

TÁ COMBINADO!

Construindo um pacto de convivência na escola

3ª edição



FEIZI MASROUR MILANI

Revisão e atualização: Vitor Yano

Feizi Masrour Milani

TÁ COMBINADO!

Construindo um Pacto de Convivência na Escola

3ª Edição

Revisão e atualização: Vitor Atsushi Nozaki Yano

© NEAB-UFPR

Curitiba
2018

Universidade Federal do Paraná

Reitor

Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora

Graciela Bolzón de Muniz

Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

Lucimar Rosa Dias

Coordenação Editorial

Paulo Vinicius Baptista da Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SISTEMA DE BIBLIOTECAS COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

M637

Milani, Feizi Masrour

Tá combinado! : construindo um pacto de convivência na escola / Feizi Masrour Milani; revisão e atualização: Vitor Atsushi Nozaki Yano. – 3. ed. – Curitiba : Ed. NEAB-UFPR, 2018.

76 p. : il.

ISBN 978-85-66278-20-0

Inclui referências

1. Ambiente de sala de aula. 2. Professores e alunos. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Sociologia educacional. I. Yano, Vitor Atsushi Nozaki. II. Título.

CDD 370.15
CDU 37.015.4

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384

Copyright © Feizi Masrour Milani

Realização

INPAZ – Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos

Apoio

UFPR – Universidade Federal do Paraná

Revisão técnica e atualização

Vitor Atsushi Nozaki Yano

Apoio técnico

Cristiane Pithon Nascimento
Hellen Tsuruda Amaral
Ive Carolina Fiuza Figueirêdo
Josafá Moreira da Cunha
Kendra Thomas
Vitor Atsushi Nozaki Yano

Capa, ilustração e diagramação

Vitor Atsushi Nozaki Yano

ÍNDICE

Agradecimentos e gratidão de vida.....	iii
Dedicatória.....	v
Prefácio à terceira edição.....	vii
Prefácio à primeira edição.....	ix
Apresentação.....	xi
Introdução.....	1
I. A visão.....	5
Onde queremos chegar?.....	5
Como vamos chegar lá?.....	6
Por quê? Para quê?.....	6
O que o Pacto de Convivência <i>não</i> é.....	10
II. Começando pelos princípios.....	11
Você conhece seus modelos mentais?.....	11
Questionando premissas controvertidas.....	14
▶ Manda quem pode; obedece quem tem juízo.....	15
▶ Para ter autoridade, o(a) professor(a) precisa despertar medo em seus(suas) alunos(as).....	15
▶ Se eu não for autoritário(a), perderei a minha autoridade.....	17
▶ Se eu exercer a minha autoridade, estarei sendo autoritário(a).....	17
▶ Professor(a) bom(a) é o(a) linha-dura, que impõe uma disciplina rígida.....	18
▶ O objetivo maior da disciplina é manter a ordem na escola.....	18
▶ Respeito é bom, e eu gosto.....	19
▶ Se eu demonstrar carinho pelos(as) alunos(as), eles(as) vão fazer "gato e sapato" de mim.....	19
▶ Eu sou tão bonzinho(boazinha) para com os(as) alunos(as), mas mesmo assim, não me obedecem. ..	21
▶ Cabe ao(à) professor(a) definir e impor as regras em sala de aula.....	21
▶ Os(as) alunos(as) de hoje em dia não querem nada!.....	22
▶ Esses(as) alunos(as) deveriam ser mais responsáveis!.....	24
▶ Se os(as) alunos(as) recebessem uma boa educação doméstica, eu não teria tantos problemas em sala de aula.....	24
▶ Escola só ensina. Educar é com a família.....	26
▶ Eu não sou pago(a) pra ser babá dos(as) filhos(as) dos(as) outros(as).....	26
▶ Já fiz tudo que era possível, mas essa turma (ou esse(a) estudante) não tem jeito!.....	27
▶ Essas ideias são lindas, mas não vão funcionar, porque na prática, a teoria é outra.....	28
▶ Não adianta nem tentar. Já fizemos de tudo, mas nada dá certo aqui.....	30
Explicitando os princípios orientadores.....	31
1. O papel do(a) educador(a).....	31
2. Corresponsabilidade pelo processo educativo.....	31
3. Relação educador-educando.....	31
4. Valorização do clima escolar.....	34
5. Foco nos princípios.....	35
6. O(a) professor(a) atuando como facilitador(a).....	36
7. A ênfase no processo.....	36
8. Abordagem ecológica.....	37
9. Protagonismo infantojuvenil.....	38

10. Reconhecimento e valorização	38
Noções fundamentais	38
Processo de construção	38
Construção coletiva	38
Oportunidade educativa.....	39
Internalização das normas.....	39
Princípios orientadores.....	39
Atuação do(a) facilitador(a).....	40
III. Preparando a implementação	41
Condições ideais e reais	41
Quando começar a construção do Pacto?	41
Quanto tempo é necessário, em sala de aula, para a construção do Pacto?	41
Qual o ritmo adequado para a construção do Pacto?	42
Quem vai aplicar o Combinado?.....	42
Planejamento e organização.....	43
Outras aplicações do Combinado	44
Relação entre o <i>Combinado</i> e o Regimento Interno da Escola	44
IV. A construção, etapa por etapa.....	46
Orientações práticas.....	46
1ª etapa: SENSIBILIZAÇÃO	47
2ª etapa: REFLEXÃO CONTEXTUALIZADA	51
3ª etapa: CONSTRUÇÃO	52
4ª etapa: SUSTENTABILIDADE	56
Consequências do descumprimento do Pacto	58
Garantindo o sucesso do Combinado	61
Concluindo o nosso diálogo	64
Referências	67
Crenças num mundo justo	68
Clima escolar	69
Comunicação Não-Violenta	69
Anexos	71
1) A REGRA ÁUREA (Textos das Escrituras Sagradas da Humanidade)	71
2) MÚSICAS	72
3) LIVROS COM TÉCNICAS DE DINÂMICA DE GRUPO	73
4) FÁBULAS E CONTOS	74
5) FOLHA PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA INDIVIDUAL DE COMBINADO	74
Sobre o autor	76
Sobre o Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (INPAZ)	76

AGRADECIMENTOS

- ▶ À Ashoka Empreendedores Sociais, cujo apoio moral, emocional, institucional e financeiro foi vital para o meu êxito - representada nas pessoas queridas de Monica de Roure, Vivianne Nageborin e Célia Cruz;
- ▶ A todos que compartilharam comigo o sonho de criar o INPAZ, acreditando que promover a Cultura de Paz é necessário, essencial e prioritário;
- ▶ À Alberto Santos, Heronilza Castro, Adélia Portela e Adeum Sauer, que confiaram nesta proposta;
- ▶ A todos que contribuíram para a concretização e o enriquecimento deste livro, em especial, Antonio Carlos Gomes da Costa, Maria Tereza Maldonado, Rita de Cássia Dias P. de Jesus, Cristiane Pithon Nascimento, Ive Carolina F. Figueirêdo e Marcos Spinassé

GRATIDÃO DE VIDA

Ofereço meu preito eterno de gratidão às pessoas que, ao longo de minha caminhada, me ensinaram a viver, a amar, a ser veraz e a batalhar pelos meus ideais:

- ▶ Guity e Razi, Toubá e Maani, Djamilé Khanúm, Aty Djun, Behrouz e Odile, Kamrouz, Peiman, Shirin, Naím, Jalieh, Allegra e Daniel Badi – *minha família*;
- ▶ Beth Guia, Sérgio Resende Couto, Aneri Santiago, Luis Henrique Beust, Frank Taylor e Ana Cecília Sousa Bastos – *meus mentores*;
- ▶ Marco Brotto, Paulo Perim, Marcos Spinassé, Mariya Daliri, Farhad Shayani, Ann, Clara e Isa Couto, Maria Lúcia Porto, Maria da Penha, Eduardo Santos, Nilzete Freitas, Marcia Lacerda, Liese Flórez, Gisele Ribeiro, Rita Dias, Fernanda Motta, Iradj Eghrari, Reinaldo Nascimento, Avani Sousa, Tati Andrade, Silvia Kremenchutzky, Araci da Luz, Andréa Cruz, Rosângela Corrêa, Carla Sampaio, Ive Fiuza, Charles Howard, Paula Batista, Liseane Morosini, Katia Bagdeve, Fabio Cruz, Tatiana Barros, Silvio Cunha, Miriã Alcântara, Eduardo (Dinho) Santos, Thereza de Lammare, Ana Sudária Serra, Josineide Lima, Ferial Sami, Janaina Faria, Karina Brun, Lauriete Altescu, Ana Cristina Sweatt, Adriana Camilo e Marcelo R. Guimarães – *meus companheiros de jornada*;
- ▶ *Os adolescentes, educadores e famílias* que compartilharam comigo suas histórias, angústias, alegrias, experiências, dúvidas e descobertas;
- ▶ *Todos aqueles que acreditaram em mim*: Fundação Odebrecht, Fundação Kellogg, Ashoka Empreendedores Sociais, Projeto Educar é Ensinar a Viver, Instituto de Saúde Coletiva (UFBA), Edmund Miessler, Geraldo Halfeld, José Américo Fontes, Adenil Vieira, Antonio Carlos Bramante, Francisco Tancredi, Nídia Lubisco, Darci Bonetto, Guilbert Nobre, Angela Branco, Fernando Vasconcelos, Celso Guimarães, Leoberto Brancher, Cecilia Minayo, Ricardo Balestreri, M^a Claudia Oliveira e Helga Breuninger.

Sendo esta obra dirigida aos educadores que desejam “fazer a diferença” na vida dos educandos, aproveito para homenagear aqueles que mais marcaram a minha formação:

- ▶ Nívea (Primário do Colégio Americano Batista, Vitória, ES);
- ▶ Walkiria (Yázigi);
- ▶ Maria Eugênia, Carlinhos e Néia (Ensino Médio do Colégio Salesiano de Vitória);
- ▶ Manoel (Colégio Nacional, em Vitória, ES);
- ▶ Fernando Musso (Universidade Federal do Espírito Santo);
- ▶ Celso Tavares, Clyton Houly, Delza Gitaí, Geraldo Vergetti, Hêlvio Farias, Luiz Augusto S. Cruz, Ricardo Nogueira e Nídia Amorim (Universidade Federal de Alagoas);
- ▶ Naomar de Almeida-Filho, Jarnilson Paim, Gey Espinheira, Monica Nunes, Terezinha de Lisieux e Ordep Serra (Universidade Federal da Bahia).

DEDICATÓRIA

Confesso que, quando tu chegaste, tive a certeza de que irias aprender muito comigo. Não que eu fosse presunçoso ou preconceituoso, mas... vendo a tua aparência, jeito de se comportar e hábitos, foi essa a conclusão a que cheguei. Quando constatei que nem falavas o nosso idioma, concluí que, sem a minha assistência, não sobreviverias nessa terra tão estranha para ti. E assim, tomei para mim o papel de teu guia.

