática propões às pessoas, de maneira igualitária, meios e condições para obterem a competência de tomar à palavra para firmarem acordos em situações divergentes, ou seja, argumentar para o entendimento, para a resolução de conflitos, não para a persuasão.

Segundo Breton (1999) a argumentação é um instrumento de partilha de opinião, que pode levar a uma ação, se distancia tanto da prática da persuasão quanto da sedução ou demonstração científica, por isso é um gênero muito complexo que permeia em maior ou menor grau, implícita ou explicitamente as relações humanas.

Embora a argumentação não seja um ornamento que faz parte da comunicação, como afirma Breton (1999), mas uma necessidade da comunicação e convivência humana, é notadamente complexa, uma vez que já foi estudada como parte da antiga retórica pelos filósofos da antiguidade grega, que viam nela a ambiguidade de mostrar a verdade ou provar a falsidade.

Segundo Fiorin (2018) a Retórica de Aristóteles compreende três livros: o primeiro fala de como o enunciador ou orador constrói seu éthos na enunciação, ou seja, como se comprova a confiabilidade ou não do enunciador/orador pelos seus atos; o segundo analisa o páthos, como o enunciatário, público ou auditório recebe os argumentos, está pautado nas impressões, emoções que o discurso argumentativo gera no enunciatário/público/auditório; o terceiro analisa o logos, a lógica dos argumentos postos (FIORIN, 2018, p. 19).

A argumentação foi também objeto de estudo da Literatura, que a analisava sob o ponto de vista do uso de figuras de linguagem. Isso reduziu a retórica, segundo Breton (1999) a uma prática de ornamentação da palavra apenas. Mais tarde a Linguística também se voltou à argumentação desenvolvendo teorias sobre a dimensão argumentativa contida na língua, mas as pesquisas ficaram muito mais sobre o fenômeno linguístico do que da comunicação pela divergência de ideias e opiniões (BRETON, 1999).

Habermas é um dos principais estudiosos dessa argumentação da comunicação cotidiana para uma ação de acordos democráticos. Na teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2003) a argumentação ocorre pela comunicação com propósito de acordos em situações divergentes na qual todos os participantes dessa ação se propõem a colocar à prova suas verdades de conhecimento de mundo e buscar o consenso.

Esta pesquisa propõe desenvolver um trabalho de argumentação na Educação Básica à luz da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, primeiro porque esta delibera sobre uma argumentação comunicativa e, por isso, pode ser adotada na vida cotidiana, que é a proposta deste estudo, já que se propõe a buscar uma teoria para aplicar ao estudo da argumentação na escola que avance em relação ao conceito clássico aristotélico, deixando o uso da argumentação como estratégia e avançando para a argumentação intersubjetiva do acordo entre as partes tendo sempre como horizonte o diálogo, o acordo e o êxito para o bem comum.

## 2.1 O ensino da argumentação na educação básica (6º ano e 7º anos)

A atividade humana com a argumentação comunicativa numa perspectiva mais democrática e ética (HABERMAS, 2003) começa a ser abordado em documentos norteadores para a Educação Básica, primeiramente, com a Constituição (BRASIL, 1998) que prevê no Art.206 no item VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da



lei” (BRASIL, 1988), depois com a Lei 9.324 – LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996) e com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1998), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2017) e o Novo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019).

A LDBEN no Art. 3º delibera sobre os seguintes princípios que embasam o ensino no país. O item IV: “respeito à liberdade e apreço à tolerância”; e VIII: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem a abordagem de conteúdos a serem trabalhados na escola em três eixos: conceituais, procedimentais e atitudinais (PCNs, 1998, p. 75 a 77). Ora, o conteúdo denominado argumentação, parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa, é contemplado nos três segmentos. Como conceitual pelo estudo, pesquisa, leitura, exemplos, etc. sobre o que é, como, quando e onde aplicar esse conceito do argumentar; no procedimental o enfoque é no “saber fazer” (PCNs, 1997, p. 51), ou seja, saber construir, utilizar-se da argumentação de maneira consciente e, por último, o atitudinal que implica na aprendizagem de atitudes norteadas por valores, sendo assim, é preciso aprender o conceito de argumentação, saber construí-la e, principalmente, saber se valer dela em situações de divergências.

Seguindo a linha do tempo dos documentos norteadores de uma base curricular para a Educação brasileira, especialmente, para o Ensino Fundamental de 6º a 9º ano (BRASIL, 2019) apresenta-se em 1997 a consolidação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o Ensino Fundamental de 1º a 5º ano e em 1998 para o Ensino Fundamental de 6º a 9º ano; de 2008 a 2010 é instituído o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2019), em março de 2010 é lançada a CONAE (Conferência Nacional de Educação) (BRASIL, 2019), em julho de 2010 é definida as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) por meio da Resolução n. 4 (BRASIL, 2019), em 2011 fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2019). Em junho de 2014 a Lei 13.005 regulariza o Plano Nacional de Educação (PNE) com vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC) (BRASIL, 2019). Ainda em 2014 é lançado um documento resultante da 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae) sobre propostas e reflexões para a Educação brasileira, que acaba sendo um referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Em dezembro de 2017 é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Essa base comum que vem sendo construída e reformulada desde à Constituição de 1988 e finalizada em 2017 define uma base comum para a Educação Básica em todo o país norteada por competências, conhecimentos conceituais e procedimentais, e habilidades, que determinam as práticas (atitudinais) para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Depois de estabelecida uma base para a Educação Nacional, cada estado se dedicou a construir o seu próprio currículo tendo como orientação a BNCC (BRASIL, 2017), no entanto voltado para suas próprias realidades sociais e culturais. Analisando o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) verifica-se que ele seguiu à risca as orientações da BNCC (BRASIL, 2017).

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estrutura-se em dez (10) competências gerais que permeiam a Educação Básica desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Em cada seguimento as habilidades são abordadas com menor e maior complexidade tendo como norte para a formação integral do indivíduo essas dez (10) competências.

A competência que interessa a esta pesquisa é a de número sete (7) que diz respeito a argumentação:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

A argumentação prevista nas competências da BNCC apresenta um viés democrático, de negociações e acordos entre pares respeitando sempre os Direitos Humanos. Ao longo do documento são propostas competências específicas para todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2017). Este trabalho analisará apenas a Área de Conhecimento de Linguagens para o Ensino Fundamental que contempla a competência geral sete (7):

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p. 65)

A BNCC também organiza competências específicas para o Ensino Fundamental. Na área de Língua Portuguesa uma delas aborda a argumentação:

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2017, p. 87)

Depois de postas, pela BNCC, as competências para a argumentação a serem abordadas no Ensino Fundamental nas áreas de conhecimentos gerais, de Linguagens e de Língua Portuguesa, o documento traz as habilidades (a pragmática) que devem ser trabalhadas com os alunos com a intenção de alcançar tais competências. (BRASIL, 2017).

As habilidades estão organizadas por áreas de conhecimentos e estas por componentes curriculares. Na Área de Linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa, as habilidades estão organizadas em práticas de leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica e por campo de atuação, ou seja, a prática textual ou linguística tem de ser analisada de acordo com o contexto social em que está inserida. São cinco (05) os campos de atuação considerados: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

O foco desta pesquisa será a competência geral número sete (07): argumentação, as específicas de Linguagens (números 06 e 07), de Língua Portuguesa (número 06) e as habilidades correspondentes do Campo de Atuação na Vida Pública e a Prática de Linguagem da Oralidade, do Ensino Fundamental Anos Finais, já que a oralidade na vida pública contempla o trabalho com a argumentação numa perspectiva

cotidiana e real, afinal, sugere esse trabalho por meio da participação dos alunos nas decisões concretas da escola.

O quadro 1 apresenta essas habilidades:

**Quadro 1** – Habilidade de Língua Portuguesa envolvendo a competência da argumentação no Prática de Linguagem da Oralidade no Campo de Atuação na Vida Pública – (6º) ao (9º) ano.

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIÇÃO DA HABILIDADE</b>
(EF69LP24)	Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.
(EF69LP25)	Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
(EF69LP26)	Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).

**Fonte:** Extraído de BRASIL (2017, p. 149). Elaboração própria.

É importante notar que a competência da argumentação na BNCC e, por conseguinte no Currículo Paulista, vão além do trabalho com gêneros textuais escritos, é

contemplada na Prática da Oralidade no Campo de Atuação na Vida Pública do 6º ao 9º ano demonstrando o quanto são relevantes essas habilidades orais para a aquisição do discurso argumentativo, uma vez que a argumentação deve fazer parte da comunicação cotidiana entre os indivíduos nas negociações de situações divergentes.

Nesse sentido a teoria do agir comunicativo de Habermas (2003, 2012) pode embasar as atividades de gêneros argumentativos orais na escola, pois aborda a argumentação como uma ação comunicativa que norteia as relações dos indivíduos no mundo da vida.

## 2.2 A argumentação na perspectiva de Jürgen Habermas: da ação estratégica à ação comunicativa

Comunicar-se não indica argumentar. Comunicar envolve interações com linguagens variadas que vai além da língua, ademais, pode indicar apenas afirmação, confirmação, constatação que nada indica de argumentação.

A argumentação, na perspectiva da teoria da Ação Comunicativa de Habermas (2003, 2012), é uma ação motivada pela comunicação democrática que resulta num acordo entre concernentes por meio da linguagem.

É importante compreender que a argumentação nessa perspectiva não envolve o acordo estratégico pela persuasão, mas o acordo pelo direito igualitário das pessoas em deliberar decisões, na qual compreendem o direito que possuem de participar democraticamente de decisões tendo por objetivo o bem comum e, para isso, é necessário como regra que todos os participantes dessa ação comunicativa entre no debate disposto a falar e ouvir, deixando de lado seus pontos de vista subjetivos e buscando alcançar a melhor solução para todos.

Nesse sentido se faz necessário investigar e analisar a argumentação na vida cotidiana dentro de pressupostos democráticos e republicanos e, principalmente, nas instâncias de formação cidadã como é o nosso, na Educação Básica, dentro das ações das práticas pedagógicas dos professores. Nosso olhar, neste contexto, se estende sob o prisma de uma ação comunicativa que visa a utilização da argumentação como princípio de acordos entre indivíduos e não como instrumento estratégico para fins de interesses pessoais. Segundo Habermas:

Denominamos argumentação o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática. A “força” de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão de validade. (HABERMAS, 2012, p. 48)

Habermas (2003) chama de ações comunicativas as interações linguísticas em que as pessoas, por meio de uma Ética Discursiva, fazem acordos reconhecidos e validados por pretensões de verdade, correção e sinceridade para coordenar seus planos dentro do mundo objetivo (coisas existentes), no mundo social (relações interpessoais) e no mundo subjetivo (vivência, história de cada indivíduo); já no agir estratégico prevalece sempre o interesse de cunho pessoal:

Enquanto no agir estratégico um atua sobre o outro para ensejar a continuação desejada de uma interação, no agir comunicativo um é motivado racionalmente pelo outro para uma ação de adesão – e isso em virtude de efeito ilocucionário de comprometimento que a oferta de um ato de fala suscita. (HABERMAS, 2003, p. 79)

Segundo Habermas (2003) como regra da argumentação comunicativa prática é posto o princípio da universalização, que é uma reorganização da vida cotidiana pautada na imparcialidade de conflitos de ação moral. Nessa perspectiva, ao invés de um indivíduo colocar como válida uma proposição, é preciso apresentá-la aos demais e em conjunto validarem como sendo de fato uma pretensão de universalidade.

Nota-se que esse princípio toma parte sempre de uma argumentação cooperativa em detrimento do desejo individual. Nessa ação cada qual deve avaliar seus próprios interesses e colocá-los à prova de crítica dos demais envolvidos no processo, num movimento de que ao entrar num debate ou deliberação todos precisam colocar suas verdades em dúvida, ou seja, estar disposto a ouvir e reconsiderar seus conhecimentos.

Assim, participantes de uma ação comunicativa diante de uma situação de contraposição deve levar o outro a validar a pretensão que se coloca por meio da interação, precisa levá-lo à reflexão e ao assentimento racionalizado, não é pelo

convencimento apelativo, mas pela disposição em conduzir o outro participante a compreender os motivos de tal pretensão ser mais aceitável.

Habermas (2003) constrói sua teoria da comunicação contrapondo a razão instrumental às razões morais práticas. O autor discute que a comunicação referente a argumentação para instituir acordos não pode se basear apenas na razão lógica, porque teria aí uma ação comunicativa estratégica, diferentemente de um agir comunicativo pautado nos conceitos morais que visa sempre partir de questionamento do tipo: “O que devo fazer?” (HABERMAS, 2003, p. 63).

É desse agir moral que Habermas tira subsídios para sua Ética do Discurso, afirmando que o discurso tem de ser ético e para isso é imprescindível que seja performático, ou seja, a ação do indivíduo precisa corresponder ao seu discurso.

As interações comunicativas, segundo Habermas (2003, p. 79) são aquelas em os sujeitos coordenam seus planos levando em consideração suas relações intersubjetivas para a validação de pretensões, ou seja, a estrutura da Ética Discursiva é fazer acordos livremente pelo diálogo e é aqui que a Ação Comunicativa se diferencia da Estratégica.

Habermas (2003) afirma também que a ação comunicativa mediada por argumentos morais parte do entendimento entre as partes envolvidas, mas não apenas, tem como base de sustentação regras e normas morais que validam uma pretensão, lembrando, ainda, de que tais regras e normas não estão postas no discurso, mas são regras sociais que validam a boa ou má, a certa ou a errada, a justa ou injusta, pelo princípio de universalização.

O acordo necessita garantir o cumprimento dessas regras pela convicção ou pela sanção, no entanto, o autor também diz que essas normativas precisam ser validadas socialmente. Não é porque está posta a norma que será necessariamente cumprida, precisa de um tempo para a aceitação ou não das pessoas, ou seja, se a normativa não tiver um significado, as pessoas encontrarão brechas para não as cumprir.

De acordo com Procópio (2012, p. 331) Habermas confia nas interações sociais comunicativas, mais especificamente no entendimento das ações humanas que validam normas e regras morais de maneira dialógica e cooperativa, não necessariamente as regras tradicionais, mas novas regras acordadas entre os envolvidos no Discurso que se norteiam sempre no princípio da prevalência do bem comum, por isso a construção conjunta de novas regras, afinal, as tradicionais nem sempre dão conta de abranger a todos.

De acordo com Habermas (2003) qualquer ser racional pode participar de uma discussão pública por meio do uso da argumentação moral que tem como princípio excluir toda e qualquer forma coercitiva de acordo, validando sempre a escolha do melhor argumento na busca cooperativa pela verdade. Para isso sugere as seguintes regras do Discurso:

- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos.
  - (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção;
    - b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso.
    - c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades.
  - (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2).
- (HABERMAS, 2003, p. 112)

Habermas (2012) aponta como ser racional o sujeito capaz de compreender a cultura e os valores de uma sociedade e, principalmente, quando se coloca de forma reflexiva diante de sua interpretação no mundo.

A argumentação, segundo Habermas (2012), propõe uma lógica divergente da lógica formal que leva em consideração proposições mais exatas. A argumentação se propõe a resolver de maneira racional situações pragmáticas, que fogem, obviamente da lógica formal, porque a relação das pessoas no mundo é divergente.

A argumentação na perspectiva habermasiana é o elemento capaz de colocar as pessoas vivendo de maneira pacífica em uma sociedade com crenças e valores díspares. Esse entendimento coletivo e paradoxal diante dos mundos intersubjetivos é possível diante de uma situação ideal de fala em que se tem sujeitos reflexivos, dispostos a coordenar seus planos e buscar validar suas pretensões de verdade dialógica e coletivamente.

Contudo, sabe-se que a teoria de Habermas não é tão simples, visto a complexidades do mundo objetivo e subjetivo, porém sua proposta não é garantir que as pessoas vivam em completa concordância, até porque isso também não é democrático, a sua proposta é que convivamos com as divergências que são inerentes às relações humanas e sociais de maneira civilizada e pacífica.

A teoria comunicativa de Habermas perpassa a Ética do Discurso e a argumentação moral. O autor acredita que os acordos feitos pressupondo o bem coletivo em detrimento dos egocêntricos só é possível acontecer com sujeitos dotados de



consciência moral que validam suas pretensões diante de normas e regras morais. E é aí que a teoria do agir comunicativo habermasiana se estrutura e sai do território utópico apontada pela crítica.

Habermas (2003) atribui essa consciência moral à aquisição gradativa por estágios pautada na teoria de Kohlberg. “Para Kohlberg a passagem da pessoa de um estágio para outro é uma questão de aprendizagem e, por isso, o desenvolvimento do juízo moral se dá no indivíduo desde a infância” (PROCÓPIO, 2012, p. 332).

Para Habermas (2003) a ação comunicativa por meio da argumentação moral pode ser desenvolvida no indivíduo pela aprendizagem gradativa tal qual a aprendizagem intelectual.

A ética do Discurso vem ao encontro dessa concepção construtivista da aprendizagem na medida em que compreende a formação discursiva da vontade (assim como a argumentação em geral) como uma forma de reflexão do agir comunicativo e na medida em que exige, para a passagem do agir para o Discurso, uma mudança de atitude da qual a criança em crescimento e que se vê inibida na prática comunicacional cotidiana não pode ter um domínio nativo. (HABERMAS, 2003, p. 155)

É nesse sentido que a argumentação proposta por Habermas dentro da Teoria do Agir comunicativo dialoga com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvido pela escola. A argumentação pautada no acordo entre pessoas que parece utópica e aparentemente distante de ser praticada na sociedade, torna-se possível e palpável ao analisá-la pela perspectiva de que essa argumentação pode ser desenvolvida no indivíduo pela escola e em outros espaços desde cedo. É importante entender que o autor coloca sua teoria não como posta e completamente praticável pelas pessoas, mas como uma teoria passível de ser mediada e, por conseguinte, aprendida.

Dessa forma, trocar o ensino da argumentação tradicional, que se limita a desenvolver argumentos estratégicos e ególatras, pela argumentação moral é pertinente, tanto que a BNCC anuncia essa substituição em seus documentos.

Outro ponto importante da associação da teoria de Habermas com a de Kohlberg para o desenvolvimento da argumentação na perspectiva moral na escola, é a possibilidade que essas teorias proporcionam de aplicar, na prática, a argumentação desde os anos iniciais de escolarização, ou seja, a aquisição dessa competência passa a ser compreendida como parte da comunicação, que pode gradativamente ir ganhando

estruturas mais complexas, mas que não veicula apenas entre pessoas capazes de lidar com as peculiaridades da língua, ou seja, é pressuposto que a argumentação moral faça parte de todo e qualquer nível comunicativo.

Habermas e Kohlberg partilham da ideia de heteronomia *versus* autonomia moral. O indivíduo que perpassa todas as fases de aprendizagem para aquisição dos princípios universais sai da heteronomia e avança na aquisição da autonomia em suas condutas morais.

Se há um desejo de se conviver numa sociedade mais justa, com pessoas que se respeitem e respeitem o próximo pela sua própria consciência sem necessitar de regras impostas que só funcionam diante do olhar da autoridade, é preciso iniciar esse trabalho na escola e em toda Educação Básica. A escola precisa garantir a escalada do aluno heterônomo para o sujeito autônomo moral e eticamente.

### 2.3 Consciência Moral

No termo argumentação moral está implicado o conceito de um recurso comunicativo com princípios universalizáveis, segundo Habermas (2003, 2012), que rompe com a ideia de argumentação estratégica em prol de interesses pessoais.

Na verdade, ao inquirir sobre argumentação moral, o que fica proeminente é a questão da moralidade. O recurso discursivo pode ser usado de maneiras completamente estruturadas, bem desenvolvidas para a defesa de uma tese, sem com isso ter compromisso algum com a ética e com a moral. Então o que caracteriza essa argumentação habermasiana é a consciência moral, ou seja, toda e qualquer pessoa dotada de princípios morais e éticos desenvolverão uma ação comunicativa moral.

Mas esse conceito de moral habermasiano é pautado em que tipo de moral? De acordo com Vigotsky (1926), o conceito de moral pode ser compreendido como certa forma de conduta social construída para atender aos interesses da classe dominante e que obviamente será distinta entre as classes, ou seja, para os dominadores saber conduzir os dominados com autoridade é um comportamento moral muito correto, digno de louvor, por outro lado a conduta moral adequada aos dominados é a obediência cega.

Segundo o autor, esse modelo de moral burguesa adentrou as escolas com o objetivo aparente de ensinar alunos e alunas a se tornarem homens e mulheres bons e boas, mas na prática nada mais é que perpetuar a dominação exercida pela classe burguesa.

Así ocurría también en nuestra escuela media [gimnasio zarista], que se había estructurado sobre la base de principios autoritarios, donde el ideal para el alumno se consideraba la obediencia y donde los objetivos generales de la educación residían en formar un súbdito fiel o un funcionario puntual. (VIGOTSKY, 1926, p. 470,471)

Vigotsky estuda a Psicologia Pedagógica em tempos de Revolução Social Russa e esses conceitos morais burgueses não são mais aceitos pelos que apoiavam a revolução. De acordo com o autor era preciso romper essa ideia de moralidade pautada na hipocrisia e falsidade que tinha como guia o controle de homens e mulheres pelo medo externo e interno: externo pelo castigo real, conduzido por açoites físicos, humilhações, vexames e o interno marcado por uma consciência forjada na pressão psicológica e construir uma nova sociedade com outros princípios de consciência moral pautados na liberdade e na igualdade entre as pessoas e isso era possível, segundo Vigotsky (1926), porque a consciência moral é educável pelo ambiente social como qualquer outra forma de educação.

Habermas, um cientista da contemporaneidade, que vivenciou a complexidade da sociedade de seu tempo, notou que romper com um sistema social por meio de uma revolução e edificar outro não é simples, mas acredita que é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária pautada na liberdade das pessoas por meio da ação comunicativa.

Para Habermas (2003, 2012) uma sociedade com princípios morais é aquela que busca a cooperação entre as pessoas em detrimento do individualismo. É uma sociedade que presa pelo bem-estar para o maior número de pessoas possível.

Habermas (2003, 2012) acredita que o agir comunicativo em prol do consenso, tendo como horizonte a coletividade, é desenvolvido por meio de uma construção da consciência moral. O autor não estuda a ação comunicativa pensando na educação, mas quando o conceito perpassa o ensino e a aprendizagem, conforme aponta Kohlberg, no qual a teoria habermasiana dialoga, pode-se incluir a escola.

Vigotsky (1926) e Paulo Freire (1967, 1996, 2013, 2019, 2020a,b,c,d) afirmam que a escola tem o dever de ensinar conceitos morais a seus estudantes. No entanto, os autores apontam que a escola, geralmente, opta por perpetuar a moralidade defendida pela classe dominante. Ambos os autores argumentam que é preciso que os

educadores tenham conhecimentos suficientes para compreender as manobras da classe burguesa detentora do poder e levar para a escola o ensino da moral e da ética pautadas em princípios universalizáveis e democráticos.

Porém, alerta Vigotsky (1926) ensinar a moralidade requer analisar que não se deve ficar apenas no discurso, é preciso que ensine aos meninos e às meninas que suas condutas devem ser corretas. Esse argumento de Vigotsky (1926) faz um elo indissolúvel com a teoria habermasiana de um agir comunicativo para o consenso, não da igualdade de ideias, mas pela busca da solução.

Habermas (2003) aponta que o homem e a mulher são capazes de agir moral e eticamente quando de fato sobrevir da heteronomia para a autonomia, ou seja, quando fazer o que é correto nesse contexto lhes forem satisfatórios e não porque há uma autoridade coercitiva impondo.

Para que as pessoas ajam moralmente, de acordo com Vigotsky (1926), é preciso saber controlar suas consciências de tal modo que se torne natural fazer o correto. Nas palavras do autor:

Pero la conducta moral no debe basarse en una prohibición externa, sino en una contención interna o, más correctamente, en que el hombre debe tener naturalmente al bien y a la belleza. La conducta moral debe convertirse en su naturaleza y cumplirse libremente y sin esfuerzo. (VIGOTSKY, 1926, p. 494, 495)

O autor acredita que o desenvolvimento dessa consciência moral por meio de valores universalizáveis precisaria ser de tal maneira cultural em nossa sociedade que, de fato, fazer o correto não nos exigisse esforço algum.

Numa sociedade corrompida como nossa não é simples escolher o caminho da justiça. Para isso é preciso correr o risco de perder, muitas vezes, não privilégios, mas o indispensável. Esses valores não são inerentes em nossa sociedade atual, pelo contrário.

No entanto, Vigotsky (1926) persegue a ideia de que é possível romper com esses costumes imorais e reconstruir a sociedade pautada nos valores universalizáveis de tal maneira que seja cultural seguir os preceitos de liberdade equidade.

De acordo com Paulo Freire (1967, 1996, 2013, 2019, 2020a,b,c,d) o ser humano é um ser inacabado e a consciência dessa incompletude o torna um ser em

constante busca de se completar. É esse vir a ser que está em comunhão com os ideais de Vigotsky (1926) de que é preciso que persigamos constantemente os ideais de uma sociedade mais justa.

No ensino brasileiro, durante muito tempo, a educação moral fez parte da grade curricular como uma disciplina específica e sempre esteve atrelada, segundo Zambianco (2020) à religião e ao civismo.

De acordo com a autora, o decreto-Lei nº869, de 12 de setembro de 1969, assinado pelos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, incluía, nesse momento, a disciplina denominada Educação Moral e Cívica como obrigatória em todas as escolas e esse decreto-lei só foi revogado em 1993.

Zambianco (2020) afirma que trabalhar com o ensino de valores morais por meio da imposição autoritária e pela doutrinação sem espaço para o diálogo e o debate reflexivo serve apenas para alimentar a heteronomia, ou seja, perpetua-se a ideia de atitude moral pela coerção, não avança para a autonomia que tem como princípio a formação da consciência moral. Não é esse o tipo de ensino de moral e ética que essa pesquisa deseja alcançar.

Este trabalho buscar o ensino moral por meio de valores universalizáveis de liberdade e equidade visando sempre o bem-estar coletivo em detrimento dos interesses individuais.

O trabalho com a argumentação moral por meio de assembleias de classe é uma maneira de inserir esses princípios coletiva e democraticamente, privilegiando o diálogo e a reflexão longe de qualquer imposição e menção aos valores burgueses de dominação. Na verdade, acreditamos que esses valores devem perpassar todo o ensino escolar sem com isso determiná-los como específicos.

Para Vigotsky (1926) as práticas pedagógicas dos professores devem ter como objetivo e intencionalidade a formação cidadã dessa conduta moral de modo a se tornar culturalmente cotidiana nas práticas sociais. Ele argumenta que o bom ensino moral e ético é aquele que acontece durante as aulas nos processos de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas escolares, como se isso fosse parte integrante de toda e qualquer ação humana.

La educación moral debe diluirse inadvertidamente en los modos generales de la conducta que son establecidos y regulados por el ambiente social. Ni el alumno ni el maestro deben notar que se trata de una enseñanza especial de la moral. (VIGOTSKY, 1926, p. 482)

Para que a escola desenvolva indivíduos reflexivos e autônomos moralmente é preciso que esse espaço garanta a liberdade e promova o diálogo em detrimento da coerção. Para a prática da ação comunicativa habermasiana pautada na argumentação moral a escola precisa, acima de tudo, ser democrática. Na próxima seção, apresentar-se-á a teoria de Paulo Freire acerca de uma Educação emancipadora que visa formar cidadãos e cidadãs sujeitos de suas ações e, por conseguinte, capazes de resolver conflitos e divergências pelo diálogo.

### 3 A DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE

De acordo com Paulo Freire (2019, 2020c) para discutir Educação, especialmente Educação numa perspectiva dialógica, é preciso compreender o ser humano como um ser inacabado, inconcluso. Segundo o autor, ao compreender sua incompletude, a mulher e o homem tomam consciência de que esse inacabamento não se encerra aí, pelo contrário, o que é inconcluso hoje, não é mais amanhã, ou seja, a incompletude de hoje não é a mesma de amanhã; melhor, o que hoje é inacabado, torna a vir a ser inacabado no futuro.

Essa consciência do processo constante de transformação em construção é tão ou mais possível diante de pessoas reflexivas e dialógicas, porque como afirma Habermas (2003, 2012) são pessoas que têm ou pretende ter como pressuposto as incertezas do seu mundo da vida; entram na relação dialógica para o êxito dos acordos propostos de modo que a transformação social em seu todo ocorra. Se assim não fosse não haveria o diálogo nem tão pouco a *práxis*.

Segundo Paulo Freire a construção do ser consciente acontece quando é reflexivo e isso ocorre mediante a comunicação dialógica e horizontal: “A dialogicidade, [...], está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualdade, de um pelo outro, os sujeitos que dialogam” (FREIRE, 2019, p. 140).

A consciência de que se pode ser inacabado, mas que nessa incompletude se constroem e se transformam uns aos outros e ao mundo no qual estão inseridos é que se diferencia o ser humano dos demais animais. Por isso, a dialogicidade é o pressuposto, apesar de nem sempre ocorrer o diálogo, conforme Habermas (2003), que exige outros tantos, como busca cooperativa do consenso visando o bem comum, além da exclusão de toda e qualquer forma de comunicação coercitiva, para tal construção humana.

De acordo com Paulo Freire, a consciência do ser humano e de sua existência transcendental é que o leva a reconhecer tal existência no tempo: presente, passado e futuro. É a raiz de sua diferença aos demais seres animais. E é essa consciência da temporalidade que faz do ser humano um ser criador, transformador com liberdade de construir sua cultura, alterar e modificar o mundo, ou seja, interferir nele. Segundo o autor, o ser humano, exatamente por ter consciência de sua existência não tem nele a natureza da acomodação, de estar apenas no mundo como ocorre com os animais, é da natureza humana a criação, a interferência e alteração do mundo, porque os homens e

mulheres estão com o mundo. Qualquer atitude de acomodação, de adaptação num mundo pré-moldado não é atitude humanizada. Nas palavras do autor:

Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura. (FREIRE, 1967, p. 41)

Os homens e as mulheres, conforme Freire (1967) necessitam ser livres para se colocarem no mundo e o transformarem. A liberdade que faz o ser humano interferir no mundo só existe diante de uma sociedade aberta ao diálogo e ao debate para questionar suas certezas e transformar sua realidade, fora desse contexto, de acordo com o autor, o ser humano não desenvolve a criticidade, o pensamento reflexivo, tornando-se um ser desumanizado, alienado que não enxerga sua realidade, tampouco a transforma, apenas se molda, se encaixa na realidade posta.

Como afirma Paulo Freire (1967), paradoxalmente à natureza humana, não é tão simples, nem fácil, especialmente na sociedade atual, homens e mulheres serem críticos, reflexivos e, por conseguinte, livres. Num mundo majoritariamente capitalista, no qual o lucro é chefe de tudo, todos e todas, os/as que detém o capital trabalham incansavelmente para dominar e manipular o povo a se conformar com sua exploração. Afinal, se o homem e a mulher livres dialogam, debatem, praticam a reflexão e autorreflexão, criticam, interferem, transformam, comunicam e agem, é preciso criar, portanto, mecanismos que impeçam os homens e as mulheres de se libertarem para que continue a exploração e perpetue os privilégios dos/das donos/donas do capital. Trabalhar para construir uma sociedade com homens e mulheres alienados/alienadas, inconscientes de sua real liberdade, é o grande objetivo do capitalismo.

Portanto, não se pode ser ingênuo, como afirma Freire (1967) de que os/as donos/donas do poder desta sociedade se esforçarão para que prevaleçam a democracia e a liberdade das pessoas. Isso implicaria em renunciar alguns privilégios de que não estão inclinados a fazer. Como, então, levar homens e mulheres coisificados a tomarem consciência de sua própria condição? Segundo o autor Paulo Freire (1967, 1996, 2013, 2019, 2020a,b,c,d) pela Educação.



Mas, como afirma Freire (1967), uma Educação emancipadora, que coloque o educando e a educanda como sujeito de sua própria formação, consciente e crítica; não uma Educação, que até hoje, ousa-se dizer, promove e reforça a alienação, a ingenuidade; uma Educação vertical, sem diálogo, sem debate ou, pior, com autoritarismo disfarçado de diálogo.

Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90)

Freire (1967) propõe uma Educação libertária, democrática e emancipatória por meio do diálogo horizontal, que se nutre da criticidade, da reflexão, da confiança no/na educando/educanda e no/nas Educador/Educadora, um diálogo que estabelece, acima de tudo, uma comunicação verdadeira, como afirma Habermas (2003, 2012) em função do agir para o bem comum.

De acordo com Freire (1967, 1996, 2013, 2019, 2020a,b,c,d) uma Educação que promova a libertação de homens e mulheres só se estabelece numa sociedade verdadeiramente democrática. Mas como promover uma Educação democrática, ou melhor, como ensinar democracia na escola, quando a sociedade se estabelece num sistema autoritário?

O Brasil tem sua formação calcada no autoritarismo escravocrata. O país se formou da exploração material, natural e humana, portanto, é difícil mudar esse paradigma. Também disse Paulo Freire: “Mudar é difícil, mas é possível.” (FREIRE, 2020a, p. 207).

Mudar a escola, a sociedade autoritária é difícil, mas, quando se toma a consciência de que poderia existir um outro modelo educacional e social, a impossibilidade dá lugar à possibilidade.

Trilhando esse caminho da possibilidade, mais ainda, da necessidade de pensar em outra Educação mais humana e por isso mais libertária, que esta pesquisa se propõe a estudar a contribuição do diálogo por meio de assembleias de classe na construção de homens e mulheres sujeitos autônomos, portanto livres.

No entanto, para essa prática educativa, é preciso que os/as educadores/educadoras de modo geral compreendam o papel fundamental da Educação

na construção da Democracia. De acordo com Freire a Educação “não podendo tudo, pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã.” (FREIRE, 2020a, p. 256). Se o Brasil se constituiu, de acordo com Freire (1967), culturalmente sob o prisma do autoritarismo, é difícil, mas não impossível mudar essa realidade cultural pela compreensão de que a liberdade para os ser humano é ontológica.

### 3.1 Reconhecimento e superação

Para que a Educação avance para uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica e libertadora na construção de pessoas autônomas é preciso antes de tudo assumir que o cerne educativo brasileiro é a prática do silêncio, do autoritarismo fantasiado de dialogismo.

De acordo com Paulo Freire (2020c) é preciso superar a Educação tradicional: estática, bem-comportada que tem no/na educador/educadora o papel centralizador, de quem determina, cabendo aos/às educandos/educandas apenas a aceitação, nunca a participação. Uma Educação, segundo o autor, em que os/as alunos e alunas são meros recipientes vazios a serem preenchidos pelos/pelas educadores/educadoras que determinam o que deve ser depositado e aos/às educandos/educandas receberem passivamente.

Essa educação criticada por Paulo Freire (1967, 1996, 2013, 2019, 2020a,b,c,d) é um modelo autoritário e vertical, já que são os/as docentes que decidem o que os/as discentes “necessitam” aprender, ignorando completamente suas histórias e suas condições de corpos conscientes, que estão não somente no mundo, mas com ele. Um modelo que anula a busca dos alunos e alunas pela autonomia, ao contrário, alimenta a necessidade da heteronomia, colocando-os como seres incapazes sempre à espera do que e como fazer. Um modelo que não permite aos/às educandos/educandas ao menos compreenderem o porquê devem estudar esse conteúdo, seguir essa norma e não outra.

Paulo Freire (2020c) chama metaforicamente de educação bancária ao método de ensino focado no/na educador/educadora como sujeito agente que tudo decide e no/na educando/educanda que passivamente recebe o que lhe é imposto. Essa educação bancária colocada pelo autor nada mais é que a educação pautada num método que desconsidera o diálogo. Não há participação do/da educando/educanda na construção de sua aprendizagem, nos eventos que interferem em suas vidas na escola. Nessa educação, segundo Paulo Freire (2020c) há sempre um esforço para que os/as educandos/educandas

se adaptem à sociedade, nunca que a transformem. Bom e boa aluna são aqueles que obedecem ao programa, que ouvem calados, ou pior, que se manifestam sempre em concordância com o que lhes é imposto. Essa educação antidialógica é tão perversa e opressora que põem esses/essas educandos/educandas adaptáveis como alunos e alunas e, por conseguinte, pessoas de sucesso, quanto mais adaptáveis mais a escola promove e quanto menos, mais se esforçam para ajustá-los/las e com isso mantêm-se o status quo.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2020c, p. 82)

Paulo Freire (2013) aponta como Educação dialógica a comunicação entre educadores/educadoras e educandos/educandas, na qual ambos conhecem e desconhecem alguma coisa e juntos descobrem algo. Segundo o autor, quando há troca de um conhecimento pelo outro, não houve aí comunicação, mas extensão. É preciso diferenciar Educação pela comunicação, que coloca educador/educadora e educando/educanda juntos na construção de um conhecimento pela extensão, na qual o/a docente é o que sabe e estende seu conhecimento ao/à estudante, ficando este/esta fora dos processos de aprendizagem.

De acordo com o autor, é preciso que educadores/educadoras e educandos/educandas reflitam se estão verdadeiramente se comunicando e construindo conhecimento ou apenas substituindo o conhecimento do/da educando/educanda pelo conhecimento do/da educador/educadora.

É muito pertinente que se faça essa análise constantemente sobre a prática pedagógica para não utilizar ingenuamente a extensão no lugar da comunicação. Na extensão não há diálogo, não há liberdade de escolher, de aprender, de refletir, de criticar, de construir, de transformar, já que parte de um único ponto de vista a ser apreendido, depositado, obedecido.

Como afirma o autor: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020c, p. 95). Nessa concepção a Educação acontece pela comunicação efetiva dialógica entre educandos/educandas e educadores/educadoras. É na relação entre eles/elas e nunca

um/uma sobre o/a outro/outra. Se a Educação parte de que o/a educador/educadora é quem decide o que vai transmitir, isso é extensão e não comunicação, portanto não é Educação.

Paulo Freire (2020c) faz um alerta acerca da grande contradição que há na Educação, quando educadores/educadoras erguem a bandeira da escola libertária, da gestão democrática, mas não se dão conta de que a fala não condiz com a realidade, já que ainda prevalece na escola a prática da Educação bancária, antidialógica. Ele também afirma que é preciso muita atenção, já que estamos culturalmente imersos nessa prática que aliena, que oprime, que deposita.

É muito comum o uso da palavra diálogo nos programas educativos, nas falas dos/das educadores e educadoras, mas, na verdade, chamam de diálogo a atividade de fala de um/uma e escuta passiva do/da outro/outra. Em muitas situações o/a educando/educanda até é convidado a participar, no entanto, não há escuta genuína por parte dos/das educadores/educadoras e é a essa contradição que Paulo Freire (2020c) chama a atenção: nomear diálogo exatamente onde prevalece o antidiálogo. Nada mais opressor que fornecer a voz e depois ignorá-la. O autor critica e chama a atenção para que se reconheça essa prática como antidialógica e, partindo do reconhecimento da contradição que há na Educação, comece a reflexão sobre como praticar de fato a Educação dialógica e, por conseguinte, democrática e libertadora.

Como afirma Paulo Freire (1996) o/a educador/educadora saber escutar o/a educando/educanda é o caminho para uma Educação dialógica e, por isso, é o exemplo que educandos/educandas precisam para também aprenderem a escutar e falar, ou seja, dialogar.

De acordo com o autor, os/as educadores e educadoras que não escutam genuinamente os/as educandos e educandas não promovem o diálogo. Se o educador ou educadora se coloca como conhecedor absoluto do objeto em estudo ou se não reconhece e aceita as diferenças ou, ainda, se comunica com os educandos e educandas carregando seus preconceitos; educador e educadora não escutam e continuarão a transmitir comunicados verticais. Se os professores e professoras não reconhecem que alunos e alunas podem ter conhecimentos de mundo e opiniões divergentes dos seus e que isso traz contribuição também para a formação do educador e da educadora enquanto seres humanos inacabados que são, estão praticando a pedagogia do antidiálogo, do silêncio. É importante compreender que saber escutar não é se anular, mas é ouvir o outro e colocar à prova seu conhecimento, suas verdades (HABERMAS, 2003, 2012).

É importante que educadores e educadoras ao adentrar a sala de aula e iniciar a comunicação com seus alunos e alunas o façam despídos de que detém mais conhecimento que estes e estas. reconhecerem que culturalmente o ensino se estruturou no comunicado, no qual um/uma fala ativamente e o/a outro/outra escuta passivamente e agir em prol de uma transformação dessa prática. É preciso reconhecer esse sistema para superá-lo e promover um ensino em que educadores/educadoras e educandos/educandas se comuniquem em torno de uma ação comunicativa, conforme Habermas (2003, 2012), em que ambos estejam dispostos a construir juntos.

É preciso reconhecer que a escola pratica o autoritarismo, quando espera seus alunos e suas alunas no primeiro dia de aula, por exemplo, com as normas todas já providenciadas e estabelecidas pelo corpo docente. Apresentar tais normas aos estudantes e oportunizar possíveis manifestações, não é atitude dialógica, democrática, porque segundo Paulo Freire (1996) o diálogo está na construção cognoscente de educadores/educadoras e educandos/educandas do objeto cognoscível.

Contudo, enquanto a escola não se reconhecer como um espaço de reprodução da sociedade opressora, não superará esse estigma. É necessário que educadores e educadoras tragam para sua prática a teoria e reconheça isso como algo indissolúvel, ou seja, é preciso, conforme Vázquez (2007) consciência da realidade por meio da reflexão teórica visando a transformadora num processo inseparável, no qual a prática leva à reflexão teórica e esta volta em atividade prática transformada que exige outra reflexão teórica num contínuo vaivém.

Uma das propostas de Paulo Freire (1987) para que a Educação deixe de ser antidialógica, é o constante exercício da *práxis*. De acordo com Vázquez (2007), há duas categorias de *práxis*: a criadora e a imitativa. A criadora é a que está em constante mudança em busca de soluções que não se pereniza, porque a vida se coloca em transitividade o tempo todo e o que hoje é a solução, amanhã não será mais a mesma, exigir-se-á outras soluções. Já a *práxis* imitativa rompe com a criação e prevalece a atividade repetitiva, que não exige diálogo constante entre problemas e soluções, ficando apenas a execução. Vázquez (2007) pontua que nas atividades cotidianas as duas *práxis* convivem, ora uma opera, ora outra numa espiral constante.

Sendo assim, a *práxis* imitativa faz parte da atividade escolar como um todo, mas ela não pode, como é possível depreender da obra de Paulo Freire, fazer parte das atividades educativas. Estas precisam ser majoritariamente *práxis* criadoras, que dialogam criticamente com os problemas e soluções numa constante busca pela

transformação da realidade da Educação, dos/das educandos/educandas e dos/das educadores/educadoras, ou seja, da realidade. A prática educativa que se rende à *práxis* imitativa produz o antidiálogo e, por conseguinte, à manutenção da opressão.

Também afirma Paulo Freire (2020c) que é preciso que os homens e as mulheres tomem consciência da dialética existente dentro de si mesmo: primeiro que é um ser oprimido pelas classes dominantes e depois que hospeda o opressor também dentro de si e que a liberdade de todo indivíduo só é completa quando ninguém oprime ninguém, mas que todos/todas se encontrem em comunhão para dialogar e transformar. No entanto, se os/as oprimidos/oprimidas tomarem consciência de sua opressão e lutar para deixá-la sem o conhecimento de tal dialética que consiste o ser humano devido sua história e cultura, o oprimido se transforma em opressor.

Para a compreensão de que a liberdade de um não existe sem a do outro, é preciso, segundo Paulo Freire (2020c), amor pelas pessoas e por suas causas. De acordo com ele, dialogar com o outro é um ato de amor, quando se falam e se escutam uns/umas aos/às outros/outras e a causa de um/uma, passa a ser também a causa do/da outro/outra, porque humildemente vivencia a experiência do/da outro/outra. É nesse diálogo franco e amoroso que ocorre a comunhão entre os homens e as mulheres e isso se faz colaboração que os libertam e transforma a realidade opressora.

Paulo Freire (2020c) fala de líderes revolucionário e camponeses/camponesas oprimidos/oprimidas acerca da comunhão dialógica, mas a teoria também se aplica na Educação democrática para a liberdade.

O/A professor/professora precisa transpor a prática tecnicista de repetição, buscar a *práxis* criadora (VÁZQUEZ, 2007), se reconhecer como um/uma ser oprimido, cuja função é se alienar e alienar os/as educandos/educandas mantendo a estrutura social; depois, assumir a outra metade de si opressora e buscar a liberdade de si e dos/das educandos/educandas em profunda comunhão com eles/elas, tomando cada um/uma como sua a luta do/da outro/outra por um mundo mais justo, por uma Educação verdadeiramente libertadora.

Além disso, como afirma Paulo Freire (2020c) o educador e a educadora que buscam a Educação pela liberdade não podem temê-la nem para si nem para o/a outro/outra. Quando se está disposto/disposta a libertar a si e ao/à outro/outra, não se tem conhecimento nem plano do que acontecerá, porque o ser humano é um ser ontologicamente histórico e a História não é estática, mas sempre mutável.

A mudança necessária que se apresenta acima, de acordo com a teoria de Paulo Freire (2020c), é uma mudança radical e necessária do ser educador e educadora, mas como isso pode levar a uma Educação escolar democrática e libertária?

Paulo Freire (2020c) ensina que o educador ou educadora que se descobrem democráticos precisam fazer um “mapa ideológico” de quantos outros/outras educadores e educadoras e alunos e alunas estão dispostos a promoverem uma Educação democrática na escola. Afirma o autor que o mapa dá a noção do grupo com o qual se pode contar para desenvolver o trabalho, mas também mostra quem são os inimigos a enfrentar nesse processo.

Assim, tais educadores e educadoras; alunos e alunas iniciam a prática educativa democrática, depois buscam àqueles e àquelas que, embora não sejam democráticos, dialógicos, não nutrem desamor e desesperança pela humanidade.

A proposta pedagógica desta pesquisa é trazer o ensino da argumentação, tão necessário para a comunicação em prol da colaboração pela busca do bem comum, numa proposta pedagógica democrática e libertadora que coloca os/as estudantes a exercerem a dialogicidade pela oralidade, ou seja, pela fala, que tem como suporte a voz humana (TRAVAGLIA, 2013).

A prática da atividade oral, segundo Paulo Freire (2020c), é por natureza dialógica. É na oralidade que os indivíduos se solidarizam, já que ela exige o encontro com o/a outro/outra, diferentemente da escrita. Mesmo havendo pessoas acometidas por deficiências que lhes impossibilitem de usar a fala, já que a oralidade ocorre independente da forma. É o canal de comunicação que muda para quem usa o som da fala e para quem não usa:

A explicação para essa diferença primária se dá devido ao canal de comunicação em que cada língua se estrutura (visual-gestual x vocal-auditivo), pois essas características ficam mais salientes em uma língua do que em outra. (GESSER, 2009, p. 19)

Além disso, Paulo Freire afirma que a História nasce primeiramente da comunicação oral e da ação.

Este é um modo fundamental no qual as escolas nos Estados Unidos mantêm e expandem um sistema antidemocrático – através do distanciamento dos estudantes – a partir de um mundo escrito, imobilizado e conseqüentemente

desencorajando-os de pensar em si mesmos como atores da história. A linguagem é primeira e essencialmente oral. Não começamos com a escrita. A história não começa de uma forma escrita, mas com palavras e ações. (FREIRE, 2020a, p. 115)

Sendo assim, a proposta didática-pedagógica desta pesquisa é trabalhar com assembleias de classe, para que os/as alunos/alunas possam, dialógica e democraticamente resolver as divergências inerentes ao convívio e participar de decisões que lhes digam respeito e à toda comunidade escolar, pautando sempre no bem comum.

Essa proposta é um projeto não somente de tornar a escola um lugar de aprendizagem, de educandos/educandas e educadores/educadoras e da democracia, como também um espaço para que se pratique a simpatia, o amor, a empatia, a solidariedade e a comunhão entre os indivíduos na busca colaborativa da transformação da realidade em que todos/todas se encontram inseridos/inseridas e quiçá se projete em mudanças futuras maiores para uma sociedade mais justa.



#### 4 DEMOCRACIA ESCOLAR

Falar do ensino da democracia na escola parece cair em discurso óbvio, no entanto, sabe-se que a realidade é bem distinta. É bastante inusitado explicar o motivo de uma Educação voltada à democracia quando se vive num país democrático. Contudo, como afirma Paulo Freire (2020c), a sociedade brasileira se constituiu historicamente sob o prisma escravocrata, deixando como legado cultural o autoritarismo comprovado pelos recorrentes retornos a sistemas políticos antidemocráticos.

Portanto, a cultura do autoritarismo está amalgamada na sociedade brasileira e mudar isso é complexo e, segundo o autor, só há um caminho: a Educação. Sendo assim, a escola tem um papel fundamental na construção da democracia deste país. A utilização didática de metodologias apropriadas para a mediação nas práticas pedagógicas são fatores preponderantes que devem estar presentes no dia a dia escolar.

De acordo com Puig et al. (2000), todas as instituições dentro de território democrático deveriam se pautar pelos critérios de “liberdade, igualdade, participação e justiça” (PUIG et al., 2000, p. 22). A escola como instituição de ensino tem o dever, segundo os autores, não só de exercer tais critérios como ensiná-los aos/às estudantes.

O ensino pela democracia e da democracia que é garantido pelas normativas (Constituição, 1988; LDBEN, 1996; PCNs, 1998; BNCC, 2017; Novo Currículo Paulista, 2019) não garantem, contudo, a prática na escola ou, pior, aparecem maquiando atividades ainda arraigadas no autoritarismo.

Se há de desejar uma sociedade democrática ou muito próxima da democracia, é preciso ensinar. A democracia não vai acontecer de fato apenas porque lhe foi constituída em documentos. Também não se pode chamar de exercício democrático a pífia participação e colaboração com o assentimento de sim ou não sobre uma deliberação (CAMPOS, 2015).

E a ausência do ensino e da aprendizagem da democracia no ensino básico é constatado pela tímida ou não participação política dos discentes nas universidades. Campos (2015) aponta essa ausência política a uma colonialidade que deixou de existir no papel, mas que ainda insiste nos paradigmas. O autor afirma que esse espírito de colonialidade se faz presente quando a universidade concede espaço à participação discente e nos colegiados, reuniões deliberativas, comissões etc. Nota-se que a grande maioria partícipe é o corpo docente, pior, diante da participação quase nula e do silêncio

dos discentes não há ação alguma por parte da maioria dos professores e professoras para reverter essa situação.

O que Campos (2015) quer dizer é que as instituições educativas se colocam teoricamente como lugares democráticos, mas reservam para si o lugar do colonizador/colonizadora e para os/as discentes o lugar de colonizados/colonizadas que a tudo consente porque tais instituições são melhores e detém o saber formal cultuado como o melhor e único. Nas palavras do autor:

(...) a universidade, em termos analógicos, ainda está para o papel do colonizador porque detém o poder, porque estabelece da mesma forma como estabelecido foi em termos históricos mundiais a linha abissal norte e sul dentro de seu território, excluindo ou deixando para o lado de lá o corpo discente e permanecendo do lado de cá o corpo docente como detentores do saber e poder. (CAMPOS, 2015, p. 37)

É preciso romper com esse paradigma de que as instituições de ensino, especialmente as de ensino básico, têm de que o corpo discente necessita de atendimento assistencialista e rever suas posturas e suas didáticas (também assistencialistas) e promover um ensino cujos/cujas alunos/alunas participem e construam juntos/juntas, mais, é preciso despertar nesses/nessas meninos e meninas o entendimento de que estar na escola não é um favor concedido pelas instituições, antes um direito e que eles/elas devem participar, decidir, fiscalizar, cobrar e exigir qualidade, mas que para isso precisam estar envolvidos, precisam ser parte inseparável da instituição. Não dever haver separação, como aponta Campos (2015) entre a linha do sul (os colonizados/colonizadas/alunos/alunas) e a linha do norte (Colonizadores/colonizadoras/docentes), mas serem um organismo único na escola.

Contudo, de acordo com Puig et al. (2000) a democracia política que rege o Estado não é mesma que da escola. Como afirmam os autores, na sociedade as pessoas que exercem funções de cidadãos e cidadãs estão equiparados/equiparadas em níveis de igualdade, inclusive os cargos do poder executivo e legislativo são exercidos por alguns/algumas cidadãos ou cidadãs que representam os demais.

Na escola, não é possível praticar a mesma democracia política, já que educandos, educandas e educadores e educadoras não estão em posições de simetria. Esse pensamento hierarquizado entre as classes que compõem uma escola e que está arraigado em nossa cultura escolar segue a cultura assimétrica que acaba impossibilitando o ato

educativo nos moldes de uma “perfeita” cidadania, ou seja, fica impossível culturalmente praticar a mesma democracia política dentro da escola, já que o mestre e a mestra têm funções que são distintas das dos/das estudantes.

Mas, como aponta Puig et al. (2000) não é por essa assimetria instituída que há entre alunos e alunas, educadores e educadoras que se torna inviável a prática da justiça e da igualdade de participação. Professores e professoras podem e devem construir uma relação dialógica e respeitosa com os alunos e alunas e juntos participarem de todo tipo de iniciativa. Além disso e não menos importante, conforme os autores, a vivência democrática permite experiências importantes para a educação moral dos alunos e alunas. Enfrentar os problemas que se apresentam na vida coletiva sem resolvê-los arbitrariamente e mecanicamente, mas dialogando, respeitando, se solidarizando uns/umas com os outros/outras são formas de aprendizado moral e ético que a escola precisa cuidar.

A escola não podendo ser, segundo Puig et al. (2000), cópia fiel da democracia política, tem o dever de preparar educandos e educandas para a democracia com atividades pedagógicas que a respeitem. Uma escola democrática deve ter por princípio a participação de todas as pessoas que integram esse grupo, contando com as responsabilidades cabíveis, bem como com os limites condizentes de cada idade, função e conhecimento. Tendo-se os deveres e responsabilidades baseados nesses limites, elas acontecerão de maneiras diferentes, e com a devida mediação das práticas pedagógicas seguirão garantidas e gozarão da mesma importância para a tomada de decisão.

A participação democrática deve construir um clima que permita a uns e a outros tomar parte ativa na instituição docente, de maneira que possam coordenar os respectivos pontos de vista – desejos, objetivos, obrigações e responsabilidades –, tudo convergindo em que se reconheçam o sentido que têm o conjunto das tarefas escolares. (PUIG et al., 2000, p. 28)

Antes de qualquer proposta pedagógica, a escola democrática precisa, segundo Puig et al. (2000), ter valores que norteiam toda a dinâmica escolar. Isso não significa que tais valores estarão registrados minuciosamente em cada demanda ou que toda atividade precise ser organizada tendo como mote a democracia. De acordo com os autores, os valores democráticos estão no horizonte e são inerentes a todas as propostas. Esses valores são: a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. Ao mesmo tempo se apoiará também em valores como

cooperação e solidariedade, coletividade e tolerância. Não é concebível a uma escola democrática pensar em qualquer proposta e atividade que cerceie qualquer desses valores ou, inclusive, que não os priorize.

No entanto, é preciso ficar alerta para não praticar o que Paulo Freire (2020c) já chamava de verbalismo e de contradição da Educação, afinal, há muitos projetos político-pedagógicos, materiais didáticos, planejamentos de professores e professoras, propostas didáticos-pedagógicas, atividades recheadas de palavras que evocam uma escola democrática, mas que na prática o que prevalece é o autoritarismo. Os educadores e educadoras precisam ter postura séria e ética diante do que pregam e do fazem, caso contrário, ensinar-se-á exatamente o menosprezo aos valores democráticos e à ética.

Se não é possível, conforme Puig et al. (2000), uma escola democrática sem valores, tampouco se faz uma sem um conjunto de práticas que concretize essa vontade na instituição. A maneira de atuar dos professores e professoras, a organização das aulas, as técnicas utilizadas, os aspectos que caracterizam o currículo, tudo isso é determinante para um tipo ou outro de escola: democrática ou autocrática.

Uma escola democrática apresenta atividades que permitem a participação ativa dos alunos e das alunas nas decisões que regem a vida escolar, ou seja, fazer parte das decisões a respeito do trabalho escolar, da proposta pedagógica, da convivência e da integração coletiva. Vale ressaltar, que tais atividades, não excluem os educadores e as educadoras do processo, tanto professores e professoras como alunos e alunas são parte integrantes dessas atividades. Como já advertia Paulo Freire (2020c): educadores e educadoras, educandos e educandas cognoscentes constroem juntos o objeto cognoscível.

Por fim, uma escola democrática, como afirma Puig et al. (2000) é edificada tendo como sustento o diálogo e o envolvimento ativo de todos os seus membros.

Uma escola democrática, porém, entende a participação como um envolvimento baseado no exercício da palavra e no compromisso da ação. Quer dizer, uma participação baseada simultaneamente no diálogo e na realização dos acordos e dos projetos coletivos. A participação escolar autêntica une o esforço para entender com o esforço para intervir. (PUIG et al., 2000, p. 33)

Um diálogo em que o mundo da vida (Habermas, 2003, 2012) venha repleto de aberturas e de um desejo enorme de transformação.

#### 4.1 As assembleias na escola

De acordo com o Puig et al. (2000) a escola é composta por diversos grupos sociais começando com pequenos grupos autônomos (criados pelos alunos e pelas alunas por afinidade), depois outros pequenos grupos heterônimos (propostos pelos educadores e educadoras para a realização de alguma atividade), o grande grupo-escola composto por uma grande diversidade de alunos/alunas de maneira não organizada, mas que se convivem e se reconhecem em vários momentos como grupo e o grupo-classe, que é um coletivo no qual se reúnem pequenos grupos de alunos e alunas; professores e professoras e juntos/juntas assumem projetos de trabalho, meio de convivência e integração. Segundo os autores, a assembleia é o principal meio de organização coletiva de diálogos e acordos para esse grupo.

Para Tognetta e Vinha et al. (2017) as assembleias são espaços institucionais para o diálogo entre os membros da escola. Há vários tipos de assembleias possíveis na escola, de acordo com as autoras: assembleias de classe (envolvem alunos e alunas; professores e professoras de uma classe determinada); assembleias de nível ou segmento (envolvem todas as classes de determinado segmento escolar); assembleias de escola (envolvem o diálogo e resoluções que ultrapassam o limite das classes. São sempre sobre o coletivo maior de âmbito escolar) e assembleias docentes (espaços institucionais de diálogo entre docentes e a equipe gestora). Vale ressaltar que essas assembleias se complementam na construção de uma escola democrática, na qual todos são corresponsáveis pelas decisões da escola. Esta pesquisa escolheu se ater ao estudo das assembleias de classe.

#### 4.2 A construção da assembleia de classe

As assembleias de classe (Puig et al., 2000) são espaços e tempos organizados para que alunos e alunas; professores e professoras falem de tudo que envolva as atividades pedagógicas e a convivência. A organização de uma assembleia de classe envolve:

- Destinar um tempo semanal, quinzenal ou mensal para essa reunião tal qual a organização das aulas destinadas às disciplinas. A assembleia de classe precisa fazer parte da rotina da escola;
- Assentar o espaço da sala de aula em círculo ou de outra maneira, garantindo a facilidade do diálogo e estabelecendo um clima de cooperação entre os/as envolvidos/envolvidas;
- Interromper o trabalho habitual da sala, bem como trocar os papéis entre professores e professoras; alunos e alunas de maneira a garantir um diálogo igualitário e horizontal, conforme Habermas (2003);
- Usar esse tempo para falar sobre qualquer tema de interesse da turma;
- Dialogar com disposição para o entendimento;
- Argumentar para modificar de maneira consensual tudo o que for necessário para o bem-estar do grupo;
- Traçar planos de ação para a mudança.

Esses itens garantem o espaço da assembleia de classe num clima de cooperação, ainda que alunos/alunas e professores/professoras tenham ideias divergentes.

É importante garantir também, segundo as autoras, que tanto estudantes como professores e professoras, bem como demais funcionários e funcionárias da escola, adquiram conhecimento prévio do que vem a ser uma assembleia, como se organiza e a importância da participação de todos e todas para a sua construção.

#### A organização da pauta

Tognetta e Vinha (2007) argumentam que, durante o tempo disponibilizado regularmente para as assembleias, semanal ou quinzenal, construa-se coletivamente uma pauta com assuntos que serão discutidos nas reuniões. Vale ressaltar a complexidade de encaixar as assembleias nos períodos sugeridos pelas autoras nas escolas públicas devido às atividades e aulas instituídas na carga horária semanal, ficando, neste caso, mais viável fazê-las mensalmente. Todas as pessoas da escola podem apontar na pauta os temas que entendam ser necessários abordar nas assembleias, salientando que

é importante apontar problemas, mas na mesma proporção enaltecer o que é bom, o que deu certo. As autoras sugerem que se afixe um cartaz na classe em lugar visível para anotar as sugestões. Lembrando-se de que, quando for trabalhado o conceito de assembleia com os alunos, é importante também explicar sobre o significado de pauta. Este cartaz pode ser elaborado de diversas maneiras, Togneta e Vinha (2007) sugerem duas colunas que tragam enunciados diferentes, tal qual o quadro abaixo.

**Quadro 2** – Sugestão de cartaz para as pautas das Assembleias de Classe de acordo com Togneta e Vinha (2007).

NÃO GOSTEI...	GOSTEI...
QUE PENA QUE...	QUE BOM QUE...
EU CRITICO...	EU FELICITO...
QUERO FALAR SOBRE...	COISAS POSITIVAS...

**Fonte:** Elaboração própria.

Embora o cartaz da pauta possa conter quaisquer enunciados colocados acima, as autoras sugerem: “Não gostei...” ou “que pena que...” para os problemas que serão apresentados e “gostei...” ou “que bom que...” para as felicitações ou apontamentos positivos. Tognetta e Vinha (2007) afirmam que os apontamentos dos alunos e alunas não podem ser de acusações nem de troca de elogios entre colegas. Elas entendem que, ao serem convidados e convidadas a falarem sobre o que não gostam, os alunos e as alunas não acusam, porque nestes enunciados estão suas interpretações, pelo contrário, são motivados a apontarem os problemas usando uma linguagem descritiva. A mesma coisa serve para os encaminhamentos referentes aos pontos positivos. Dizer sobre algo que gostou denota também um olhar interpretativo de quem disse, evitando com isso elogios de cunho pessoal, afinal, se se usa a linguagem descritiva para os problemas, deve-se também usá-la para os pontos positivos, evitando com isso que a assembleia pareça um espaço de avaliações pessoais.

Durante o processo de realização da pauta, Tognetta e Vinha (2007) chamam a atenção para alguns fatos imprescindíveis, como a importância de que o cartaz fique em lugar acessível e de fácil visualização para todos e todas, além de garantir o anonimato (caso haja desejo) das pessoas que vão sugerir temas para a pauta. Também é importante, segundo as autoras, os professores e professoras ficarem atentos à linguagem utilizada pelos estudantes na composição da pauta e auxiliá-los/las a utilizar a linguagem

descritiva, uma vez que é cultural na sociedade brasileira o julgamento e apontamentos de culpados para os fatos. É necessário que os mestres e as mestras tenham isso claro e ajudem os alunos e as alunas a irem entendendo que o importante é a resolução do problema, não ele em si, muito menos quem o causou. Sendo assim, as colocações devem ser impessoais, referindo-se a temas específicos.

Ainda sobre a elaboração da pauta, Tognetta e Vinha (2007) destacam que elas precisam ser organizadas com antecedência, bem como os temas ali apontados não devem ser surpresa para ninguém. A pauta definitiva deve ser organizada pelo/pela professor ou professora com mais dois alunos ou duas alunas representantes. Os temas parecidos ou semelhantes podem compor um conjunto único e o critério de apresentação e discussão na assembleia deve seguir uma ordem de relevância, como por exemplo, atitudes que ferem princípios como violência ou algo de ordem mais urgente para o grupo deve vir em primeiro lugar. Também deve ser prioridade temas colocados anteriormente e não discutidos por falta de tempo.

#### A organização da ata

De acordo com Tognetta e Vinha (2007), assim como fazer a pauta para a assembleia de classe é importante, registrar o que foi discutido, as decisões tomadas e os encaminhamentos também é. Essa ata pode ser feita numa folha e arquivada em pasta, pode ser usado um livro-ata, como também pode ser feito via documento digital. “As atas contêm: cabeçalho com data e local; cada tema constante da pauta e as regras elaboradas ou decisões tomadas; os encaminhamentos sugeridos” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 79). A ata é imprescindível, pois traz formalidade à discussão promovida pela assembleia, além disso, após o encerramento do registro, cada participante assina, selando assim, um compromisso com os acordos estabelecidos.

As autoras salientam a importância de se fazer uma ata bem condizente com as discussões, ou seja, não se ater somente ao registro dos acordos, mas atentar para as anotações dos processos que levaram às soluções, já que esse documento pode ser retomado sempre que for preciso para rever algumas questões combinadas ou esclarecer supostas dúvidas.



## Alunos/Alunas coordenadores/coordenadoras da assembleia

Para o desenvolvimento da assembleia, Tognetta e Vinha (2007) apontam a relevância de eleger três alunos/alunas coordenadores/coordenadoras que auxiliarão na realização da reunião. No início, as autoras sugerem que o professor ou professora assumam um dos postos de coordenador ou coordenadora. Na medida em que os/as alunos/alunas vão se familiarizando com o evento, os mestres ou mestras podem ceder seus lugares para os/as alunos/alunas. Uma possível distribuição desses coordenadores ou coordenadoras pode seguir a seguinte linha, de acordo com Tognetta e Vinha (2007): um aluno ou aluna conduz a assembleia, outro ou outra assume a redação da ata e outro ou outra coordena os/as participantes que tomarão à palavra, anotando seus nomes na lousa ou na tela do computador. É importante também que os alunos e as alunas coordenadores/coordenadoras façam um rodízio, de modo que todos e todas experimentem a coordenação da assembleia e possam aprender a representar um grupo e o valor dessa coletividade. Sendo assim, os/as alunos/alunas coordenadores/coordenadoras não têm posto fixo, são rotativos.

Além disso, vale salientar, conforme Tognetta e Vinha (2007), que a coordenação dos/das alunos/alunas não exime a função de mediador/mediadora do professor/professora. No entanto, estes/estas precisam saber exatamente a hora certa da intervenção, de modo que não monopolizem a fala ou se eximam completamente dela. O educador e a educadora não podem se esquecer de que o aprendizado de convivência em espaços democráticos é um processo para os/as alunos/alunas e eles/elas necessitam do guia do/da educador/educadora mais experiente para conduzi-los/las de maneira que esse aprendizado seja gradativo da heteronomia para a autonomia.

## O espaço físico

É essencial, de acordo com Tognetta e Vinha (2007), que durante as assembleias, os/ estudantes fiquem todos/todas no mesmo nível, ou seja, não é interessante que uns/umas fiquem em pé e outros/outras sentados/sentadas. Para que o diálogo ocorra de fato é importante que eles/elas tenham condições de se olharem entre si. Por isso, o ideal é que estejam todos/todas sentados/sentadas em círculo ou semicírculo.

## A condução e o desenvolvimento da assembleia de classe

Tognetta e Vinha (2007) sugerem que os/as coordenadores/coordenadoras da assembleia se reúnam antes para organizar a pauta como já foi dito acima, no início dessa atividade, elas também sugerem que o/a professor/professora acompanhem os/as estudantes para dar suporte. No dia e hora agendados, os/as coordenadores/coordenadoras da assembleia iniciam-na dizendo como sucedera a organização dos temas, sempre garantindo entendimento e a satisfação com a disposição e a ordem dos assuntos.

Após a leitura dos temas, o coordenador ou a coordenadora expõe o primeiro tema a ser discutido. É importante explicar sobre ele de forma clara e coerente. Também é de suma importância esclarecer o que se pretende com a discussão de tal tema: tomar uma decisão coletiva, esclarecer, resolver um conflito, organizar uma atividade, fazer um acordo, solucionar um problema, ou, simplesmente, conhecer as opiniões divergentes. Em seguida, é questionado se a pessoa que apontou o tema gostaria de falar sobre ele, no entanto, ninguém é obrigado a isso. A pessoa que sugeriu só comentará voluntariamente. Em seguida, havendo ou não explicação de quem colocou o tema, o/a coordenador/coordenadora abre o debate aos/às outros/outras participantes.

De acordo com Tognetta e Vinha (2007), esse debate é uma construção do desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e das alunas.

Em direção oposta do que comumente se acredita, cooperação não significa consenso ou acordo; muitas vezes a cooperação quer dizer discussão que produz a reflexão e a verificação objetiva. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 85)

As autoras inferem também que é comum tanto para os educadores/educadoras como para os/as alunos/alunas coordenadores/coordenadoras da assembleia sentirem dificuldades nas primeiras atividades, porque isso requer prática e desenvolvimento de algumas habilidades tais como:

- Pedir que os/as alunos/alunas levantem a mão para manifestarem seu interesse em participar do debate, enquanto o/a coordenador/coordenadora anota os nomes na lousa. É sempre bom

anotar num espaço que fique visível a todos a ordem de participação;

- Ajudar os/as estudantes a abandonarem os exemplos de cunho pessoal e comentarem o problema em si, lembrando-os de que o que está sempre em discussão são os fatos e não as pessoas;
- Intervir com muito cuidado quando são levantados problemas particulares ou que já foram acordados em outras assembleias, conduzindo-os à construção da autonomia, tomada de consciência dos objetivos, funcionamento das assembleias, bem como a generalização das normas e dos princípios;
- Controlar o tempo de modo a atender toda a pauta, no entanto, Tognetta e Vinha (2007) afirmam que não se deve focar nos acordos, nos resultados, pelo contrário, o processo, que desencadeia as discussões, o debate, as argumentações, o diálogo em si é o ponto alto da assembleia, pois é nele que está a aprendizagem;
- Incentivar a participação de todos nas assembleias, mas sem impor. É preciso observar aqueles que usam a palavra por um tempo maior tomando a vez de outros e interferir de maneira sutil e estimular os mais tímidos a participarem;
- Incentivar pontos de vista diferentes sobre os mesmos assuntos, estimulando o desenvolvimento do respeito entre os/as estudantes com opiniões e crenças divergentes;
- Cuidar para que as discussões não se desviem do tema abordado;
- Garantir que todas as ideias e posicionamentos acerca do tema discutido sejam esclarecidas antes de prosseguir com a pauta.

#### Resolução de conflitos e a construção de regras nas assembleias

De acordo com Tognetta e Vinha (2007), nas discussões, durante as assembleias o foco precisa estar no conflito, no problema e não nas pessoas, como exemplificam as autoras, dizendo que numa situação de briga com estudantes, o que precisa ser discutido são as causas e consequências da violência, os danos que isso causa

e coletivamente pensar numa solução, sempre se orientando pela justiça e responsabilidade.

Segundo as autoras, nem tudo abordado na assembleia precisa gerar regras, mas, quando estas se fazem necessárias é importante que os alunos e as alunas compreendam tais normas como necessidade e não como imposição dos/das adultos/adultas. Quando os/as estudantes entendem a necessidade de se instalar uma regra e participam dessa construção, eles e elas se sentem responsáveis por garantir seu cumprimento, já que isso faz sentido e traz benefício para si e para o grupo. As regras impostas pelos/pelas adultos/adultas, ainda que explicadas, não causam o mesmo efeito na hora de cumpri-las.

Além disso, afirmam Tognetta e Vinha (2007) que a construção e julgamento das normas precisam garantir a equidade e não a igualdade homogênea. Neste sentido, a equidade não concebe a lei como igual para todos e todas, mas considera as circunstâncias de cada um e cada uma. A aplicação das normas para todos e todas de maneira igualitária, não respeita as diferenças existentes entre as pessoas e o contexto que as circundam.

#### Encerramento da assembleia

Conforme, Tognetta e Vinha (2007), ao encerrar-se a assembleia, o coordenador ou coordenadora lê novamente os temas da pauta, pergunta se os/as autores/autoras dos temas, bem como os/as demais alunos/alunas têm algo a acrescentar ou esclarecer. Resolvido essa parte, apresenta-se os combinados, as regras estabelecidas, os encaminhamentos a serem feitos e quem será responsável por cada item. Novamente, questiona se há dúvidas e não havendo encerra-se a assembleia.