A verdade é que gostei de ti, desde o primeiro momento. Sentimento puro e espontâneo, daqueles que a gente sabe que é verdade e não ousa nem questionar. Gostei tanto que prometi a mim mesmo ensinar-te tudo o que sei. *Que privilégio ele terá, pensei, ser meu aluno e absorver os meus ensinamentos!*

O tempo foi passando, e eu continuava empenhado em te transmitir os conhecimentos e as habilidades que julgava indispensáveis para cresceres no mundo em que vivemos, já que vieste de um lugar bem diferente. Admirava-me com o fato de estares sempre disposto a aprender, mesmo que, às vezes, me parecesses um pouco lento. Mas sentia-me estimulado por demonstrares grande satisfação e sincera gratidão por cada lição que eu te transmitia. E continuava imaginando ser eu, de fato, o mestre.

Como eu estava iludido! Demorei tanto tempo para perceber que, desde o princípio, tu é que estavas a me educar, abrindo-me novos horizontes, colocando-me diante de desafios inéditos, resgatando de minha alma o que há de mais íntegro e verdadeiro. Tu ias me educando e transformando com tanta sabedoria e sutileza que eu nem mesmo havia me dado conta, mas numa profundidade que nenhum outro mestre havia conseguido até então.

Em minha ignorância, eu havia confundido a tua não-utilização de palavras com ausência de conhecimento; a tua pequena estatura com limitada capacidade; a tua simplicidade, com superficialidade; a tua alegria e espontaneidade com frivolidade. Em minha soberba, desejei que fosses igual a mim, criei expectativas daquilo que deverias alcançar, imaginei saber o que seria “o melhor” para ti, quis fazer por ti escolhas que eram tuas.

Recordo-me que meu pai sempre dizia *você só saberá o que é ser pai no dia em que tiver um filho*. O tempo provou que ele tinha razão. Olhando para a minha vida em retrospectiva e na correta perspectiva, descubro maravilhado que tu, meu amado filho Naim, tens me educado desde o momento em que entraste em minha existência.

Tu me ensinaste a ser pai e continuas a fazê-lo a cada dia. Tu abriste para mim as portas de uma nova dimensão do Amor, um amor que almeja a incondicionalidade, a pureza e o desprendimento absolutos, um amor que curou chagas de meu coração que pareciam incuráveis, um amor que me vem transformando num ser mais humano, digno e compassivo, um amor que me desafia a ir além, a crescer mais, um amor que faz de mim o mais forte de todos os homens e, ao mesmo tempo, o mais sensível.

Sem tu, Naim, minha vida seria destituída de cor, sabor, odor e calor. Seria como uma pintura desbotada, refeição sem tempero, flor sem perfume, verão sem sol. Seria vazia, sem graça. E eu seria um homem realmente pobre, carente de tantas coisas lindas que tu me proporcionas. Acima de tudo, seria uma alma menos evoluída.

Este livro é dedicado a ti, Naim.

PREFÁCIO À TERCEIRA EDIÇÃO

Vivemos um período de guerra. Não exatamente no sentido literal do termo, mas certamente muito além de apenas uma metáfora. A guerra que vivemos não foi declarada, não tem inimigos específicos e não usa armas de destruição em massa. Mesmo assim, ela nos mata. Aos poucos. Todos os dias.

A guerra das relações é invisível. Seguimos suas regras sem as termos estabelecido, atacamos e nos defendemos de quem quer que seja para proteger aquilo que nos parece mais valioso: um mínimo de bem-estar que não temos muito claro de onde vem. Todo o esforço que investimos nessa luta muitas vezes nos impede de aproveitar a vida de outras formas, e até mesmo de pensar, juntos, em como criar novas estratégias para aumentar essa nossa riqueza, que anda tão escassa.

Desde que a última edição de **TÁ COMBINADO! Construindo um pacto de convivência na escola** foi lançada, temos visto um movimento crescente pela promoção de uma cultura da paz. Ao mesmo tempo, porém, cada vez mais discursos e manifestações de ódio também parecem se proliferar em todas as direções. E as estratégias usadas para combater os conflitos e a violência têm sido sistematicamente a medicalização, a judicialização e a burocratização das relações humanas. Aparentemente, nos esquecemos de algo que desde a Grécia Antiga já sabíamos: é a educação que pode transformar a sociedade. Não sozinha – como bem lembraria nosso patrono Paulo Freire – mas jamais prescindindo dela.

A escola, como espaço próprio – e obrigatório, no Brasil – para a educação formal e para a socialização na infância e adolescência, é o local por excelência para se pensar em como efetivamente cultivar a paz. É por isso que a obra de Feizi Milani faz um trabalho primordial dentro de um movimento não apenas importante, mas vital se queremos construir um caminho para uma sociedade mais justa, mais democrática e mais saudável.

Tendo trabalhado há anos na área da educação e pesquisando justamente a convivência e práticas de violência em contextos escolares, tenho percebido, teórica e empiricamente, o quanto o individualismo, o autoritarismo e, por que não dizer, a tirania está presente de forma difusa na cultura desses ambientes, dissimulada em discursos democráticos e progressistas, mas revelados abertamente aos primeiros sinais de conflitos.

Por isso, acredito que é sempre importante relembrar a importância do diálogo e da autonomia para a elaboração de acordos explícitos que levam a uma convivência mais positiva e harmoniosa.

Afinal, se os conflitos são sinais de que os acordos não nos atendem mais, é preciso sim explicitá-los para que se possa negociá-los e estabelecer novos contratos. Principalmente se tais combinados foram firmados há muito tempo – antes mesmo de chegarmos – e continuamos a adotá-los sem questionar ou perceber que podem ser transformados para atender melhor nossas novas condições. As escolas, como a maioria dos locais, estão repletas de acordos implícitos desse tipo – que Feizi faz questão de evidenciar ao longo do segundo capítulo do livro.

Acordos só são realmente acordos se há equilíbrio de poder entre os lados. É por isso que a escuta e participação de todas e todos – principalmente estudantes – no processo é fundamental. Afinal, se suas necessidades não são ouvidas durante a celebração desses combinados, de uma forma ou de outra elas se expressarão – e, talvez, de forma muito mais trágica.

Se você também deseja ver um mundo em que possamos conviver mais pacificamente do que vivemos hoje, convido-lhe a lembrar a célebre frase de Gandhi, principal referência no movimento da não-violência, e ser também essa mudança. Este livro, provavelmente, te apoiará nesse caminho.

Então, que tal abaixarmos nossas armas e selarmos um acordo de paz?

Curitiba, setembro de 2018.

Josafá Moreira da Cunha

Psicólogo, mestre e doutor em Educação, coordenador do projeto Aprendendo a Conviver e chefe do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

PREFÁCIO À PRIMEIRA EDIÇÃO

O DESAFIO 14

Já faz algum tempo, participei de um interessante debate, promovido por Gilberto Dimenstein em seu Café-Escola, na Vila Madalena, um lugar muito especial, criado para educadores e educandos alimentarem-se e retroalimentarem-se pelo compartilhar prazeroso de ideias e experiências. Um espaço, portanto, de nutrição do corpo e do espírito.

O tema do debate naquela noite foi a escola dos sonhos de cada um. As primeiras colocações foram na linha do prazer. Uma escola agradável, flexível, criativa, plena de calor humano, aberta às experimentações de todo tipo, avessa à diretividade e democrática até a medula.

A força convocadora desse imaginário escolar é tão grande que ninguém se animava a divergir ou muito menos posicionar-se de forma antagônica à essa visão. As intervenções, quando não repetiam com outras palavras o já dito, buscavam captar novos ângulos e aditar novos elementos à visão prevalecente no grupo.

Foi então que, lá pelas tantas, Gilberto, com a inteligência do instante, própria dos jornalistas, virou o jogo. Ele fez isso contrapondo a **escola-prazer** à **escola-dever**. A certa altura provocou: “O que é melhor, namorar ou estudar química? Jogar bola ou fazer análise sintática?” Para mim – concluiu ele –, a recompensa do trabalho educativo está mais no resultado, sucesso naquilo que se pretende realizar na vida, do que num processo que deva ter a obsessão de ser o tempo todo uma fonte inesgotável de prazeres e alegrias.

Quando esbocei uma intervenção, Gilberto me interrompeu, propondo que eu falasse por último, pois já estava ficando tarde e minha fala deveria resumir e sintetizar o debate. As colocações que se seguiram a essa instigante provocação traziam no seu cerne um dos dilemas pedagógicos de nosso tempo: a escola é opção ou imposição? A educação é dever ou prazer? É possível encontrar uma terceira via entre esses extremos, já que nos dois polos, é necessário reconhecer, habita uma parte da verdade?

Enquanto as pessoas iam se colocando, meu espírito se deixava povoar pela idéia da busca de uma terceira visão sobre esse dilema que, na minha vida de educador, sempre soou incapaz de dar conta das coisas como elas realmente se passam na escola. Além dos princípios do dever e do prazer, deveria haver um princípio da realidade. Mas qual seria, afinal, a fonte última dessa perspectiva?

Foi pensando nessa linha que cheguei à conclusão de que, para além do dever e do prazer, a grande fonte de significado, de valor, da educação para um adolescente – ser que se procura e que se experimenta – está em ela ser provedora de sentido – ou seja – que ela se situe naquela linhazinha pontilhada que liga o ser ao querer-ser na vida de cada ser humano. Se a escola e suas práticas prazerosas e não-prazerosas não inserir-se nessa linha, ela será sempre para os seus educandos um lugar estranho e familiar, marcado pela velha ambiguidade do “recuso, mas aceito”.

O que esta história tem a ver com o livro que meu amigo Feizi Milani deu-me a alegria, a honra e o prazer de prefaciar? Tudo. Simplesmente tudo. Esta obra nasceu para ajudar a escola brasileira a superar a falsa dicotomia da polarização dever-prazer, pela perspectiva do significado e do sentido, da busca da construção de uma base de consenso a partir da qual a relação educador-educando – uma relação que envolve, entre outras coisas, uma inarredável dimensão do poder – possa acontecer de forma mais criativa, construtiva e solidária. Em outras palavras, de forma mais **democrática**.

Somente agora posso desvelar o título propositalmente enigmático deste prefácio: **O Desafio 14**. Este é número do artigo da lei 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que trata da **gestão democrática da escola**, um tema cuja abordagem entre nós ainda está longe, muito longe mesmo, da abordagem que ele necessita e requer.

Para ser verdadeiramente democrática e participativa, a escola precisa urgentemente incorporar à relação educador-educando as conquistas básicas do estado democrático de direito. Assim como a nossa sociedade, no plano macro, necessita de um novo contrato social, a escola, no seu rico e complexo microcosmo, demanda um novo contrato escolar. Se isto não acontecer, continuaremos reféns do binômio autoritarismo-permissivismo. Se não formos capazes de superar essa falsa dicotomia, não sairemos do labirinto, onde o Minotauro da violência e da dissolução da convivialidade parece ganhar força a cada dia. Como a Esfinge diante de Édipo no caminho de Tebas, ele nos desafia: “Decifra-me ou te devoro”.