As autoras apontam como essencial o registro escrito da assembleia em ata, pois entendem que isso documenta o ato e confere maior seriedade e responsabilidade, até porque todos os envolvidos e todas as envolvidas assinarão a ata, tornando-se de fato corresponsáveis pelos acordos.

As autoras alertam também para o cuidado com os registros na ata para não expor nenhum aluno ou nenhuma aluna, além disso, é importante garantir objetividade e clareza na escrita dos acordos, regras, encaminhamentos para que não comprometa a compreensão.

É importante ressaltar, segundo Tognetta e Vinha (2007) que as assembleias não são a cura para todos os males que há na escola, até porque o conflito faz parte e é importante para o aprendizado da autonomia dos alunos e das alunas. Ela é um recurso didático importante para uma convivência ética, a prática da autorregulação entre professores e professoras, alunos e alunas e a cooperação mútua. Esta pesquisa pretende também, verificar a contribuição ou não das assembleias de classe como um recurso didático significativo para desenvolver a competência da argumentação moral.

#### 4.3 A argumentação habermasiana nas assembleias de classe

Um dos objetivos desta pesquisa é discutir, analisar e investigar a contribuição das assembleias de classe como um recurso didático significativo para desenvolver a competência da argumentação numa perspectiva moral nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica.

A assembleia de classe, de acordo com Puig et al. (2000) é um espaço estabelecido para que professores/professoras, alunos/alunas e funcionários/funcionárias da escola usem da comunicação para resolver qualquer tipo de problema relacionado à convivência destas pessoas nesse espaço.

No entanto, mais que solucionar o problema em si, é importante, nesse espaço educativo, o processo pelo qual se desenvolvem os acordos. Sabe-se que uma divergência entre grupos de indivíduos, quando necessário, sempre são resolvidas de uma forma ou de outra, contudo o que interessa para este estudo é propor que a escola seja um lugar de aprendizagem dessas condutas por meio democrático, usando o discurso argumentativo racionalizado entre os envolvidos e não a coerção imposta.

A assembleia de classe é um recurso importante para promover a democracia na escola e desenvolver a prática do discurso argumentativo na perspectiva habermasiana, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 3** – Aproximação do conceito de assembleia de classe proposta pelos autores Puig et al. (2000) e Tognetta e Vinha (2007) e a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2003, 2012).

<b>CONCEITO DE ASSEMBLEIA DE CLASSE</b>	<b>TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO</b>
<p>Puig et al. (2000) ressaltam a importância da equidade na distribuição de oportunidades para a participação nas assembleias. Os autores colocam que, neste momento, destinado à assembleia de classe, professor/professora, alunos/alunas têm participação igualitária, não deve haver sobreposição de maneira alguma de um grupo a outro, inclusive sugere, dada a assimetria de educadores/educadoras, alunos/alunas no processo educacional, que isso seja muito bem acertado antes das reuniões.</p>	<p>A teoria do agir comunicativo de Habermas (2003, 2012) afirma que uma das premissas para a ação comunicativa racionalizada é a igualdade de participação e a ausência de coerção de qualquer ordem.</p>
<p>A assembleia, de acordo com Tognetta e Vinha (2007), é o espaço para discutir as causas e as consequências dos problemas, bem como encontrar coletivamente a melhor solução. O que norteia o processo argumentativo, segundo as autoras é a descrição do problema, análise de como está ocorrendo, os sentimentos dos envolvidos, as prováveis causas e como deve ser solucionado tal problema.</p>	<p>De acordo com Alves (2009) a comunicação racionalizada implica a fundamentação das proposições apresentadas, bem como sua susceptibilidade a críticas e reestruturação. Ele afirma que na teoria habermasiana a opinião baseada em dogmas que expressam o senso comum não tem validade alguma. Só é válida as opiniões que possam ser avaliadas e reformuladas sob diversos aspectos.</p>
<p>Nas assembleias, a proposta também é de que vença o melhor e mais justo acordo: “Adotar a alternativa que a turma considere melhor ou elaborar uma nova alternativa que contenha os melhores aspectos das propostas prévias” (PUIG et al., 2000, p. 141).</p>	<p>No discurso racionalizado, segundo Habermas (2003, 2012) o único a vencer é o melhor argumento, ou seja, a verdade colocada à prova, criticada, refutada, justificada e, por fim, o acordo da validade do mundo da vida.</p>

<p>Os temas para a assembleia de classe, conforme Tognetta e Vinha (2007) precisam deixar claro que os envolvidos e envolvidas têm direito a falar, a expor o que pensam sobre o tema, mas também precisam ir para esse debate abertos/abertas a ouvirem outras opiniões acerca do mesmo assunto. É de extrema importância, conforme as autoras, que o mesmo tema ou problema seja analisado sob outras perspectivas, pois somente assim poder-se-á tomar a melhor decisão.</p>	<p>Na perspectiva habermasiana, o princípio norteador para o acordo é a dialética, ou seja, as crenças individuais precisam ser colocadas à prova e todos os envolvidos dispostos a rever seus pontos de vista. Isso é o que Habermas (2003, 2012) denomina de agir comunicativo racionalizado pautado pela argumentação.</p>
<p>De acordo com Tognetta e Vinha (2007) um ponto fundamental na assembleia de classe é a responsabilidade de todos e todas os/as concernidos/concernidas diante dos acordos firmados. Propor o debate dando voz aos alunos e às alunas é muito importante, como afirmam as autoras, mas não pode ficar nisso, é necessário que eles partam para as ações e concretizem os planos.</p>	<p>Habermas (2003) aponta a necessidade de uma autonomia do indivíduo para negociar o acordo e agir em função dele.</p>
<p>Tognetta e Vinha (2007) argumentam que é importante o professor e a professora conscientizarem os alunos do direito de atuação nas assembleias, mas, em hipótese alguma, impor a participação ou coibi-la sob qualquer aspecto.</p>	<p>Habermas (2003) declara que é lícito a qualquer pessoa capaz de falar e agir participar de um debate, mas ilícito impedir que algum falante exerça seu direito de argumentar diante de uma situação de comunicação.</p>
<p>As assembleias só são válidas se favorecerem “o desenvolvimento da autonomia, se os procedimentos refletirem verdadeiramente o processo democrático</p>	<p>Habermas (2003) afirma que os participantes de um discurso devem analisar criticamente as normas e regras sociais e ter condições de afirmá-las ou trocá-las por outras mais adequadas</p>

e o respeito aos valores morais” (TOGNETTA, VINHA, 2007, p. 119).	perante a escolha coletiva. A proposta do autor para um discurso ético e moral é a apreensão das normas e regras pela compreensão e não pela imposição social desprovida de reflexão.
---	---

**Fonte:** Elaboração própria.

A proposta pedagógica de trabalhar a argumentação na oralidade por meio da assembleia de classe é um compromisso que a escola tem com a democracia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já previam uma educação voltada à aprendizagem do exercício democrático, a BNCC (BRASIL, 2017) retoma e reafirma esse compromisso. No entanto é preciso avançar: sair das normativas e se concretizar nas atividades didáticas. Vale ressaltar que as assembleias de classe é uma metodologia de trabalho democrático muito importante, mas como afirma Puig et al. (2000) não pode ser o único.

A assembleia de classe feita isoladamente não constitui uma escola democrática. Ela é uma atividade potente, mas é preciso que a democracia escolar seja institucional, na verdade, uma proposta assumida coletivamente. O discurso racionalizado e dialógico precisa ser a pilastra que sustenta a escola, afinal, é preciso reconhecer que obviamente as pessoas se comunicam, dialogam para resolver assuntos da praticidade cotidiana, no entanto, não é para esse diálogo simples e puro que aponta esta pesquisa, mas para o diálogo com proposta de transformação, que só é possível mediante a prática educativa que envolve epistemologia e muita sensibilização, afinal, é preciso capacidade volitiva para despojar-se das verdades subjetivas e construir novas verdades em parceria com o/a outro/outra.



## 5 METODOLOGIA E REFERENCIAL METODOLÓGICO

A assembleia de classe é um método, de acordo com Puig et al. (2000) e Tognetta e Vinha (2007) já comprovadamente eficaz em muitas escolas particulares e públicas do país majoritariamente para instauração do ensino e aprendizagem de convivência respeitosa entre alunos e alunas; professores e professoras; funcionários e funcionárias da escola.

Nesta pesquisa a proposta do trabalho com a assembleia de classe tem finalidade também de promover uma convivência ética entre os/as alunos/alunas e professores/professoras, mas, principalmente verificar a contribuição ou não como um recurso didático significativo para o desenvolvimento da competência da argumentação moral desde o início do Ensino Fundamental II.

A metodologia de pesquisa que mais se aproxima deste trabalho é a pesquisa-ação, uma vez que, de acordo com Thiollent (1986), é um tipo de pesquisa social com base empírica visando a resolver um problema ou promover transformações.

Este trabalho propõe analisar um recurso didático sugerido pela professora e pesquisadora junto ao grupo de alunos e alunas para desenvolver a capacidade argumentativa na oralidade por meio de diálogos, de acordo com o autor citado acima “... a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” (THIOLLENT, 1986, p. 21).

Foi muito importante para a pesquisadora deste trabalho reconhecer o significado do nome do programa de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos ao qual está inserida para compreender não somente a metodologia de pesquisa que usaria, como também sua própria função enquanto docente. O programa se apresenta como pós-graduação profissional em educação, ou seja, colocando de fato o/a professor/professora como mencionou Paulo Freire (1996): pesquisador/pesquisadora de sua prática. A compreensão do objetivo do programa norteia a metodologia que se adota na pesquisa, como também sela o compromisso do/da educador/educadora com a prática reflexiva.

No decorrer do início da pesquisa empírica e durante a busca do aporte teórico que sustentasse o trabalho, foi ficando evidente que a pesquisa-ação é ou deveria ser o trabalho fundamental do/da professor/professora, conforme Paulo Freire:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser

ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.29)

Este trabalho nasce de uma inquietação reflexiva da professora diante de um processo de ensino e de aprendizagem empírico: como o ensino da argumentação moral na oralidade vem sendo desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa? Depois esse objeto de estudo foi analisado com maior rigor diante de uma pesquisa teórica que implica uma nova prática de ensino para a aprendizagem do discurso argumentativo, ou seja, esse percurso da pesquisadora confirma a metodologia da pesquisa-ação, conforme afirma Abdala (2005), que é o processo que valoriza a ação de teorizar a prática didática.

A pesquisa deste trabalho condiz em discutir, analisar e investigar a contribuição da realização de assembleias como um recurso didático significativo para desenvolver a competência da argumentação numa perspectiva moral nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, sendo um trabalho de completo envolvimento da pesquisadora no processo, o que se fez confirmar o rigor teórico necessário para conduzir esse tipo de pesquisa de maneira mais indireta e objetiva, já que é preciso muita disciplina com embasamento para separar a professora e a pesquisadora, sendo que a professora trazia consigo um conhecimento e uma prática pedagógica já maculada pela estrutura social escolar e era preciso muito preparo antecipado para conduzir o trabalho de pesquisa empírica.

Nesse aspecto é importante recorrer novamente a Paulo Freire (1996) que afirma a necessidade do professor e da professora serem pesquisadores e pesquisadoras por excelência, porque o/a pesquisador/pesquisadora mantém um contato dialético com o objeto da pesquisa constantemente, não se deixando levar pela repetição do senso comum. Assim deve ser o/a docente: ter sempre um olhar crítico e reflexivo sobre seu fazer pedagógico para que a pesquisa seja constante e traga transformações reais e duradoras.

Em relação ao processo desta pesquisa em que se encontram imbricadas professora e pesquisadora é importante pensar na teoria de Habermas (2012) a qual afirma que numa interação comunicativa, é preciso que as verdades e crenças dos atores dispostos a dialogarem sejam colocadas à prova. Nas palavras do autor:

A capacidade de fundamentar exteriorizações racionais, por parte das pessoas que se portam racionalmente, correspondem à sua disposição de se expor à crítica e participar regularmente de argumentações, sempre que necessário. (HABERMAS, 2012, p. 49)

Foi essencial compreender que pesquisadora e professora dialogassem de maneira racionalizada o tempo todo para garantir a transparência da pesquisa. Enquanto pesquisadora, foi preciso que a professora fizesse o exercício constante de repensar seu entendimento da situação como docente para dar lugar à compreensão da pesquisadora, no entanto, sem abandonar a intersubjetividade de ambas, mas sim interpretando-as.

Na pesquisa-ação os participantes não são meros figurantes da pesquisa que atendem a ela passivamente com a função apenas de transmitir dados ao pesquisador/pesquisadora, eles são sujeitos ativos e conscientes da função social do trabalho em busca da emancipação dos/das envolvidos/envolvidas, conforme aponta Franco (2005). Nesta pesquisa, os/as alunos/alunas concordaram em participar e tinham ciência que a proposta era subsidiar, por meio de um processo didático-pedagógica, uma possibilidade de ocupar um espaço na escola onde eles/elas pudessem, pelo diálogo argumentativo moral e ético, conviver de maneira exitosa e respeitosa, conquistando com isso a autonomia.

Por último vale ressaltar que, segundo Thiollent (1986), o objetivo da pesquisa-ação em relação à prática é o levantamento de um problema e a perseguição a ele durante a pesquisa na busca da solução. No entanto, o autor reclama cautela e realismo com a resolução do problema ou com a transformação sugerida, afinal, nem todos os problemas são resolvidos a curto prazo, já o objetivo do conhecimento se refere à busca de estudar o problema levantado por meios que não são possíveis por outros caminhos que não o teórico. Também afirma o autor citado acima que esses objetivos são flexíveis, porém há uma forte relação entre eles já que, quanto mais se estuda um problema mais o conhece e melhor fica para enxergá-lo e com isso buscar a solução.

Neste estudo, a pesquisadora não se apropria do conceito de solução de problema propriamente dito, uma vez que compreende muito ousado buscar mudança em tão pouco tempo quando se trata especificamente de lidar com mudanças de paradigmas. O trabalho está em experimentar outras metodologias didáticas que supostamente possam contribuir melhor para o ensino e aprendizagem da argumentação moral, conforme o autor:

Nesse caso, não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções a curto prazo como, por exemplo, nos casos de secas, efeitos da propriedade fundiária, etc. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 18)

Analisando o objeto pesquisa, a pesquisa-ação é uma proposta, conforme Accácio et al. (2008), de unir pesquisa e ação, preenchendo desta maneira a lacuna existente entre prática e teoria, além de ser um instrumento para o/a pesquisador/pesquisadora docente de transformação subjetiva que vai se exteriorizando e se materializando na prática.

Como já apontado acima, a pesquisadora deste trabalho foi se transformando nitidamente conforme a pesquisa ia avançando e essa transformação passou a nortear todo o seu trabalho na prática docente cotidiana para além, inclusive, das assembleias. Cada vez mais as metodologias didáticas, bem como o relacionamento com os/as alunos/alunas foi sendo composto democraticamente, até nas situações corriqueiras de sala de aula que passam despercebidas devido os transtornos inerentes a qualquer sala de aula, começaram a exigir posturas mais reflexivas e democráticas da professora-pesquisadora.

Nesse movimento de pesquisar a própria prática pedagógica, é importante dizer que durante o percurso foi exigido da pesquisadora-professora uma mudança bastante significativa do processo em estudo.

A assembleia de classe é constituída pela literatura e pela prática nas escolas no ensino presencial, no qual há uma convivência intensa entre alunos e alunas com docentes e funcionários e funcionárias que pede um trabalho voltado para instauração de uma convivência mais respeitosa e democrática. No entanto, um pouco antes de iniciar a pesquisa de campo, veio a pandemia de Covid-19, as escolas foram fechadas e foi preciso que a pesquisadora-professora repensasse a assembleia de classe, propondo sua execução na plataforma Google meet e adequando o projeto para anuência da Plataforma Brasil e, especialmente, o método observação, que passou a exigir mais cuidado, mais reflexão, mais, inclusive, arcabouço teórico, uma vez que os conflitos se deslocaram de lugar e o espaço de convivências da comunidade escolar ficou inexistente.

Além disso, nesse novo lugar: a plataforma Google meet, não era um lugar em que alunos e alunas, professores e professoras ficavam à vontade, pois nessas reuniões na plataforma a família “vinha” junto e isso inibia tanto alunos e alunas como a professora-pesquisadora e, claro, muitos dos conflitos que apareciam e que certamente esses meninos e essas meninas gostariam de trazer para a assembleia ficaram encobertos devido às circunstâncias. Isso também interferiu no resultado das assembleias e será discutido com mais acuidade na seção de análise de resultados.

## 6 PRODUÇÃO DE DADOS

Desde o início da implantação da assembleia de classe nessa sala de aula, foram executadas cinco (05) assembleias e utilizadas para análise quatro (04). Devido às demandas da Secretaria da Educação com roteiros de estudos estabelecidos e com datas determinadas para sua finalização e o fato das aulas remotas terem tempos reduzidos, só foram possíveis realizar as assembleias mensalmente. A primeira ocorreu em dezembro, a segunda em março e assim sucessivamente até a última desse semestre que ocorreu em junho.

Devido o tempo escasso para esta pesquisa, foram escolhidas para análise apenas quatro (04) assembleias: a dezembro, março, abril e a de junho. O critério adotado foi: até o exame de qualificação tínhamos as duas primeiras (dezembro/2020 e março/2021); depois foi analisada na sequência a de abril. Havia tempo apenas para mais uma análise e foi escolhida a de junho, porque ela trazia dados diferentes das demais, já que nesse momento as aulas começaram a ser concomitantes, ou seja, havia interação com a professora os/as alunos/alunas que estavam no ensino remoto como também com os/as estudantes do ensino presencial.

As três primeiras assembleias tiveram trinta (30) minutos de duração em média, que era o tempo destinado às aulas, no entanto, na maioria das vezes esse tempo foi ultrapassado chegando a trinta e cinco (35), quarenta (40) minutos devido ao calor da discussão. Já na assembleia do mês de junho, as aulas já estavam sendo ministradas com o tempo mais próximo do oficial (aulas de quarenta e cinco (45) minutos) e mais aulas semanais, de modo que essa reunião teve em média uma (01) hora e trinta (30) minutos.

Todas as assembleias foram feitas pela plataforma Google meet e gravada pelos recursos cabíveis a ela, com exceção da assembleia de abril.

Em abril a escola, sob orientação da Secretaria, proibiu o uso exclusivo da plataforma Google meet, sob alegação de que muitos alunos/alunos não tinham acesso à internet e isso impedia sua participação nas aulas remotas, ficando, a partir de então, as aulas exclusivamente sendo ministradas na plataforma patrocinada pela Secretaria CMSP. Nessa assembleia a interação foi majoritariamente pelo chat, já que era o recurso mais rápido para os/as estudantes interagirem. Para que eles/elas pudessem usar a voz para participar, era preciso pedir autorização para a professora, processo bastante moroso e que não condiz com uma atividade de debate, na qual a participação é quase espontânea

entre uma e outra fala, por isso os/as meninos/meninas optaram por usar exclusivamente o chat nesse dia.

A gravação dessa aula para que a professora pudesse analisar posteriormente foi outro transtorno, pois essa plataforma não possui mecanismo de gravação. A docente pesquisou diversas maneiras de fazer isso e comentou com os/as estudantes antes da assembleia e um aluno a ensinou a gravar pelo próprio computador, tal qual se faz para gravar jogos eletrônicos. Ela testou e deu certo fazer a gravação desse formato, inclusive foi o meio mais fácil que encontrou, entre tantos pesquisados.

Nas outras assembleias, a professora já tinha descoberto um meio de migrar os alunos da plataforma CMSP para o Google meet sem que eles tivessem de usar seus dados de internet e as assembleias passaram a ser feitas no Google meet e gravada pelos seus próprios recursos.

As assembleias de classe escolhidas para análise desta pesquisa foram transcritas e analisadas qualitativamente pela própria pesquisadora.

#### Equipamentos e Materiais

Foram utilizados para a realização da pesquisa: notebook da marca Lenovo Core 13, impressora, papéis, canetas, celular LG-M250ds, internet, plataforma Google meet, Google forms, Classroom; CMSP (patrocinada pela Secretaria Da Educação do Estado de São Paulo para o uso dos/das alunos/alunas que assim quiseram ou que precisaram).

### 6.1 Procedimentos metodológicos

Toda pesquisa científica surge de uma necessidade do/da pesquisador/pesquisadora. Só há investigação se houver um problema a perseguir. Com esta pesquisa não foi diferente. Ela começou com a inquietação da professora. Depois veio o pré-projeto que desenhava um problema aparente. Em seguida, o pré-projeto ganha corpo e apresenta timidamente as bases teóricas: Habermas (2003, 2012) e Freire (1967).

Após a fase do projeto, os estudos se iniciaram pelo aporte teórico da Teoria do agir comunicativo (Habermas 2003, 2012), dialogismo na educação (Freire 1967, 1996, 2013, 2019, 2020a, 2020b, 2020c), passando por um estudo mais acurado sobre o que são as assembleias de classe (Puig et al. 2000) e a maneira de fazer de fato uma, ou seja, o planejamento desse novo recurso didático que é o experimento de estudo

desta pesquisa. Entre o estudo da prática de assembleias de classes, seu planejamento e execução, a obra das autoras Tognetta e Vinha (2007) tornou-se praticamente o manual, a “cartilha” da professora-pesquisadora.

No entanto, antes de ir à pesquisa de campo, a professora-pesquisadora apresentou o projeto para a diretora da escola e para o dirigente regional solicitando autorização para fazer a pesquisa, lembrando-se de que a escola é o mesmo local de trabalho da professora-pesquisadora, uma vez que sua pesquisa envolve sua própria prática, por isso a escolha da pesquisa-ação. Após a autorização do/da dirigentes da escola, o projeto e toda documentação necessária foram submetidos ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil, seguindo após aprovação deste órgão, aos consentimentos dos pais e assentimentos dos alunos para a participação na pesquisa e uso de imagem na gravação de vídeo para análise dos dados.

A observação foi o método mais utilizado neste estudo, já que o objetivo era verificar a contribuição ou não das assembleias para o ensino da competência da argumentação moral. Ela é um instrumento que exige muito rigor, nada pode passar despercebido pelo/pela pesquisador/pesquisadora e tudo é importante para a análise. Conforme os autores:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25).

Como afirmam os autores acima, esse instrumento, por exigir tenacidade, cobra também um planejamento rigoroso e uma preparação cuidadosa do/da pesquisador/pesquisadora. Sendo a pesquisadora deste trabalho também a professora que conduziu as assembleias, a exigência foi triplicada.

Segundo Ludke e André (1986) toda observação deve constar duas partes: uma descritiva, na qual o pesquisador descreve detalhadamente todo o campo de estudo e outra reflexiva em que analisa à luz do aporte teórico tudo o que observou. Desta maneira, as observações eram garantidas por meio de gravações das assembleias pelo Google meet e por mecanismos do aparelho notebook para análises e interpretações da pesquisadora em momentos posteriores.



Vale ressaltar aqui, que a pesquisa de campo ficou comprometida devido à pandemia de Covid-19, primeiro porque este recurso didático é proposto para uma escola e uma sala de aula em funcionamento presencial. É muito importante salientar que é ali, no espaço de convívio diário, com pessoas muito distintas umas das outras que se apresenta terreno fértil para a prática do diálogo argumentativo, já que as divergências e conflitos são inerentes a qualquer ambiente de convivência.

Estando, portanto, os/as alunos/alunas privados/privadas do convívio da sala de aula, por estarem isolados em seus lares, os conflitos desse lugar desapareceram. Claro que outros deram lugar, mas já um tanto distante da realidade escolar. Segundo que, por ser tratar de escola pública com pouco recurso digital para aulas em plataformas e com alunos em condições financeiras limitadas para custear esse novo formato de aula que o momento exigia, a pesquisa de campo foi protelada, porque o contato com os/as alunos/alunas e com os pais foi interrompido devido o fechamento da escola e os encontros nas plataformas digitais demoraram a acontecer.

Depois da permissão da Plataforma Brasil para a realização da pesquisa, deu-se início ao processo de permissão dos/das alunos/alunas e autorização dos pais para a participação. Para essa etapa estava planejada uma reunião de pais com a professora-pesquisadora para apresentação do projeto de pesquisa, convite aos/às alunos/alunas e providências com as autorizações.

Como a escola estava fechada, a pesquisadora-professora precisou de outra estratégia para ter acesso às autorizações: no final de outubro/2020 o governo disponibilizou um material impresso – até então isso não tinha acontecido – para que os/as responsáveis fossem retirá-lo na escola. Foi a oportunidade que a pesquisadora teve de providenciar toda a documentação, levá-la até o local e pedir aos/às funcionários/funcionárias que solicitassem a assinatura dos/das responsáveis da classe determinada. Antes disso, a pesquisadora elaborou um texto oral e encaminhou aos pais, pelo aplicativo WhatsApp, explicando o teor da gravação e pedindo que, ao retirarem o material na escola, fizessem a gentileza de assinarem tais documentos.

Em seguida, iniciou-se o trabalho com a assembleia de classe. Primeiro foram feitos alguns estudos acerca do conceito de argumentação. O que os/as alunos/alunas sabiam, o que entendiam. Depois a professora-pesquisadora sugeriu que fizessem uma pesquisa para que tivessem contato com o conceito formal do termo que depois foi discutido em uma roda de conversa.

Neste momento, foi introduzido o conceito de argumentação na perspectiva de Habermas (2003, 2012) traduzida para crianças entre 10 e 12 anos: a argumentação é um acordo entre pessoas que se dispõem a discutirem assuntos e situações divergentes para buscar um acordo em benefício do bem comum e não disputas estratégicas para interesses pessoais. Feita a explanação sobre argumentação e sua importância para a comunicação, a pesquisadora-professora apresentou o conceito de assembleia e propôs fazê-la mensalmente.

Assim que os/as estudantes compreenderam o que era uma assembleia, organizou-se a comissão de coordenadores-estudantes: um/uma para conduzir, um/uma para organizar a ordenação dos/das alunos/alunas a tomarem a palavra e a escrita da ata ficou com a professora devido à dificuldade ainda de domínio da escrita desses/dessas estudantes (entre dez e dozes anos).

O próximo passo foi conversar com os/as alunos/alunas sobre o que é uma pauta, para que serve, seu objetivo e como fazê-la. Em seguida foi anexado um documento editável no classroom, na sala escolhida para a pesquisa (6º ano D/7º ano D) dividido em duas colunas com as seguintes provocações: *QUE PENA QUE...e Que BOM QUE...e* num prazo de trinta (30) dias, os/as alunos/alunas puderam sugerir temas como pauta para a discussão na assembleia.

Vale ressaltar também que houve um trabalho de conversar com os/as estudantes de como escrever nessa pauta, perseguindo o que Tognetta e Vinha (2007) apontam como condução adequada: usar linguagem descrita, falar dos problemas e não de pessoas, parabenizar também bons acontecimentos e não pessoas. Tudo isso, como indicam as autoras, para que os/as alunos/alunas entendessem que a assembleia de classe é deliberativa e não judiciária.

Um dia antes da assembleia, a pesquisadora-professora junto com as/os coordenadoras/coordenadores fizeram uma reunião para organização da pauta. Tognetta e Vinha (2007) apontam a importância desse processo para ordenar os assuntos e priorizar os mais importantes ou urgentes.

Nos dias agendados para a assembleia de classe, foram feitas as aberturas pela/pelo aluna/aluno responsável por conduzir a reunião, apontando os principais objetivos daquelas assembleias e como se procederiam. Em seguida foi feita a leitura dos assuntos a serem discutidos e das felicitações, depois a palavra foi dada aos/às estudantes para argumentarem e sugerirem ações acerca dos assuntos constantes da pauta; no final a/o coordenadora/coordenador leu todos os apontamentos para as questões levantadas.

Tudo que foi discutido e deliberado nas assembleias, foram devidamente colocados em ata e assinado por todos/todas os/as participantes.

#### Participantes

Foram convidados os/as alunos/alunas do Ensino Fundamental II – 6º Ano/7º ano D. A sala consta de 38 alunos, sendo 19 meninas e 19 meninos entre dez (10) e doze (12) anos pertencentes à classe média C e D.

#### Critério de inclusão

Foram escolhidos/as para a pesquisa quinze (15) estudantes: nove (09) meninas e seis (06) meninos do 6º ano D/7º ano D com os termos de assentimento e de consentimento livre e esclarecido (TCLE/TALE) devidamente autorizados. A escolha dessa turma se justifica pelo fato de ser a turma com mais alunos/alunas participando de aulas no Google meet.

#### Critério de exclusão

Foram excluídos desta pesquisa os/as estudantes que não estavam cursando o 6º ano D/7º ano D e aqueles/as que não foram autorizados/as pelos/as responsáveis ou não quiseram participar da pesquisa.

#### Observação

Diante da atual situação sanitária do país causada pela pandemia da Covid-19, as assembleias de classe foram executadas por meio de reuniões gravadas pelo Google meet no classroom e plataforma CMSP com gravação feita pelo próprio notebook com os/as alunos/alunas que tinham acesso à internet e com a devida autorização deles/delas e dos/das responsáveis pelo uso de imagem.

#### Local

Escola pública estadual de um município de médio porte do interior paulista: E. E. Prof. Geraldo Enéas de Campos, em Indaiatuba – SP por meio de reunião virtual via Google meet pelo classroom e plataforma CMSP com gravação feita pelo próprio notebook.

### Nível Socioeconômico

A escola apresentou em 2019, segundo o INSE (INEP, 2019), valor absoluto de 5,89, portanto nível VI, indicando que os/as alunos/alunas, de modo geral, convivem com renda familiar superior a sete (07) salários-mínimos.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADO

As assembleias foram realizadas com uma sala do Ensino Fundamental Anos Finais, especificamente um sexto ano (6º ano), que no ano seguinte passou a ser um sétimo ano (7º ano) com alunos/alunas entre dez e doze anos de idade. Antes da realização da primeira assembleia, a professora/pesquisadora apresentou para os/as estudantes todo o conceito de uma assembleia deliberativa; explanou sobre o que era uma pauta de reunião, discutiu o conceito de argumentação, partindo primeiro para o conhecimento empírico dos alunos, depois pediu uma pesquisa sobre o assunto e por último apresentou a argumentação na perspectiva de Habermas (2003, 2012) adaptada para a compreensão desses/dessas alunos/alunas: um diálogo em que todos os/as participantes têm o direito de falar apoiados em justificativas verdadeiras em função do bem-estar do grupo e todos/todas ouvem genuinamente colocando suas convicções à prova.

Vale acrescentar que durante a investigação empírica feita com os/as alunos/alunas acerca de suas compreensões sobre a competência da argumentação e, também, após a pesquisa que realizaram, eles e elas trouxeram como conceito o convencimento que leva as pessoas a aderirem outras ideias ou ações. Houve um trabalho de explicar que, em muitas situações de negociações, o convencimento denota poder de um/uma sobre o/a outro/outra e que o justo é percorrer o caminho da igualdade de participação nas resoluções dos conflitos.

As assembleias de classe são momentos importantes de encontro com o/a outro/outra, de exercício de cidadania, de aprendizado sobre o funcionamento da democracia. É na convivência diária na escola, na sala de aula entre estudantes que ela ganha robustez de sentido para cada sujeito na ação comunicativa. As assembleias de classe realizadas para este trabalho não contaram com esse plano devido à pandemia de Covid-19. As reuniões foram feitas na plataforma Google meet e no CMSP com cada aluno/aluna em sua casa privados dessa convivência presencial, a convivência ainda que remota e síncrona e apesar da frieza de uma tela de computador ocorreu efetivamente. O início da instalação de assembleias de classe é por natureza complexo, afinal, não é hábito que esse ambiente seja dialógico como aponta Freire (2020d).

Também não é simples, dentro de uma cultura autoritária, na qual não há muito espaço para o diálogo franco e direto, estar com outro/outra para justamente dialogar, se colocar, se opor ao outro e outra, ou concordar com eles/elas, ser questionado/questionada. Começar a participar desse movimento realmente não é fácil,

ao contrário é complexo quando se tem em conta as idiossincrasias, a cultura, a história e a ontogenia do ser.

Estando distante uns/umas dos/das outros/outras dificultou ainda mais o propósito de instituição das assembleias de classe. Junte-se a isso o fato de que a assembleia é de classe, denotando que todos/todas alunos/alunas da classe deveriam participar, no entanto, apenas quinze (15) conseguiram. Os motivos são vários: falta de aparelho eletrônico, falta de internet ou internet precária, mudança de moradia para outra que não possuía condições para acesso, pais ausentes pelo trabalho e crianças mais velhas cuidando das mais novas, etc. Nesse sentido, entende-se que a assembleia, um colegiado inclusivo e democrático, nesse momento, foi excludente. Apenas uma parcela pequena e privilegiada dessa classe (6º ano D/7º ano D) conseguiu participar.

Envolveram-se ativamente do debate da assembleia na primeira reunião os/ alunos/alunas “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “G”. Na segunda os/as alunos/alunas “A”, “B”, “C”, “F”, “H”, “I”, “J”, “L”, “M”, “N”, “O”. Na terceira, os/as alunos/alunas “B”, “F”, “H”, “I”, “J”, “K”, “L”, “M”, “N”, “O”. Na quarta os/as estudantes “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F”, “H”, “I”, “K”, “I”, “O”, ou seja, na primeira reunião os/as envolvidos/envolvidas foram seis (06), na segunda esse número dobrou passando a doze (12). Na terceira assembleia onze (11) e na quarta doze (12) novamente.

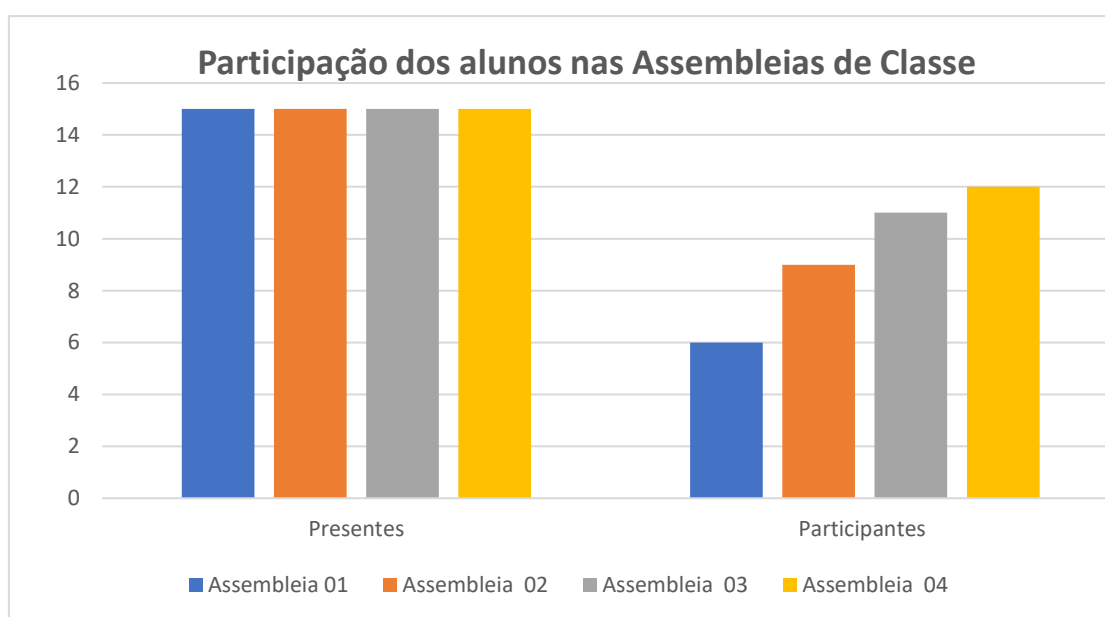
Após as reuniões, que foram gravadas, a professora-pesquisadora fez a transcrição e conduziu a análise dos resultados qualitativamente por meio da observação sob três (03) categorias: diálogo, argumentação e mediação. A escolha dessas categorias perseguiu o objetivo do estudo. Pela argumentação verificou-se a contribuição das assembleias para o desenvolvimento do discurso argumentativo moral, por conseguinte, não há discurso argumentativo, instrumento democrático, sem diálogo racionalizado e horizontal, por isso a importância de analisar como esses/essas estudantes dialogavam durante as assembleias, por fim, a mediação do/da professor/professora de maneira intencional se faz necessário para o envolvimento dos/das alunos/alunas nesse processo de construção da autonomia.

#### 7.1 Análise e discussão dos dados produzidos – assembleia de classe – sob a égide da categoria – Diálogo

Ao organizar as transcrições das assembleias de classe na categoria diálogo nos deparamos com um dado intrigante: o silêncio. O diálogo representa a

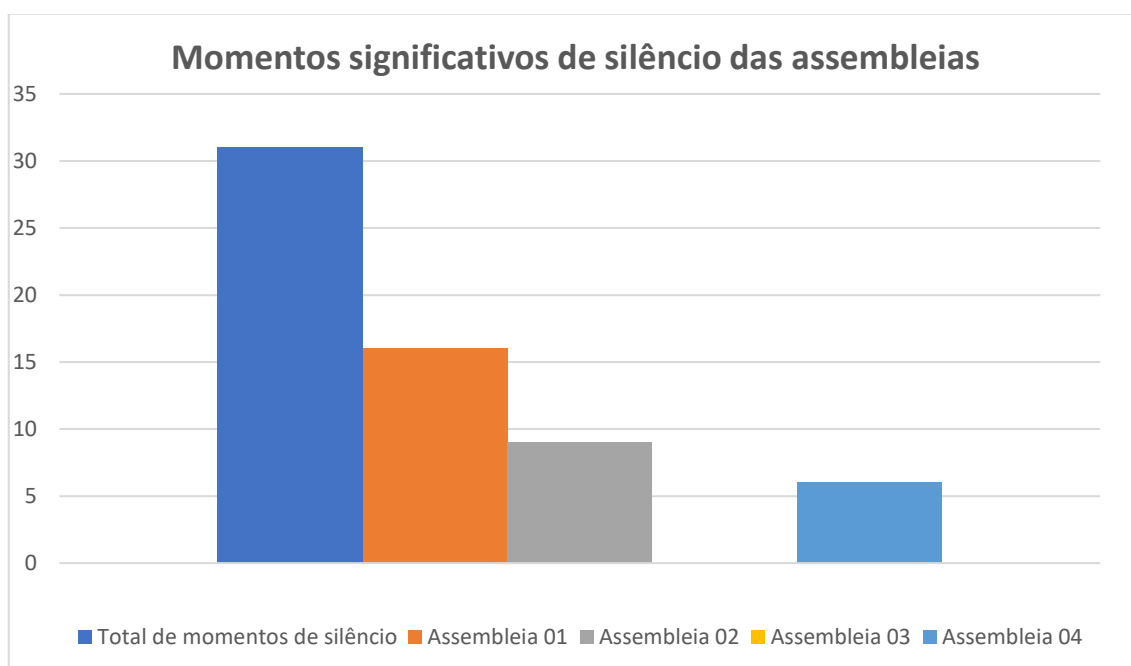
abertura, a disponibilidade com o/a outro/outa (FREIRE, 1996). Se não há esse encontro não há diálogo. Um/uma falar e receber resposta não denota que estão dialogando. O diálogo aqui vai ao encontro do conceito do autor citado acima. As assembleias de classe é o momento do encontro e da disponibilidade em estar com o/a outro/outa para problematizar, argumentar e buscar consenso acerca do mundo da vida escolar, mais precisamente da classe de aula. Dessa maneira, o silêncio que é oposto de diálogo, diz muito sobre o que ele representa. Observar esses momentos instantâneos, mas persistentes de silêncio não permite ignorá-los como sendo insignificantes, antes analisá-los, especialmente sob o aspecto da redução desses momentos entre a primeira assembleia de classe e a segunda, conforme aponta os gráficos abaixo.

Figura 1 - Participação dos alunos



**Fonte:** Elaboração própria.

Figura 2 - Momentos de silêncio



**Fonte:** Elaboração própria.

Nota-se que o número de alunos/alunas presentes nas quatro (04) assembleias é o mesmo – quinze (15), já os/as alunos/alunas participantes são menores na primeira assembleia (06), na segunda assembleia nove (09), na terceira (11) e na quarta (12). Ou seja, o número de presença é o mesmo, mas gradativamente vai aumentando o número de participantes nas discussões das assembleias, demonstrando que os/as estudantes vão ganhando familiaridade com a atividade.

Os momentos de silêncio, que para esta pesquisa são significativos, totaliza entre as quatro (04) assembleias trinta e um (31). Na primeira assembleia mais momentos de silêncio (16), na segunda menos momentos de silêncio (09), a terceira não foi possível analisar, porque os/as alunos/alunas estavam na plataforma CMSP sem condições de falar, portanto apenas escrevam e aí não tem como avaliar se o tempo entre uma resposta ou provocação denotava silêncio ou apenas o tempo de escrita; na quarta assembleia os momentos de silêncio foram (06).

Importante de observar que esses momentos de silêncio significativo decresce da primeira assembleia para a segunda e quarta, apontando que a atividade vai ganhando familiaridade entre os/as estudantes, que certamente no decorrer do processo vai conquistando mais adeptos, até porque, nessa escola, essa é a primeira atividade que



trabalha com viés democrático, que cede espaço para o diálogo, que fomenta a autonomia do aluno e isso, segundo Tognetta e Vinha (2007) e Puig et al. (2000) é uma construção, até porque, segundo as autoras e autores, a autocracia é imposta e a democracia não, esta é ensinada e assimilada.

Esses momentos de silêncio, que a pesquisadora chama aqui, de “significativos” sinalizam a ausência do diálogo verdadeiro, aquele que somente acontece, de acordo com Paulo Freire (1967) com o encontro com o/a outro/outra numa comunhão para a busca do consenso. Para isso é preciso estar aberto/aberta a ouvir e reconsiderar suas verdades.

Os/As alunos e as alunas dialogam cotidianamente, óbvio, mas quando são chamados a participar de sua vida escolar, a terem voz sobre suas escolhas naquele ambiente, estão tão acostumados a ouvir, a receber a “educação bancária” que a escola deposita (FREIRE, 2020c) que não conseguem, a princípio, dialogar, apresentar seus pontos de vista, argumentar acerca de suas próprias colocações, como se pode notar nos trechos transcritos a seguir. Antes de apresentar tais trechos, é importante observar a pauta elaborada pelos estudantes, conforme quadro abaixo:

**Quadro 4** – Temas que os alunos e professora indicaram como pauta para discussão na primeira assembleia.

**PAUTA PARA A ASSEMBLEIA DE CLASSE - 08/12/21 - 6D**

<b>QUE PENA QUE...</b>	<b>QUE BOM QUE...</b>
01- Xingamentos, ofensas ou palavras desnecessárias. 02- Conversas paralelas no chat durante as lives. 03- Não prestam atenção na aula, logan mas não participam das aulas; 04- Têm alunos que não conseguem acessar as lives e também não têm acesso ao classroom e as atividades; 05- Nem todas as pessoas têm os materiais certos para algumas lições; 06- Alguns alunos vão ser reprovados por causa da quarentena.	01- Têm pessoas que se esforçam nas lições; 02- Temos lives para nos reunirmos e os professores passarem a matéria, além de aula de recuperação; 03- Uma grande parte das pessoas conseguiram pegar o Caderno do Aluno e demais materiais para estudar.

**Fonte:** Elaboração própria.

Professora:

“Pessoal, nós temos um problema assim, éee uma situação assim né? Éhhhh, meninas, vocês podem, vocês que estão conduzindo a assembleia podem falar, tá? Éhhhh, vocês tãoo dizendo aqui, a aluna “B” falou que não tem esse problema, até anotei aqui, mas isso apareceu na, na sugestão de pauta, então alguém, alguém sentiu isso, né? Alguém mais quer falar sobre isso?”

Professora:

“Hã, hã?”

### **Silêncio**

Professora:

“Alguém mais?”

### **Silêncio**

Professora:

“A, a pessoa que escreveu isso pode se colocar também, tá, gente. Éhhh, não precisa falar assim oh: fui eu que coloquei, não precisa, mas pode colocar.”

### **Silêncio**

Professora:

“E aí? Ninguém mais quer falar sobre?... o xingamento? E ofensas? Éhhh, eu gostaria que quem escreveu se colocasse, é importante a gente saber. Aluno “D”, você quer falar? É você que vai falar agora, então? Você se inscreveu? Não, você escreveu aí (chat), então você está participando, então só coloque aí: eu quero falar. Só isso.

### **Silêncio.**

Nesse trecho transcrito, nota-se que os/as estudantes apontaram como pauta a ser discutida e solucionada, o problema de xingamento no chat durante as aulas

no meet. É importante observar que a pauta foi feita em documento editável no Google docs. Os/as alunos/alunas foram orientados/orientadas que não precisavam apontar temas para a pauta nominalmente, podiam manter o anonimato e aí vem o problema do xingamento. Na assembleia, até esse momento, por mais que a professora incentive, de maneira até insistente, o silêncio impera. É perceptível que há o receio de se expor perante a professora e colegas, porque é cultural em nossa sociedade o falar às escondidas, porque se teme a reação do outro, uma vez que, num país construído por viés escravocrata, conforme Freire (2020c) falar as verdades é sinônimo de desacato e, por isso, merece sanção e isso leva a pessoa a um comportamento heterônimo, sempre pautado na determinação da autoridade. É preciso aos poucos ir mostrando que é possível “falar as verdades” sem brigar, sem ofender, buscando a melhor solução sem julgamento, pensando apenas na resolução do problema, porque em ambientes autocratas, o julgamento impera. É necessária consciência por parte do educador e educadora que se propõe a ajudar a construir uma escola democrática, ter cautela, apontar esse caminho do diálogo para as demandas da convivência e isso vai transformando essa cultura do julgamento, do castigo, do esconder o que pensa por medo, etc. em dialogismo.

É importante também observar que, de acordo com o gráfico acima, havia dezesseis (16) alunos/alunas presentes na primeira assembleia, mas apenas seis (06) participaram ativamente. Todos eles/elas estavam com a câmera desligada. Uns/umas participaram usando o microfone, outros/outras pelo chat. Embora, a professora tenha sugerido abrir as câmeras, isso não ocorreu. Esses momentos de silêncio, de ausência de diálogo envolvem todos/todas os/as alunos/alunas, mas a professora-pesquisadora, contou especialmente com quem estava interagindo desde o início.

Outro fator, que não foi mencionado propriamente pelos/pelas alunos/alunas, mas que foi apontado pela professora como uma causa possível, é que os/as estudantes não se veem como sujeito integrantes do espaço escolar, porque geralmente são convocados a executarem atividades para o fim de uma avaliação, nunca como partícipes de uma construção em que atuam como sujeitos ativos. Dessa maneira, é provável que a pauta da assembleia, postada no mural do classroom, foi compreendida por alguns/algumas alunos/alunas como uma atividade em que ele/ela tivesse obrigação de fazer para ser avaliado. Nesse caso, o/a discente escreveu algo que talvez não fosse real apenas para comprovar que fez.

Seja qual for o motivo, medo de assumir o que escreveu ou participação compreendida como obrigação para angariar nota, é fato que a escola trilha o caminho do

antidiálogo, afinal, o que marca essa passagem do tema “xingamento” é o silêncio causado pelo medo da participação ou a ausência de sentido do tema, convocado apenas para cumprir a obrigação de participar da atividade.

É comum nessa escola, de acordo com a professora e mediadora da assembleia, os/as e alunos/alunas participarem de qualquer evento – desde entrega de atividades acadêmicas até participação em festas – motivados/motivadas pela nota de participação e, caso contrário, a adesão dos/das estudante é mínima, ou seja, tudo que ocorre na escola tem o tom da obrigatoriedade e a falta de adesão, caso a avaliação não ocorra, talvez seja porque a demanda sempre é para satisfazer os/as professores/professoras, nunca aos/às alunos/alunas.

Após a insistência da professora para que a discussão sobre o xingamento acontecesse, alguns alunos se posicionaram afirmando que isso não era um fato verídico.

Estudante “B”:

“Tá, então, mais a única coisa que eu queria tipo comentar mesmo é qui nas nossas lives, pelo menos na nossa sala não tem xingamentos nem ofensas no chat, a gente sempre se respeita muito.”

Estudante “A”:

“Oh, pro, então, o que mais acontece, que eu vejo é as conversas paralelas e as palavras desnecessárias, eu particularmente nunca vi xingamento e ofensa, mais pode ser que alguma pessoa viu que eu não vi.”

Estudante “B”:

“Então, pro, éhhh, como o/a estudante A disse, ele não viu xingamento esse ano. E ele entrou tipo assim, não entrou quando as lives começou, ele entrou um pouquinho depois e eu estou desde o início e literalmente não vi nenhum xingamento nem ofensa, só bastante conversa paralela, mas nunca vi xingamentos nem ofensa só bastante conversa paralela, mas nunca vi nem palavras desnecessárias, nem xingamentos nem ofensas.”

Estudante “C”:

É, prof, é a mesma coisa que a aluna “B” falou, porque eu também tô desde o começo que começou e não vi.”

Estudante “B”:

“Quem colocou isso, foi provavelmente só para encher linguiça.”

Todos/todas os/as alunos/alunas que participaram dessa discussão motivados/motivadas pela provocação da professora, foram categóricos ao fato de que o xingamento não era uma prática delas/delas nas aulas e a última estudante encerra confirmando supostamente que a colocação de tal estudante fora para cumprir uma obrigação, na fala dela “encher linguiça”.

Depois da discussão sobre o tema da pauta “xingamento”, as coordenadoras da assembleia sob a orientação da professora, abordaram o segundo item: “conversas paralelas no chat” e abriram para as colocações dos/das estudantes. Nesse momento tomaram a palavra três estudantes: “A”, “B”, “C” e a professora tenta estimulá-los/las.

Professora:

“E aí, gente? Vai ficar só os, éhhh, esses três falando? Quem mais que falar sobre isso?”

**Silêncio.**

Professora:

“Pode se inscrever ou então erguer a mãozinha.”

**Silêncio longo.**

Professora:

“Quem mais?”

**Silêncio.**

Professora:

“Que percebe isso. Isso que eu ia falar. Como é que perc...como é que vê, como é que acontece?”

### **Silêncio.**

É notório, pela insistência da professora demonstrada no trecho acima, a dificuldade que os alunos apresentam em dialogar, em falar, explicar, se posicionar, argumentar. No entanto, é importante perceber que esses momentos de silêncio foram reduzidos na segunda e quarta assembleia.

Para nós o ato costumeiro de entender as possibilidades de posicionamento social como cidadão/cidadã, o entendimento do funcionamento da ferramenta tecnológica, o despertar para o entendimento das possibilidades próprias de se colocar com respeito ao/à outro/outra, de ser ouvido/ouvida, da possibilidade de que com o seu ato, no caso “fala” poder ajudar ou transformar o mundo ao seu redor, especialmente as questões inerentes aos/às alunos/alunas na sala de aula e na escola, são análises que devem ser aprofundadas, mas nos direciona para o fato de que os alunos ganharam familiaridade com esse tipo de atividade dialógica.

Ainda discutindo a categoria “Diálogo”, é importante analisar a postura do/da estudante “B” perante o grupo de colegas da classe. Sua fala recorrente nessa assembleia junto à observação da professora-pesquisadora no cotidiano da classe, pode apontar um dado importante para uma suposta dificuldade dos/das alunos/alunas em dialogar em situações de resolução de problemas da classe e, por conseguinte, demonstrar uma realidade que exige muita perspicácia dos/das educadores/educadoras para amenizar esse tipo de relação entre estudantes em que não há nada de respeitoso.

A/o estudante “B” tem naturalmente uma postura de líder, sempre tomando à frente nas decisões da classe, porém o que ela compreende do papel de um líder não condiz com um verdadeiramente. Ela/Ele sempre está muito disposta/disposto a conversar, debater, discutir, levar adiante demandas significativas da classe, no entanto, há uma resistência em abandonar suas ideias para aderir outra melhor. Luta por uma causa, desde que seja a sua e muitas vezes percebe-se um poder de manipulação por meio de sanções que colocam em risco a amizade que oferece aos/às colegas. E, por ser sempre muito dinâmico/dinâmica e proativo/proativa, os professores e professoras, sem notar,

alimentam esse potencial de líder, que, claro, não pode ser desprezado, mas é preciso mostrar a essa aluna a importância de uma liderança mais democrática e dialógica.

Habermas (2003) afirma que só é válida uma situação de ação comunicativa racionalizada se todos e todas os/as concernidos/concernidas tiverem direito de participar igualmente, se houver ausência de coerção e se o vencedor do debate for o melhor e mais justo argumento.

O segundo tema da pauta do dia 08/12/2020 (quadro 04) era “conversas paralelas no chat durante as aulas no meet”. Após a discussão sobre o porquê de isso acontecer, como, etc., a professora pergunta o que os/as alunos/alunas sugerem para sanar ou amenizar o problema e é interessante perceber que o/a aluno/aluna “B” oferece uma solução bastante rigorosa, quase um castigo e como os/as alunos/alunas tendem a concordar com ele/ela sem muito questionamento.

Estudante “B”:

“Então, pro, éhhh, eu acho quiii uma solução não sei se exatamente, mas eu acho que é cabível que é os trem...alguns alunos, né, que eles não têm microfone e conversam pelo chat, só que isso, às vezes, acaba atrapalhando mais do que ajudando, éhhh, porque os alunos que têm microfone, fazem conversinha paralela no chat, só que aí éhhh a pessoa que é administrador desabilita o chat, só que aí os que só usam o chat se prejudicam, então, tipo assim, quando a professora tá explicando alguma matéria éhhh desabilita o chat e aí, tipo assim, quem não tem microfone é que esses é um dos ´problema, se ele não tem microfone hãããã... aí eu não sei.”

Estudante “A”:

“Acho que pode fazer assim...”

Estudante “B”:

“Manda mensagem pra alguém que tem microfone, man, mandar mensagem no WhatsApp pra alguém que tem microfone pra falá pra professora que tal pessoa tem uma dúvida, entendeu? Porque aí desabilita o chat sem prejudicar ninguém e também não tem conversa paralela e todo mundo presta atenção na aula.”

Estudante “A”:

“Sim, e também éhhh, a professora sempre que ela acaba de explicar um, alguma coisa, algum assunto, ela sempre fala alguém tem alguma dúvida? Daí nessa hora, éhhh eu acho certo tipo “desabilitar” (habilitar) o chat pra quem tiver dúvida falar.”

Estudante “C”:

“Então, mais nem todo mundo aqui também tem WhatsApp, a estudante “R”, por exemplo, ela não tem também.”

Estudante “B”:

“Mais ela tem microfone, é uma escolha dela falar no chat, ela não fala no microfone porque ela não qué.”

Estudante “D”:

“É, assim, tipo, mais mesmo com chat desabilitado, se dá para levantar a mão, essa pessoa sem microfone só levanta a mão, as, a administradora habilita o chat, entendeu?”

Estudante “B”:

“Pro, eu acho que essa ideia que o estudante “D” deu foi assim essencial, porque aí o chat fica desabilitado a aula inteira e quem tiver alguma dúvida, quiser falar alguma coisa é só levantá a mão e aí já habilita o chat e pronto.”

Professora:

“Não teria uma outra forma da gente resolvê?”

A professora-pesquisadora notou desde a primeira fala do/da estudante que era uma solução impossível, pois sabe que inibir um/uma aluno/aluna de falar, de se expor durante as aulas não é a solução adequada, pelo contrário, é tirânica. No entanto, a



assembleia é para os/as discentes pensarem juntos, refletirem e tomarem a decisão. Sabemos, contudo, que os/as meninos/meninas têm hábito de imitar comportamentos e para eles/elas o castigo é muito comum na escola, então, foi assim que o/a garoto/garota e depois seus/suas colegas fizeram.

É importante notar que, possivelmente, numa outra atividade que não envolvesse tão diretamente a participação dos/das alunos/alunas nas tomadas de decisões, muito rapidamente a professora teria negado a sugestão deles/delas explicando o quanto é antidemocrático tirar o direito de alguém de se expressar. É claro que isso é uma atitude louvável, mas vertical, que promove a heteronomia. A assembleia é um recurso que visa promover a autonomia moral. Sendo assim, a mediação do/da educador/educadora é fundamental. Não podemos aceitar as propostas injustas dos/das estudantes ainda em formação moral, contudo provocá-los/las a refletir sobre suas ações.

Nesse momento a professora ficou muito desconfortável com a situação, pois não podia, numa assembleia, se colocar como autoridade e quando percebeu que a situação caminhava para a resolução do castigo, apelou para que eles/elas pensassem em outra possibilidade. Certamente havia outra maneira de provocá-los/las mais indiretamente, promovendo maior reflexão, como por exemplo: “para quem é bom ter o chat fechado?”, “para quem não é bom?” “o que pode acontecer se o/a aluno/aluna precisar se comunicar e tiver o chat desabilitado?”. Mas, também é importante ressaltar que a professora era inexperiente em assembleias. Conforme afirmam Tognetta e Vinha (2007), para o/a mediador/mediadora de assembleias ganhar experiência é preciso estudo e vivência.

Estudante “B”:

“Eu acho que não teria, porque, ahhhh... conversa paralela ela sempre acontece pelo chat, não importa qual o momento, a gente nunca vai fazer uma conversa paralela pelo microfone, então eu acho que desabilitar o chat é nossa única opção.”

Estudante “A”:

“Sim.”

É possível perceber que o pedido da professora não surtir efeito, certamente porque sua colocação não provocou reflexão alguma. O/A aluno/aluna “B” e por conseguinte alguns/algumas colegas sugerem a solução do castigo, porque cultuam uma ideia simplista de que as conversas paralelas são desrespeitosas e por isso passível de castigo, sem associar que isso pode ser a consequência de uma causa e que cuidando da causa, resolve o sintoma.

Esses/essas estudantes não conseguiram articular que as conversas no chat aconteciam de maneira excessiva, porque eles estavam privados/privadas do convívio dos colegas e porque tinham apenas trinta (30) minutos de aula por semana e que, com esse tempo tão reduzido, ficavam apenas ouvindo os/as docentes explicarem o que tinham de fazer nas atividades propostas no classroom, sem interação alguma. Ou seja, existiam muitos outros fatores a serem analisados e que iam muito além da má educação.

Essa reflexão mais substancial trabalha com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos/das educandos/educandas, desde que haja boa mediação e intencionalidade para isso (VIGOTSKI, 2001). A professora achava que boa parte deles/delas levariam a solução para uma conscientização de que deveriam deixar de trazer assuntos paralelos à aula. Uma suposição bastante ingênua, afinal, se eles/elas convivem e aprendem com os adultos que o castigo é a solução, por que repentinamente fariam diferente? Além disso, faltou também à educadora refletir sobre as causas. Essa percepção só aconteceu pela pesquisadora quando transcreveu os diálogos da assembleia e se pôs a analisá-los. Ou seja, a assembleia é um recurso que pode desenvolver as funções psíquicas superiores dos/das estudantes por meio da mediação e do diálogo e do/da educador por meio da práxis reflexiva (FREIRE, 2020c).

Professora:

“Vocês não acham que poderia também existir, tá, um, por exemplo, um acordo da gente tomar um certo cuidado durante as lives prá, prá usá o chat só na que...não durante as lives, né? Às vezes a professora entra na live, gente, tá faland...que nem agora eu tava lá no, no 6°C, entrou uma abelha na minha sala, aí precisei chamar meu marido para matar a abelha, enfim, ihhhh...nesse momento não teria problema, na minha opinião, né? Conversar e tal, mas assim, éeee...no momento que a professora está explicando a...a...a, né? As, as lições da semana, hãhãhã, não é um momento tãooooo grande assim, é uma pergunta que eu faço, tá? Ceis acham que assim, que não teria como é...

hã,hã,hã...fazer um acordo menos drástico do que fechá o chat mesmo? Uma pergunta, tá?”

Nota-se que a professora desnorteada com a insistência, especialmente do/da estudante “B” em manter o castigo, de maneira sutil, determina que é um acordo radical e que, portanto, os/as alunos/alunas deveriam pensar em outra sugestão.

Nesse momento a educadora poderia provocá-los/las com outros questionamentos, mas o tempo se esgotava e ela ficou com receio de que se encerrasse o tempo e permanesse a decisão do castigo. ´

Apesar de ter sugerido aos/às alunos/alunas que desabilitar o chat fosse uma solução radical, a assembleia, devido a sua configuração, não permitiu que a professora tomasse a decisão pelos/pelas alunos/alunas. Certamente em outra atividade isso seria mais possível de acontecer.

Estudante “B”:

“Olha, na minha opinião, éhhhh, tipo assim, eu sim acho que é uma mudança drástica, principalmente na nossa sala que não tem tanta conversa paralela, eu acho um pouco meio que desnecessário, maaaiss, tipo assim, quem colocô esse tema sabe do que tá falando, provavelmente, né, eu espero. Maisss quem colocô esse tema sabe do que tá falando ihhh... sabe que tem conversas paralelas no chat, realmente tem conversas paralelas no chat, eu acho que é uma mudança um pouquinho drástica, porque como eu disse tem várias pessoas que não têm microfone e só usam o chat, mais acho que isso foi uma, um meio que a gente pegô, né? Queee eu acho, que tipo assim, essa de fazer acordo não tem muito como, porque a gente tem muitos engraçadinhos na sala, que adoram fazer... que adoram falar, éhhhh....fazer piadinha durante a aula i aííí, tipo assim, eu acho que é uma mudança cabível fechar o chat.”

Estudante “F”:

“Éhhh, eu não acho necessário ter de fechar o chat mesmo tendo poucas éhhh... conversas paralelas entre nós, eu não acho que é necessário fechá o chat, porque a gente sabe que a gente tem, assim o controle do chat, né? Às vezes... Mas como a aluna “B” falou, né, têm uns engraçadinhos às vezes e tals ihhh... às vezes a gente acaba indo com eles, mas eu acho que não é necessário fechar o chat.”

Nota-se aqui que o/a estudante “F” se coloca contrária à decisão do/da aluno/aluna “B”, porém no final de sua fala tenta amenizar sua opinião dizendo que, apesar de achar desnecessário fechar o chat, o/a estudante “B” tinha razão no que dizia.

Estudante “A”:

“Dá pra gente tentá, tipo conversá com a sala prá, prá dá uma parada no chat, aí se não der certo vai tê que usar a...a... sugestão diii... desabilitá o chat.”

O/A estudante “A” consegue apontar uma solução mais razoável, mas no final da fala volta a concordar com a ideia do/da estudante “B” caso a sua não dê certo.

Estudante “B”:

“Então, prô, éhhhh, só mais uma coisinha, pra que eu possa parar aqui, porque já tô falando mais que... (inaudível). Éhnnnn. Realmente tem vezes que, tipo assim, a professora tá explicando e a gente mesmo fala pras outras pessoas qui é pra prestá atenção na aula e aí não fala mais nada no chat, só que tem umas horas que tipo assim, por mais que seja intervalo de aula e outra ou até mesmo da aula chega a irritá e aí você percebe que realmente tem que fechá o chat, então, eu acho que é uma mudança drástica, só que cabível.”

Silêncio.

Esse/Essa estudante está sempre muito disposto/disposta a debater, inclusive, ele/ela mesmo/mesma assume isso quando diz que vai falar “só mais uma coisinha”, porque já falou demais, porém sua postura radical, franca, espontânea, acaba inibindo os/as colegas de se posicionarem de maneira contrária a ele/ela e isso não é uma ação dialógica, muito menos uma comunicação por meio da argumentação, na qual todos/todas participantes têm direitos iguais de pronunciamento e ação. É preciso conscientizar os/as alunos/alunas que diálogo é o encontro entre as pessoas que estão buscando o consenso para a solução, ou seja, buscar o acordo ainda que todos diverjam nas ideias. É preciso mostrar aos/às alunos/alunas que a assembleia de classe é uma atividade acima de tudo democrática e, por isso, só há espaço para a colaboração de uns/umas com outros/outras e não de uns/umas para os/as outros/outras.

Outra leitura possível pela postura do/da estudante “B” e pelo histórico já narrado por nós aqui, é que os/as alunos/alunas habituados/habituadas à militância do/da estudante, acabam se acomodando e deixando que ele/ela resolva. Isso também é uma atitude muito comum das pessoas em nossa sociedade. Quando se deparam com outras mais capacitadas e destemidas tendem a deixá-las resolver as questões.

Ainda falando da categoria “Diálogo”, há um ponto interessante também de notar: durante as aulas é muito comum que os/as alunos/alunas conversem entre si a maior parte do tempo. Muitas vezes isso é motivo, inclusive, de reclamação de professores e professoras, no entanto, durante a assembleia, uma atividade que tem como recurso para a sua realização o diálogo, os/as educandos/educandas dirigiram a palavra quase majoritariamente à professora, como se pode observar nas transcrições abaixo:

Estudante “B”:

“Pro, eu quero falar, é que meu chat deu sei lá um bug e eu não tô mais conseguindo...”

Estudante: “D”:

“Eu tava falando proooo aqui no chat eu escrevi aqui no chat...”

Em outro momento, o/a estudante “A” comenta:

“Oh, pro, então, o que mais acontece, que eu vejo é as conversas paralelas e as palavras desnecessárias, eu particularmente nunca vi xingamento e ofensa, mais pode ser que alguma pessoa viu que eu não vi.”

Estudante “B”:

“Então, pro, éhhh, como o estudante “D” disse, ele não viu xingamento esse ano. E ele entrou tipo assim, não entrou quando as lives começou, ele entrou um pouquinho depois e eu estou desde o início e literalmente não vi nenhum xingamento nem ofensa, só bastante conversa paralela, mas nunca vi xingamentos nem ofensa só bastante conversa paralela, mas nunca vi nem palavras desnecessárias, nem xingamentos nem ofensas.”

Estudante “C”:

“Éh, prof, é a mesma coisa que a estudante “B” falou, porque eu também tô desde o começo que começou e não vi.”

Os/As alunos recorrem à professora quando vão se pronunciar, porque ela controla a reunião de maneira bastante proeminente, em quase todos os momentos de fala, ela interrompe questionando, repetindo, reafirmando antes dos/das participantes ou dos/das coordenadores/coordenadoras se pronunciarem. Sendo assim, fica claro para os/as estudantes que a condutora da assembleia é a professora. Uma postura bastante complicada, já que a máxima dessas reuniões é a participação democrática. É preciso, antes de tudo, segundo Tognetta e Vinha (2007) que haja um trabalho minucioso para dissolver a hierarquia existente entre professor/professora e alunos/alunas durante uma assembleia.

Essa postura é reflexo de uma escola na qual os/as professores e professoras, como afirma Paulo Freire (2020c) são narradores ou dissertadores de conteúdos à frente da classe e os/as alunos/alunas meros ouvintes numa construção de relações antidialógicas, nas quais um/uma detém o poder e o/a outro/outra obedece passivamente.

O trecho transcrito abaixo é de um momento em que a professora saiu da reunião, devido à instabilidade de sua internet, no entanto a gravação continuou sendo feita, o que foi possível notar a dificuldade de alguns/algumas estudantes em interagir abertamente na presença dela. Outro costume social, calar-se diante da figura de autoridade por receio de punições.

Estudante “B”:

“A pro caiu.”

Estudante “M”:

“A prof. Caiu bem na hora que eu tava falando.”

Estudante “B”:

“Galera, ainda está gravando, então, toma cuidado com o que vocês mandam no chat” (risos).

Estudante “H”:

“É verdade.”

Estudante “K”:

“Cara, mais, sinceramente, o que que eu vô falá? Tipo num tenho nada prá fala!”

Estudante “B”:

“Sim, ela tava perguntando, éhhh sobre por que que as pessoas ficavam que nem quando a Rachel falo que as pessoas não ficavam tão...”

Estudante “J”

(Cortando o/a estudante “B”): oi, professora!

O/A estudante “J” corta a fala da colega de maneira muito eufórica, quase gritando, justamente emitindo um sinal de que a professora havia retornado e que, portanto, encerrassem a conversa.

É possível fazer duas leituras dessa situação. Primeiro, os/as alunos/alunas se sentiam obrigados a participarem da atividade, por isso não tinham o que dizer, de acordo com o depoimento do/da aluno/aluna “K”. Outra leitura cabível é a de que tinham muito a falar, mas tinham receio da reação da professora. É muito comum que os/as discentes tendam a falar o que a professora/professor denomina correto. De uma maneira ou de outra nota-se aqui uma atitude antidialógica, na qual não há o encontro em comunhão, conforme Paulo Freire (2007) denomina entre os participantes da assembleia.

Se a escola é o lugar de ensinar e aprender a viver e conviver numa sociedade democrática, essa cultura do silenciamento, da autoridade do/da

professor/professora não deve prevalecer. É necessário buscar a mudança e, como bem falou Paulo Freire: “Mudar é difícil, mas é possível.” (FREIRE, 2020a, p. 207). Então, é possível mudar o direcionamento da fala dos/das estudantes centrada na professora no decorrer da realização das assembleias. Inclusive, Tognetta e Vinha (2007) apontam que, na medida em que as assembleias vão se tornando comuns, há a progressão dos/das alunos/alunas na maneira de se colocarem perante as demandas que essa atividade solicita e, certamente, eles/elas junto à mediação do/da professor/professora vão compreendendo a dinâmica do diálogo em atividades formais, vão absorvendo o funcionamento do espaço democrático e dissolvendo o papel centralizador do/da educador/educadora.

Na terceira assembleia, ocorrida em 13/04/2021 (quadro 5), ocorreu um fato interessante. Apesar dos/das alunos/alunas usarem um espaço (CMSP) que não permite a interação imediata pelo microfone, ocorrendo todo o debate pelo chat, com exceção da professora. Mas tiveram alunos/alunas que não participaram das discussões do meet e atuaram de forma intensa no chat do CMSP, inclusive um/uma estudante verbalizou essa preferência:

Estudante Q:

“Escrever é um pouquinho melhor do que falar ao vivo pq vc não vai estar na frente da pessoa que vc falou aquilo. Se isso que estamos fazendo fosse ao vivo eu não estaria falando tudo isso eu estaria quietinha no meu canto, e se eu falasse alguma coisa já ficaria toda vermelha. Já online tá tranquilo.”

Professora:

“Muitos falaram que tá difícil, que não tem paciência, que irrita, que sente falta da escola, da conversa do dia a dia...éhhh, ta todo mundo assim, né, pessoal? E aí, a estudante R falou que conversar, assim, né? Não tem o que fazer, a gente tem que aceitar, mas às vezes fica insuportável, ihhh acho que assim...pode ter algumas coisas para se fazer. Nada vai ser como é estar ali, né? Mas têm algumas coisas que dá para a gente fazer, né?”

Estudante Q:

“As pessoas que sentem falta de conversar ao vivo são as pessoas que não são tímidas kkkk, mas não é o meu caso.”



O diálogo é a comunhão com o outro, conforme Paulo Freire (1967) e nesse encontro cabe diversas possibilidades: por telefone, pela internet, pela fala e por escrito. Essa/essa estudante apresenta uma dificuldade: a timidez, que em outra situação pode e deve ser trabalhada para amenizar, mas isso não a impossibilitou de contribuir para a realização dessa assembleia, ao contrário, a escrita pelo chat na plataforma garantiu sua participação.

Outro fator interessante de analisar é que essa foi a primeira assembleia desse/dessa estudante, embora faça parte da turma desde o início. Segundo ele/ela, nunca havia participado, porque não consegue usar a plataforma Google meet, ou seja, o que foi um complicador para a professora e muitos/muitas estudantes, foi para outros/outras fator de inclusão.

Se a falta de interação pela fala é um dificultador para o diálogo, notou-se pela análise acima, que é determinante para sua exclusão e notamos, inclusive, que houve um avanço na ação dialógica entre os/as discentes. Para essa análise, é importante observar o quadro abaixo com as pautas sugeridas para essa assembleia em discussão.