Feizi Milani em **TÁ COMBINADO!** nos propõe a construção de um novo **Pacto de Convivência na Escola**. Uma lição da educação como prática da liberdade e – por que não? – como prática da autoridade. Este livro nos ensina o “caminho das pedras” da superação do falso dilema **diretividade/não-diretividade** na educação. Aqui, nos defrontamos com a via da diretividade democrática.

Na diretividade democrática, o exercício da liberdade pelos educandos não é uma ilusão perigosa, como pensam os mais conservadores, nem uma ausência pura e simples de limites e restrições, como querem os mais libertários. Liberdade, aqui, é a **participação do educando no ato criador da norma**.

Para ser protagonista, isto é, fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade por seus atos), o educando precisa deixar de ser tratado como mero receptáculo de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades. Se isto é verdadeiro na relação com os conteúdos da educação, mais ainda deve ser verdadeiro para com as regras do jogo no relacionamento entre jovens e adultos no cotidiano da comunidade educativa. Com a construção do **combinado**, os educandos – de uma forma clara e efetiva – deixam de ser parte do problema para serem, junto com seus educadores, parte efetiva da solução.

Com este livro extraordinário e seminal, Feizi Milani nos brinda com um utilíssimo ferramental teórico e prático, não para combatermos a violência, mas para construirmos em nossas comunidades educativas a verdadeira Paz, que é fruto da justiça, da solidariedade, da criatividade, da participação e do respeito mútuo entre jovens e adultos.

Mais do que parte do processo de construção de uma nova escola, esta obra de Feizi é parte da construção de uma nova sociedade e – por que não? – de um novo mundo.

Belo Horizonte, agosto de 2003.

Antonio Carlos Gomes da Costa

Pedagogo, consultor internacional em Educação e autor de livros sobre infância, direitos e protagonismo juvenil.

APRESENTAÇÃO

No mundo atual, temos um cenário desolador, marcado por uma globalização que aumenta brutalmente a massa dos excluídos, num contexto de grave degradação ambiental. Há um consumo excessivo de recursos finitos, altos índices de poluição e muita desigualdade de acesso a elementos indispensáveis à vida, como água e alimentos. Por outro lado, temos um cenário esperançoso, marcado pelo número crescente de projetos sociais bem-sucedidos, conduzidos por organizações governamentais e não-governamentais em múltiplas parcerias, que estão efetuando mudanças significativas. São grandes grupos de pessoas que estão pensando sistemicamente e atuando em redes, para cuidar melhor da teia da vida e construir um outro tipo de globalização, fundamentada numa ética de cuidados e de justiça social, reconhecendo que todos os seres humanos formam uma grande família global, habitando a mesma casa, o planeta Terra.

Um dos grandes desafios para o século XXI é continuar descobrindo caminhos eficazes para ajudar crianças e jovens a crescer com a capacidade de construir a paz e a solidariedade, em um mundo com tantos episódios de violência não apenas contra eles, mas também entre eles.

Os conhecimentos recentes da neurociência afetiva e as pesquisas sobre as origens da construção do vínculo, desde a gravidez, mostram a possibilidade de desenvolver, desde os primeiros anos de vida, as sementes do amor, da empatia e da capacidade de cuidar. Há, portanto, bons motivos para investir, cada vez mais nesse “capital humano”, acreditando na sabedoria das crianças e dos jovens, criando condições para que desenvolvam habilidades e competência para construir bons “pactos de convivência”.

A família e a escola são as instituições primordiais para preparar a terra que receberá as boas sementes que farão germinar, nas novas gerações, as condições necessárias para realizar a grande transformação na consciência coletiva de que tanto necessitamos para construir caminhos que ampliem o cenário esperançoso, reduzindo as sequelas do cenário desolador.

O ponto de partida são as ações no sentido da construção da paz em suas três dimensões básicas: cuidar bem de si mesmo, dos outros e do ambiente em que vivemos. O terreno para o plantio dessas sementes é o cotidiano. Na grandeza dos pequenos momentos, encontram-se as oportunidades de desenvolver, na prática, os valores fundamentais do convívio, tais como respeito, cooperação, responsabilidade, consideração, generosidade, solidariedade. Os pilares da cidadania participativa podem ser construídos a partir da partilha de ideias para resolver o problema definido em conjunto, e do sentimento de corresponsabilidade para colocar em prática as soluções negociadas.

Nessa perspectiva, os conflitos podem ser considerados como terra fértil para criar soluções razoáveis para todos. Com a prática da construção dos “pactos de convivência”, estimula-se a criatividade para encontrar saídas para os problemas que foram reconhecidos. Aprende-se a atacar o problema, sem atacar as pessoas. Essa é uma habilidade essencial para viver num mundo em rápida mutação que apresenta, a cada momento, grandes desafios. É a base da “inteligência relacional”, atualmente tão valorizada na gestão de pessoas.

Portanto, a construção dos “pactos de convivência” na escola é um ótimo recurso de preparação para o mundo do trabalho, pois propicia a prática da resolução de conflitos pela ótica do ganha-ganha, privilegiando o trabalho em equipe. Possibilita aprender a transformar “conflitos ruins” (que resultam em desentendimentos crônicos, ou na escalada da violência) em “bons conflitos”, que resultam em soluções que melhoram a qualidade do convívio.

Ao se estimular a postura de tomar a iniciativa de efetuar mudanças, por meio do pacto de convivência, aumenta-se o poder interior de cada um dos participantes, melhorando a autoestima e a autoconfiança. O compromisso de cumprir o pacto estimula o desenvolvimento da persistência e da paciência, pois não é fácil mudar padrões de conduta já estabelecidos e construir novas alternativas. No entanto, é preciso não esmorecer diante dos obstáculos, que precisarão ser encarados não como impedimentos, mas como desafios a serem enfrentados com muita disposição.

Nesse sentido, é preciso valorizar os pequenos progressos, no caminho de tentar colocar em prática o pacto formulado. Isso também estimula a persistência e premia o esforço para implementar as mudanças necessárias para estruturar um bom convívio. Vale a pena lembrar que o conceito atual de liderança refere-se, fundamentalmente, à habilidade para extrair o melhor das pessoas. Portanto, é importante aprofundar o olhar de apreciação dos pequenos progressos que fazem parte do processo de mudança, em vez de cultivar o olhar de críticas demolidoras, derivadas da descrença e da desconfiança. É preciso começar pela “revolução interior”, que necessita da disposição para mudar nossos modelos mentais, para mexer em nossos conceitos e preconceitos que dificultam a decisão de construir esse novo caminho.

Gostei muito de ler o livro de Feizi, elaborado a partir de sua rica experiência de trabalho prático e de pesquisa. Gostei também de ler o relato das experiências práticas dos pactos de convivência, com suas dificuldades e possibilidades. Os projetos de construção dos pactos de convivência na escola precisam ser divulgados e multiplicados ao infinito, por se tratar de um instrumento poderoso para a prática da construção da paz.

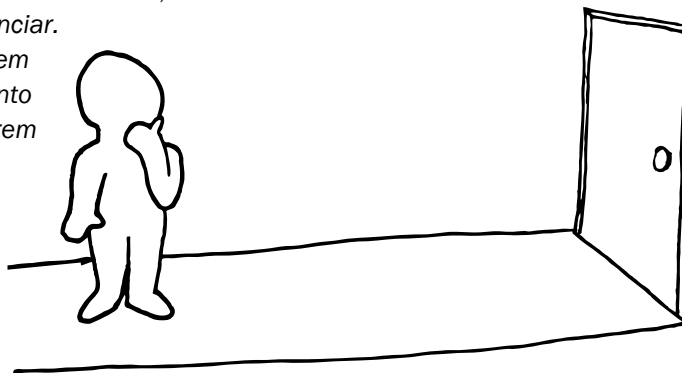
Maria Tereza Maldonado

Mestre em Psicologia e escritora

www.mtmaldonado.com.br

“Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.”

Paulo Freire



INTRODUÇÃO

Estimado(a) Professor(a),

Este livro foi escrito para **você** que escolheu ser educador(a)¹ – uma carreira desafiadora, muitas vezes marcada por situações muito difíceis e, ao mesmo tempo, por momentos de profunda realização e felicidade.

Alguma vez já aconteceu...

- ▶ ... de você não conseguir dar aula devido à “bagunça” em sala?
- ▶ ... de dois(duas) ou três estudantes perturbarem tanto que as atividades da turma inteira foram prejudicadas?
- ▶ ... de você se sentir desrespeitado(a) por algum(a) estudante?
- ▶ ... de você “perder as estribeiras” em sala de aula?
- ▶ ... de você pensar em desistir de um(a) estudante, uma turma ou até da profissão, devido às dificuldades de relacionamento educador(a)-educando(a)?
- ▶ ... de você tentar solucionar um problema em sua relação com um(a) estudante e as coisas terminarem piorando?
- ▶ ... de você tentar estabelecer regras e os(as) estudantes as rejeitarem?
- ▶ ... de você perceber que o clima de gozação, discriminação, agressividade ou competição entre os(as) estudantes

está interferindo no desempenho acadêmico deles(as)?

Se respondeu *sim* a pelo menos uma das perguntas feitas, você pode se interessar em conhecer e implementar a proposta apresentada neste livro. Ele oferece uma tecnologia educacional² que ajuda a **desenvolver, em si mesmo(a) e nos(as) estudantes, atitudes para melhorar o ambiente e as relações interpessoais, proporcionando uma convivência mais harmoniosa**. A sinergia dessas melhorias poderá ainda contribuir para despertar o **desejo de aprender**. Se decidir implementar a metodologia e os conceitos apresentados nas páginas seguintes, você estará se engajando no desenvolvimento de recursos que ajudam a **prevenir e a lidar com situações de indisciplina e violência na escola**. Além disso, você estará cultivando **sementes de Cultura de Paz** nos corações e mentes de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Se você se sentir motivado(a) a alcançar algum dos objetivos descritos, leia e analise esta proposta. A obra tem cinco seções. Na primeira, apresentarei a visão de sala de aula que se almeja alcançar com a construção do *Combinado* e discutirei os benefícios desse processo. Na segunda, são desenvolvidos os fundamentos conceituais e analisadas as posturas pedagógicas que lhe possibilitarão construir, juntamente com os(as) estudantes, um *Pacto de Convivência*. A seção III discute os principais aspectos operacionais a serem considerados pelas escolas e educadores(as) que

¹ O texto seguirá a norma gramatical que adota a flexão de gênero das palavras entre parênteses para englobar mulheres e homens. Ao fazer essa escolha, visamos apenas favorecer concisão do texto.

² Aqui o termo *tecnologia educacional* é usado no sentido de estudo e prática de técnicas e métodos para a melhoria da organização de processos e recursos educacionais.

vão implementar *Combinados*³. As etapas de implementação são descritas e enriquecidas com sugestões práticas da tecnologia educacional na quarta seção. Nos anexos, você encontrará a indicação de livros, músicas e textos que poderão ser úteis, em distintos momentos desse processo.

Este trabalho decorre das constatações e reflexões de meu doutorado. Sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cecília de Sousa Bastos, do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia, analisei experiências direcionadas à prevenção da violência na adolescência, desenvolvidas por instituições educacionais em diversos estados brasileiros.

Ao longo de uma década, observei que muitos(as) educadores(as) e escolas no Brasil (e em outros países) adotam a estratégia de desenvolver, em parceria com os(as) estudantes, um *Combinado*, no qual as normas de convívio, assim como os seus direitos e deveres, são discutidas e aprovadas coletivamente. Os resultados alcançados, em termos de **prevenção da violência e promoção da cidadania**, eram considerados ótimos, por esses(as) professores(as). Eles(as) descobriram que é possível criar um ambiente de respeito, participação, responsabilidade e cidadania em sala de aula. Obviamente, isso não ocorreu num passe de mágica, mas gradualmente, num processo que demandou negociação e reflexão coletivas, resultando numa nova forma de estudantes e professores(as) perceberem a si mesmos(as) e a sua relação.

Também verifiquei que a maioria das escolas desconhecia ou não implementava essa estratégia; em parte, porque inexistia um registro dessas experiências na literatura brasileira. Convicto de que a garantia da cidadania e bem-estar do(a) adolescente passa pela criação de ambientes seguros, democráticos e inclusivos, nos quais ele(a) possa participar ativamente da construção de relações e valores condizentes com a paz, decidi dedicar-me à sistematização de uma metodologia que permita a escolas e educadores(as) implementarem esse processo, com o necessário embasamento conceitual. Portanto, **o Pacto de Convivência não é uma “invenção” de minha autoria**. A minha contribuição foi sistematizar a ideia do *Pacto*

na forma de uma tecnologia educacional e elaborar a sua fundamentação teórico-conceitual.

Concretizar esse projeto só foi possível graças ao decisivo e inestimável apoio da Ashoka, que me selecionou como um de seus “empreendedores sociais”, acreditando na proposta de desenvolver metodologias educativas visando a prevenção da violência, discriminação e exclusão.

Como muitas das boas ideias, os *Combinados* são simples e práticos. Podem ser implementados em diversas situações e ambientes – por exemplo, projetos desenvolvidos por ONGs, formação de multiplicadores(as) e agentes comunitários(as) de saúde, trabalhos com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, entre professores(as) de uma escola, entre a diretoria e os departamentos de uma organização, ou entre membros de uma família. Entretanto, o foco desta publicação está sobre os *Combinados* construídos por estudantes no contexto escolar.

Os conceitos e a metodologia aqui propostos são aplicáveis a qualquer ano escolar, do Ensino Fundamental ao Médio e Superior. Entretanto, as atividades sugeridas e o linguajar adotado foram considerados pensando em estudantes adolescentes, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, devido à experiência do autor. Isso significa que professores(as) dos demais anos e etapas precisarão adaptar as atividades sugeridas, levando em conta as características e possibilidades dos(as) estudantes. É importante destacar, ainda, a importância de uma **abordagem ecológica ou sistêmica**, ou seja, que é mais provável que se obtenham os resultados desejados se a proposta for aplicada à instituição escolar como um todo e à comunidade relacionada, entendendo-a dentro de um contexto social, não em turmas ou grupos específicos isoladamente.

O sucesso desta metodologia depende da compreensão dos princípios que a orientam, pois não se trata de uma “receita” a ser repetida, passo a passo. Por esse motivo, **é essencial que você inicie a leitura do livro pelas seções I e II**.

³ Ao longo do texto os termos *Combinado* e *Pacto de Convivência* são empregados alternadamente e significando exatamente a mesma coisa. Em algumas escolas, essa mesma estratégia educativa é denominada “Contrato Pedagógico”, “Contrato Grupal”, “Acordo” ou “Acerto”.

Nota à segunda edição

A primeira edição desta obra foi financiada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República e o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), em parceria com o Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (INPAZ). Seus mil e quinhentos exemplares foram distribuídos a Secretarias de Educação, escolas, universidades, ONG's e bibliotecas de todo o Brasil, esgotando-se rapidamente.

Educadores(as) e gestores(as) da educação acolheram este livro com uma receptividade que superou as minhas expectativas e me honra profundamente. Professores(as) universitários(as) decidiram adotá-lo em suas disciplinas de graduação. Fui convidado a proferir conferências e ministrar capacitações sobre o *Pacto de Convivência* em várias partes do país e até no exterior – Alemanha, Canadá, Colômbia, Cuba, Espanha e Luxemburgo. Descobri que mesmo em países desenvolvidos e abastados, as escolas enfrentam desafios semelhantes aos discutidos nestas páginas e buscam alternativas de enfrentamento à exclusão, discriminação e violência. Uma prestigiosa editora colombiana está traduzindo este livro ao Espanhol.

Esta edição foi revisada e ampliada, com o objetivo de garantir maior clareza na apresentação da tecnologia educacional. Novos tópicos foram incluídos e outros, remanejados. Questões como as consequências da indisciplina foram aprofundadas, por serem recorrentes, nas escolas com as quais tenho trabalhado. As referências bibliográficas foram enriquecidas. O número de relatos de experiências foi reduzido para que o texto não ficasse longo demais.

Renovo o meu pedido para que aqueles que adotarem este livro ou implementarem a sua proposta, escrevam ao INPAZ e compartilhem as suas experiências, as melhorias introduzidas, os aprendizados alcançados e os resultados observados. Gostaria muito de incluir, na próxima edição deste livro, algumas das experiências resultantes de sua aplicação – na seção “Relatos de experiências”. Além disso, o diálogo com os(as) leitores(as), com certeza, permitirá novos aprimoramentos ao texto.

Feizi Milani

Nota à terceira edição

Por ocasião da realização do projeto *Aprendendo a Conviver*, desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em cooperação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), esta nova edição foi mais uma vez revisada. O projeto tem como objetivo o desenvolvimento de ações para a promoção da convivência e a prevenção do *bullying* e da violência escolar através da perspectiva da educação em Direitos Humanos, atuando em parceria com 110 escolas da rede pública, estaduais e municipais do Paraná.

Nesta edição, diferente do que o autor pretendia à época da última publicação, não foram incluídos os relatos de experiência. A ideia foi trazer uma versão um pouco mais compacta e, ao mesmo tempo, mais atual desta excelente obra.

As principais modificações foram relacionadas a aspectos teóricos e conceituais que fundamentam este livro. Foram incorporados alguns referenciais e pequenos textos a respeito de clima escolar e estrutura disciplinar, aprendizagem socioemocional, crenças em um mundo justo, *bullying* e convivência, comunicação não-violenta e abordagem ecológica da escola. Algumas alterações no texto foram realizadas de modo a evitar determinismos com relação ao uso da proposta, assim como para reforçar a importância da promoção de ambientes seguros de convivência como um fim em si mesmo. Além disso, algumas pequenas modificações no texto foram feitas para adequação ao novo acordo ortográfico e à flexibilização de gênero na linguagem.

Esperamos que o lançamento desta nova edição possa contribuir para uma nova fase de difusão e acolhimento da proposta aqui apresentada, por extremamente relevante e necessária neste tempo em que um dos grandes desafios da nossa sociedade em geral é a convivência e o respeito às diferenças.

Vitor Yano

*Como Platão disse há muito tempo, para ensinar é preciso o eros.
O eros não é somente o desejo de transmitir,
ou somente o prazer de ensinar, de comunicar ou de dar:
é também o amor àquilo que se diz e que se pensa ser verdadeiro.
É o amor que introduz, na profissão pedagógica,
a verdadeira missão do educador.*

Edgar Morin

*Longe de se constituir em luxo, uma nova educação
- uma educação da pessoa inteira para um mundo total -
é uma necessidade urgente e é também nossa maior esperança:
todos nossos problemas se simplificariam enormemente
somente em se poder alcançar uma verdadeira saúde mental,
já que esta implica em uma autêntica capacidade de amar. (...)
Um indivíduo não pode verdadeiramente considerar-se completo,
se carece de uma visão global do mundo,
se não possui um sentimento de irmandade.
Necessitamos de uma educação que conduza o
indivíduo a esse ponto de maturidade, no qual,
elevando-se acima da perspectiva isolada do próprio eu e da
mentalidade tribal, alcance um sentido comunitário
plenamente desenvolvido e uma perspectiva planetária.
Necessitamos de uma educação do eu como parte da
humanidade, uma educação do sentimento de humanidade.*

Claudio Naranjo

"Lutar pelo advento de uma sociedade na qual a criança possa desenvolver-se integralmente, o mais humana e harmoniosamente possível, criar o clima favorável ao seu desabrochar, que desejamos e preparamos, é um dos primeiros deveres pedagógicos"

Célestin Freinet



I. A VISÃO

Este texto se inspira numa **visão**. O ser humano tem a capacidade de olhar para o futuro, enxergar e desejar uma nova situação e, impulsionado por essa visão, trabalhar – a partir das condições existentes – para torná-la realidade.

Onde queremos chegar?

A **visão** que nos motiva é **a sala de aula como um ambiente caracterizado por relações de respeito mútuo, confiança e afeto, além de participação, curiosidade, criatividade e liberdade disciplinada por limites justos e claros, estabelecidos em comum acordo entre professor(a) e estudantes.**

Do ponto de vista emocional, psicológico e social todo o esforço para a construção de um ambiente com tais características já é válido, por estar contribuindo para uma convivência mais justa, segura e harmoniosa na escola e, conseqüentemente, para a construção de uma sociedade baseada nesses mesmos valores. Além disso, esse ambiente também contribui para o desenvolvimento da aprendizagem.

Pensando no aspecto do desempenho escolar, que resulta de uma multiplicidade de variáveis combinadas, os processos internos à escola muitas vezes acabam influenciando mais do que o contexto sociocultural externo. Casassus (2002) constatou que **um ambiente emocional favorável** em sala de aula é mais determinante para a aprendizagem do que fatores estruturais como prédios, material didático, formação de professores(as), forma de gestão e de avaliação.

Quando se conquista o ambiente descrito na visão apresentada, o(a) professor(a) se sente

valorizado(a) e respeitado(a), motivado(a) a dar o melhor de si, e feliz ao constatar o bem-estar e o engajamento dos(as) estudantes. Em resumo, sente-se **realizado(a) como pessoa e profissional**. Ele(a) descobre que o tempo e a energia investidos em alcançar esse objetivo valeram a pena, pois os atritos com/entre estudantes se reduziram, a aula fluiu com mais tranquilidade, o desgaste emocional e o tempo usado na resolução de conflitos foram minimizados. Ao invés de terminar a aula estressado(a) e frustrado(a), o(a) professor(a) constata que a classe está aprendendo e se relacionando melhor.