**Quadro 5** – Temas que os alunos e professora indicaram como pauta para discussão na segunda assembleia.

#### PAUTA PARA A ASSEMBLEIA DE CLASSE – 13/04 - 7ºD

QUE PENA QUE...	QUE BOM QUE...
<p>Não está tendo aula presencial;</p> <p>Que não podemos tocar na mão, abraçar e ter contato com as pessoas/pessoas;</p> <p>Têm alunos que não conseguem acessar as lives e também não têm acesso ao classroom e as atividades, nem todas as pessoas têm os materiais certos para algumas lições.</p>	<p>As aulas não pararam, continuaram online;</p> <p>Uma grande parte das pessoas conseguiu pegar o Caderno do Aluno e demais materiais para estudar;</p> <p>Estamos em casa com nossas famílias;</p> <p>Têm professores dando aula online, têm grupos das salas e podemos ver os professores;</p> <p>Tem pessoas que se esforçam nas lições.</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

O tema “Que pena que não podemos tocar na mão, abraçar e ter contato com as pessoas/colegas” é recorrente. Ele surgiu em todas as assembleias e isso, inclusive, trouxe um incômodo para a professora, que julgava não ter mais o que discutir sobre ele. No entanto, é importante observar que, se está aparecendo frequentemente, é porque isso está latente nos/nas meninos e meninas e, se não é possível, conforme Tognetta e Vinha (2007) resolver tudo nas assembleias, é importante conhecer a complexidade do problema e compreender que nem todas as demandas são passíveis de resoluções simples, além de oportunizar um momento de desabafo, pela privação de estar na escola convivendo com os/as colegas, a que foram submetidos/submetidas.

Professora (apresentando o primeiro tema):

“Que não podemos tocar na mão, abraçar e ter contato com as pessoas/colegas. O que que voeis querem falar sobre? Sobre isso? Que pena, né? Que pena, né? Que não podemos abraçar, tocar. Pode começar.”

Estudante O:

“É uma pena. Porque é muito bom sentir o abraço de alguém que você gosta.”

Estudante L:

“Nós gostamos de dar abraço, né, pro, é uma coisa diferente agora não ter contato com os outros.”

Estudante I:

“Porque é algo fora do nosso normal. Do que nós estávamos acostumados.”

Estudante K:

“Porque quando vemos um amigo, não podemos cumprimentar, agora só de longe.”

Estudante F:

“Que por enquanto, esses procedimentos de nos manter distanciados pode ser triste, já que os seres humanos geralmente necessitam de contato que demonstram carinho, mas é o melhor para todos.”

Professora:

“E aí, gente? Vocês querem falar mais como vocês se sentem com isso...é? né? Por que é ruim? Podem falar. Fiquem à vontade. Pode até usar o microfone.”

Estudante I:

“Isso parece ser uma coisa simples não ter contato, mas é bem chatinho pra nós que estamos bemmm acostumados.”

Estudante H:

“Se sentimos muito triste às vezes.”

Professora:

“Estudante H como é que é esse se sentir muito triste às vezes?”

Estudante H:

“Porque não podemos ir na casa de um amigo para fazer a lição!!Não podemos sair muito na rua...”

Estudante O:

“Mas se for pensar pro lado bom toda essa situação nos deu uma lição.....dar mais valores aos nossos lares porque antes, nós ficávamos o dia inteiro fora de casa e n ficávamos muito tempo em casa, aí com toda essa situação nos ficamos mais tempo dentro de casa e nos deu essa lição de valorizar mais nossos lares.”

Estudante I:

“Também deu outra lição de aprendermos a valorizar a vida que temos lá fora.”

Estudante C:

“Verdade.”

Estudante I:

“Amar mais a família.”

Estudante A:

“Acho que também nos ensinou que manter contato frente a frente com quem amamos pode ser algo muito bom, mesmo que pareça pouco.”

Estudante M:

“Ter mais tempo com a família.”

Estudante H:

“Com esta situação estamos ficando bastante no computador, ficamos um pouco viciado.”

Embora não seja um diálogo que constrói análises, é notório que eles/elas respondem uns aos outros com pouca interferência da professora e se dirigem menos a ela também na hora de se colocarem e no último trecho há, inclusive, um/uma estudante que apresenta um contra-argumento aos/às colegas que estavam defendendo à tese de que ficar em casa na pandemia trouxe a eles/elas mais valorização da vida cotidiana que tinham antes, afirmando que ficar em casa também deixou-os/as mais “viciados” em aparelhos eletrônicos. Esse é o diálogo que nos interessa, é pela dialética que os/as estudantes vão desenvolvendo suas funções psíquicas superiores e avolumando a competência da argumentação.

## 7.2 Análise e discussão dos dados produzidos – assembleia de classe – sob a égide da categoria – Argumentação

O desenvolvimento da competência da argumentação é o foco principal do recurso didático da assembleia de classe para esta pesquisa, uma vez que o desenvolvimento da fala precede o desenvolvimento da escrita, conforme Vigotski (2001). Sendo assim, o desenvolvimento da argumentação primeiro deve perpassar a oralidade e desta transpor-se para a escrita. Dessa forma, a assembleia de classe pode ser um recurso didático fundamental para o desenvolvimento da argumentação na oralidade, já que para resolver demandas de suas convivências na classe de aula, alunos e alunas precisam argumentar ao expor suas teses. No entanto, a proposta deste trabalho não é o ensino e a aprendizagem da argumentação estratégica, e sim da argumentação racionalizada para o entendimento mútuo e tendo como horizonte o bem comum (HABERMAS, 2003, 2012).

Nos trechos transcritos das assembleias é importante notar que a argumentação se apresenta de maneira tímida, quase nula. Como já foi mencionado acima, os/as estudantes que participaram são crianças entre dez (10) e doze (12) anos que ainda não têm muita vivência com esse recurso, especialmente, porque estamos em uma sociedade, segundo Tognetta e Vinha (2007) que privilegia a autoridade como instrumento de educação, tanto nos núcleos familiares como nas escolas, sobrando pouco espaço para essas crianças trabalharem com o discurso argumentativo. No entanto, a argumentação, como qualquer outra competência, é adquirida pela construção gradual e constante, por isso a insistência desta pesquisa em contemplá-la como um recurso didático na Educação Básica desde o início do Ensino Fundamental II.

De acordo com o quadro 04 acima que apresenta os temas da pauta da assembleia do dia 08/12/2020, o segundo assunto a ser discutido foi; “Conversas paralelas no chat durante as lives”. Sobre isso os/as estudantes argumentam:

Professora:

“...Agora vamos falar das conversas paralelas, tá? E aí, gente? O que vocês... Quem quer falar sobre, explicar o que que, como é que acontece isso?”

Estudante “B”:

“Entãaa, proo, éhhhh... hããã... o que exatamente acontece são nos intervalos, que são a maioria das horas, mas tipo assim, quando tem, por exemplo, a gente entra na aula de Português, um exemplo, e aí a gente começa a falar a gente começa a falar sobre um assunto com a professora e aí a professora para esse assunto e aí tava explicando sobre a matéria e aí, tipo assim, tem algumas pessoas que continuam o assunto só que aí logo param, porque aí outra pessoa fala que que presta atenção na aula, entendeu? Só que é bem rápido sempre...É quase a mesma coisa que sala de aula mesmo” (risinho).

Estudante “C”:

“Oh, estudante “B”, cê falô... cê falô também de...de que quando o professor sai, costuma ficar, querer ficar jogando também gratic, eles criam sala...”

Estudante “B”:

“Sim, só qui, tipo assim, isso, ah, é no intervalo dos professores.”

Estudante “C”:

(Interrompendo): “Sim, mas não deveria ter.”

Estudante “A”:

“Éhhh, na minha opinião só em aulas vagas, que a professora ou não consegue participar, jogassem, porque nos intervalos é ou pra pegar um copo de água, pra também dar uma respira...tipo dar uma respirada, parar um pouco e depois volta. Eu acho que é bom pará essa parte de jó (dá uma engasgada), de jogos, assim, durante os intervalos.”

Estudante “B”:

“Então, pro. A gente, nós do 6º D, nós somos...(interrompe), nós do 6ºD somos sempre bastante participativo nas aulas, então, a partir do momento que a professora sai da aula, a gente tem, por exemplo, agora, que a gente ficou

esperando você, a gente tipo assim, a gente ficou todo mundo em silêncio em... na sala, ninguém falou nada. Só que tem vezes que, tipo assim, as professoras demoram 10, 15 minutos e aí pra não ficar todo mundo em silencio sem fazer nada, a gente criou uma sala no gart que é um jogo de desenhos eh...aí a gente joga e aí quando a professora entra todo mundo para de jogar e presta atenção na aula. É basicamente isso.”

Professora:

“Éhhhh, pessoal, éhhhh, alguns alunos colocaram sobre, algum aluno, algum, enfim, né? Sobre as conversas, éhhhh sobre os xingamentos e tal, né? Na sala de aula. As conversas paralelas éhhh...nã..., não precisa éhhh, não precisaria falar, mas eu quero, tá? Fui eu que coloquei nessa pauta, porque eu noto isso, que, assim, por exemplo é tã to, to explicando uma matéria e aí surge um assunto e aí começa, ao invés de vocês falarem, éhhh... assim, surge um assunto, por exemplo, né? E eu tô explicando é sei lá. Como é que fala gato em inglês, aí alguém fala, né? Ai, meu gato é fofo, aí começa todo mundo falar no chat: “ai meu gato”, “meu gato”, “meu gato”, “meu gato”, “meu cachorro”, “meu coelho”, lalalá, lalalá, lalalá... (imitando com as mãos que um monte de gente fala de seus pets) ih...ih...ih... começa essa conversa paralela e, às vezes, eu nem sei do que se trata e aí, às vezes, eu tô perguntando coisa da matéria, né? Ihhh, éhhh o professor, né? Não sou só eu, né? Tá perguntando coisa da matéria e ninguém responde eh...rolando a conversa lá no no no chat, né? Éh...éh... assim que eu vejo.”

Estudante “B”:

“Então, pro, éhhh, quando, por exemplo, quando um professor pergunta alguma coisa e a gente não sabe respondê, a gente, não é por a gente tá conversando no chat, a gente nunca fica conversando no chat quando o professor tá perguntando alguma coisa, então, isso é tipo assim, isso é bem, bem, bem raro. Aconteceu algumas poucas e poucas vezes, maaais a gente não é, a gente não responde o professor porque está conversando no chat, a gente às vezes não responde o professor, porque a gente não sabe da resposta.”

Estudante “A”:

“Sim, mas tem alguns assuntos em algumas lives que pode fugir um pouco do que a professora tá explicando.”

Estudante “B”:

(Interrompendo): “Pode perceber que nunca foi a professora falá pra pará e a gente continuá.”

Estudante “A”:

“Intão, pro, na maioria das vezes também como a estudante “B” falou, porque não sabe a pergunta ou não sei...ou não tá prestando atenção na live.”

Nesse trecho de conversa durante um momento da assembleia, nota-se que a professora pergunta o motivo, no parecer dos/das estudantes, acerca do bate papo no chat durante as aulas no Google meet e os/as alunos/alunas respondem justificando tais ações, quase como um pedido de desculpas ou negando que aquilo acontecia, mesmo a professora afirmando que notava esse movimento, ou seja, provavelmente esses/essas estudantes têm dificuldade em falar abertamente sobre as causas dessas conversas inoportunas para a professora, mas que, certamente, para eles e elas tinham um motivo. Isso deve acontecer, primeiro, porque não conseguem ainda elaborar a relação da causa e consequência; segundo, porque, mais uma vez estão diante da figura autoritária da professora e não compreenderam ainda que era uma conversa para resolução do problema e não uma repreensão, na qual a educadora pediu a opinião esperando o reconhecimento e as desculpas com o juramento de não mais se repetir tais ações.

Perante uma atividade democrática como a assembleia de classe é esperado que os/as alunos/alunas falem, de fato, os motivos de não estarem prestando atenção nas aulas, mas isso talvez requeresse deles/delas a ação de despojar algumas situações que talvez pudessem ser compreendidas pela professora como uma afronta e não como um diálogo. Mais uma vez se revela que a democracia está distante da escola e que diálogo e argumentação é uma construção, afinal, essa era a primeira assembleia de classe desses/dessas meninos/meninas.

Para elucidar outros trechos transcritos da assembleia, é importante observar, no quadro seis (06), os temas que os alunos e a professora trouxeram como pauta na realização da segunda assembleia de classe.



**Quadro 6** – Temas que os alunos e professora indicaram como pauta para discussão na segunda assembleia.

**PAUTA PARA A ASSEMBLEIA DE CLASSE - 09/03 - 7ºD**

<b>QUE PENA QUE...</b>	<b>QUE BOM QUE...</b>
<p>Um pouco de desânimo nas lives do meet; os alunos não prestam atenção, logan mas não participam das aulas;</p> <p>Que não podemos tocar na mão, abraçar e ter contato com as pessoas/colegas;</p> <p>Têm alunos que não conseguem acessar as lives e também não têm acesso ao classroom e as atividades, nem todas as pessoas têm os materiais certos para algumas lições.</p>	<p>Têm professores dando aula online, têm grupos das salas e podemos ver os professores;</p> <p>Estamos em casa com nossas famílias;</p> <p>Têm pessoas que se esforçam nas lições;</p> <p>Uma grande parte das pessoas conseguiram pegar o Caderno do Aluno e demais materiais para estudar.</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

Devido as alterações ocorridas nas assembleias em decorrência da pandemia de Covid-19, o tempo destinado às aulas e conseqüentemente às assembleias foram significativamente reduzidos, apenas trinta (30) minutos, portanto, nunca se conseguiu abordar todos os temas trazidos, na verdade, apenas um em cada assembleia foi contemplado, por isso há temas antigos colocados na assembleia do dia 09/03/2021. Nas transcrições abaixo, o que estava sendo discutido é o item: “Um pouco de desânimo nas lives do meet; os alunos não prestam atenção, logan mas não participam das aulas.”

Estudante “H”:

(Lendo) “É, número 01, um pouco de, de, desanimo nas lives do meet e não prestam atenção na aula, logan mas não participam das aulas.”

Estudante “I”:

“É para dar opinião no que acha?”

Assim que um dos coordenadores da assembleia leu o primeiro assunto da pauta, o/a estudante “I” questiona a possibilidade de opinar. Essa fala pode revelar vários problemas acerca da argumentação. Primeiro, ele/ela revela ignorância sobre como

proceder perante um fato colocado para eles/elas, segundo, e não menos importante, é a expressão “no que acha”. É preciso, aos poucos, ir apontando para os alunos que dizer o que “acha” é sempre importante, mas precisa vir acompanhado de fatos e que esses fatos precisam ser verdadeiros e analisados sob contextos e, em hipótese alguma pode prejudicar ou privilegiar um/uma em detrimento do/da outro/outra. É assim que a assembleia pode contribuir para o aprendizado da argumentação moral e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2001).

Estudante “I”:

“Ah, eu não sei, acho vai de pessoa para pessoa, porque tem, talvez, a pessoa não goste da aula.”

Professora:

Professora: que mais vocês têm para dizer sobre isso? Então, o estudante “I” falou...gente, vamos lá, vocês.”

Estudante “H”:

“Ehhh, por que ela tem preguiça?”

A colocação do/da estudante “H” denota, primeiramente, dúvida sobre o fato transcrito (o desânimo dos/das alunos/alunas nas aulas do meet) e mesmo diante da incerteza não deixou de atribuir toda a responsabilidade aos/às estudantes, além de usar um termo lugar-comum entre professores e responsáveis dos/das alunos/alunas de que não fazem lição, não participam das aulas, etc., porque têm “preguiça”. É importante notar que há muitas construções culturais estereotipadas no ambiente escolar que escamoteiam problemas estruturais sérios sobre Educação; culpabilizar o/a aluno/aluna é uma delas, pior, tão habitual que a vítima, sem condições de compreender o que de fato ocorre, acaba repetindo e reforçando.

É importante notar como a assembleia de classe colabora para a construção moral do/da educando/educanda para a comunicação racionalizada e para a práxis reflexiva do/ professor/professora. Ao analisar as colocações dos/das alunos/alunas com

atenção, percebe-se que há um discurso entre eles/elas que denuncia a educação opressora, castradora e antidialógica. A construção da autonomia e da argumentação não é apenas dos/das educandos/educandas, mas também e junto com os/as educadores e educadoras.

Desta maneira, 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. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2020c, p. 96)

Professora:

“A estudante “B” falou que é falta de vontade? E por que que as pessoas têm... têm preguiça ou falta de vontade?”

Estudante “B”:

“Meio cansativo, né, pro, tá todo mundo acostumado nesses últimos sete anos todo mundo indo pra escola presencialmente e aí chegou no ano passado, nesse agora e a gente tem que aprender a lidar com tudo isso de novo e aí são coisa muito novas e doze matérias e tem uma hora que cansa, mais do mesmo jeito a gente não pode desistir, né?”

Estudante “H”:

“Tô sem disposição.”

Professora:

“Tipo assim, gente, esse desânimo, éh, éh... sempre foi assim ou agora que é no meet que é assim? Né? No ano passado vocês eram mais animados no meet do que esse ano? Né? O que que mudou? Por que que mudou, né? Do ano passado para esse o que foi que mudou pra ter mais desânimo do que no ano passado, por exemplo?”

Estudante “B”:

“Então, éhhh, acho que a gente meio que acostumou assim, não acostumou porque, a gente nunca vai se acostumar, mais é quiii, já não é mais uma coisa nova pra gente, sabe? E por mais quiii a gente participe, as pessoas falem e tudo o mais nas lives, realmente não é a mesma coisa que presencial e você tá lá frente a frente com o professor, é muito mais cansativo e aí tem hora que a internet cai e você não pode fazer nada, é muito chato.”

O/A estudante “B” devido seu histórico de líder perante a sala de aula, é quem, apesar de partir de uma opinião também rotulada “falta de vontade”, consegue desenvolver melhor a argumentação, pois relaciona o problema com supostas causas, deixando o simplismo da culpabilização e avançando para uma racionalização mais justa, conforme aponta Habermas (2003, 2012), afinal, ao buscar a causa, o problema passa a ser de todos e todas e não apenas de alguns e algumas e esse movimento conta com a contribuição das assembleias de classe que adota o princípio, segundo Tognetta e Vinha (2007), de que nas reuniões fala-se apenas de situações nunca de pessoas.

Estudante “F”:

(Com voz bem baixinha): “Ah, às vezes, as pessoas que não participam das aulas, elas passam a madrugada tipo acordada por conta da falta de sono e descanso, acabam ficando muito cansada e indisposto pra tudo.”

Estudante “K”:

“Eu sempre tive muita disposição e tirava notas boa, boas, desculpa, agora, estava dois palitos de repetir.”

Professora:

“Por que, estudante “K”?”

Estudante “F”:

“As pessoas passam a madrugada acordada e aí tem de acordar cedo e daí dá desanimo.”

Professora:

“E por que você... éhhh... acha, agora, que as pessoas passam as madrugadas acordadas?”

Aluna “F”:

“Ah, porque depende da pessoa, às vezes, gosta de ficar jogando de madrugada com os colegas ou fazer alguma coisa, então, acaba ficando indisposto por conta disso e também, às vezes, a pessoa não dorme nunca, tem algum tipo deee... coisa que nummm...ou insônia ou ansiedade e acaba não conseguindo dormir muito cedo também.”

Estudante “K”:

(Pelo chat). “Desanimo, não tendo vontade de fazer nada, prá baixo e o sono está muito precário.”

Estudante “L”:

(Pelo chat): “Meu sono também não está dos melhores.”

Professora:

“Por que, estudante “L”, seu sono não está dos melhores?”

Estudante “K”:

(Pelo chat): “Não sei.”

No trecho transcrito acima, os/as estudantes com falas um pouco desconexas, uma argumentação ainda escassa no desdobramento, estão demonstrando que suas rotinas e de seus familiares estão desorganizadas devido às mudanças causadas pela pandemia e isso reflete na qualidade de seus envolvimento durante as aulas.

O hiato entre o que disseram e seus verdadeiros significados seria o que Vigostki (2001) chama de “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, parece que falta um impulso para que os/as alunos/alunas consigam completar seus raciocínios e organizar a argumentação na fala. Além disso, a assembleia de classe colabora para o desenvolvimento dos conceitos científicos da argumentação por meio da mediação intencional do/da educador/educadora e este colabora com o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, levando os/as estudantes a se valerem dos argumentos morais em situações cotidianas.

Estudante “M”:

“Pro, eu acho que também, que nas aulas presenciais a gente tinha mais pessoas que interagiam mais, essas coisas. Aí na aula online, você tipo você interage menos e acaba dando um desânimo pra pessoa.”

O/A estudante “M” depois dos posicionamentos dos colegas, finaliza no caminho de uma argumentação mais racionalizada e estruturada, isso demonstra a construção do conhecimento: a interação entre os/as colegas e a mediação da professora deram condições para que esse aluno finalizasse seu argumento.

Quando o tempo de duração da assembleia já terminava, a coordenadora chamou a atenção da professora-pesquisadora para os outros itens da pauta que não tinham sido ainda analisados. No entanto, a professora optou por abordar o primeiro tema de maneira mais efetiva antes de passar para outro, conforme apontam os autores:

As assembleias eficazes, tal como nos recordam Franch e Martinell, não têm qualquer relação com a rapidez na abordagem dos diferentes temas da ordem do dia, mas com a profundidade dos conteúdos e a solidez das decisões tomadas. A eficácia consiste em discutir adequadamente os temas num tempo moderado. (PUIG et. al., 2000, p. 136)

Estudante “J”:

“Prô, eu acho que a gente pode ir pra próxima pauta.”

Professora:

“Tá, eu só ia falar o seguinte, pessoal, pra vocês, antes de ir pra próxima pauta. Ceis acham que tem como, tem alguma coisa pra fazer pra melhorar isso? O desanimo?”

A professora-pesquisadora levou a discussão, conforme transcrito acima, para a resolução e tomada de decisões, de acordo com as autoras:

Desta forma, além de proporcionar que se chegue a acordos, é fundamental que a assembleia trabalhe no sentido de colocá-los em ação, viabilizando seu cumprimento. (TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 101)

Estudante “I”:

(Pelo chat): “Eu acho que as lives têm que ser mais interativa, seria legal as lives com pessoas com câmeras aberta pra tentar ser o mais parecido com o presencial. Seria até bom vir à aula com uniforme e câmera aberta também, etc, mas até eu tenho vergonha de ligar a câmera.”

Estudante “J”:

(Cortando): “Eu acho legal porque daí para você ter uma certeza de quem tá assistindo, de quem tá interagindo e não tê essa dúvida...”

O/A estudante “I” trouxe uma sugestão plausível ao abordar o fato de todos e todas abrirem as câmeras nas aulas do Google meet para ficar mais semelhante com as aulas presenciais e assim devolver a interação entre os/as estudantes e com isso o ânimo. Ele apresenta uma argumentação racionalizada em prol do grupo todo, conforme as implicações de Habermas (2003, 2012).

Já o/a estudante “J”, embora tenha concordado com o/a estudante “I”, é possível que sua motivação não seja a mesma dele/dela. É provável, pela fala final, que

ele/ela visualize a resolução do problema da participação animada dos/das alunos/alunas nas lives pelo controle, ou seja, assim o professor e professora veem as pessoas e podem marcar quem participa e quem não participa.

Percebe-se nesse: “...você ter uma certeza de quem tá assistindo, de quem tá interagindo e não tê essa dúvida...” duas situações: primeira: câmeras abertas e professor/professora vendo os/as alunos/alunas é sinônimo de participação, ainda que forçada; segunda: ele/ela relaciona a solução do problema dos/das alunos/alunas na satisfação do/da professor/professora: “...e não tê dúvida...” e não numa resolução que atenda aos anseios deles/delas.

É importante notar que a gestão da escola, para esse/essa aluno/aluna, é vertical, determinada pelo professor/professora, na qual o/a estudante não se sente sujeito nessa relação, pelo contrário, aguarda passivamente a decisão dos/das mestres/mestras, quando, na verdade, o que se espera da escola é justamente relações horizontais, como afirma Paulo Freire: “Educação autêntica, repitamos, não se faz com A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020c, p. 116), porque a escola é o lugar de ensinar e aprender a democracia: “A escola deve preparar para a democracia, propiciando práticas pedagógicas que respeitem o espírito e os valores da democracia...” (PUIG et. al., 2000, p. 27).

O/A estudante “F” dando continuidade ao diálogo acima, comentou:

Estudante “F”:

(No chat): “Acho que é legal, mais acho que não dá.”

Estudante “N”:

(No chat): “Pode dar errado.”

Professora:

“Por que?”



Estudante “O”:

“Dá errado, éhhhh, tipooo, é alguma pessoa da sua família passa atrás, que nem uma vez eu tava jogando, eu já, eu já contei essa história pra uma prof.<sup>a</sup>, eu tava jogando com meus amigos de câmera aberta e meu irmão de cueca passou atrás.”

Estudante “F”:

(Interrompendo): “Também têm muitas pessoas que não têm câmera e não tem a condição de abrir a câmera, porque a qualidade é péssima da câmera.”

O/A estudante “F” respondeu que a sugestão de abrir as câmeras não é válida, a professora questionou o motivo e o/a estudante “N” comentou que poderia dar errado, mas não justifica. Em seguida o/a estudante “O” prosseguiu pautado/pautada na fala do/da colega e explicou que abrir as câmeras pode trazer problemas, uma vez que estão em suas casas.

Esse argumento é plausível, mas foge da causa inicial, que é pensar em meios de minimizar os desânimos dos alunos nas lives. No entanto, de acordo com Tognetta e Vinha (2007) é comum esse comportamento dos/das alunos/alunas em se distanciarem do assunto principal e trazerem, inclusive, experiências pessoais no início das atividades com assembleias de classe, mas as autoras afirmam que, com a rotina e a devida mediação do/professor/professora, a tendência é ir se dissolvendo tais atitudes.

O/A estudante “F” completa sua fala dizendo que não acha interessante abrirem as câmeras durante as lives, porque muitos alunos não têm câmeras ou têm de qualidade ruim. Seu argumento, que segue a linha do/da aluno/aluna anterior, e, portanto, também está fora da problemática central, apresenta, porém, relação com a argumentação moral habermasiana, já que aponta para uma situação que envolve o grupo de colegas desprestigiados com um bom equipamento eletrônico. É exatamente essa argumentação, esse senso de justiça e esse olhar empático que esta pesquisa busca ao trabalhar com assembleia de classe.

Prosseguindo o debate sobre uma suposta solução ou amenização do “desânimo em sala de aula”, é interessante observar o argumento do/da estudante abaixo.

Estudante K:

“Professora, eu acho que as aulas online, mesmo as presenciais eu sempre achava muito chata, porque eu sempre fui acostumado com várias piadas, comédia e etc. Então, pra mim, aulas menos interativas não são muito legal.”

Nessa fala nota-se que o/a garoto/garota percorreu vários estágios de raciocínio e conseguiu apresentar, talvez, o melhor argumento ao trazer para a discussão a raiz do problema. O desânimo nas aulas não era “má vontade”, “preguiça”, etc. Era um problema estrutural de uma educação vertical, na qual o/a professor/professora narram, conforme Paulo Freire (2020c) e os/as estudantes assimilam passivamente.

Verificar o conteúdo por trás da fala desses alunos/alunas só foi possível mediante a análise da transcrição da assembleia, dado importante para a formação continuada do professor/professora na execução dessa atividade, pois por meio da análise o/a educador/educadora tem subsídios para avançar na mediação e colaborar de maneira mais efetiva com o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal da argumentação.

Estudante “I”:

“Também podia ter algumas reunião com os alunos, por exemplo, pra descontrair um pouco, fazer alguma coisa diferente.”

Estudante “I”:

“Ah, uma reunião. Por exemplo ouvindo música, conversando ou jogando.”

Estudante “H”:

“Ah, eu acho que é que tem que fazer uma coisa mais assim, mais prática, sabe?”

Estudante “B”:

“Não tanto a teoria.”

Estudante “B”:

“Fazer as coisas mais na prática mesmo assim como o estudante “H” falou. Tipo não ficá escrevendo o tempo todo, ihhh... naquele negócio motorizado todos os dias.”

No trecho transcrito acima, o/a estudante “I” aborda a questão da aula mais interativa, primeiro falando sobre um espaço mais divertido, com jogos, músicas, etc., afirmando implicitamente que a escola não é lugar de diversão, de descontração. Em seguida, o/a aluno/aluna “H” formula o argumento de que uma aula interativa é uma aula com mais momentos de “prática” e isso é corroborado pelo/pela estudante “B” que arremata com mais precisão o fato de que as aulas poderiam ter menos momentos de “escrita” e não ficar o tempo todo no “motorizado”, ou seja, aqui ele/ela confirma a escola como um lugar de ensino instrumentalizado, de repetição e distante da interação, que seria o lugar da criação, da participação, da construção do conhecimento crítico, exatamente como aponta Paulo Freire (2020c).

Aos poucos alguns/algumas alunos/alunas vão deixando a visão simplista da realidade e buscando uma mais complexa e, por isso, mais crítica, ou seja, começam a desenvolver as funções psíquicas superiores, de acordo com Vigotski (2001) e por isso, a argumentação mais eficaz se faz notável.

Abaixo a professora discute a maneira como poderiam encaminhar tais questionamentos.

Professora:

“Vocês falaram: “ah, aulas mais práticas, aulas mais interativas.” Mais e aí? Como é que a gente faz para, né? Levar isso adiante?”

Estudante “B”:

“Pro, acho muito complicado, tipo metade aluno, metade professor, então, a gente tá tipo desanimado e os professores acho que também, porque é muito trabalho em cima, eles que são com responsabilidade, no caso vocês, que são com a responsabilidade de ensinar e tudo mais, só quiii... ah, realmente é tudo muito complicado, acho que no momento assim, só depende da gente mesmo

interagir mais, por mais que, não seja tudo aquilo que a gente imagina, né, porque nem tudo que é bom vem fácil, então.”

Na transcrição acima o/a aluno/aluna faz várias considerações interessantes. Ele/Ela atribui o desânimo tanto para os/as alunos como para os/as professores/professoras, ou seja, há um terceiro elemento que talvez provoque todo esse desânimo. Depois ele/ela diz que há uma demanda grande de trabalho para os/as professores/professoras e encerra dizendo que não é possível fazer nada e que seria melhor eles/elas mesmos/mesmas (alunos/alunas) buscarem meios para resolver o desânimo.

Vejamos: há muito trabalho para os/as docentes executarem e, por isso, os/as estudantes precisam resolver sozinhos o desânimo na participação das aulas. Isso dá a impressão de que esse trabalho todo não corresponde às aulas e aos/às alunos/alunas, já que estes precisam buscar ajuda de outra forma que não com o/a professor/professora na aula. Mas o trabalho docente não é com e para os/as alunos/alunas? Que trabalho é esse que não envolve os/as estudantes? É um argumento que ainda não chegou na raiz exata do problema, mas dá sinais de que está ali prestes a se desenvolver.

Estudante “B”:

“Éhhh... eu acho quiii, por exemplo, éhhh em uma aula que a gente fosse aprender sobre verbo ou coisa do tipo, a gente poderia fazer meio que tipo um jogo pra ser mais interativo com todo mundo ihhh... ter aquele negócio, sabe? Tipo, um pouco de interação e todo mundo ali junto ihhh tê aquele negócio um pouco e competição e todo mundo ali junto fazendo esse tipo de coisa, então, por exemplo, quando a gente fosse fazer uma coisa sobre verbos aí a gente podia fazer algum jogo ou quando fosse fazer alguma coisa pra aprende sobre substantivo ou texto, coisas do tipo, a gente podia não necessariamente fazer um jogo sempre, porque isso também se torna entediante.”

No trecho acima, o/a estudante “B” oferece exemplos de como tornar a aula mais interessante com jogos e brincadeiras e aí ele/ela parte para uma solução de fato, chegando à última etapa da assembleia de classe, que é a apresentação de planos para a solução do problema. No entanto, é importante notar que o/a aluno/aluna, na verdade, não está dizendo que precisa ter jogos de fato nas aulas, novamente ele/ela reitera

a necessidade de uma aula mais significativa para eles/elas quando diz: “a gente podia não necessariamente fazer um jogo sempre, porque isso também se torna entediante.”

Tomando o exemplo da argumentação nesse trecho acima do/da estudante “B” notamos o quanto a assembleia de classe colaborou para a evolução de sua argumentação acerca dos supostos desânimos dos/das alunos/alunas durante as aulas. No primeiro momento do questionamento da professora, o/a aluno/aluna simplesmente disse que é “falta de vontade dos alunos”, mas a provocação da educadora e a participação dos/das colegas por meio dos diálogos, levaram-no/na depois a problematizar o fato, apontando uma causa mais complexa e significativa, que leva à raiz do problema acerca desse comportamento dos/das alunos/alunas. É nesse sentido que a assembleia colabora com a construção da argumentação moral, com a autonomia e com o exercício da democracia.

Ao observar o trecho abaixo do/da estudante “F” e dos/das estudantes “O” e “H” é preciso trazer algumas informações que fazem parte do contexto dessas assembleias. Desde o início da pandemia, em março de 2020, os/as estudantes deixaram de ir para a escola presencialmente.

Primeiro, receberam informações para fazerem atividades do material didático pelo WhatsApp, depois essas informações passaram a ser feitas por e-mail, mais tarde criou-se um banco de atividades na plataforma Google classroom. No classroom despontou a possibilidade do/da professor/professora ministrar aulas no Google meet, porém, essa plataforma exigia que tanto estudantes como docentes utilizassem internet próprias para acesso e, devido às diferenças sociais, essa plataforma não poderia ser adotada oficialmente, já que muitos alunos e alunas, professores e professoras não tinham condições de custear esse recurso tecnológico.

Nesse tempo, foi disponibilizado aos/às alunos/alunas via celular um aplicativo chamado CMSP, com dados patrocinados pela Secretaria da Educação, e por onde eles/elas assistiam aulas à distância, mas não havia a possibilidade de interação alguma.

Na escola em que lecionamos surgiu, então, a ideia de utilizar o meet do Classroom para que estudantes e docentes se encontrassem ao menos uma vez por semana, já que a realidade socioeconômica dos/das discentes e docentes, nessa escola, era razoável, permitindo, assim, que um certo número de alunos/alunas pudesse utilizar o meet.

No entanto, como não era oficial, foi determinado que cada docente teria trinta (30) minutos de aula por semana com cada turma para tirar supostas dúvidas, dialogar, ou seja, interagir. Porém, na realidade, esses momentos que seriam para interação passaram a ser de aulas expositivas em que os/as docentes explanavam como as atividades semanais deveriam ser desenvolvidas, sobrando tempo algum para a interação. Eram momentos em que o/a professor/professora dissertavam e os alunos ouviam.

Estudante “F”:

“Seria o certo pelo menos duas ou três horas de aula... Acho que ter uma parte mais interativa na aula.”

Esse/Essa estudante havia justificado que o desânimo dos/das alunos/alunas nas aulas do meet era um problema individual de desorganização, de desinteresse e até sugeriu que poderia ser problemas emocionais.

Certamente o/a incomodava a questão da redução do número e do tempo de aulas no meet, ele/ela só não conseguia racionalizar e externar essa posição. Quando o/a colega aponta que talvez o problema do desânimo fosse a falta de aulas mais dinâmicas, encontrou apoio para o seu raciocínio e ainda problematizou o fato de que era inviável pensar numa aula diferente, interativa num tempo tão reduzido. A assembleia de classe proporcionou aos/às estudantes problematizarem o mundo da vida, conforme Habermas (2003, 2012) determinado para eles/elas no ambiente escolar. A aquisição da argumentação se mostra mais eficiente quando se problematiza questões do mundo real.

Estudante “F”:

(No chat): “Seria legal falar com a diretora falando nossa opinião adicionando os horários...”

Estudante “O”:

(Cortando): “Ah, professora, como seriam os horários de aula.”

Estudante “N”:

(No chat): “Eu acho que depois que acabar a aula, ter uma parte a mais para interação sobre a aula e tals. Uma aula a mais para interação sobre a aula.”

Estudante “K”:

“Professora, eu acho legal tê no mínimo uma hora de aula mais, porque eu acho que 30 minutos eu acho que é bem pouco, mais uma aula que tenha mais interação e menos , menos partes teóricas.”

No trecho acima o/a estudante “F” avança ainda mais na construção do seu discurso argumentativo. Não só sugere ali na assembleia, mas propõe que eles/elas dialoguem com a direção escolar sobre o tempo reduzido das aulas no meet. Vejamos que a comunicação se transformou em ação. E é isso que esperamos das assembleias, que não sejam apenas espaços para discussão, como apontam Tognetta e Vinha (2007), mas também propulsoras de atitudes.

Outro fator interessante é notar, ainda que timidamente, o/a aluno/aluna deixa a heteronomia, quando disse que o desânimo era um problema individual e percorre para a autonomia sugerindo resolver a questão com parceria entre a gestão da escola e os/as estudantes.

Estudante “M”:

“Tinha que negociar. Não, tinha que dedicar a escola inteira a uns horários, mais também ia ser muito mais trabalho para os professores ou...não...”

O/A estudante “M” consegue apreender o ponto central da argumentação habermasiana, bem como um dos motivos principais para a execução das assembleias: a negociação. Ainda que o aluno não tenha conseguido articular primorosamente seu argumento na fala, ele conseguiu entender a função do agir comunicativo numa reunião de assembleia.

O conceito de agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal

(seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha à negociação de definições situacionais passíveis de consenso. (HABERMAS, 2012, p. 166)

Estudante “K”:

“Oh, professora, eu gostei desse tipo de interação.”

O/A aluno “K”, o/a mesmo/mesma que falou em segredo para os/as colegas na ausência da professora que não sabia o que falar, depois trouxe o argumento mais plausível, de que o problema dos/das alunos/alunas estarem desanimados vinha de longa data e encerra comentando que gostou desse tipo de interação.

Uma leitura possível da fala desse estudante sobre interação é que eles/elas querem fazer parte do processo educacional, querem participação ativa nas decisões que lhes envolvem. Quando os/as estudantes argumentam que querem negociar o horário das aulas no meet, denunciam uma escola autoritária que decidiu apenas com parte da equipe o que era bom para eles/elas, deixando de lado os mais envolvidos numa gestão completamente vertical, apesar das normativas determinarem desde 1988 uma escola democrática.

A terceira assembleia, ocorrida em 13/04 (quadro 5), aconteceu em outra plataforma, como já mencionado, no CMSP. Seguindo orientações da Secretaria da Educação, a gestão escolar proibiu que as aulas fossem exclusivamente no Google meet, como vinha ocorrendo. A justificativa foi que no CMSP os/as alunos/alunas tinham os dados patrocinados, o que garantia maior inclusão.

Nessa plataforma, a participação, com exceção dos/das professores/professoras, era majoritariamente pelo chat, já que para abrir o microfone e câmera para conversar, era preciso pedir autorização ao/à docente, processo um tanto moroso, que tornava a escrita no chat mais prática, os/as alunos/alunas, no entanto, não aprovaram. Acharam que prejudicava a interação e tornava a aula remota síncrona monótona e ainda mais distante das aulas regulares.

Os/As alunos/alunas, nessa assembleia, lamentaram muito a falta que sentem da escola, além disso, eles/elas estavam bastante desapontados/desapontadas pela mudança de plataforma, porque, além dos motivos já citados, tiveram de lidar com



instabilidades devido a uma sobrecarga de usuários/usuárias no CMSP e a qualidade das reuniões ficaram muito comprometida e isso levou-os/as a uma postura aversa, quase irritadiça durante o debate na assembleia desse dia.

Então, estavam mais para o embate que para argumentar, conforme aponta o trecho abaixo em que se discutia o segundo tema da pauta dessa assembleia.

Professora:

“E aí, gente, só pra gente ver aqui, éhhh...o último (tema), dessa semana aqui: Que pena que não está tendo aula presencial. E aí?”

Estudante O:

“É algo que nos deixa sem motivação, porque é bem diferente, mas, novamente, é algo que nos permite ter acesso ao conteúdo.”

Estudante J:

“Não tem o que falar, pro.kkkk”

Estudante B:

“Tá horrível, principalmente nessa migração de plataforma tá tudo complicado.”

Professora:

“Por que?”

Estudante B:

“Porque o meet é MUITO melhor, já tá complicado e o povo complica ainda mais.”

Estudante J:

“Mudando de app toda hora tá ruim mesmo.”

Estudante H:

“Verdade.”

Professora:

“Por que é tão ruim de um aplicativo para o outro?”

Estudante B:

“Eu não quero dizer que é culpa da escola, mas não tem necessidade de ter todo esse trabalho!”

Professora:

“Explica melhor, estudante B. Como assim todo esse trabalho?”

Estudante B:

“A gente já tem mil atividades no class, e aí ainda tem as do CMSP, depois era no meet, e agora é no CMSP, e tem gente que não consegue entrar. Aff isso é chato.”

Estudante H:

“O meet tem como abrir o microfone em qualquer hora.”

Professora:

“Estudante H, você disse que o meet tem como abrir o microfone a qualquer momento, aqui também. O que você me diz disso?”

Estudante N:

“Sim, mas aqui é um de cada vez.”

Estudante H:

“Porque aqui no cmsp é uma pessoa por vez.”

A professora, nesse momento da assembleia, buscou levar os/as alunos/alunas a refletirem sobre os motivos da migração de plataforma.

No entanto, a argumentação requer conhecimento e este muitas vezes é adquirido por meio de pesquisa. Seria viável, então, a professora sugerir que os/as estudantes buscassem os reais motivos da mudança para um debate na assembleia seguinte. Assim, eles/elas teriam subsídio para, de fato, argumentarem, trazendo inclusive supostas soluções para o problema. Ou ainda, a docente poderia ter dado essa informação, que na verdade deveria ter sido feita no momento do anúncio da mudança pela própria gestão escolar e, então, eles/elas conseguiriam argumentar.

Na quinta assembleia executada com esses/essas alunos/alunas, um fato novo aconteceu. Nesse momento os/as alunos/alunas estavam num sistema de rodízio: a cada semana um grupo, 35% (trinta e cinco por cento) dos/das alunos/alunas de cada sala iam assistir às aulas presencialmente. Os/As docentes não pertencentes ao grupo de risco para a Covid-19 também ministravam suas aulas presencialmente. Essa assembleia ocorreu nesse sistema híbrido. Para analisá-la, observemos o quadro sete (07) que contém os temas da pauta:

**Quadro 7** – Temas que os alunos e professora indicaram como pauta para discussão na quinta assembleia de classe.

**PAUTA PARA A ASSEMBLEIA DE CLASSE – 11/06 - 7ºD**

QUE PENA QUE...	QUE BOM QUE...
<p>Mais educação com os professores, em algumas lives as pessoas não parecem ter;</p> <p>Todo mundo não pode ir para a escola;</p> <p>Outra coisa também o horário das lives estão bem pesadas;</p> <p>Não poder mais ficar próximo um do outro no intervalo.</p>	<p>Deus sempre está com a gente;</p> <p>Temos aula todos os dias (online).</p> <p>Que as aulas presenciais estão voltando.</p>

**Fonte:** Elaboração própria.

O primeiro tema “Mais educação com os professores, em algumas lives as pessoas não parecem ter”, é um problema ocorrido com os/as alunos/alunas que estavam no ensino presencial.

Professora:

“Esse é uma questão de maior urgência, porque faltar com educação, ser grosseiro com as pessoas não é uma coisa que a gente quer. O que vocês têm a dizer sobre isso? Lembrando sempre: a gente fala de fatos e não de pessoas, tá? A gente sempre usa uma linguagem respeitosa pra falar de nossas questões, daquilo que incomoda.”

Estudante E:

“Pro, aqui na escola nós estávamos conversando e achamos uma falta de respeito.”

Professora:

“Como acontece essa falta de respeito?”

Estudante E:

“Tipo, você está explicando uma matéria e aí vem um aluno qualquer e manda você calar a boca e isso para a gente é um desrespeito.”

Estudante F:

“Outra coisa: que a gente tava fazendo a aula, eu não vou citar o nome, né? E toda hora ela retrucava a professora. Toda, toda, toda hora. Tipo ela errava alguma coisa, a professora, a pessoa caía em cima dela falando... tipo muito retrucando ela e eu não achei legal, eu achei bem falta de respeito o que ela fez.”

Professora:

“Como é que vocês se sentem com essa situação?”

Estudante F:

“Eu fiquei um pouco constrangida. Achei um pouco chato da parte dela.”

Estudante K:

“Eu também acho uma falta de respeito grande, porque o professor tá ali para ensinar e não para ouvir aluno com falta de educação.”

Nesse trecho os/as alunos/alunas colocam o que aconteceu e como se sentiram mediante o ocorrido abordando temas de ordem moral como o desrespeito com o/a professor/professora.

Aparentemente parece que é um diálogo simples e óbvio, não acrescentando nada de novo a esse fato, já que faltar com respeito com o/a professor/professora é uma compreensão praticamente unânime.

No entanto, foi um momento que eles/elas encontraram para falar especificamente desse caso e abordar o quanto foi constrangedor participar dessa situação. Provavelmente, se não houvesse a assembleia, não haveria esse espaço e o assunto não seria discutido e essa discussão é importante para que o/a estudante que teve

esse comportamento tenha condições de notar a reprovação dos/das próprios/próprias colegas e com isso fazer uma autorreflexão sem passar pelo sermão ou castigo dos/das adultos/adultas. É um pequeno caminho em busca da autonomia moral. O fato de chegar na assembleia mostra ao/à próprio/própria agressor que os/as colegas notaram e desaprovaram tal comportamento.

Nos trechos abaixo a professora questiona o motivo de tal agressão.

Professora:

“Agora, gente, porque vocês acham que acontece isso?”

Estudante K:

“Às vezes o aluno, ele... éhhhh... foi maltratado em casa e quer descontar nas pessoas em volta dele. Às vezes pode ser isso.”

Estudante E:

“Porque alguns alunos não gostam de ver as aulas.”

Estudante F:

“Eu acho que, às vezes, eles estão com raiva e descontam nos professores, sabe? Não querem assistir à aula, não querem fazer lição, tão sendo meio obrigados, mas é mais que a obrigação e eles ficam bravos eu acho.”

Nas transcrições acima, os/as estudantes comentam suposições para o motivo do/da aluno/aluna ter sido agressivo/agressiva com o/a docente. Certamente essa não é uma questão que cabe uma justificativa, especialmente, porque as motivações são de cunho pessoal, além disso, discutir motivo para agressividade não parece ser plausível, o que se deve debater é como não ser desrespeitoso/desrespeitosa.

Segundo Tognetta e Vinha (2007), discutir os sentimentos envolvidos pelas pessoas que sofreram a agressão é o mais importante. Saber a causa, nesse caso, não

é produtivo, até porque não há justificativa para situações como essas. O que precisa é discutir como se deve fazer para não ser agressivo/agressiva.

Nas transcrições abaixo fica notório que a professora percebeu que não havia justificativa cabível para tal problema e muda a provocação.

Professora:

“E como é que a gente faz, pessoal, quando você tem algum problema, por exemplo, né? A estudante F falou assim: “A professora falou alguma coisa errada e ela foi grosseira com a professora.” Vocês acham que ela poderia ter falado algo em relação ao suposto erro da professora?”

Estudante F:

“Eu acho que ela poderia ter falado que a professora tinha errado, mas não do jeito que ela falou, de uma forma mais pacífica.”

No trecho acima após a provocação da professora, o/a estudante reconhece que o problema não é dialogar com o/a professor/professora sobre um suposto equívoco, mas a maneira agressiva desse apontamento. E a argumentação feita por ele/ela justifica a questão moral, que é o que mais importa nesse caso. Para uma argumentação moral, que é o tipo de argumentação que perseguimos nesta pesquisa, é preciso, antes de tudo, o desenvolvimento da consciência moral apontada por Habermas (2003) e o domínio dessa consciência arguida por Vigotsky (1926).

O segundo tema da pauta dessa assembleia de 11/06/2021 (quadro 7) trata dos horários das aulas online, que eles/elas chamam de lives. Nesse momento, as aulas online retomaram com horário comum (45 min) e os/as alunos/alunas reclamaram disso.

Professora:

“Vamos então para o outro tema: O horário das lives estão bem pesados.”

Estudante I:

“Verdade. Do ano passado aumentou não sei por quê. Tem CMSP de manhã, tem aula à tarde. De noite faz lição. Eu praticamente fico o dia todo nisso.”

Estudante O:

“Porque das 13h às 17h fica na frente do computador. É ruim.”

Professora:

“E como é que vocês se sentem assim?”

Estudante D:

“Cansados.”

Estudante K:

“Cansado.”

Estudante I:

“Minhas costas está acabada.”

Nesse trecho os/as alunos/alunas apontam que o horário de aulas online é exagerado e que estão cansados/cansadas, mas não apontam nenhum argumento mais estruturado para esse problema.

Professora:

“Vocês acham que cansa mais a aula online do que fosse sete aulas no presencial?”



Estudante O:

“Ainda mais online, porque éhhh...tipo no presencial a gente pode conversar com o amigo, tem um tempo maior de intervalo e também...é só isso.”

Na transcrição acima, a professora questiona o paralelo entre as aulas online e presenciais e o/a estudante O esboça um argumento bastante legítimo, já que são dinâmicas muito diferentes entre um tipo de aula e outro, no entanto, tem dificuldade de articular a fala num discurso fluido e seguro e percebe-se isso quando ele/ela diz “e também...só isso.”

Apesar da fala precária, é importante, para a formação desses/dessas estudantes, o contato com situações cotidianas que impliquem em suas rotinas e que os questionamentos feitos pela professora tragam a eles e elas o incômodo necessário para a reflexão e que esta lhes tire da acomodação em busca da mudança, da autonomia.

Na transcrição abaixo, o/a estudante traz um argumento divergente da tese apresentada pelos demais alunos/alunas, no entanto muito pertinente.

Estudante I:

“Aulas mais animadas também, né? porque as aulas que mais tem interação é a sua, antes a de Educação Física, mas agora nós não tamo tendo mais no online, a de Ciências e um pouco de Inglês, mas ...”

Professora:

“Mas o resto vocês fazem o quê?”

Estudante I:

“O resto é muito focado na aula em si, sabe? Não que tenha que fugir do assunto, mas ser mais...eu não sei explicar.”

O/A discente traz como argumento, inclusive esse tema já foi assunto de assembleias anteriores, não o fato de as aulas online serem cansativas, mas a maneira como é ministrada.

É importante ressaltar aqui, que nesse momento de aula híbrida, os professores não pertencentes ao grupo de risco (a maioria) estavam lecionando presencialmente aos/às estudantes que iam à escola e concomitante ministravam aulas para os/as discentes que estavam em casa por meio de telão, computadores e demais aparelhos eletrônicos necessários para esse processo.

Porém, vários computadores, na época em que ocorreu a assembleia, inclusive os microfones, estavam estragados, impossibilitando que os/as professores/professoras da escola transmitissem as aulas com qualidade para os/as que estavam em casa. Era comum, por exemplo, que os/as professores/professoras discursassem e não fossem ouvidos/ouvidas ou usassem a lousa sem que os/as estudantes conseguissem enxergá-la.

Além disso, a professora de Educação Física, enquanto esteve no trabalho remoto, interagiu com os alunos como o/a estudante mencionou, porém, quando voltou para o ensino presencial, no horário de suas aulas, ia com os/as discentes para a quadra e os/as alunos/alunas de casa ficavam sem aula alguma.

Certamente, o que o/a estudante I aponta como aulas “mais animadas” é, na verdade, apenas um apelo para que houvesse de fato aulas. Ele/Ela apenas não soube externar o que pensava sobre o fato, tanto que diz: “eu não sei explicar.” Embora não tenha dito exatamente o que desejasse, ter esse espaço para começar a articular as ideias, é um bom começo para exercitar o pensamento crítico.

O próximo tema a ser discutido era que não podiam ficar juntos/juntas no intervalo. Esse tema levou a uma outra percepção, conforme apontado abaixo.

Professora:

“Próximo assunto: Não poder ficar mais próximo um do outro no intervalo. Isso daí pelo que entendi é do pessoal que está indo no presencial, né? O que vocês têm pra falar sobre isso?”

Estudante E:

“No intervalo o povo fica tudo grudado.”

Professora:

“E como é que tão dizendo que não pode ficar junto, se estão tudo grudado? E pode ficar junto tudo grudado?”

Estudante I:

“Não.”

Estudante E:

“Quando eu fui tava tudo grudado.”

Estudante O:

“É porque se falam pessoalmente aí vai tudo ficar junto, só que aí esquece do coronga no meio da quarentena.”

Estudante E:

“O dia que eu fui na escola tinha uma roda cheia de alunos do 6º ano.”

Estudante H:

“Era bom que não tivesse aula presencial.”

Estudante E:

“Online já tá bom demais.”

No trecho acima, os/as alunos/alunas acabam por trazer para a discussão um problema muito sério, que é a aglomeração no intervalo escolar num momento de pandemia. Os/As estudantes H e E, inclusive apontam que não deveriam ter aulas presenciais, exatamente, para evitar esse tipo de problema e risco. É uma denúncia que visa o bem-estar dos/das alunos/alunas, docentes e funcionários/funcionárias e é muito relevante notar que alguns/alguma discentes percebem o quanto isso pode ser

problemático. Tão problemático que, uns dias após a assembleia, a escola foi interditada pela Vigilância Sanitária do município, devido um surto de contaminação de Covid-19 entre estudantes, docentes e equipe gestora. No entanto, a professora aponta a causa para que as aulas presenciais aconteçam nesse momento de alto índice de contágio.

Professora:

“Sim, mas tem que ter. As aulas foram colocadas como atividade essencial, sendo assim a escola não pode fechar.”

Estudante E:

“Na hora do intervalo tem muita aglomeração.”

Professora:

“Sim. E como faz para evitar isso?”

Estudante E:

“Come na sala. Na escola da minha irmã é assim. Fica melhor porque não aglomera.”

Estudante H:

“Dividir o recreio em outros horários.”

Estudante K:

“Poderia fazer primeiro os 6ºs anos depois os 7ºs anos.”

O mais importante nessa discussão é que os/as alunos/alunas trazem sugestões para a resolução ou amenização do problema. Habermas (2003, 2012) afirma que um dos princípios da argumentação moral é a busca do consenso em prol do bem coletivo.

Pode não ser uma sugestão possível, mas o fato de participar de um problema real que envolve a si e a todos e todas da comunidade escolar, começa a trazer a dimensão para eles/elas de que pertencem àquele lugar e por isso podem opinar, sugerir, participar de decisões que são importantes.

Tanto a participação como a qualidade da argumentação evoluíram da primeira para as demais assembleias, o que comprova que a assembleia de classe tem potencial para desenvolver as capacidades psíquicas superiores que leva à argumentação racionalizada, no entanto isso não ocorre no indivíduo isoladamente, por ele mesmo, o desenvolvimento das capacidades superiores, segundo Vigotski (2001) é adquirida externamente pela mediação intencional de alguém mais capacitado, ou seja, a escola e o/a educador/educadora são elementos fundamentais para essa construção.

Na próxima subseção, abordar-se-á o papel da mediação da professora para o desenvolvimento da assembleia, a fomentação da participação dos/das estudantes na interação dialógica como também para a gradativa evolução da capacidade argumentativa na perspectiva de Habermas.

### 7.3 Análise e discussão dos dados produzidos – assembleia de classe – sob a égide da categoria – Mediação

A mediação feita pelo educador/educadora é fundamental para a aprendizagem do/da aluno/aluna. Vigotski (2001) argumenta que a criança aprende mais sob a orientação de um adulto especializado, inclusive aponta pesquisas feitas com crianças que passaram por testes sozinhas e outras em que tiveram o auxílio de pessoas mais capacitadas e o nível de aproveitamento desta foi maior que a primeira experiência, mostrando a importância da mediação no processo do ensino e da aprendizagem. Nas palavras do autor:

Ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo da sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com um adulto, no processo de aprendizagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 341)

Paulo Freire (2020c) afirma que o papel do/da educador/educadora é proporcionar aos/às educandas condições para superarem o conhecimento comum, simplista, estereotipado pelo conhecimento racionalizado, científico. Nesse sentido, o autor, aponta a responsabilidade do/da professor/professora na mediação do conhecimento que será adquirido pelo/pela estudante.

Mediar é tarefa complexa, exige pesquisa, conhecimento, sensibilidade e humildade para que o/a educador/educadora forneça condições de levar os/as educandos/educandas ao conhecimento, mas não como único detentor do saber e, por isso depositante de conteúdos nos/nas educandos/educandas.

Nas assembleias de classe, Tognetta e Vinha (2007) também falam da importância do/da professor/professora como mediador/mediadora no processo de desenvolvimento das capacidades dos/das estudantes de se apropriarem desse recurso para o exercício da democracia e da convivência respeitosa. Como já foi dito mais acima, a escola se estrutura culturalmente num ambiente autoritário, no entanto, num país redemocratizado se convive com o paradoxo de que a escola é lugar de ensinar e aprender a democracia (PUIG et. al, 2000) e é nisso que entra a função fundamental da mediação do/da educador/educadora que pretende desenvolver atividades democráticas.

Tendo a mediação como um elemento importante na execução das assembleias, a professora-pesquisadora, como já mencionado acima, preparou os alunos antecipadamente para a atividade e no dia marcado para a primeira assembleia, após ter organizado a pauta com os/as coordenadores/coordenadoras, apresentou aos/às alunos/alunas um guia para uma reunião exitosa, contendo as seguintes informações: "O que está acontecendo? Como está acontecendo? Como nos sentimos com o que está acontecendo? Por que isso está acontecendo? Como Poderemos resolver?" (TOGNETTA, VINHA, 2007, p. 85)

Depois de ler para os alunos e explicar o caminho a percorrer para cada tema da pauta, as alunas coordenadoras fizeram a abertura da assembleia. No início, a mediação da professora foi fundamental para que os/as alunos/alunas aos poucos se sentissem à vontade e começassem a participar. Assim que a coordenadora apresenta o primeiro assunto, uma estudante pede a palavra se referindo à professora.

Estudante “B”:

“Pro, eu quero falar, é que meu chat deu sei lá um bug e eu não tô mais conseguindo...”

Professora:

(Interrompendo a estudante): “Não é pra mim que você vai falar, é para a classe.”

Estudante “D”:

“Eu tava falando proooo aqui no chat eu escrevi aqui no chat...”

Professora:

(Interrompendo): “Ta, gente, eu vou pedir de novo, oh...acho que vocês não entenderam, oh, o/a estudante “C” respondeu, o/a “C” falou...se inscrevam para falar ou para escrever, porque isso aqui é uma assembleia, eu vou registrar em ata, gente. Não é uma conversa à toa, tá? Vocês podem falar pelo chat também, mas precisa se inscrever, falar assim, oh: eu quero falar. Só falar isso daí a/o/a, a estudante “G” vê se tem mais alguém na lista, se não tiver ninguém, pode falar.”

No trecho acima, a professora insiste para que os/as alunos/alunas se dirijam aos colegas e não a ela. É uma intervenção importante, porque eles/elas estão acostumados a falar apenas sob a ordem do/da docente, isso é hábito que a professora precisa minimizar para que a assembleia garanta um dos seus objetivos: participação igualitária e autonomia tanto para debater como para solucionar. A fala da docente é um exercício de fazê-los/las se acostumarem com esse tipo de atividade.

Outra situação comum em quaisquer rodas de conversa para busca de soluções ou resolução de conflitos, é o fato de que as pessoas buscam mais encontrar um/uma culpado/culpada e julgá-lo/la, do que a resolução do problema em si. No trecho abaixo, a professora interfere chamando atenção para o fato de que a assembleia de classe é legislativa e não julgadora, portanto, se discute problemas, fatos, não pessoas.

Estudante “B”:

“Quem colocou isso, foi provavelmente só para encher linguiça.”

Estudante “C”:

“kkkkkkk” (dá risada).

Professora:

“Vamos lembrar, gente, sem julgamentos. Tudo é válido. Não vamos esquecer disso.”

Estudante “A”:

“É que tipo, a pessoa que deve ter escrito ela pode não tá na live ou tá e não quer fala.”

Professora:

“Sim. E poderia falar sem dizer que foi ela que escreveu e mesmo que fale, viu, gente, não tem problema. A assembleia é pra isso, é para escrever aquilo que incomoda, né? Ehhh... tudo vai ser respeitado.”

Nos trechos acima, nota-se que a professora interfere quando começa uma brincadeira que desprestigia o tema colocado por um/uma estudante na pauta, pois “é lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos” (HABERMAS, 2003, p. 112) e depois incentiva o/a aluno/aluna que escreveu a se manifestar sem receio, pois tudo colocado na pauta da assembleia será respeitado. É uma mediação importante, porque reafirma o compromisso do respeito entre todos e todas fortalecendo a construção da autonomia moral.

Nas próximas transcrições, é importante verificar que a professora organiza as colocações dos alunos/alunas dentro do roteiro apresentado acima (o que acontece? como acontece? como se sentem? como resolver?).



Estudante “B”:

“Então, pro, realmente, acontece é conversas paralelas no chat, ehhh...”

Professora:

(Interrompendo): “Como isso? explica como acontece. Descreve.”

Estudante “A”:

‘Ehhh... Na minha opinião só em aulas vagas que a professora ou não consegue participar, jogassem, porque nos intervalos é ou pra pegar um copo de água, pra também dar uma respira...tipo dar uma respirada, parar um pouco e depois volta, eu acho que é bom pará essa parte de jó (dá uma engasgada), de jogos assim durante os intervalos.’

Professora:

(Interrompendo): “Nã, não, estudante “A”, calma. Primeiro vamos pensar, todo mundo vai falar como é que acontece isso, vamos por partes, tá? Depois a gente pensa na solução.”

Aluna “B”:

“Pode perceber que nunca foi a professora falá pra pará e a gente continua.”

Professora:

“E por que que você acha que acontece isso, por que agora nó, nós, nós tamos nos motivos, né? Por que você acha?”

Professora:

“Éhhhh. E aí? A gente teria alg, alguma proposta de solução? Se é que tem solução? Ou se é que tem um problema.”

A organização no pensamento e na fala ajuda os/as alunos/alunas a focarem no problema discutido, no entanto, isso não deve vir como uma amarra. Nessa primeira assembleia, talvez pelo nervosismo de principiante, a professora tenha exagerado um pouco nessa condução. Nas duas mediações transcritas acima, ela interrompe a fala dos/das estudantes para recolocá-los no roteiro. Isso pode atrapalhar a espontaneidade do/da discente e inibi-los/las de participarem.

Observa-se que a professora-pesquisadora ficou muito preocupada, na primeira assembleia, especialmente pelo fato de que achava que precisaria sair da reunião com as decisões tomadas. Depois de rever sua prática, lembrou-se de que o processo, especialmente, na elaboração da argumentação, é fundamental e apressar isso, especialmente no formato em que as assembleias aconteciam, trinta minutos apenas, poderia prejudicar o resultado.

No entanto, é compreensível que mediar uma nova atividade requer experiência. Depois de rever suas posturas na primeira assembleia, revisitar o aporte teórico e conversar com a profissional que a orientou durante todo o processo de instauração da assembleia de classe nessa sala de aula, a professora-pesquisadora foi para a segunda assembleia mais tranquila e sua mediação para que os alunos buscassem argumentar de maneira mais racionalizada foi mais proveitosa, conforme consta das transcrições abaixo.

Primeira assembleia:

Professora:

“Tá, então, assim, gente, já foi colocado, né, sobre essas conversas, agora éhhh, por quê? Né? A/O estudante “B” já, já deu uma, já falou um dos motivos, né? Por que que isso acontece?”

Estudante “A”:

“Sim, mas tem alguns assuntos em algumas lives que pode fugir um pouco do que a professora tá explicando.”

Professora:

“E por que que você acha que acontece isso, porque agora nó, nós, nós tamos nos motivos, né? Por que você acha, estudante “A”.

Professora:

“Éhhhhh. E aí? A gente teria, alg...alguma proposta de solução? Se é que tem solução? Ou se é que tem um problema.”

É visível que muito rapidamente a professora saltou das questões sobre os motivos para a solução do problema.

Segunda assembleia:

Professora:

“Vamos lá gente, vamos pensar um pouquinho, né? Por que que as pessoas andam desanimadas no meet? Não tem um motivo?”

Estudante “H”:

“Ehhh, por que ela tem preguiça?”

Professora:

“A estudante “B” falou que é falta de vontade? E por que que as pessoas têm...têm preguiça ou falta de vontade?”

O questionamento feito pela professora parece simples, mas é muito importante para o desenvolvimento da argumentação, pois exige do/da participante da ação comunicativa a explicação de sua tese. Esses questionamentos levam à reflexão e essa atividade mostrou a nós que muito mais importante que explanar conceitos é questionar o/a discente. São os questionamentos por meio das análises que levam ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e estas à argumentação moral.

Estudante “B”:

“Meio cansativo, né, pro, tá todo mundo acostumado nesses últimos sete anos todo mundo indo pra escola presencialmente e aí chegou no ano passado, nesse agora e a gente tem que aprender a lidar com tudo isso de novo e aí são coisa muito novas e doze matérias e tem uma hora que cansa, mais do mesmo jeito a gente não pode desistir, né?”

Professora:

“Tipo assim, gente, esse desânimo, éhhh...éhhh, sempre foi assim ou agora que é no meet que é assim? Né? No ano passado vocês eram mais animados no meet do que esse ano? Né? O que que mudou? Por que que mudou, né? Do ano passado para esse o que foi que mudou pra ter mais desânimo do que no ano passado, por exemplo?”

A mediação feita no trecho acima, provoca o/a estudante a fazer uma comparação entre como era a participação deles/delas nas aulas antes e depois da chegada do meet. Provavelmente esse questionamento contribuiu para análise de que o problema eram aulas que não havia interação, caso contrário, a discussão poderia girar em torno das aulas do meet e esconder o verdadeiro problema do suposto desânimo dos alunos.

Professora:

“Aí o/a estudante “F” que abriu o microfone falou, né? Acho que foi o/a estudante “F”. Que as pessoas passam a madrugada e aí tem de acordar cedo e daí dá desânimo...e por que você é... acha que as pessoas, agora, passam as madrugadas acordadas?”

Aluno “K”:

(Pelo chat): “Desânimo, não tendo vontade de fazer nada, prá baixo e o sono está muito precário.”

Professora:

“É? E Por que está muito precário esse sono, éhhh, estudante “K”?”

Professora:

“Tá, eu só ia falar o seguinte, pessoal, pra vocês, antes de ir prá próxima pauta. Ceis acham que tem como, tem alguma coisa pra fazer pra melhorar isso? O desanimo?”

Estudante “B”:

“Prô, eu não sei, porque vai muito de pessoa para pessoa.”

Professora

“Mas, vamos pensar na, na sala, né? O que a gente pode fazer pensando na sala, na classe?”

Professora:

“E aí? Que que a gente poderia fazer assim prá fica mais, pelo menos assim, gente, vamo pensar assim? Não é pra gente resolve a vida de todo mundo, porque cada um tem suas particularidades, né? Mas assim, como é que a gente poderia fazer esse momento mais legal, por exemplo, mais animado e tal?”

Nesse trecho a mediação chamou os/as alunos/alunas para a resolução do problema deles enquanto grupo. É importante porque saiu do individualismo de que “depende de cada um” para pensar no grupo. A assembleia, como uma atividade coletiva por excelência, facilita essa mediação que busca a olhar para o grupo.

Estudante “F”:

(No chat): “Acho que é legal, mais acho que não. Acho que não dá.”

Professora:

“Acha que não dá, por quê?”

Estudante “N”:

(No chat): “Pode dar errado.”

Professora:

“Por que?”

Estudante “F”:

(Interrompendo): “Também tem muitas pessoas que não tem câmera e não tem a condição de abrir a câmera , porque a qualidade é péssima da câmera.”

Professora:

“Tá. Então, mas daria pra gente fazer alguma coisa pra ficar mais legal sem precisar abrir a câmera, já que tem gente que não tem, tem gente que não funciona ou, né? Enfim?”

Certamente o/a estudante “F” acredita que sua colocação encerrará a discussão acerca da tese de que não daria para abrir a câmera, porque muitos/muitas alunos/alunas não possuem aparelhos compatíveis para isso. No entanto, a professora responde com outro questionamento fazendo com que ele/ela e os/as demais reflitam na possibilidade de fazer algo pela interação nas aulas mesmo com as câmeras fechadas. É importante notar que a tranquilidade da docente nessa segunda assembleia, permite que ela se concentre no processo e, por isso questiona mais, isso exige maior reflexão dos/das estudantes promovendo uma argumentação mais racionalizada.

Estudante “H”:

“Eu acho que não.”

Professora:

“Não tem nada que a gente possa fazer? Tem que ficar todo mundo desanimado mesmo?”

A docente provoca o/a estudante “H” devolvendo o problema de onde partiu, ou seja, se não tem solução alguma, resta continuar com o problema. Esse movimento certamente fez os/as alunos/alunas repensarem se, de fato, tinham um problema e se gostariam de resolvê-lo. Isso foi importante para confrontá-los/las sob a hipótese de que estavam criando um problema inexistente ou fugindo dele. Talvez as negativas para a solução tivessem a intenção de impetrar à professora a demanda da solução, um posicionamento heterônimo bastante comum. No entanto, a devolutiva fez com que percebessem que, ou resolveriam em conjunto ou ficariam com o problema. Mais à frente eles/ela decidem que o caminho mais viável era falar com a gestão escolar.

Isso acontece porque a assembleia suscita resolução de problemas reais, talvez numa atividade em que houvesse uma situação hipotética, a professora não conseguisse provocá-los/las tanto.

Professora:

“Então, aí, vamo lá, né? Prá ficá mais legal, a aula ser mais descontraída e tal. Só com piada? Que talvez tenha gente, tem professor que não gosta de contar piada, né? Mais e aí? Né?”

A provocação no trecho acima permite que o/a aluno /aluna reflita sobre a diferença de uma aula significativa, participativa para uma aula descontraída. Essa mediação é importante para que o/a estudante além de compreender melhor o que seja uma aula produtiva, aprenda a respeitar as diferenças. Há professores/professoras mais e menos engraçados, no entanto, a qualidade da aula não pode ser medida por esse fator.

Estudante “B”:

“A teoria. Fazer as coisas mais na prática mesmo assim como o estudante “H” falô. Tipo, não ficá escrevendo o tempo todo, ihhhh... naquele negócio motorizado todos os dias.”

Nas transcrições acima, percebe-se que a professora-pesquisadora aprofunda os questionamentos sobre os motivos que causaram o desânimo da turma nas aulas, pois a cada nova resposta, elabora nova pergunta, exigindo que os/as alunos/alunas

reorganizem suas justificativas. No entanto, não basta apenas questionar novamente, é preciso elaborar a pergunta de maneira que ela exija nova reflexão.

Nas transcrições abaixo, a professora depois de questionar bastante os/as alunos/alunas, provocando a argumentação, partiu, então, para a sugestão de possível solução.

Professora:

“Vocês falaram ah, aulas mais práticas, aulas mais interativas, mais e aí? Como é que a gente faz para, né? Levar isso adiante?”

Professora:

“Mas assim, a gente pode dar, por exemplo, vamo pensar, né? A gente poderia assim é...vocês poderiam pensar em uma, duas coisas quiii tivesse, que ajudasse a, a dá um up, ajudasse a ficar mais, desse um ânimo a mais, né? A gente pode pensar nisso.”

Aluna “F”:

“Seria o certo pelo menos duas ou três horas de aula. Acho que ter uma parte mais interativa na aula.”

Professora:

“Então, éhhh... de repente nesse momento que nós estamos com 30 minutos de live por semana em cada disciplina, né? Tá faltando tempo para interação, a gente poderia sugerir, né? Alguma coisa, ihhh... assim, por exemplo, mandá prá coordenação e tal pra ver se é aprovado alguma coisa que desse pra ter esse momento de interação, né? Vocês podem sugerir.”