O(a) estudante, por sua vez, sente-se livre e seguro(a) nesse ambiente. **Livre** para agir dentro de limites claros, estabelecidos com sua própria participação; **seguro(a)**, por saber que seus direitos são reconhecidos e respeitados, tanto por seus(suas) colegas quanto pelo(a) professor(a). Essa liberdade e segurança permitem que as potencialidades do(a) estudante floresçam; contribui para que ele(a) descubra o prazer de aprender, na medida em que ele(a) não teme se expressar, cometer erros, fazer perguntas ou tomar iniciativas. As relações interpessoais, em sala de aula, vão se tornando cada vez mais respeitadas, cooperativas e solidárias; os conflitos são resolvidos através do diálogo e da negociação.

Num ambiente dessa natureza, é menos provável que a aula se reduza a um espaço de mera reprodução de conhecimentos, pois o tipo de relação que se constrói entre educador(a) e educandos(as) favorece a participação, a troca de saberes e o questionamento. A autoridade do(a) educador(a) não se baseia em uma atitude de "saber-tudo", em ameaças e punições, nem no medo sentido pelos(as) estudantes, mas no **legítimo respeito** que é construído coletivamente e na compreensão

do papel que tem a desempenhar. O **vínculo afetivo** que emerge dessa relação permite ao(à) educador(a) influenciar a **formação ética** dos(as) educandos(as), pois ele(a) é percebido(a) por esses(as) como alguém digno(a) de sua **confiança**, cuja palavra e experiência de vida merecem ser levados em consideração.

Em síntese, o ambiente que almejamos é aquele que permite que a escola e o(a) educador(a) cumpram a sua missão: **a formação do ser humano em sua integralidade**.

Como vamos chegar lá?

Este livro oferece uma tecnologia educacional para a realização da visão descrita: a construção, por parte de estudantes e professores(as), de um *Pacto de Convivência* no qual sejam acordados e explicitados os *direitos* e *deveres* de ambos(as).

Nessa proposta, as turmas discutirão e aprovarão seus *Pactos*, com o apoio de professores(as) – que atuarão como *facilitadores(as)*. O *Pacto* representa o consenso amadurecido da coletividade, fruto da contribuição e participação de todos(as). Será o **compromisso individual e grupal** em prol da criação de uma sala de aula caracterizada por respeito mútuo, confiança e cooperação.

Considerando uma **abordagem ecológica** sugere-se, ainda, a participação e compromisso de toda a equipe escolar, como gestores(as) e demais funcionários(as), além da comunidade envolvida, como mães e pais de estudantes.

O importante é que esse *Pacto* deve resultar de um processo de construção coletiva, que inclui a sensibilização, a discussão, a reflexão, a busca de consenso e a afirmação de um compromisso grupal. Essa construção é, em si mesma, um processo educativo e vivencial de grande relevância para a formação de cidadãos(ãs).

O processo que propomos difere radicalmente da forma tradicional, na qual diretores(as) e técnicos(as) da escola definem as regras que deverão ser seguidas pelos(as) estudantes. Mesmo que o produto final desses dois processos seja exatamente o mesmo em termos dos princípios e regras de convivência, os resultados alcançados são bastante distintos no que se refere à compreensão, comprometimento e desenvolvimento de habilidades sociais.

Por quê? Para quê?

Os benefícios da construção coletiva, por parte de estudantes e professores(as), de um *Combinado* no qual sejam explicitados e acordados os seus direitos e deveres não se limitam à concretização da visão já exposta. Há diversos outros **motivos** e **propósitos** em tal empreendimento, dentre os quais destacamos:

1. O processo de discussão, reflexão e busca de consenso é, em si mesmo, um **processo educativo e vivencial** de grande relevância. Os(as) estudantes estarão trabalhando na solução de um problema concreto de seu interesse pessoal: “como podemos criar um ambiente em sala de aula, no qual todos(as) se sintam felizes, respeitados(as), acolhidos(as) e seguros(as) e, conseqüentemente, possamos alcançar sucesso na construção do conhecimento?”
2. Temas transversais como Ética e Cidadania não podem ser trabalhados na escola apenas sob um prisma teórico. Precisam ser **contextualizados e aplicados à realidade dos(as) estudantes**, com o pleno envolvimento destes(as). Precisam ser “traduzidos” em atitudes concretas e cotidianas, começando pelo próprio espaço escolar. A construção, implementação e acompanhamento do *Pacto de Convivência* propiciam inúmeros **exercícios práticos de Ética e Cidadania**. Mesmo quando um(a) ou todos(as) os(as) estudantes estiverem descumprindo o que foi acordado no *Pacto*, isto passará a se constituir numa oportunidade de reflexão e aprendizado, ao invés de mera repreensão e punição.
3. O *Pacto de Convivência* se constitui num instrumento privilegiado para lidar com questões que atualmente desafiam as escolas e a sociedade em geral: a discriminação étnico-racial, a discriminação sexual e de gênero, a intolerância religiosa, a exclusão, os preconceitos, os assédios, as humilhações morais, o *bullying* e outras formas de violência. **Promover o respeito à diversidade** não é um tema opcional para um(a) educador(a), como afirma Freire (2006), para quem “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (p.16)

Essas questões precisam ser enfrentadas de forma explícita pelo sistema educacional, com estratégias que sejam mais eficientes do que o tradicional sermão, ou pior ainda, a atitude de “vamos fazer de conta que nada disso ocorreu”. O Pacto pode contribuir para esse processo, na medida em que os debates e reflexões por ele desencadeados em sala de aula abrem caminho para o **desenvolvimento da empatia** e para o **reconhecimento de princípios éticos e valores universais**. A empatia – processo de busca de conexão com o(a) outro(a) e da compreensão de seus sentimentos e necessidades – é um elemento crucial para a superação dos preconceitos e da violência interpessoal. Trabalhar com os princípios universais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Regra Áurea⁴,

significa resgatar o Sagrado que existe em cada pessoa e ajudá-la a reconhecer esse mesmo valor no(a) outro(a), por mais diferente que seja.

O respeito às diferenças e a empatia são essenciais não somente para melhorar o convívio na escola, mas porque viabilizam algo muito maior, a civilização. Como ensina Maturana (1999), “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social” (p.31).

4. Para diversos(as) estudiosos(as), a *paz* pode ser conceituada como sinônimo de *justiça*. Se desejamos que a nossa escola seja um ambiente pacífico, devemos nos

perguntar se os procedimentos institucionais e as relações interpessoais são, de fato, justos. Tal avaliação deve ser feita com máxima atenção às relações nas quais há um desnível de poder (por exemplo, professor(a) – estudante) e aos procedimentos que a escola adota para manter a ordem e punir os maus comportamentos, pois esses são os aspectos nos quais ocorrem, com preocupante frequência, arbitrariedades. O *Combinado* é um importante passo rumo ao **estabelecimento de justiça na sala de aula**. Estudantes e professores(as) chegam a um acordo sobre o que se pode esperar uns(umas) dos(as) outros(as). As regras tornam-se claras e são iguais para todos(as). Quando o(a) estudante **é e se sente** coautor(a) do código que regulamenta o convívio na escola e sabe que todos(as) são tratados com base nos mesmos critérios, sem espaço para favoritismos, desaparecem duas das maiores causas de sua revolta e insatisfação com a escola⁵.

5. Trata-se de uma estratégia de **promoção da disciplina**, no sentido do desenvolvimento de **comportamentos voltados a uma convivência harmoniosa que assegurem o bem-estar de todas as pessoas**, na medida em que os princípios básicos do convívio na escola são definidos e assumidos por todos(as). A grande maioria dos(as) estudantes não percebe que o seu comportamento em sala de aula é um dos fatores que influencia em no aprendizado e age como se coubesse apenas ao(à) professor(a) garantir a construção do conhecimento.

⁴ A Regra Áurea encontra-se na seção Anexos, ao final deste livro. O texto completo da Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser encontrado em inúmeras publicações e em *websites* como www.direitoshumanos.usp.br ou www.nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/.

⁵ As causas aludidas são: a exigência de que o(a) estudante se submeta a regras que lhe são impostas e cuja razão de ser e benefícios ele(a) desconhece; e a existência de diferentes pesos e medidas para se julgar o comportamento dos(as) estudantes.

PERCEPÇÕES DE JUSTIÇA: TEORIA DO MUNDO JUSTO E A ESCOLA

Kendra Thomas

A minha vida é justa? Eu recebo o que eu mereço? A maneira com que adolescentes respondem essas perguntas influenciam as suas atitudes, seus comportamentos e o seu bem-estar. O ser humano tem uma necessidade de acreditar que o mundo é justo (Lerner, 1977; Dalbert & Sallay, 2004). Isso o auxilia a manter uma motivação para se esforçar e manter um senso de segurança em acreditar que não será injustamente tratado. Acreditar que há justiça no mundo nos capacita a aceitar o contrato social (ou o “combinado”) pois percebem que, se aderirem a regras justas, serão também tratados com justiça. Isso também acontece dentro da escola. Quando alunos sentem que são tratados com justiça, sentem que estão num ambiente previsível e seguro. Por outro lado, quando alunos se deparam repentinamente com situações injustas, correm o risco de quebrar esse contrato, pois pensam que não vale a pena seguir as regras ou se esforçarem mais. Pesquisas com adolescentes brasileiros apontam que as suas perspectivas de justiça influenciam as suas expectativas de justiça na escola que então influenciam o grau de indisciplina na sala de aula (Thomas & Mucherah, 2018).

Alunos que interpretam os acontecimentos ao seu redor como injustos, são mais aptos a quebrarem as regras e faltar com respeito pois não legitimam as autoridades. É importante ressaltar que não interessa a definição de justiça, nem a objetividade dela, o importante é a percepção dela. E essa percepção influenciará futuras expectativas e atitudes. Se o aluno sente que foi tratado injustamente, isso influenciará suas próximas atitudes independentemente de se realmente foi injusto ou não.

Nosso senso de justiça não é afetado somente com nossas próprias injustiças. Vendo outros sofrerem injustiças também influencia essa perspectiva. Alunos que presenciam *bullying*, mesmo sem serem vítimas diretas, podem tirar conclusões de que vivem num mundo imprevisível onde são vulneráveis a injustiças aleatórias. Sabemos que o mundo é injusto. Portanto, não podemos tentar convencer alunos do contrário. Porém, a percepção e saliência de injustiças, dificultam o aprendizado, pois os alunos estão constantemente ativando os seus sistemas de estresse necessário para sobrevivência e não conseguirão engajar em exercícios de maior teor intelectual.

Adolescentes que estão amadurecendo num contexto de injustiça social muito grave, correm maior risco. Em pesquisas com adolescentes no Brasil e no Quênia foi visto que adolescentes em situações de maior privilégio (de nível socioeconômico, de tribos com maior poder político, e de escolas com maior prestígio) tem maior percepção de justiça na vida própria e na escola (Thomas, 2017; Thomas & Napolitano, 2017; Thomas & Mucherah, 2016). Essas perspectivas influenciarão o seu bem-estar, sua motivação, e o seu engajamento na escola e na sociedade, agravando ainda mais a injustiça social.

Pais e professores talvez sintam que têm limitada influência sobre a justiça na sociedade. Porém, devem lembrar que possuem grande influência sobre o microcontexto de justiça: em casa e na escola. Quando adolescentes percebem que esses contextos são justos, eles têm maior engajamento e sentimento de segurança e autocontrole.

Para saber mais, consulte nas referências o tópico *Crenças num mundo justo*

Muitos(as) estudantes apresentam comportamentos incompatíveis ou não esperados simplesmente porque nunca lhes foi proporcionada a oportunidade de refletir sobre o que é adequado e inadequado no ambiente escolar. Outros(as), porque não compreendem as razões e benefícios de

cada norma. Pode-se afirmar que a maioria dos(as) estudantes nunca foi envolvida numa reflexão sobre seus direitos e deveres, sobre os efeitos de suas atitudes e ações sobre si mesmos(as), seus(suas) colegas e professores(as). Com a implementação do *Combinado*, elimina-se o

desconhecimento e reduz-se a falta de engajamento. A disciplina deixa de ser encarada como algo desagradável, pois não é imposta de cima para baixo. Deixa de ser um objeto contra o qual se deve rebelar, e passa a ser compreendida como uma necessidade individual e coletiva, cujos benefícios são usufruídos por cada um(a) e por todos(as). O envolvimento das pessoas é maior; a responsabilidade e o compromisso em favor da disciplina passam a ser partilhados.

6. O *Pacto de Convivência* constitui-se numa estratégia de **mediação de conflitos** – entre estudantes, professores(as), pais, mães e a escola. Em qualquer grupo social há conflitos. Estes podem ser tratados de forma enriquecedora, trazendo à tona os diferentes pontos de vista e os interesses divergentes, criando a possibilidade de se buscar novas alternativas e condições mais justas. Quando o conflito é encarado desta forma, costuma ser resolvido através do diálogo e negociação, e contribui para o crescimento das pessoas e das sociedades. Entretanto, há conflitos são tratados de maneira que levam a variadas formas de desrespeito, agressão, disputas desnecessárias ou falta de clareza nas normas e procedimentos do grupo. Essas formas devem ser evitadas, pois seus resultados são a perda de tempo, o desgaste das relações interpessoais e a desunião. Quando isso acontece, dizemos que tais conflitos são estéreis.

O *Pacto* contribui para a prevenção de conflitos estéreis, porque explicita a relação entre o direito de ser respeitado(a) e o dever de respeitar a outra pessoa. Além disso, a interpretação dos direitos e deveres que nele constam é partilhada por todos(as) os(as) que participaram de sua construção. O *Pacto* reduz a necessidade de o(a) professor(a) entrar em confronto direto com os(as) estudantes que apresentam comportamentos impróprios, uma vez que pode intermediar essas situações; ao invés de reagir como se a má conduta fosse um ataque à sua pessoa ou autoridade, o(a) professor(a) eleva a questão

para um âmbito maior: “*Vamos nos recordar do Pacto com o qual concordamos e nos comprometemos... o que havíamos decidido em relação a essa situação? Se alguém não cumpre o Pacto que é de todos(as) nós, está em desacordo com o grupo em geral. O que podemos fazer com relação a isso?*”

7. Ao longo da construção do *Combinado*, a **Cultura de Paz** estará sendo trabalhada e praticada de várias formas⁶:

- ▶ na participação em uma discussão democrática, ouvindo, falando e buscando alternativas que sejam justas para todos(as);
- ▶ na reflexão e reconhecimento dos direitos e os deveres que cabem a si próprio e aos(às) outros(as);
- ▶ na definição e no compromisso com um *Pacto* que coloca o bem-estar da coletividade acima dos desejos individuais;
- ▶ no aprendizado do respeito aos limites da outra pessoa e do cumprimento de suas responsabilidades;
- ▶ no aperfeiçoamento da convivência com as diferenças e das relações interpessoais.

Nas palavras de Maria Tereza Maldonado (1997),

a dificuldade de aceitar as diferenças (de desejos, opiniões, maneiras de ser, credos, partidos políticos ou etnias), aliada à possibilidade de abuso do poder (político, econômico, social ou da força física), é uma das principais raízes das condutas violentas. O exercício da tolerância é a base da formação dos acordos de convívio, em que as pessoas procuram resolver impasses e conflitos criando soluções que sejam razoáveis para todos. Tolerar as diferenças e conseguir fazer acordos significa também ser capaz de tolerar frustrações, aceitar a realidade de que nem sempre acontece o que a pessoa quer na hora em que gostaria (p.62).

8. Outro benefício da construção do *Combinado* é a criação de uma **cultura coletiva**, na qual valores essenciais passam a ser

⁶ Para uma discussão mais aprofundada a respeito do papel da escola na promoção de uma Cultura de Paz, ver os textos de Milani, Rabbani, Corrêa, Luz, Jesus e Beust no livro “Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas” (orgs. Milani & Jesus, 2003), disponível para *download* gratuito em www.inpaz.org.br.

reconhecidos e praticados por todos(as) os(as) integrantes da escola. Essa cultura compartilhada torna-se, em si, um catalisador de mudanças nos comportamentos de todos(as), pois, como diz Morin (1999), “a cultura é uma emergência social que retroage sobre os indivíduos, lhes dá a linguagem e o saber, e, por isso, os transforma” (p.28).

Atualmente, em muitas escolas, o que é propalado como sendo a sua identidade não passa de um conjunto de palavras bonitas escritas num projeto pedagógico que alguém idealizou e a maioria desconhece ou, pior ainda, é um mero slogan criado para fins de propaganda. Com o *Combinado*, tem-se a oportunidade de avançar rumo à criação de uma identidade institucional fundamentada em princípios que vão sendo consensados e internalizados por todos(as) da comunidade escolar e incorporados à prática cotidiana, a ponto de se tornar uma característica da instituição e de seus(suas) integrantes.

O que o Pacto de Convivência não é

Ao longo desse texto, descreveremos os princípios e os processos para se implementar um *Pacto de Convivência* na escola. Entretanto, sempre é possível que alguém não compreenda o verdadeiro sentido ou deturpe a proposta. Por isso, é

importante ressaltar que o *Pacto*, tal como o compreendemos e preconizamos,

- ▶ **NÃO** pode ser uma tentativa de manter os(as) estudantes sob controle, uma nova forma de reprimir os comportamentos indesejados e a indisciplina, no intuito de que os(as) professores “possam ter um pouco mais de sossego”;
- ▶ **NÃO** pode ser uma encenação, através da qual a escola dá a impressão de que suas regras foram “democraticamente” aprovadas pelos estudantes;
- ▶ **NÃO** é uma estratégia de padronização dos comportamentos, ou seja, não deve gerar a expectativa de que todos(as) os(as) estudantes passarão a agir do mesmo modo, negando a sua individualidade e buscando a homogeneização;
- ▶ **NÃO** pode ser um discurso hipócrita por parte da escola que usa dois pesos e duas medidas: de um lado, cobra dos(as) estudantes o cumprimento de seus deveres e o respeito aos direitos dos(as) professores(as), e do outro, não se esforça para fazer cumprir os direitos dos(as) estudantes;
- ▶ **NÃO** pode ser uma tática de manipulação e cobrança: “você só terá seus direitos garantidos, quando cumprirem com seus deveres”.

“Nunca vi uma criança burra; já vi criança que às vezes fazia coisas que eu não compreendia, ou as fazia de um jeito que eu não planejava; já vi criança que não conhecia as mesmas coisas que eu, mas não era uma criança burra. Antes de chamá-la de burra, pense: era uma criança burra ou apenas sabia coisas diferentes das que você sabia?”

Marshall Rosenberg



II. COMEÇANDO PELOS PRINCÍPIOS

Este livro oferece uma tecnologia para o trabalho educativo do(a) professor(a). Ela se fundamenta num conjunto de princípios e valores que precisa ser conhecido, compreendido e incorporado por quem deseja aplicá-la. É por isso que a simples leitura e aplicação da seção quatro, como se fosse uma receita, pode não levar aos resultados almejados. Por outro lado, se um(a) educador(a) compreender e vivenciar os princípios que são expostos na presente seção, poderá criar suas próprias estratégias e alcançar resultados semelhantes.

Você conhece seus modelos mentais?

Imagine um(a) estudante que até a metade do ano letivo se comportou de maneira respeitosa e cooperativa, mas, de repente, passa a agredir seus(suas) colegas, a rejeitar as tarefas e a responder ao(à) professor(a) com rispidez. O que você acha que ocorreu?

A depender de seu *modelo mental*, cada professor(a) criará a sua própria explicação para o fato. Por exemplo,

- ▶ um(a) professor(a) pensará: “De nada adiantou eu tratar bem esse(a) aluno(a), pois ele(a) acabou se revelando. Ele(a) acha que vai bagunçar a minha aula, mas eu vou mostrar quem é que manda!”.
- ▶ Outro(a) poderá dizer: “Bastou esse(a)aluno(a) sentar perto daqueles maus elementos, para tornar-se um

deles. Vou mandar ele(a) trocar de lugar”.

- ▶ Um(a) terceiro(a) professor(a) explicará da seguinte forma: “Um(a) aluno(a) com esse tipo de comportamento só pode vir de uma família desajustada. Vou chamar seus pais, e exigir que tomem providências”.
- ▶ Outro(a) raciocinará: “Por que será que ele(a) mudou tanto assim? Será que está passando por alguma dificuldade? Vou chamá-lo(a) para conversar, tentar descobrir os motivos e um jeito de ajudá-lo(a).”

Observe que cada professor(a) interpretou o ocorrido de um jeito e, conseqüentemente, terá sentimentos distintos em relação ao(à) estudante e tomará medidas diferentes. Certamente, cada uma dessas medidas levará a diferentes reações (por parte do(a) estudante e seus(suas) colegas) e a diferentes conseqüências. O motivo dessas diferenças, na forma de explicar e na forma de conduzir o caso, é que cada professor(a) tem seu próprio modelo mental. **O mesmo fato, ao ser analisado por pessoas com distintos modelos mentais, resultará em interpretações e ações bem diferentes.**

Os modelos mentais resultam, principalmente, das experiências vivenciadas ao longo da infância. À medida que o bebê interage com o mundo ao seu redor, sua mente enfrenta um desafio extraordinário: processar e organizar a infindável quantidade de percepções e informações que recebe. A estratégia adotada pela mente humana para se estruturar e ordenar essa massa de percepções e informações é a construção de modelos mentais.