Professora:

“Tá, menos partes teóricas. Tá. Gente, assim, tem algumas coisas que dependem da gente outras não, então, né, assim, o horário de live e tal é uma coisa que é, é a direção que monta, que faz esse horário e tal, né? Por que nós estamos em horários diferentes, vocês têm centro de mídias pra assistir, vocês



têm as atividades da semana prá fazer, então assim tudo isso, né? Éhh... éh... contabiliza, mas assim, de repente, né? Éhhh, éhhh, éhhh a gente pode, vocês podem sugerir, então, que tenha uma parte mais teórica e uma parte mais interativa, enfim, né? É isso que vocês estão dizendo?”

A professora inicia a provocação para a solução, pedindo que pensassem em situações para melhorar o envolvimento dos/das alunos/alunas nas aulas do meet e apoia quando sugerem falar com a coordenação, ponto importante, pois os/as alunos/alunas precisam aprender a argumentar e agir. Já dizia Paulo Freire (2020c) que a palavra sem ação é verbalismo e a ação sem palavra é ativismo. Porém, a docente aponta para os/as alunos/alunas que possíveis mudanças dependem da autorização da coordenação e direção da escola, já renunciando um impedimento autoritário que pode barrar as negociações, desmotivando os/as estudantes a prosseguirem.

Nesse caso, a postura da professora deveria ser de incentivo e mediação para que o encontro entre estudantes e equipe gestora acontecesse num clima dialógico. É notável também que a própria docente demonstra certo receio com tais demandas dos/das discentes, porque teme que a equipe gestora e docentes não apenas julguem arrogante a postura dos/das alunos/alunas como também a repreenda.

Após os debates na assembleia e as propostas sugeridas, é feita a ata que registra por escrito os acordos firmados e os/as participantes assinam e seguem com a execução dos encaminhamentos decididos na reunião.

Na primeira assembleia, ficou decidido, por votação, que todos/todas iam evitar conversar durante as aulas no meet. Já na segunda, o encaminhamento era propor à equipe gestora que revisse os horários das aulas e aos/às professores/professoras que oferecessem aulas mais interativas e significativas.

Em seguida à segunda assembleia, a Secretaria da Educação decretou quinze (15) dias de recesso escolar e no retorno das aulas, a equipe gestora fez uma reunião com os/as docentes para anunciar que as aulas no meet passariam a dispor de um tempo maior, porque havia muitas reclamações dos pais dos/das alunos/alunas.

Foi uma reunião muito complicada que levou docentes e gestão a se desentenderem por conta do trabalho excessivo imposto aos/às professores/professoras nesse período de aulas remotas e os ânimos ficaram abalados. Todo o desgaste promovido nessa reunião desencorajou a professora de prosseguir, naquele momento, com a proposta dos alunos/alunas.

Em seguida, a equipe gestora e o supervisor de ensino da escola, sob orientação da Secretaria da Educação, proibiram as aulas de acontecerem no Google meet, passando obrigatoriamente para o CMSP, plataforma da Secretaria que patrocina os dados para os/as alunos/alunas.

Nessa nova plataforma, os/as alunos/alunas interagem pelo chat, para falar usando câmera e microfone só é possível individualmente, pedindo a permissão do/da docente, além disso, o sistema apresenta muita inconsistência, dificultando ainda mais a participação deles/delas. Toda essa mudança desmotivou os/as discentes e muitos deixaram de assistir às aulas.

Sendo assim, as propostas sugeridas pelos/pelas alunos/alunas não chegaram até a gestão e isso é ponto falho para a construção da assembleia. Se os/as estudantes notarem que suas discussões se encerram nas reuniões, ou seja, não se concretizam, a assembleia deixa de ter sentido. A professora-pesquisadora sabe da importância de manter a assembleia como uma atividade democrática, mas no cenário atual, ainda não conseguiu estruturá-la de fato.

Na terceira assembleia, como já foi apontado anteriormente, os/as alunos/alunas estavam em outra plataforma e isso dificultou a interação mais dinâmica pelo microfone, permitindo apenas à professora o acesso a essa ferramenta a qualquer momento. Os/as alunos/alunas podiam participar usando o microfone desde que pedisse autorização e apenas um/uma de cada vez, o que tornava o processo lento e desestimulante, ficando, então, os/as estudantes apenas no chat.

No início da reunião, a professora se conteve e deixou que eles/elas se colocassem, mas no decorrer, talvez porque pudesse falar a qualquer momento sem ser interrompida, exagerou na mediação, o que, segundo a pesquisadora tornou o evento cansativo e improdutivo.

No trecho transcrito abaixo, os/as estudantes vão debater acerca do primeiro tema proposto na assembleia do dia treze 13/04 (quadro 5) sobre a falta que faz o contato físico com os/as colegas. Embora perceba-se que tais estudantes tenham trazido um tema já bastante recorrente e que isso denota uma necessidade em falar a respeito disso, não significa que haja uma suposta solução. Provavelmente eles/elas queriam apenas conversar sobre isso, mas a professor se alonga na insistência de uma solução que não traz resultado algum e ainda pode prejudicar a relação dos/das estudantes com a assembleia de classe.

Professora:

“Que não podemos tocar na mão, abraçar e ter contato com as pessoas/colegas.  
O que que voçeis querem falar sobre isso?”

Professora:

“Gente, e o que vocês acham que daria para fazer pra amenizar isso dentro  
daquilo que é possível?”

Estudante H:

“Respeitar”

Professora:

“Como assim?”

Estudante B:

“É complicado tudo isso! É difícil você estar sempre acostumado a estar com  
os colegas e tals, e DO NADA, vem uma pandemia global e caba com tudo, é  
difícil.”

Professora:

“E assim, gente, é vocês, o que vocês pensam que pode amenizar ou então até  
o que vocês estão fazendo para ficar menos angustiante, né? Esta situação?”

Estudante L:

“Chamada de vídeo.”

Estudante I:

“Conversar diariamente.”

Estudante D:

“Ah, pro, não dá para fazer muita coisa, de qualquer jeito mesmo se você conseguisse falar pela internet não é a mesma coisa do que no presencial.”

Estudante B:

“Chamada de vídeo, chat, insta, whats...”

Professora:

“Chamada de vídeo que o/a estudante I falou que é uma forma de amenizar. Vocês fazem isso?”

Estudante F:

“Com a utilização da internet podemos conversar e respeitando as medidas de segurança para a situação acaba mais rápido.”

Estudante I:

“Sim.”

Estudante H:

“Sim.”

Estudante L:

“Sim.”

Estudante B:

“A gente tá usando os recursos disponíveis, né?”

Nesse momento, os/as estudantes comentaram o que faziam para melhorar esse sentimento de solidão causado pelo fechamento da escola, no entanto a professora

ainda insiste nesse assunto, na tentativa de que eles, de fato, trouxessem uma solução mais palpável. O que faltou foi ela ter sensibilidade para notar que é um assunto que não há solução imediata e certamente, os/as alunos/alunas queriam apenas desabafar, provavelmente eles/elas não buscavam solução.

Também vale retomar aqui que a assembleia é um processo que vai se aperfeiçoando também para o/a docente. A professora estava impregnada da ideia de que assembleia precisa findar com uma solução. Tognetta e Vinha (2007) apontam que não necessariamente, muitas vezes reconhecer a complexidade do problema já é suficiente.

Professora:

“É o que tem né, gente? É uma forma de amenizar que vocês encontram, né? E o que mais que vocês pensam? Que dá prá deixar menos dolorido essa saudade, né? Dos colegas? Da escola, né? Enfim?”

Estudante G:

“Relembrar quando podíamos se ver.”

Professora:

“Nossa, só relembrar já é suficiente, estudante G?”

Estudante G:

“Simm.”

Estudante G:

“Rir de tudo que fazíamos.”

Estudante D:

“Só a internet para nos ajudar. Porque como eu disse não dá pra fazer muita coisa se temos que ficar em casa nessa situação.”

Professora:

“E aí, gente? Vocês querem falar mais como vocês se sentem com isso...é? né?  
Por que é ruim? Podem falar. Fiquem à vontade. Pode até usar o microfone.”

Estudante H:

“Se sentimos muito triste às vezes.”

Professora:

“Estudante H como é que é esse se sentir muito triste às vezes?”

Estudante H:

“Porque não podemos ir na casa de um amigo para fazer a lição!! Não podemos sair muito na rua...”

No trecho acima, é notório que a professora quer, além de provocar os alunos a buscarem uma solução, também chamá-los a argumentar e por isso a insistência para que os/as alunos/alunas falassem. No entanto, observando os diálogos entre eles/elas, fica evidente a importância desse encontro para a depressão. O que destoou foi a insistência da docente. É preciso que o mediador/mediadora fique atento/atenta para encerrar o assunto no prazo adequado.

Na transcrição abaixo vejamos como a insistência apenas traz respostas repetidas que já não acrescentam mais.

Professora:

“Certo! E porque que o lance de não poder estar perto dos amigos é tão, é tão complicado?”

Estudante O:

“É que antes nós mantínhamos muito contato, com essa situação o contato diminuiu muito.”

Estudante G:

“Porque não dá para se ver.”

Estudante I:

“Porque a gente ficou a vida toda até agora, indo pra escola, conversar, trocar ideia, se abraçar, apertar a mão e etc.”

Estudante G:

“Faz um ano que não vejo meu melhor amigo.”

Estudante I:

“E agora tudo isso acabou.”

Estudante D:

“Porque um amigo faz uma diferença na vida. O tempo passava muito rápido quando tínhamos companhia.”

Estudante H:

“Sentimos saudades!!! Pq na escola a gente conversava pessoalmente.”

Na interação ocorrida entre a professora e os/as estudantes nessa assembleia nota-se também o quanto é importante ter muito esclarecido a função do mediador. Nessa reunião, por motivos plausíveis e já citados acima, a mediação escapou do controle da docente e deu espaço para a professora narradora, conforme afirma Paulo Freire (2020c), que é o/a docente que mantém absoluto controle da aula, forçando o/a discente a apenas ouvir e seguir sua narração. É perceptível pelas transcrições apontadas que a fala da professora, seja com questionamentos, seja com afirmações, sobressai a dos alunos. Na mediação acontece o contrário. O/A mediador/mediadora é quem oferece subsídios para que os/as alunos/alunas possam se comunicar entre si e com o/a

educador/educadora. Os/as alunos/alunas é quem deveria findar o assunto e não a professora. Eles/Elas até demostram o esgotamento, mas ela por inexperiência não percebe e insiste a ponto de um/uma estudante se demonstrar irritado/irritada com a mesmice do debate.

Professora:

“Gente, e assim? Quando tá muito, muito, muito, muito difícil, né? O que que dá pra gente fazer? Eu sei que vocês disseram que nada substitui, nada mesmo, nada.”

Estudante G (interrompendo)

“Chorar.”

Professora:

“Só chorar, estudante G? Não tem nada pra ser feito?”

Estudante G:

“Não.”

Professora:

“Não?”

Estudante R:

“Conversar.”

Professora:

“Como? E com quem? Fale um pouco mais... O/A estudante G falou conversar, né?”



Estudante D:

“Ser paciente. Não dá pra fazer muita coisa, mas ser paciente é uma coisa muito difícil.”

Estudante G:

“Conversar com quem vc se sente confortável.”

Estudante I:

“Não sou paciente.”

Estudante G:

“Também não.”

Professora:

“Alguém quer falar sobre se conversar quando está insuportável, né? Quando está insuportável como o/a estudante G falou? Alguém quer falar sobre?”

Estudante B:

“Pro, não tem o que fazer. Tá difícil? Tá difícil, mas não tem como a gente fazer nada! A gente tem que aprender a lidar e, pronto, tá complicado pra todo mundo, mas pelo menos a gente tem saúde! E pronto!”

Em outro momento dessa terceira assembleia, os/as alunos/alunas trouxeram para o debate uma questão de cunho moral: o fato de as pessoas julgarem umas às outras. Como a moralidade defendida por Habermas (2003) é um dos pontos centrais dessa pesquisa, a professora-pesquisadora, nesse momento, conduziu a reunião no sentido de trazer à tona e discutir as questões antiéticas por trás do julgamento.

Estudante F:

“É paralisante saber que vão ter opiniões sobre o que você diz, é poder ler isso no rosto das pessoas é quase paralisante, pelo menos na internet eles vão ter opiniões, mas se te julgaram você não vai ver isso.”

Estudante B:

“Exatamente, estudante F.”

Professora:

“Então, pessoal, mas assimmm...é importante a gente perceber que, né? É necessário a gente fazer, conversar com quem a gente, com quem você confia. Mas em quem você confia faz julgamento?”

Professora:

“Vocês encontraram um meio, né? O/A estudante B escreve, éhhhh... e assim, é importante também você encontrar alguém que você possa confiar e que essa pessoa não vá fazer julgamento, né? E é importante também quem trouxe isso que o outro fica julgando, vocês entenderem também, pessoal, e não fazerem isso com o outro. Então quando alguém vier falar, ouçam sem julgamento, tá? Que é exatamente uma das propostas que a gente faz aqui na assembleia, né? A gente não diz nome, a gente não fala da pessoa, a gente fala do problema que é exatamente para não julgar. Nosso propósito aqui é resolver, né? É...assim, resolver, ouvir, né? Mas não é julgar, né? Então acho que é importante isso. E começar buscar, né, o/a estudante B aí que falou, pessoas que não fazem esse tipo de coisa, né, que julga.”

Estudante F:

“Depende um pouco, mesmo que não falem do que eles pensam das minhas palavras, esse sentimento de “melhor não” e a falta de coragem em enviar uma mensagem ou falar em voz alta nunca vai embora.”

Estudante B:

“Exato.”

Professora:

“Todo mundo é assim, estudante F?” Todo mundo tem esse sentimento? Será que todo mundo tem esse sentimento?”

Professora:

“Será que todo mundo olha para o outro. Todo mundo, todo mundo e julga mesmo que não queira, mesmo que não fale? Será que não tem ninguém que, né, que possa, que ouve o outro sem fazer julgamento?”

Estudante B:

“Não, pro, não tem. Somos HUMANOS.”

Professora:

“Tudo bem, mas humanos... éhhh obrigatoriamente tem que julgar o outro?”

Professora:

“Eu penso assim, nós somos humanos e erramos, às vezes a gente pode uma coisa ou outra julgar, mas toda vez?”

Estudante B:

“Não, só que é da nossa natureza.”

Estudante I:

“Somos imperfeitos.”

Estudante G:

“Infelizmente todos jugamos.”

Professora:

“Então, mas aí gente precisaria, então, se todo mundo faz isso a gente poderia pensar... éhhh...em fazer diferente, né? Começar a tentar a fazer isso.”

Estudante D:

“Mesmo não querendo julgamos os outros às vezes.”

Professora:

“É uma questão cultural, gente. A gente aprende a fazer isso, mas como assim a gente aprende a fazer a gente pode aprender a desfazer, né?”

Estudante F:

“Eu acho que não, nós naturalmente julgamos, mesmo que seja positivo, nós todos temos a tendência de criar opiniões o que nos faz julgar certas situações e pessoas, nem sempre vamos falar ou expressar.”

Estudante G:

“Simmmm.”

Estudante D:

“Exatamente.”

Professora:

“É um exercício, gente. É um exercício. Ihhh tudo bem também se a gente ouvir e pensar assim: éhhhh... ai eu julguei, mas aí você falar assim: nossa que

feito e falar você para você mesmo e falar: Para! Não estou aqui para julgar, estou aqui para ouvir e ajudar se preciso for e muitas vezes, pessoal, a pessoa não quer nem que você fale nada, nem que você faça nada. Ela quer só que você ouça. Tá?”

Estudante B:

“Pro, é uma questão de maturidade! Você julga, porque vc quer, e vc e vc tem a oportunidade de escolher julgar ou não, então aí é de cada um!”

Estudante I:

“Na verdade, lá no fundo mesmo que você não queira julgar, vc sempre tem uma opinião lá no fundo.”

No trecho acima, é interessante observar que os/as estudantes trazem a questão de que as pessoas sempre julgam os/as outros/outras e a professora debate com eles/elas, primeiro a crença de que todos e todas julgam sempre. Provoca-os/as a refletir se de fato isso acontece com frequência.

Nota-se aí, que há um movimento da professora em levar os/as discentes a questionar as crenças pautadas no senso comum, a fazerem sempre a pergunta: será que é assim mesmo? A desmistificar o que é a opinião pública e o que é real. Foi muito importante, especialmente neste momento em que vivemos, no qual opinião, fato e argumentação se misturam e as pessoas se sentem autorizadas a argumentar com opiniões, esse exercício de conduzi-los/las a pensar sobre a crença de que todas as pessoas julgam.

Depois da reflexão acerca da crença do julgamento, a professora conduziu o debate para o fato de que, se todos/todas julgam, há algo de errado nesse comportamento e é preciso rever. Os/as estudantes revidam dizendo que isso é uma condição humana e a docente argumenta que não, que nem todos julgam e, portanto, isso é uma questão cultural e não algo nato.

É interessante notar a confusão que as pessoas e por conseguinte os/as alunos/alunas fazem de comportamento cultuado com comportamento espontâneo. Segundo Vigotski (2001), a maioria do comportamento humano é adquirido socialmente pela cultura e transmitido ao longo da história. Sendo assim, o que os/as meninos/meninas afirmam ser atitude espontânea da pessoa, é, na verdade um comportamento cristalizado

culturalmente e que, por isso mesmo, pode ser transformado. Basta que sejamos motivados a isso.

Claro que nessa única conversa acerca de um assunto tão complexo, isso não ficou resolvido e não ficará também nas próximas conversas, mas é uma construção. O importante aqui é que a professora levantou a discussão acerca de um valor moral e ético e provocou a reflexão sobre mudanças de comportamentos.

Na assembleia do dia 11/06 (quadro 7), os/as alunos/alunas apontaram, como já mencionado em outro momento, como um dos temas a falta de respeito de alguns/algumas estudantes com os/as professores/docentes e a professora mediadora da assembleia teve a sensibilidade de trazer esse em primeiro lugar para discussão, dado o caráter moral e deixa isso claro aos/às alunos/alunas.

Professora:

“Tem um segundo tema aqui, oh. Mais educação com os professores em algumas lives. As pessoas parecem não ter. Esse é uma questão de maior urgência, porque faltar com educação, ser grosseiro com as pessoas não é uma coisa que a gente quer. O que vocês têm a dizer sobre isso? Lembrando sempre: a gente fala de fatos e não de pessoas, tá? A gente sempre usa uma linguagem respeitosa pra falar de nossas questões, daquilo que incomoda.”

Na sequência a docente questiona os/as estudantes sobre o motivo disso acontecer.

Professora:

“Agora, gente, porque vocês acham que acontece isso?”

Estudante F:

“Eu acho que às vezes eles estão com raiva e descontam nos professores. Sabe? Não querem assistir a aula, não querem fazer lição, tão sendo meio obrigados, mas é mais que a obrigação e eles ficam bravos eu acho.”

Professora:

“Agora, vamos lá, gente: não gosta de ver as aulas, éhhh não quer fazer a lição...e o que isso tem a ver com ahhh...o que isso tem a ver com xingar o professor?”

Professora:

“Acho que a gente tem que pensar assim óh: éhhhh, eu queria colocar para vocês: falta de respeito, raiva do professor. Por que vocês acham assim que quando a pessoa não quer fazer tem raiva do professor?”

Estudante K:

“Por que é o professor que passa a atividade?”

Nesse trecho transcrito é importante notar que a professora mediadora acertou muito em trazer esse tema para o início da discussão devido sua urgência, no entanto ficar insistindo que os/as alunos/alunas apresentassem os supostos motivos foi descabido, afinal, não há justificativa para o desrespeito. Seria mais interessante que ela discutisse o que fazer quando se está com raiva, contrariado com algo, etc. Exatamente pelo fato de que os/as alunos/alunas sempre vão buscar responder aos/às docentes quando questionados, dificilmente vão dizer, nesse momento, que são perguntas que não têm respostas, haja visto o questionamento do/da estudante K.

Na transcrição abaixo a docente faz a provocação de maneira mais correta.

Professora:

“E como é que a gente faz, pessoal, quando você tem algum problema, por exemplo, né? O/A estudante F falou assim: “A professora falou alguma errada e ela foi grosseira com a professora.” Vocês acham que ela poderia ter falado algo em relação ao suposto erro da professora?”

Professora:

“Certo. Vocês acham, por exemplo, que o professor ou a professora que errou vocês acham o aluno ou aluna deveria ter falado pra ele ou ela? Que ela ou ele errou?”

Professora:

“Ou alguém acha... ai tudo bem a professora errou e a gente tem que ficar quieto e não pode falar nada?”

Estudante I:

“Não, porque senão se fizer isso aí não vai tá certo.”

Professora:

“Isso. Então qual foi o problema desse aluno ou dessa aluna?”

Estudante K:

“A falta de respeito com o próximo.”

Professora:

“Ninguém é obrigado a concordar com aquilo que não está certo, que não está adequado, isso é muito natural, mas aí o problema é como a gente faz isso, como que a gente fala isso, né?”

No trecho acima, chama a atenção o fato de a professora ter trazido como reflexão a questão de os/as estudantes não se calarem diante de uma situação que não concordam somente pelo fato de estar diante de uma autoridade, mas alerta pelo fato de que isso deve ser feito de maneira respeitosa.

É importante essa mediação, porque incentiva os/as discentes a manterem uma relação horizontal diante do/da professor/professora, mostrando a eles/elas que não há nada de errado em questionar, pelo contrário, num espaço democrático não existe



desafiar a autoridade, mas diálogo entre as duas partes e, é exatamente por isso, que o respeito vem à frente, porque não há disputa de poderes.

“Se o agir comunicativo distingue-se de interações estratégicas, isso se deve a que todos os seus participantes, sem restrições, perseguem fins ilocucionários para alcançar um comum acordo que sirva de fundamento a uma coordenação consensual dos planos de ação a serem almejados por cada indivíduo.”  
(HABERMAS, 2012, p.512)

Abaixo a professora aborda o tema em que os/as estudantes apontam seus descontentamentos com os horários das aulas online, segundo eles/elas bastante exaustivos.

Professora:

“Pessoal, vocês também colocaram sobre o horário das lives, que está muito puxado e tal. O que vocês querem comentar sobre isso?”

Estudante L:

“Pro, levando em conta que a gente fica umas quatro horas na frente do computador, cansa, né?”

Professora:

“E vocês têm alguma sugestão? Aquilo que eu falei para vocês, não fomos nós que inventamos isso, mas nada impede que a gente sugira. Vocês teriam uma sugestão pra melhorar?”

Importante a colocação da professora quando questiona os/as alunos/alunas acerca de sugestões. É muito válido reclamar, mas valiosíssimo apresentar sugestões para mudança. Há uma cultura de reclamações em nossa sociedade. A tudo se reivindicava, briga-se, mas nunca há o movimento de trazer novas situações para as que não estão funcionando.

Em diversos setores da sociedade nota-se um grande descontentamento a quase tudo, mas acaba ficando nisso apenas, não avança para um plano de melhoria àquilo

que não está agradando, parecendo que o desejo é apenas o de reclamar, de apontar que o/a outro/outra não sabe fazer bem o que se propõe.

Romper com isso na escola é uma maneira de educá-los/las a assumirem a participação, o envolvimento. Podem e devem criticar o que não está bom, mas também é preciso que aprendam que necessitam não só trazer sugestões como também se envolver no processo. Isso é autonomia que visa a cidadania.

Nessa assembleia, quando a professora os/as provoca a trazerem sugestões, os/as meninos/meninas desistem e acabam por dizer que não há o que fazer.

Professora:

“Eu perguntei: dá para melhorar? Vocês falaram que dá pra fazer menos aulas, mas aí como que a gente faz isso?”

Estudante L:

“Pro, não tem muito o que fazer.”

Professora:

“Fala mais sobre isso.”

Estudante L:

“É que o governo do Estado manda.”

Professora:

“Alguém tem outra forma de pensar?”

Estudante L:

“Tem que cumprir mesmo que seja cansativo.”

A professora insiste que podem e devem levar a reclamação até a equipe gestora, mas que para isso é preciso também levar sugestões. Talvez não haja solução para essa questão, mas a intenção da professora é inseri-los/las nesse processo de participação ativa, como sujeitos.

Professora:

“É importante vocês reclamarem que está muito puxado, mas é também importante que vocês levem alguma sugestão.”

Professora:

“Ou alguém tinha uma ideia, uma intenção, por exemplo: ah, vamos pensar em alguma coisa e apresentar pra direção da escola pra ver o que eles acham. Não sei. Conversar não é problema. Agora, se a gente vai ter ou não, se pode ou não aí é uma outra história. Ou então outra coisa pra ficar menos cansativo para vocês.”

No trecho acima, a professora dá um exemplo de como poderia ser feito esse processo de apresentar sugestões. A princípio pode parecer que ela está conduzindo os/as alunos para essa decisão, no entanto um olhar mais acurado mostra que é importante trazer um exemplo de como deve ser feito. Afinal, ao que parece, esses alunos/alunas não participam das decisões escolares, sendo, portanto, muito distante do que estão habituados a fazer. O exemplo pode clarear as ideias, só é preciso que não ultrapasse esse limite.

Na transcrição seguir, o tema foi para o caminho da denúncia sobre aglomerações na hora do intervalo e é muito interessante verificar que a professora media a discussão para a questão da autonomia moral, que segundo Habermas (2003, 2012) é o cerne para a ação comunicativa em prol de uma sociedade mais justa.

Professora:

“Os coordenadores têm de ficar perto. É correto a gente ficar perto um do outro?”

Estudante A:

“Não.”

Professora:

“Não, né? Nesse momento não. E por que a gente fica? Se a gente sabe que não pode? Precisa os coordenadores ficarem em cima para ensinar algo que vocês sabem? Por que precisamos da vigilância do outro para fazer o que é certo e que a gente já sabe? Por quê?”

Professora:

“Por que que a gente faz isso escondido? Quando a gente sabe que não tem ninguém olhando? E quando eu sei que tem alguém olhando, eu não faço?”

Professora:

“E por que que eu preciso que alguém me controle pra eu fazer ou não fazer isso se eu já sei?”

A professora questiona os alunos, com perguntas retóricas, mas que os/as levam a refletir sobre a necessidade do controle de outrem para seguir regras que são essenciais para a bem-estar coletivo.

De acordo com Habermas (2003), a aquisição dessa autonomia é uma questão de aprendizagem, conforme o sujeito vai compreendendo e introjetando que fazer ou não algo implica não em sanções pessoais, mas em problemas ou soluções coletivas, vai agindo eticamente por si mesmo, sem precisar da autoridade para inibi-lo.

O desenvolvimento moral significa que a pessoa em crescimento transforma e diferencia de tal maneira as estruturas cognitivas já disponíveis em cada caso que ela consegue resolver melhor do que anteriormente a mesma espécie de problemas, a saber, a solução consensual de conflitos de ação moralmente relevantes. Ao fazer isso, a pessoa em crescimento compreende o seu próprio desenvolvimento moral como um processo de aprendizagem. (HABERMAS, 2003, p. 155)

Nessa linha também corrobora com a teoria de Habermas (2003), os princípios de Vigotsky (1926) de que é preciso desenvolver uma consciência moral de tal maneira que fazer o que é correto seja algo culturalmente cristalizado como qualquer outra atividade.

Na transcrição abaixo, os/as alunos/alunas criticaram o fato de a escola abrir para aulas presenciais no momento mais crítico da pandemia, especialmente, porque um/uma dos/das alunos/alunas aponta que não viu muita diferença entre a aula online e a presencial.

Estudante K:

“Eu não acho muito bacana ter aula presencial nesse momento por causa que os hospitais estão lotados.”

Estudante E:

“O que adianta ir presencial?”

Professora:

“Como assim?”

Estudante E:

“É que é assim, professora, quando eu fui, é assim, cê chega lá e é presencial e aí eles vão lá e coisa o telão e você assiste online. Aí é mais fácil você ficar em casa e assistir em casa. Não entendi porque ir presencial e ver o telão. Mesma coisa que assisti em casa.”

Professora:

“E porque vocês acham que a escola não manda vocês ficarem em casa e assistir aula de casa?”

Estudante K:

“Porque tem pessoas que não tem internet.”

Estudante K:

“Às vezes pode ser que os pais trabalham o dia inteiro e não querem deixar os filhos sozinhos em casa e aí preferem que vão à escola.”

Professora:

“Pessoal, vocês percebem como é complexa a situação? A/O estudante E falou “mas para que ter aula presencial se você vai assistir aula pelo telão?” Mas aí tem gente que não tem internet. Tá, mas tem chip que a Secretaria (da Educação) deu. Mas aí tem aluno que não tem aparelho. Tem aluno que o pai não quer que fique sozinho, ou seja, são muitas situações.”

O/A estudante E traz um argumento muito sólido, quando diz que não notou, nesse momento de pandemia e restrições, diferença entre a aula online e presencial e, exatamente por isso não via sentido em manter as aulas presenciais, já que a pandemia dava nítidos sinais de alastramento.

A professora questiona se eles/elas têm conhecimento do motivo de insistir com a escola aberta e surgem diversas respostas que promovem a reflexão acerca do problema. Não é um tema que pode ser resolvido em assembleia, nem é tão simples achar uma solução. No entanto, a professora conduz o debate apontando para a complexidade da situação, ou seja, fica claro para os/as discentes que nem todos os problemas são passíveis de soluções facilmente, pelo contrário, muitas vezes nem há solução.

Outro ponto importante da mediação da docente foi o fato de discutir os inúmeros motivos que pode haver para que se insista nas aulas presenciais, mostrando aos/às educandos que o ponto de vista individual muitas vezes é distante da realidade.

A Assembleia de classe é um recurso didático importante, porque sua metodologia afasta tanto estudante quanto docente do trabalho estático do material didático, por exemplo, que não requer questionamento, porque está posto, como um roteiro a seguir. A assembleia é viva e dinâmica, seu material é o encontro entre alunos/alunas e docentes para resolver questões da vida escolar e é exatamente por isso

que tem espaço para a práxis reflexiva, para a argumentação moral e para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Porém, seu fortalecimento requer uma escola cujo valores sejam a participação democrática de todos/todas.

Mudar não é fácil, como afirma Paulo Freire (2020c), mas é possível. E, numa escola conservadora, o/a professor/professora que ousa buscar a transformação, precisa de cautela para abordar o novo, paciência, porque não será mudança imediata, persistência para não desistir e ânimo para apoiar os/as estudantes.

Ter uma classe desenvolvendo uma atividade tão importante para a aquisição da argumentação e da autonomia moral, bem como exercitando a democracia por meio de ações dialógicas racionalizadas é muito importante, mais que isso, é um avanço para a construção de uma escola democrática. No entanto, como afirmam Puig et al. (2000) e Tognetta e Vinha (2007) não é suficiente. É preciso que o compromisso com uma educação horizontal e equânime seja uma busca coletiva.

Foram analisadas para este trabalho apenas quatro (04) assembleias. Por ser uma atividade tão complexa, é insuficiente para apontar um resultado, porque se trata de um processo que vai aos poucos se estruturando e esse número demonstra que estamos no início. Deu para notar que é um recurso importante para avançar na aquisição dessas competências, mas é preciso um período maior para encerrar essa conclusão. Necessita-se, por exemplo, verificar se as assembleias resistirão ao tempo, se a escola acolherá esse projeto como institucional, se os/as demais docentes assumirão esse compromisso de realizá-la frequentemente ou se, ao menos, colaborarão a disseminação da ideologia.

Além do pouco tempo, é pertinente observar que essas assembleias aconteceram de maneira muito distinta do que comumente deve ser. Essa atividade foi projetada para ser feita em sala de aula com os/alunos/alunas reunidos presencialmente falando de situações que envolvem o cotidiano escolar, bem diferente do que ocorreu com essas assembleias em que os/as estudantes estavam em suas casas, privados do convívio diário da classe. Esse é um ponto importante também a ser considerado, para que não se obtenha um resultado determinado sobre a contribuição dessa atividade, afinal, ela é uma atividade de muitas nuances, não começa e encerra com a reunião no dia marcado, inicia-se muito antes e continua após a construção da ata e, exatamente por isso, que é um processo que exige tempo, paciência e persistência, que não é possível verificar com apenas quatro (04).

No entanto, apesar de ser um começo, já foi feito bastante. Primeiro, colocar uma assembleia, atividade potencialmente democrática, para funcionar, ainda que

numa sala apenas, numa escola e num sistema educacional que, de acordo com os documentos oficiais, edificam uma escola democrática, mas que na prática ainda perpetua o autoritarismo, conforme as análises feitas acima, não é simples. Além disso, embora essas assembleias não tenham sido feitas como se esperava, pelo fato de estarmos no ensino remoto, há de se reconhecer também que só foi possível dar continuidade ao projeto exatamente porque contamos com a tecnologia. Longe de ser o ideal, ela tornou as assembleias possíveis, mesmo com todos os percalços.

Outro ponto importante de abordar aqui é o fato de que, apensar das assembleias online dificultarem todo o processo, não foi a maior vilã. O problema foram as diferenças sociais, pois parte dos alunos não possuía internet ou aparelho eletrônico para participar.

Vale ressaltar aqui também que a assembleia de classe é o momento institucional da escuta. É um momento preparado para que docentes e toda a escola escute o que esses/essas estudantes tem a dizer. Tão importante quanto o/a professor/professora conceder esse momento para escutar os/as discentes, é o fato de que nesse processo, eles/elas estão também desenvolvendo a habilidade da escuta, exatamente num momento em que todos/todas gritam para serem ouvidos. Além disso, a escuta do porquê isso ou aquilo acontece ou aconteceu faz parte do processo da argumentação, afinal, escutar a justifica, o motivo por outro viés, pode fazer o/a outro/outra compreender e mudar suas perspectivas. Muitas vezes não é de um argumento plausível que se precisa, apenas escutar genuinamente o que o outro tem a dizer.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do pouco tempo para a implantação de um recurso didático tão complexo como as assembleias de classe, as análises já apontaram indícios de um recurso muito potente para o ensino e a aprendizagem da argumentação moral, uma vez que permite que os alunos e as alunas busquem soluções para problemas e conflitos do cotidiano de convivência escolar, exigindo argumentar sobre situações concretas e reais. Ficou notável que, para os/as alunos/alunas, é mais acessível argumentar sobre o que vivenciam do que sobre situações abstratas.

Pode-se observar também que a argumentação moral pautada no diálogo igualitário e com pretensão de consenso para o melhor e mais justo acordo, conforme Habermas (2003, 2012) é absorvida pelos/pelas alunos/alunas, à medida que se desenvolvem as capacidades psíquicas superiores, de acordo com Vigotski (2001), especialmente pela mediação intencional do/da educador/educadora.

Os/as estudantes que participaram desta pesquisa são crianças entre dez e doze anos e, devido a pouca idade, ainda apresentam comportamentos heterônomos, ou seja, atuam sob a tutela de um adulto, o que é natural. No entanto, precisam avançar gradativamente para a aquisição da autonomia, sendo função da escola ensinar pela democracia os valores universalizáveis.

Portanto, ensinar os meninos e as meninas a argumentarem sobre seus problemas pensando no bem coletivo é uma das maneiras, entre tantas, de auxiliá-los/las nessa transposição, e nisso a assembleia de classe junto com a mediação intencional do/da docente revelou, nesta pesquisa, que há potencial para o ensino e a aprendizagem da competência da argumentação moral. São os questionamentos exatos, as provocações que exigem aprofundamento das ideias que levaram os/as estudantes a avançarem nesse conhecimento.

Além disso, foi possível verificar que a competência da argumentação não necessita ser inserida nos estudos apenas de alunos/alunas com mais idade, porque exige maturidade para tal, pelo contrário, a argumentação se desenvolve em conjunto com o pensamento. Quanto mais este é desenvolvido, mais aquela se estrutura e, para isso, não há tempo certo de maturação, já que as funções superiores psíquicas são desenvolvidas por fatores culturais externos, conforme afirma Vigotski:

As nossas investigações mostraram que, nesse período, operamos com a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem. (VIGOTSKI, 2001, p. 335)

O recurso da assembleia de classe é importante também para o ensino e a aprendizagem do exercício da cidadania que o sistema democrático exige por meio da participação, uma vez que a assembleia não é apenas um espaço para discussão, mas também um recurso sistematizado que permite o exercício da ação social por meio do diálogo e da argumentação.