Modelo (ou mapa) mental é o conjunto de premissas, pressupostos, crenças e valores que formatam o modo de pensar de uma pessoa. Todo indivíduo tem vários modelos mentais, cada qual relacionado a determinada questão ou área de sua vida. A maior parte de nossos modelos mentais permanece no nível inconsciente, por dois motivos. Primeiro, porque os modelos mentais são estruturados com base em **generalizações** e **simplificações** feitas a partir de experiências absorvidas durante a infância. Na maioria das vezes, não nos recordamos da experiência em si, mas acreditamos que a percepção que dela tivemos é a Verdade definitiva. O segundo motivo é a imensa **influência da cultura** no processo de estruturação dos modelos mentais. Para cada ser humano, a cultura na qual se encontra submerso é como o oceano para os peixes. Os peixes não conseguem enxergar a água; eles só tomam consciência do mar, quando dele são retirados. Não é fácil dar-se conta dos valores, crenças e premissas que constituem a sua própria cultura, pois parecem ser fatos consumados e inquestionáveis⁷.

O mais importante é compreender que os modelos mentais são *ativos* – moldam nossa forma de agir. Se temos a crença de que não se pode confiar nas pessoas, agimos de forma diferente do que agiríamos se acreditássemos que as pessoas são dignas de confiança (Senge, 1998, p.202).

Reconhecer os seus próprios modelos mentais é o primeiro passo para qualquer um(a) que deseja crescer enquanto pessoa e profissional. À medida que a pessoa toma consciência das premissas e crenças que fundamentam os seus modelos mentais, ela tem a oportunidade de escolher se deseja mantê-los, reformulá-los ou adotar outros. Ela pode constatar que alguns de seus mo-

delos mentais já não estão coerentes com sua visão mais amadurecida de mundo. Ao alterar o seu modelo mental, a pessoa inicia também um processo de mudança de comportamento.

Como explica Peter Senge, o problema dos modelos mentais não reside no fato de eles serem certos ou errados: “os problemas (...) surgem quando os modelos são tácitos – quando eles existem abaixo de nosso nível de consciência” (1998, p.203).

Se o indivíduo não está consciente de seus modelos mentais, poderão ocorrer dificuldades e contradições. Por exemplo, ele pode dizer uma coisa e fazer outra, completamente diferente. No caso de um(a) professor(a), ele(a) pode ter um belo discurso sobre a postura de respeito e afeto que se deve ter para com os(as) estudantes, mas seu comportamento em sala de aula ser ríspido, autoritário e distante. Por que tal contradição? Possivelmente, porque, apesar de haver aprendido (em nível consciente) novos conceitos sobre a postura do(a) professor(a), seu modelo mental (em nível inconsciente) sobre a relação professor(a)–estudante permaneceu inalterado. Assim, ele(a) modificou seu discurso, mas não seu comportamento. Para alterar seu modo de agir, ele(a) precisará rever, questionar e modificar o seu modelo mental⁸.

Abrir-se à dúvida radical – à possibilidade de que estejamos seriamente enganados sobre nós mesmos e sobre as crenças, paixões e valores que nos governam – é abrir-se à oportunidade de rever e avançar. É ousar saber quem se é para poder repensar a vida e tornar-se quem se pode ser (Giannetti, 2002, p.11).

Os modelos mentais atuam de três maneiras e em três etapas sequenciais – como lentes, processadores e menu de opções:

⁷ A esse respeito, ver a excelente explicação de Beust (2003).

⁸ Tal processo – o de confrontar-se com as “verdades pessoais” que cultivamos ao longo da vida como se fossem absolutas, definitivas e inquestionáveis – pode parecer banal, mas não o é. Sábios(as), poetas, poetisas e filósofos(as) já alertaram que pode ser mais fácil, para o indivíduo, conquistar um país inteiro, de que adentrar e tomar posse de seu próprio universo interior. O autoconhecimento é uma das pouquíssimas conquistas do ser humano que nem o tempo, nem as intempéries, nem nenhuma outra pessoa podem subtrair-lhe. O sucesso nesse empreendimento depende totalmente do grau de veracidade de seu(sua) protagonista.

Veracidade é um valor que expressa apego à verdade, e uma virtude que se traduz em ser verdadeiro consigo mesmo e com o outro. Sem ela, o processo de autoconhecimento facilmente se degenera em auto-engano. Ela se desdobra em diversas outras virtudes, tais como integridade, honestidade, sinceridade, justiça, coragem, coerência e fidelidade. Sua importância é tamanha, que Mahatma Ghandi afirmou que **“ser honesto é ainda mais importante do que ser pacífico. Na verdade, a mentira é a mãe da violência. Um homem sincero não pode permanecer violento por muito tempo. Ele vai perceber, no curso de sua busca, que não tem necessidade de ser violento. Vai também descobrir que enquanto houver nele o menor vestígio de violência não conseguirá encontrar a verdade que está procurando.”**

- ▶ **Lentes** são filtros que se colocam entre o mundo e a mente e, desse modo, influenciam a *percepção*⁹. Por exemplo, se alguém usar óculos com lentes de determinada cor, enxergará todas as coisas naquele tom. Se utilizar lentes de aumento, verá detalhes que antes não percebia. Se as lentes estiverem embaçadas, sua visão ficará turva.
- ▶ A seguir, o **processador** organiza, decodifica e analisa as informações recebidas, e chega a *conclusões* ou *explicações*.
- ▶ A partir da(s) conclusão(ões) alcançada(s), entra em funcionamento um **menu de opções**, ou seja, uma lista de alternativas de ação, dentre as quais o indivíduo fará a sua *escolha*.

Na prática, o modelo mental filtra as percepções do indivíduo, captando prioritariamente aquelas que confirmam suas próprias crenças. Ao processar as percepções, o modelo mental o faz com base em suas próprias premissas, resultando em uma interpretação dos fatos que o confirma e reforça. Finalmente, a lista de alternativas de ação

oferecida pelo modelo mental ao indivíduo não esgota todas as possibilidades, pois só apresenta opções coerentes com seus próprios valores.

Em síntese, os modelos mentais afetam e condicionam a percepção dos acontecimentos, a interpretação que é dada aos fatos e a escolha da ação a tomar. Portanto, pode-se afirmar que:

- ▶ **os modelos mentais são a principal motivação do comportamento da pessoa;**
- ▶ **se alguém deseja modificar seu próprio comportamento, precisa conhecer e transformar o seu modelo mental.**

Os modelos mentais de um(a) educador(a) repercutem diretamente sobre o clima em sala de aula, a relação que estabelece com os(as) educandos(as) e, por fim, no próprio aprendizado:

As crenças dos professores *no e a respeito* do potencial humano e na habilidade de todas as crianças aprenderem e avançarem são críticas. Esses aspectos dos **modelos mentais dos professores têm um impacto profundo no clima de aprendizado e nos estados mentais de aprendizagem** que o professor cria. Os professores precisam compre-

A ÁGUIA E AS GALINHAS

Um homem encontrou um ovo de águia e colocou-o no ninho de uma galinha. Não muito depois, nascia uma aguiazinha junto com a ninhada de pintinhos.

A águia foi crescendo junto com os pintinhos e, durante toda a sua vida, fez tudo que as galinhas fazem, pois acreditava ser uma galinha: ciscava a terra em busca de minhocas e insetos, cacarejava e, abanando as asas, dava seus saltinhos e pensava estar voando.

Os anos se passaram, e a águia envelheceu. Um dia, olhou para o alto e viu uma ave magnífica voando bem alto, num céu sem nuvens. A ave parecia deslizar em graciosa majestade, em meio às poderosas correntes de vento. As suas asas fortes, douradas com o reflexo da luz do sol, batiam pausada e serenamente. A velha águia olhou extasiada e perguntou:

- O que é aquilo?

- É uma águia, a rainha das aves, explicou a galinha ao seu lado. O céu é o seu lar. O nosso é a terra; nós somos galinhas.

Assim, a águia viveu e morreu como uma galinha, pois era isso que pensava ser.

Sherafat (2002, p.61)

ender que os sentimentos e as atitudes dos estudantes estarão envolvidos e influenciarão profundamente o aprendizado dos mesmos (Caine & Caine, *apud* Gregory & Chapman, 2002, p.1) (grifo nosso).

O componente básico de cada modelo mental são premissas e pressupostos a respeito de determinada questão. Segundo o Aurélio, **premissa** é um “fato ou princípio que serve de base à conclusão de um raciocínio”, e **pressuposto** é uma “circunstância ou fato considerado como antecedente necessário de outro” (Ferreira, 1999). Neste texto, consideramos que tanto premissa quanto pressuposto são **crenças que a pessoa adota como base de seus modelos mentais**. Ou seja, são **pensamentos, valores e sentimentos** que formatam a nossa percepção da realidade e os nossos comportamentos.

Muitas vezes, o indivíduo não tem consciência das premissas sobre as quais seu próprio raciocínio e comportamento são construídos. De modo semelhante, nos debates públicos, as partes envolvidas não costumam explicitar as premissas a partir das quais se posicionam. As premissas permanecem tácitas, implícitas. São “verdades” dadas como “estabelecidas” “óbvias” ou “naturais” e, por isso, permanecem sem ser verbalizadas ou questionadas. Quando essas “verdades” não são trazidas à tona e analisadas criticamente, corre-se um grave risco: quando se parte de uma premissa equivocada, chega-se, inevitavelmente, a conclusões erradas. Isso é verdadeiro tanto para indivíduos, quanto para coletividades.

Se você deseja aplicar a metodologia proposta neste livro, o primeiro passo será descobrir e reexaminar suas premissas sobre disciplina, autoridade, o papel do(a) professor(a) e o que esperar dos(as) estudantes. É o que faremos nas páginas a seguir.

Questionando premissas controversas

Vamos questionar algumas premissas comumente encontradas entre professores(as). São frases, ditos populares, provérbios ou chavões que professores(as) empregam, ao se comunicarem entre si ou com estudantes. Cada uma dessas expressões traz, em suas entrelinhas, premissas que precisam ser explicitadas e avaliadas. No nosso

entender, muitas delas podem ser consideradas equivocadas, enquanto outras podem trazer embutidas, dentro de uma afirmação aparentemente correta ou banal, graves implicações. Caberá a você, leitor(a), analisá-las cuidadosamente e tirar suas próprias conclusões.

Premissas:

Manda quem pode; obedece quem tem juízo.

Para ter autoridade, o(a) professor(a) precisa despertar medo em seus(suas) alunos(as).

Se eu não for autoritário(a), perderei a minha autoridade.

Se eu exercer a minha autoridade, estarei sendo autoritário(a).

Professor(a) bom(boa) é linha-dura, que impõe uma disciplina rígida.