Todavia, instaurar um colegiado tão democrático numa sala de aula cuja escola funciona sob a autocracia, pode não surtir efeito. Se a assembleia findar nas discussões, ela perde completamente o seu sentido. Esse é o ponto mais problemático dessa atividade, pois autoritarismo escolar é uma questão histórica e cultural ainda a ser vencida.

Sendo assim, é possível, em pesquisas futuras, investigações que relacionem o trabalho com argumentação moral na perspectiva de Habermas na oralidade por meio de outras disciplinas e outros recursos didáticos, inclusive em universidades de formação de professores.

Por fim, a pesquisa trouxe indícios que a problemática do discurso argumentativo em nossa sociedade, apesar do trabalho feito em língua materna envolvendo essa competência, tem menos relação com a capacidade linguística do falante e mais com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que estas denunciam uma educação deficitária, já que tal desenvolvimento não acontece apenas ontologicamente, pelo contrário, exige a interferência de fatores externos. Como argumentar numa sociedade que cultua o silêncio? Que determina quando e como os alunos aprendem? Que apenas o corpo docente escolhe o que é bom para o/a aluno/aluna estudar? Que desprestigia a oralidade? Que determina níveis de conhecimento? Para que a argumentação moral seja uma realidade nas relações interpessoais, é preciso cumprir várias etapas anteriores e a primeira e mais importante é o acesso a uma educação libertadora.

## 9 REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente. **Pesquisa em Síntese**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005.

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira *et al.* Formar-se e Constituir-se Professor: A Educação Continuada em Contextos de Pesquisa-ação. *In*: ARAÚJO, Targino Filho; THOLLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**. Universidade Federal de São Carlos - São Carlos: Cubo Multimídia, 2008. p. 305-316. ISBN 978-85-60064-17-5.

ALVES, Marco Antônio Sousa. RACIONALIDADE E ARGUMENTAÇÃO EM HABERMAS. **Kínesis**, [s. l.], v. I, n. 02, p. 179-195, out. 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais**, Brasília: Palácio do Planalto, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução: Viviane Ribeiro. 1. ed. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 190 p. ISBN 85-86259-70-5.

CAMPOS, Douglas Aparecido de. **Pesquisa em Educação: Colonialismo, democracia e a formação no ensino superior público**: a participação política dos alunos nas comunidades acadêmicas nas universidades públicas. 2015. Tese (Pós-doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, [S. l.], 2015.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 269 p. ISBN 978-85-7244-886-4.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **À Sombra Desta Mangueira**. 12. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019. 256 p. ISBN 978-85-7753-438-8.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 42. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020b. 112 p. ISBN 978-85-7753-427-2.

\_\_\_\_\_. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 150 p. ISBN 85-219-0243-3.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?**. 16. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 132 p. ISBN 078-85-7753-181-3.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020a. 400 p. ISBN 978-85-7753-300-8.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020c. 256 p. ISBN 978-85-7753-418-0.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020d. ISBN 978-85-7753-419-7.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? : Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. ISBN 978-85-7934-001-7.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 235 p. ISBN 85-282-0008-6.

\_\_\_\_\_. **Teoria Do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. 704 p. v. 1. ISBN 978-85-7827-460-3.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PROCÓPIO, Marcos Luís. "Consciência Moral e Agir Comunicativo". **Cadernos de Gestão Social**: Revista do Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social - Ciags & Rede de Pesquisas em Gestão Social - RGS, Mato Grosso, v. 3, ed. 2, p. 323-335, 2 jul. 2012.

PUIG, Josep M. *et al.* **Democracia e Participação Escolar**: Propostas de Atividades. Tradução: Maria Cristina de Oliveira *et al.*, São Paulo: Moderna, 2000. 215 p. ISBN 85-16-02719-8.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf> Acesso em 30 out. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. GÊNEROS ORAIS ? CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO. **Anais do SILEL**, Uberlândia: EDUFU, v. 3, n. XIV, ed. 1, p. 1 a 8, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a Escola é Democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. 144 p. ISBN 978-85-7591-078-8.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: María Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 488 p. ISBN 978-987-1183-71-5.

VIGOTSKY, Liev Semionovich. **PSICOLOGIA PEDAGÓGICA**: Un curso breve. Tradução: Guillermo Blanck. [S. l.]: El Trabajador de la Cultura, 1926.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS**: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Pileggi Vinha. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

## APÊNDICES

### APÊNCICE A

#### A ASSEMBLEIA DE CLASSE

A Assembleia de classe organizar-se-á da seguinte maneira:

- 1- A professora-pesquisadora explanará o conceito de assembleia de classe: um espaço para debates sobre assuntos pertinentes ao cotidiano escolar dos alunos. Esses temas serão gerados pelos próprios alunos que desejam falar o que lhes incomoda e o que acham que está bom e deve ser mantido mediante um cartaz exposto na sala de aula durante um período de 30 dias.

QUE PENA QUE...	QUE BOM QUE...

- 2- Deliberação da equipe organizadora da assembleia: um coordenador que será o responsável pelo cartaz acima, pela condução das assembleias e deliberações, um (a) redator (a) para escrever a ata, um (a) aluno para organizar o uso da palavra que os participantes farão durante as assembleias.
- 3- No dia e hora marcados, a pesquisadora organizará a sala em círculo para que todos (as) se sintam acolhidos (as) e iguais para explicar suas opiniões e argumentá-las. Nunca se deve ter posições hierárquicas entre os participantes, muito menos da pesquisadora.

**APÊNDICE B****Solicitação de autorização para a realização de pesquisa científica.**

SENHORA DIRETORA

Venho à presença de V. Sa. a fim de formalizar a autorização, conforme nossa conversa presencial, para que a pesquisadora abaixo discriminada, regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, RA: 55911340 possa realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **“A Assembleia de Classe como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica”** junto aos alunos do 6º ano D já devidamente informados. Todos foram contatados, tanto alunos quanto responsáveis, que concordaram com a participação voluntária, conforme TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), nesta instituição escolar “E.E. Profº Geraldo Enéas de Campos”. Informo também que toda a praxe do comitê de ética situado na Plataforma Brasil foi realizada para a condução ética e segura da referida pesquisa sendo este documento parte integrante de tal procedimento.

**OBSERVAÇÃO:** Mediante a pandemia de Corona Vírus em nosso país, as aulas poderão acontecer remotamente, sendo assim as assembleias serão executadas por meio de reuniões gravadas pelo google meet no classroom com alunos que tenham acesso à internet e com a devida autorização dos alunos e responsáveis pelo uso de imagem (Apêndices E e F), além disso seguiremos todas as recomendações sanitárias para execução da coleta de dados, conforme protocolos exarados pelas autoridades sanitárias mundiais e regionais.

Apresento meus protestos de estima e consideração. Termos em que.  
P.deferimento.

Atenciosamente,

---

Cristiane Santiago de Oliveira aluna do programa de pós-graduação profissional em Educação – PPGPE – nível mestrado

---

Ilma. Sr.<sup>a</sup> Diretora Josiane Cristina Moller

Rua Voluntário João dos Santos, 555 – Jardim Pau Preto – Indaiatuba –

SP. Nesta



## APÊNDICE C



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS**  
**(Resolução 466/2012 do CNS)**

**A ASSEMBLEIA DE CLASSE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A**  
**CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO MORAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**A Assembleia de Classe como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica**” por estar devidamente matriculado na turma do 6º ano D e na escola em que a pesquisa será desenvolvida (E.E. Profº. Geraldo Enéas de Campos).

Esta pesquisa tem por objetivo geral: discutir, analisar e investigar a realização de assembleias estudantis como um recurso didático significativo para desenvolver a competência da argumentação numa perspectiva moral nas aulas de Projeto de Vida da Educação Básica dos estudantes de 6º ano D matriculados na “E.E. Profº Geraldo Enéas de Campos”. Sendo assim, este trabalho visa analisar e discutir os possíveis subsídios constantes ou não das assembleias que possam ou não melhorar o conhecimento teórico e o desenvolvimento prático dessa competência na escola, bem como a autonomia do aluno como sujeito e sua transposição para o mundo como cidadão que respeita seus pares e media conflitos pautados no bem estar coletivo. Como objetivos específicos: aplicar o conceito de argumentação de acordo com a idade dos alunos; promover as assembleias estudantis, nas quais os alunos discutirão temas pertinentes à sua realidade escolar; usar esse espaço para a prática da argumentação; propor que eles deliberem acordos entre si e com toda equipe escolar de forma democrática levando em consideração o bem comum em detrimento do interesse pessoal.

As assembleias acontecerão na escola no horário da aula com todos (as) os (as) alunos (as) da sala, devidamente autorizados (as) e sob a supervisão da pesquisadora. Lembrando-se de que as assembleias serão filmadas pela pesquisadora com seu próprio aparelho celular LG-M250ds para a coleta de dados num período de dois (02) meses (duas (02) assembleias; uma (01) em cada mês).

A pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante, visto que os (as) alunos (as) não serão expostos a nenhum tipo de modificação intencional que venha a interferir na sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco prevista refere-se a eventuais constrangimentos em virtude da participação nas assembleias. Tais riscos poderão ser controlados pelos procedimentos metodológicos da pesquisa, e se necessário for, poderá ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o bem estar do participante. As filmagens seguirão o mesmo padrão ético com o cuidado de não identificar os participantes. Além disso, os gastos necessários para a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica também garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa de acordo com os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, podendo a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência de seu (sua) filho (a) não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação de seu (a) filho (a) em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras consecutivas: aluno (a) A, aluno (a) B, aluno (a) C, aluno (a) D, etc., com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo constando do telefone, do endereço pessoal e do e-mail da pesquisadora principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu (sua) filho (a), agora ou a qualquer momento.

**OBSERVAÇÃO:** Mediante a pandemia de Corona Vírus em nosso país, as aulas poderão acontecer remotamente, sendo assim as assembleias serão executadas por meio de reuniões gravadas pelo Google meet no classroom com alunos que tenham acesso à internet e com a devida autorização pelo uso de imagem (Apêndices E e F), além disso seguiremos todas as recomendações sanitárias para execução da coleta de dados, conforme protocolos exarados pelas autoridades sanitárias mundiais e regionais.

---

Prof. Dr. Douglas Aparecido Campos  
(pesquisador principal)  
Rod. Washington Luiz, Km. 235  
São Carlos – SP - Fone: (16) 3306-6559  
e-mail: [profdouglas.eg@gmail.com](mailto:profdouglas.eg@gmail.com)

---

Cristiane Santiago de Oliveira  
(aluna de pós-graduação)  
Rua: Oswaldo Cruz, 1561, Cidade Nova I - Indaiatuba – SP Fone: (19) 3834-8596  
e-mail: [scristiane223@gmail.com](mailto:scristiane223@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_ do 6º ano D da E.E. “Geraldo Enéas de Campos” declaro que fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu filho (a) na pesquisa e concordo em autorizar sua participação nas assembleias de classe, bem como autorizo o uso de imagem para as filmagens. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS (AS)**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **“A Assembleia de Classe como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica”**, conduzida por Cristiane Santiago de Oliveira, sob orientação do Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos.

Esta pesquisa tem por objetivo geral: discutir, analisar e investigar a realização de assembleias estudantis como um recurso didático significativo para desenvolver a competência da argumentação numa perspectiva moral nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica dos estudantes de 6º ano D matriculados na “E.E. Prof. Geraldo Enéas de Campos”. Sendo assim, este trabalho visa analisar e discutir os possíveis subsídios constantes ou não das assembleias que possam ou não melhorar o conhecimento teórico e o desenvolvimento prático dessa competência na escola, bem como a autonomia do aluno como sujeito e sua transposição para o mundo como cidadão que respeita seus pares e media conflitos pautados no bem estar coletivo. Como objetivos específicos: aplicar o conceito de argumentação de acordo com a idade dos alunos; promover as assembleias estudantis, nas quais os alunos discutirão temas pertinentes à sua realidade escolar; usar esse espaço para a prática da argumentação; propor que eles deliberem acordos entre si e com toda equipe escolar de forma democrática levando em consideração o bem comum em detrimento do interesse pessoal.

Você participará das assembleias de classe nas aulas de Língua Portuguesa sob a mediação da professora e pesquisadora Cristiane Santiago de Oliveira. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, seu nome não será revelado, caso se faça necessário identificar tais participante, usar-se-á letras consecutivas: Aluno (a) A, Aluno (a) B, Aluno (a) C, Aluno (a) D, etc. Este estudo apresenta riscos mínimos e tais riscos poderão ser controlados pelos procedimentos metodológicos da pesquisa, e se necessário for, poderá ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos

éticos para preservar o bem estar do participante. Além disso, os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica também garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa de acordo com os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Os resultados esperados com a pesquisa poderão contribuir para a formação de alunos mais conscientes de suas participações para a construção de uma escola efetivamente democrática.

Você receberá uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

**OBSERVAÇÃO:** Mediante a pandemia de Corona Vírus em nosso país, as aulas poderão acontecer remotamente, sendo assim as assembleias serão executadas por meio de reuniões gravadas pelo google meet no classroom com alunos que tenham acesso à internet e com a devida autorização dos alunos e responsáveis pelo uso de imagem (Apêndices E e F), além disso seguiremos todas as recomendações sanitárias para execução da coleta de dados, conforme protocolos exarados pelas autoridades sanitárias mundiais e regionais.

Mestranda Cristiane Santiago de Oliveira  
Pós-Graduação Profissional em Educação  
Universidade Federal de São Carlos

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e os meus responsáveis poderão modificar a decisão de participar, se assim desejarem. Tendo o consentimento dos meus responsáveis já assinados, declaro que concordo em participar das assembleias de classe, da entrevista, bem como autorizo o uso de minha imagem nas filmagens. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Carlos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor e/ou responsável

---

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

## APÊNDICE E

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM****(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de imagem do menor \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade em filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na pesquisa: *“A Assembleia De Classe Como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica”*. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada apenas para análise dos dados coletados. As imagens adquiridas por meio de filmagens com o aparelho LG-M250ds ou gravações pelo Google meet no classroom serão descartadas imediatamente após seu uso na pesquisa.

---

Assinatura do Responsável

## APÊNDICE F

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM****(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso de minha imagem em filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na pesquisa: *“A Assembleia De Classe Como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica”*. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada apenas para análise dos dados coletados. As imagens adquiridas por meio de filmagens com o aparelho LG-M250ds ou gravações pelo Google meet no classroom serão descartadas imediatamente após seu uso na pesquisa.

---

Assinatura do aluno



## APÊNDICE G



**Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação  
Universidade Federal de São Carlos**

São Carlos, maio de 2020.

À Diretoria de Ensino da Região de Capivari, São Paulo.  
Ref. Carta de apresentação.

Prezado Dirigente,

Com os meus cordiais cumprimentos apresento Cristiane Santiago de Oliveira, RA: 55911340, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisadora pretende desenvolver sua pesquisa na escola onde leciona: “E.E. Prof. Geraldo Enéas de Campos”, no município de Indaiatuba, São Paulo, com o objetivo de poder contribuir profissionalmente e socialmente com a pesquisa intitulada “**A Assembleia Estudantil como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica**” sob minha orientação.

Solicito, deste modo, sua colaboração no sentido de permitir à Mestranda e também professora da Rede Estadual desta Diretoria de Ensino Estadual a realizar a pesquisa em nível de mestrado na escola mencionada acima.

Certo de sua contribuição, desde já agradeço e coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-UFSCar  
profdouglas.eg@gmail.com

## ANEXOS



Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Educação  
GERALDO ENEAS DE CAMPOS PROF

<b>Expediente de atendimento</b>
<b>SEDUC-EXP-2020/202904</b>

<b>Data de Produção</b>	09/06/2020
-------------------------	------------

<b>Interessado</b>	E.E "PROF. GERALDO ENÉAS DE CAMPOS"
<b>Assunto</b>	Autorização para pesquisa de mestrado da professora Cristiane Santiago de Oliveira, nesta U.E.

Josiane Cristina Moller da Silva  
Diretor de Escola  
GERALDO ENEAS DE CAMPOS PROF



Classif. documental	005.01-10.004
---------------------	---------------



Assinado com senha por JOSIANE CRISTINA MOLLER DA SILVA - 09/06/20 às 10:02:58.  
Documento Nº: 0050146-1304 - consulte a autenticidade em:  
<https://www.documentos.spempapel.sp.gov.br/sigass/publicapp/autenticar?m=0050146-1304>

SIOA



Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Educação  
GERALDO ENEAS DE CAMPOS PROF

**Ofício**

**Interessado:** E.E. "PROF. GERALDO ENEÁS DE CAMPOS"

**Assunto:** Autorização para pesquisa de mestrado da professora Cristiane Santiago de Oliveira, nesta U.E.

Ilmo Sr., Dirigente de Ensino

Diretoria de Ensino Região de Capivari

Capivari - São Paulo

Prezado Senhor,

Na qualidade de diretora da E.E. Prof. Geraldo Enéas de Campos, encaminho o pedido de autorização da professora Cristiane Santiago de Oliveira, titular nesta U.E. para autorização de pesquisa referente ao seu mestrado em Educação.

Segue em anexo, documento apresentando pela professora.

Aguardo manifestação a respeito.

Atenciosamente,

Indaiatuba, 09 de junho de 2020.

Josiane Cristina Moller da Silva  
Diretor de Escola  
GERALDO ENEAS DE CAMPOS PROF



Classif. documental 006.01 10.003



Assinado com senha por JOSIANE CRISTINA MOLLER DA SILVA - 09/06/20 às 10:10:47.  
Documento Nº: 009005-1394 - consulta à autenticidade em  
<https://www.documentos.spsemppep.sp.gov.br/sigee/public/aplicassinica/?n=009005-1394>

SIGA



ppgpe

ufsc

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação  
Universidade Federal de São Carlos

São Carlos, maio de 2020.

À Diretoria de Ensino da Região de Capivari, São Paulo.  
Ref. Carta de apresentação.

Prezado Dirigente,

Com os meus cordiais cumprimentos apresento Cristiano Santiago de Oliveira, RA: 55911340, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

A pesquisadora pretende desenvolver sua pesquisa na escola onde leciona: "I.E. Prof. Geraldo Linde de Campos", no município de Indaial, São Paulo, com o objetivo de poder contribuir profissionalmente e socialmente com a pesquisa intitulada "A Assembleia Estudantil como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica" sob minha orientação.

Solicito, desde então, sua colaboração no sentido de permitir à Mestranda e também professora da Rede Estadual desta Unidade de Ensino Estadual a realizar a pesquisa em nível de mestrado na escola mencionada acima.

Conto de sua contribuição, desde já agradeço e coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-UFSCar  
prof@douglas.eg@gmail.com



Autenticado com senha por JOSIANE CRISTINA MOLLER DA SILVA - 09/05/20 às 10:13:13.  
Documento Nº: 5596991-3781 - consulte à autenticidade em  
<https://www.documentos.spsempapei.sp.gov.br/sigae/publicar/aplic/autenticar?m=5596991-3781>

SIGA



ppgpe

ufc-1-2017

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação  
Universidade Federal de São Carlos

São Carlos, maio de 2020.

À Diretora de Ensino Básico da região de Capivari, São Paulo

Ref. Solicitação de autorização de pesquisa.

A pesquisadora Cristiane Santiago de Oliveira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos solicita a sua instituição autorização para desenvolver sua pesquisa intitulada "As Assembleias Estudantis como Recursos Didáticos para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica" sob a orientação do Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos. Esta pesquisa tem por objetivo geral: discutir, analisar e investigar a utilização de assembleias estudantis como um recurso didático significativo para desenvolver a competência de argumentação numa perspectiva moral nas salas de Língua Portuguesa da Educação Básica dos estudantes de 1º ano matutino das "E.M. Prof. Genilde Elias de Campos". Sendo assim, este trabalho visa analisar e discutir as possíveis situações construídas no âmbito das assembleias que possam ou não melhorar o conhecimento teórico e o desenvolvimento prático dessa competência na escola, bem como a autonomia do aluno como sujeito e sua transposição para o mundo como cidadão que respeita seus pares e media conflitos pessoais no bem estar coletivo. Como objetivos específicos: aplicar o conceito de argumentação de acordo com a idade dos alunos; promover as assembleias estudantis, nas quais os alunos discutem suas opiniões e sua realidade escolar; usar esse espaço para a prática de argumentação; propor que eles debatem assuntos sobre si e com toda a equipe escolar de forma democrática levando em consideração o bem comum em detrimento de interesses pessoais.

Os gerentes e responsáveis pelas estruturas participantes serão comunicados da realização da pesquisa, autorizada em termos de comprometimento. Sua realização após o projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética em Seus Estados da Universidade Federal de São Carlos.

Assinatura:

Mestranda Cristiane Santiago de Oliveira  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - UFSC



Autenticado com senha por JOGIANE CRISTINA MOLLER DA SILVA - 09/08/20 às 10:13:56.  
Documento Nº: 5587044-3781 - consulte à autenticidade em  
<https://www.documentos.apsempapei.sp.gov.br/signet/public/aplicativo/verbo?m=5587044-3781>

SIGA



Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Educação  
GERALDO ENEAS DE CAMPOS PROF



#### Despacho de devolução à origem

**Assunto:** Autorização para pesquisa de mestrado da professora Cristiane Santiago de Oliveira, nesta U.E.

Considerando a documentação apresentada pela professora Cristiane Santiago de Oliveira, bem como o fato da temática do seu projeto de pesquisa ser pertinente ao contexto escolar, esta direção de escola autoriza a realização da mesma com observância dos aspectos legais.

Esclarece ainda que, a professora em questão, é titular de cargo nesta U.E. desempenhando sua função com responsabilidade e boa conduta

Indiatuba, 09 de junho de 2020.

Josiane Cristina Moller da Silva  
Diretor de Escola  
GERALDO ENEAS DE CAMPOS PROF



Assinado com senha por JOSIANE CRISTINA MOLLER DA SILVA - 09/06/20 às 10:26:15.  
Documento Nº: 5587355-1394 - consulte a autenticidade em  
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigassi/public/aplic/validar?m=5587355-1394>

Classif. documental	006.01.02.001
---------------------	---------------



SIGA



Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Educação  
Equipe de Supervisão de Capivari



### Despacho

**Interessado:** EE. Prof. Geraldo Enéas de Campos - Indaiatuba/SP

**Assunto:** Autorização para pesquisa de mestrado da professora Cristiane Santiago de Oliveira na EE. Prof. Geraldo Enéas de Campos - Indaiatuba/SP.

A partir da documentação apresentada e do posicionamento da Direção Escolar, esta Supervisão de Ensino manifesta-se favorável ao pedido em questão considerando que:

- a. Trata-se de solicitação de professor titular de cargo na EE. Prof. Geraldo Enéas de Campos, responsável e boa profissional, que está regularmente matriculada em Curso de Mestrado de Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo MEC - a UFSCAR;
- b. A temática do projeto de pesquisa apresentado é pertinente à educação escolar e deverá ser desenvolvida com respaldo acadêmico e observância dos aspectos legais, em especial os abordados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente com total respeito e segurança dos envolvidos a partir da autorização dos responsáveis legais;
- c. As atividades decorrentes do Projeto de Pesquisa serão desenvolvidas pela professora sem prejuízos de suas atribuições docentes e jornada de trabalho, com alunos devidamente autorizados pelos responsáveis e em respeito total à vontade dos mesmos em participar ou não.
- d. A equipe gestora deverá acompanhar as atividades realizadas, dada a importância e contribuição das mesmas para a convivência escolar na perspectiva da gestão democrática, assegurando, inclusive, as medidas governamentais e de proteção previstas para o período de quarentena estendida em função da pandemia covid-19.

À Consideração Superior.

Capivari, 09 de junho de 2020.

Juliana Ganassim Verdi  
Supervisor de Ensino  
Equipe de Supervisão de Capivari



SEI 01.0006.000001.000044



Assinado com senha por JULIANA GANASSIM VERDI - 09/06/20 às 11:30:56.  
Documento Nº: 0002034-1394 - consulta à autenticidade em  
<https://www.documentos.spsempapel.sp.gov.br/sigass/public/aplicada/autenticar?c=0002034-1394>

Classif. documental

006.01.10.004



Governo do Estado de São Paulo  
Secretaria da Educação  
Diretoria de Ensino de Capivari



### Despacho

**Interessado:** Professora Cristiane Santiago de Oliveira  
**Assunto:** Autorização de Pesquisa em Unidade Escolar

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Considerando o parecer favorável da diretora da EE Geraldo Enéas, Josiane Cristina Moller da Silva, e da supervisora escolar, Juliana Ganassim Verdi, autorizo a mestrandia do Programa de Pós-graduação Profissional da Universidade Federal de São Carlos, Cristiane Santiago de Oliveira, a desenvolver a sua pesquisa intitulada "A Assembleia Estudantil como recurso didático para a construção da argumentação moral na Educação Básica", sob a orientação do Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos.

Para além de todas as considerações apresentadas pela supervisora escolar, supracitada, as quais ratifico, acrescento os seguintes pontos a serem imperiosamente observados pela direção escolar e pela pesquisadora, docente da referida U.E.

A presente autorização se baseia na carta de apresentação da pesquisadora, que especifica como objeto da pesquisa, discussão, análise e investigação da realização de assembleias estudantis como recurso didático significativo para desenvolver a competência da argumentação numa perspectiva moral nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, dos estudantes de 6º ano matriculados na escola supracitada.

Ressalto que, conforme apresentando na carta de anuência, os gestores e os responsáveis pelos estudantes, participantes das assembleias estudantis, deverão ser oficialmente comunicados da realização da pesquisa e conceder termo de autorização individual para cada um dos estudantes. Tais autorizações não deverão dar direito ao uso de imagens dos alunos, salvaguardando o anonimato e a proteção midiática dos mesmos.

A presente autorização impõe a pesquisadora o compromisso de apresentar para a comunidade escolar os resultados da pesquisa, bem como ofertar voluntariamente uma ação formativa, em nível de Diretoria Regional de Ensino, em prol da formação contínua dos docentes, após concluído o seu trabalho de pesquisa e defesa.

Capivari, 09 de junho de 2020.

EDIVILSON CARDOSO RAFAETA

Classif. documental 006.01.10.004



Assinado com senha por EDIVILSON CARDOSO RAFAETA - 09/06/20 às 14:53:54.  
Documento Nº: 5616139-7559 - consulte a autenticidade em:  
<https://www.documentos.apsempapei.sp.gov.br/sigassi/public/apli/autenticar?n=5616139-7559>



SEI-D-UDC-61630301-2596264

SIDA





**Governo do Estado de São Paulo**  
Secretaria da Educação  
Diretoria de Ensino de Capivari  
Diretoria Regional de Ensino  
Diretoria de Ensino de Capivari



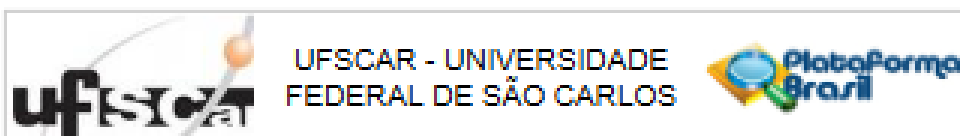
SEI-DI-2024-00001-256028-A

2



Assinado com senha por EDIVILSON CARDOSO RAFAETA - 09/08/20 às 14:53:54.  
Documento Nº: 0016139-7559 - consulte à autenticidade em  
<https://www.documentos.spsempapei.sp.gov.br/sigax/public/aplicativo/ver?m=0016139-7559>

SIGA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Assembleia Estudantil Como Recurso Didático para a Construção da Argumentação Moral na Educação Básica.

**Pesquisador:** CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 30009720.0.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.109.158

#### Apresentação do Projeto:

A argumentação é conteúdo e competência obrigatória na disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, porém sempre foi abordada por meio da retórica, da persuasão com a ideia de construir textos, especialmente escritos, com teses bem fundamentadas para convencimento do oponente. A BNCC (2017) trouxe uma nova perspectiva para esse ensino da argumentação. O documento propõe uma argumentação não para a persuasão, mas para traçar acordos, respeitando sempre o bem comum. Esse trabalho exige também uma nova maneira de organizar o ensino e aprendizagem dessa competência incluindo junto com os textos tipicamente de gênero escrito a prática cotidiana. Dialogar e fazer acordos pela comunicação com argumentos fundamentados é um exercício de cidadania requerido pela democracia. Essa pesquisa tem por objetivo geral propor o uso de um recurso didático que coloca essa competência em evidência na prática escolar cotidiana por meio de assembleias estudantis com alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental II e como objetivos específicos: 1- aplicar o conceito de argumentação; 2- promover as assembleias estudantis, nas quais os alunos discutirão temas pertinentes à sua realidade escolar; 3- usar esse espaço para a prática da argumentação; 3- propor que eles deliberem acordos entre si e com toda equipe escolar de forma democrática levando em consideração o bem comum.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

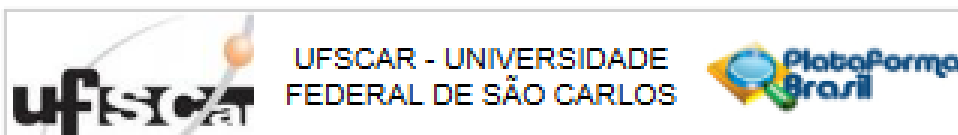
**CEP:** 13.566-905

**UF:** SP

**Município:** SÃO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9665

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.109.168

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo desta pesquisa é discutir, analisar e investigar a realização de assembleias estudantis como um recurso didático significativo para desenvolver a competência da argumentação numa perspectiva moral nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica. Sendo assim, este trabalho visa analisar e discutir os possíveis subsídios constantes ou não nas assembleias que possam ou não melhorar o conhecimento teórico e o desenvolvimento prático dessa competência na escola, bem como a autonomia do aluno como sujeito e sua transposição para o mundo como cidadão que respeita seus pares e media conflitos pautados no bem estar coletivo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora apresentou como riscos:

"Os participantes poderão sentir-se constrangidos em virtude da participação nas assembleias de classe e da participação na entrevista. Tais riscos poderão ser controlados pelos procedimentos metodológicos da pesquisa, e se necessário for, poderá ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o bem estar do participante. As filmagens seguirão o mesmo padrão ético com o cuidado de não identificar os participantes."

E como benefícios:

"O benefício que os alunos podem levar é a ampliação do conhecimento da competência da argumentação, capacidade de se reunirem de forma democrática em assembleias e aprimoramento da moralidade para a prática da cidadania."

**PARECER:**

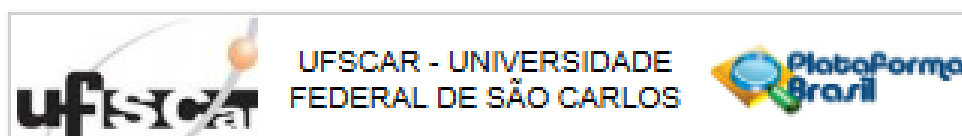
É evidente a preocupação da pesquisadora no apontamento dos possíveis riscos e das estratégias que serão lançadas mão para amenizá-los. Essa nova versão apresentada, contempla os apontamentos constantes nas revoluções éticas vigentes no país, no que concerne aos riscos e benefícios para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto passou por readequações bastante relevantes. A pesquisadora apresentou maior coerência nas informações constantes nos novos documentos apresentados, o que facilita a apreciação ética, atribuindo maior coerência ao projeto. Possui delineamento teórico e metodológico e é evidente a contribuição do mesmo para a construção do conhecimento na área em questão.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

<b>Endereço:</b> WASHINGTON LUIZ RM 235	
<b>Bairro:</b> JARDIM GUANABARA	<b>CEP:</b> 13.565-565
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO CARLOS
<b>Telefone:</b> (16)3251-6665	<b>E-mail:</b> cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer 4.109.166

A pesquisadora apresentou os seguintes documentos para nova apreciação ética:

- . PB com informações básicas do projeto;
- . Carta de autorização para desenvolvimento da pesquisa;
- . Modelo da carta de autorização utilizado para solicitação da autorização para o desenvolvimento da pesquisa (desnecessário);
- . Parecer anterior (desnecessário);
- . TALE;
- . TCLE com readequações (não grifadas em amarelo, conforme pedido no primeiro parecer);
- . Projeto detalhado com alterações;
- . Cronograma do projeto;
- . Folha de rosto assinada pela coordenadoria de Centro.

Os documentos são suficientes para o processo de avaliação ética do projeto de pesquisa em questão.

—

#### PARECER:

Certamente, houve um avanço nessa nova versão apresentada no que tange à coerência entre as informações constantes nos diferentes documentos apresentados.

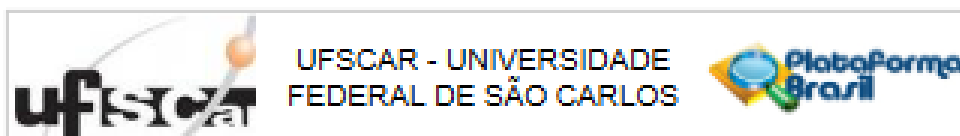
Contudo, a pesquisadora ainda prevê o uso da imagem (filmagem) sem apresentar termo específico para tal. Sendo assim, é necessário que a mesma apresente o **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**, conforme consta nas resoluções vigentes (466/12) para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos.

Somado a isso, no TALE e no TCLE não constam a garantia de indenização nos autos da lei, conforme consta na Resolução 466/12 - Inciso IV.3 alínea h.

Na nova versão do projeto a pesquisadora apresenta o instrumento que será utilizado para o desenvolvimento da entrevista. Contudo, no mesmo consta a identificação dos sujeitos (coleta do NOME). Questiono sobre a real necessidade de coletar esse dado para o desenvolvimento da presente pesquisa, respaldando-me nas questões de sigilo e anonimato dos participantes na composição da mesma, conforme previsto na resolução 466/12. Seria relevante que a pesquisadora observasse tal questão, possibilitando coletar, apenas, as iniciais dos nomes, quando este for, estritamente, relevante.

Dessa forma, avalio que o presente projeto ainda necessita de readequações com a finalidade de atender aos requisitos éticos para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos.

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Cidade:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.686-906  
**UF:** SP **Município:** SÃO CARLOS  
**Telefone:** (16)3251-9000 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer 4.109.168

**Recomendações:**

PENDÊNCIAS.

Atendimento às readequações explicitadas abaixo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

PENDENTE.

Favor, apresentar:

- . TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM, conforme resolução vigente e caso, de fato, for necessária a utilização da imagem para fins de produção dos dados propostos.
- . Apresentação da garantia de indenização no TCLE e TALE, conforme resolução vigente;
- . Readequação do instrumento das entrevistas, garantindo o anonimato dos estudantes participantes da pesquisa.

FAVOR, TODAS AS MODIFICAÇÕES TEXTUAIS REALIZADAS NOS DOCUMENTOS, DESTACÁ-LAS EM AMARELO PARA FACILITAR A NOVA APECIAÇÃO ÉTICA.

**Considerações Finais e critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB-INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_1837730.pdf	11/06/2020 21:18:31		Aceito
Outros	CARTA_DIRETORA.pdf	11/06/2020 21:15:03	CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_anterior.pdf	11/06/2020 21:12:59	CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Autoriza_Diretoria_Ensino.pdf	11/06/2020 21:09:20	CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/06/2020 21:07:03	CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/06/2020 21:06:48	CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 236

Bairro: JARDIM GUANABARA

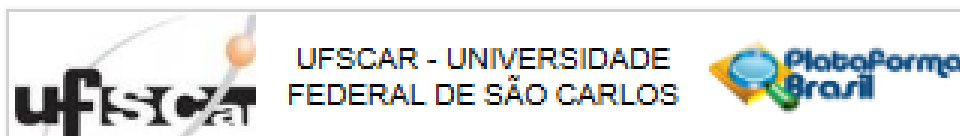
CEP: 13.566-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-6665

E-mail: cep@unesc@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.109.158

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	11/06/2020 21:05:03	CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/06/2020 20:44:08	CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	15/04/2020 00:33:33	CRISTIANE SANTIAGO DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Aprovação da CONEP:**

Não

SÃO CARLOS, 24 de Junho de 2020

Assinado por:

**ADRIANA BANCHE & GARCIA DE ARAUJO**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Dalmeida:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP **Município:** SÃO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9000 **CCP:** 13.565-905  
**E-mail:** caphumanas@ufscar.br