O objetivo maior da disciplina é manter a ordem na escola.

Respeito é bom, e eu gosto.

Se eu demonstrar carinho por meus(minhas) alunos(as), eles(as) vão fazer “gato e sapato” de mim.

Eu sou tão bom(boa) para com meus alunos, mas mesmo assim, não me obedecem.

Cabe ao(à) professor(a) definir e impor as regras em sala de aula.

Os(as) alunos(as) de hoje em dia não querem saber de nada!

Esses(as) alunos(as) deveriam ser mais responsáveis!

Se os(as) alunos(as) recebessem uma boa educação doméstica, eu não teria tantos problemas em sala de aula.

Escola só ensina. Educar é com a família.

Eu não sou pago(a) pra ser babá dos(as) filhos(as) dos(as) outros(as).

Já fiz tudo que era possível, mas essa turma (ou esse(a) aluno(a)) não tem jeito!

Essas ideias são lindas, mas não vão funcionar, porque, na prática, a teoria é outra.

Não adianta nem tentar. Já fizemos de tudo, mas nada dá certo aqui.

Manda quem pode; obedece quem tem juízo

Esse chavão é repetido com frequência dentro das escolas brasileiras, e revela uma visão de mundo centrada no **poder** – há um que *manda*, e aos demais, resta *obedecer*. Fundamenta-se no autoritarismo e faz uma ameaça velada a quem “ousar” desobedecer.

Tomemos como exemplo um(a) gestor(a) escolar que acha que todos(as) devem obedecê-lo(a) de forma automática e incontestável, devido ao fato de ocupar um cargo de chefia. Não se preocupa em estabelecer vínculos com seus comandados(as), não dialoga nem ouve as opiniões alheias, não explica suas decisões. A comunidade escolar se sente frustrada e insatisfeita, mas não encontra abertura para expressar isso. A consequência disso, na melhor das hipóteses, é que a equipe cumprirá apenas com suas obrigações, sem envolver-se verdadeiramente na tarefa. Ao perceber que as coisas não estão avançando, este(a) gestor(a) gasta seu tempo e energia dando demonstrações de sua autoridade, pois imagina que o problema é a falta de obediência. Ele(a) passa a cobrar, reclamar, criticar, ameaçar, exigir mais e punir. A insatisfação das pessoas aumenta, e os resultados pioram. A esse respeito, Freire (1997), já discutia as possíveis consequências dessa forma de relação:

Autoritarismo frente ao qual podemos esperar nos filhos e alunos ora posições rebeldes, refratárias a quaisquer limites, disciplina ou autoridade, mas também apatia, obediência exagerada, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo, medo à liberdade. Ao dizer que do autoritarismo se pode esperar vários tipos de reação, entendo que, felizmente, no domínio do humano as coisas não se dão mecanicamente. Desta forma, é possível a certas crianças passar quase ilesas à rigurosidade do arbítrio, o que não nos autoriza a jogar com esta possibilidade e a não nos esforçar por ser menos autoritários se não por causa do sonho democrático, em nome do respeito do ser em formação de nossos filhos e filhas de nossos alunos e alunas. (p. 38)

Um(a) segundo(a) gestor(a), por exemplo, reconhece que depende inteiramente da comunidade escolar para o sucesso da tarefa que lhe foi outorgada. Ele(a) acredita que o ser humano só age com sincera motivação, quando se sente respeitado, valorizado e envolvido na tarefa. Por isso, sua prioridade não é dar ordens, mas encontrar meios para estabelecer uma boa relação com a comunidade e com cada um(a) de seus(suas) integrantes. Tem consciência de que, para conquistar a confiança deles(as), terá que demonstrar veracidade, honestidade, equidade e diálogo. As decisões são, em geral, tomadas com a participação do grupo e, quando isso não é possível, ele(a) sempre leva em consideração as opiniões e sentimentos das pessoas e faz questão de explicá-las ao grupo.

Os exemplos dados são aplicáveis também ao(a) professor(a). Se ele(a) se enxerga como “chefe” e imagina que tem o poder em suas mãos, é provável que suas próprias posturas e reações contribuam para criar um clima de antagonismo, indisciplina ou apatia em sala. Por outro lado, **há educadores(as) que têm consciência que o sucesso da gestão da sala depende da sinergia entre a autoridade (que é colocada em seus ombros) e o poder (que reside na turma, no coletivo de estudantes)**. Quando um grupo percebe que é respeitado, ouvido e valorizado por aquele(a) a quem foi outorgada a autoridade, essa pessoa deixa de ser aquele(a) a quem “temos que obedecer, porque somos forçados(as) a isso” e passa a ser aquele(a) a quem “*desejamos ouvir*, por nossa própria vontade”. A diferença entre essas duas condições é imensa.

Para ter autoridade, o(a) professor(a) precisa despertar medo em seus(suas) alunos(as)

Quem acredita nessa premissa tem tendência a se apresentar formal e sisudo(a) perante os(as) estudantes, e a fazer críticas e ameaças punitivas. Pode até gritar em sala de aula. Por temer perder sua autoridade, mantém um distanciamento em relação aos(as) estudantes e adota uma atitude fria. Como consequência, os(as) estudantes também evitam uma maior aproximação com esse(a) professor(a). Desse modo, é mínima a possibilidade de se estabelecer um vínculo afetivo entre a turma e o(a) professor(a). Se ele(a) possuir excelentes habilidades didáticas e conhecimento de sua matéria, poderá até conseguir transmitir o conteúdo programático, mas dificilmente cumprirá seu papel na formação de pessoas em sua integralidade.

Se desejamos rever essa premissa, é preciso entender que há dois tipos de autoridade – a baseada no **medo** e a baseada no **amor**. A primeira é fácil de ser estabelecida. O temor das ameaças, críticas, gritos e punições rapidamente se instala entre os(as) estudantes, os(as) quais passam a ter medo de seu(sua) professor(a). A turma segue suas determinações, ninguém as questiona e todos(as) permanecem em silêncio durante a aula. O problema é que **a autoridade baseada no medo não se sustenta ao longo do tempo**. Inevitavelmente, surgirão brincadeiras e comportamentos inadequados, insatisfações, resistências, questionamentos ou atos de rebeldia. Ao se defrontar com essas situações, o(a) professor(a) imagina que precisa impor limites mais rígidos ou novos castigos. Termina por entrar num desgastante círculo vicioso: quanto mais reclama, ameaça e pune, menos controle tem sobre a turma. Passa a culpar os(as) estudantes, por serem tão indisciplinados, e as mães e os pais, por não os(as) terem educado.

O segundo tipo fundamenta-se na premissa de que **a verdadeira autoridade é conquistada sempre que a relação educador(a)-educando(a) for caracterizada por afeto, confiança, diálogo, respeito e valorização**. Essa autoridade é construída num processo que leva tempo e exige paciência e perseverança. À medida que os(as) estudantes vão descobrindo que o(a) professor sinceramente gosta deles(as), compreende suas necessidades e anseios, respeita seu jeito de pensar e ser, valoriza suas qualidades e contribuições, e permanece aberto(a) à conversação, eles(as) passam a encará-lo(a) como alguém em quem podem confiar. Os(as) professores(as) que agem desse modo têm consciência de que cabe a eles(as) a **iniciativa** de criar essa relação, bem como de dar o **exemplo**. Também sabem que, muitas vezes, esse caminho é marcado por percalços e crises, mas já constataram que, se suas intenções são sinceras, o resultado do processo será bom. Como afirma Freire (2006):

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade,

se “sabe com quem está falando?” Segura de si, ela é porque tem autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria. (p.91)

Há outra diferença entre os(as) professores(as) que assumem as duas posturas anteriormente descritas: as expectativas que nutrem em relação ao comportamento de seus(suas) estudantes. Em geral, os(as) que acreditam na autoridade baseada no medo consideram que estudante bem comportado(a) é passivo(a), permanece em silêncio e cumpre as regras e tarefas sem questionar. Em suma, o(a) estudante ideal seria um robô. Por isso, qualquer manifestação criativa ou questionadora, opinião divergente ou situação na qual o(a) professor(a) não seja o centro das atenções é logo interpretada como desrespeito, rebeldia ou interferência no ensino.

A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se. (Freire, 2006, p.92-93)

Os(as) professores(as) que buscam uma autoridade baseada no amor, por outro lado, têm expectativas bem mais realistas em relação aos(às) estudantes: sabem que cada criança, adolescente, jovem e adulto(a) tem sua própria história, qualidades e defeitos, potencialidades, limites e limitações, capacidades e deficiências. Para esses(as) educadores(as), bom comportamento em sala de aula se traduz em vontade de aprender, curiosidade, participação ativa, capacidade de pensar de forma independente e contribuir para o bem-estar coletivo. **Não se iludem com a fantasia de uma “turma ideal”, composta por “alunos(as) ideais”, pois têm a humildade de reconhecer que eles(as) próprios(as) não são “professores(as) ideais”**. Por essas razões, são capazes de lidar de forma mais tranquila e eficiente com as situações de indisciplina, rebeldia ou conflitos. Eles(as) não interpretam tais comportamentos (por parte de estudantes) como uma ofensa pessoal, um ataque à sua autoridade, mas, sim, como parte natural e inevitável de seu trabalho educativo.

Se eu não for autoritário(a), perderei a minha autoridade.

Se eu exercer a minha autoridade, estarei sendo autoritário(a).

Ambas as premissas, apesar de contraditórias entre si, expressam a dificuldade em se diferenciar *autoridade* de *autoritarismo*.

Como já dissemos, autoridade é o direito outorgado a alguém para conduzir a realização de uma tarefa. O sucesso, no exercício da autoridade, depende do **senso de responsabilidade** demonstrado pelo(a) professor(a) e do **grau de confiança** que os(as) estudantes depositam nele, uma vez que

ter autoridade não significa poder impor o próprio critério sem discussão. Ter autoridade é ter ascendência, ter capacidade afetiva e moral para ser escutado, para **impor somente quando é inevitável, com base em muitas outras ocasiões em que isso não foi assim**, a partir da percepção de que o adulto está próximo e tende a ter uma atitude positiva (Funes, 2002, p.19) (grifo nosso).

Autoritarismo é o abuso da autoridade, com o objetivo de dominar outra(s) pessoa(s). É uma deturpação da autoridade, pois o poder decisório é centralizado em uma pessoa, e sua vontade é imposta sobre o grupo. A excessiva centralização dá margem a arbitrariedades e, ao deixar de escutar, a ausência de diálogo favorece a ocorrência de injustiças e abusos.

Na sala de aula, o(a) professor(a) enfrenta, diariamente, situações nas quais pode adotar uma postura autoritária ou exercer, de forma equilibrada e justa, a autoridade que é inerente ao seu papel. Muitas vezes, o(a) professor(a) que é autoritário(a) a maior parte do tempo ou nas questões mais importantes é quem dá mais valor a *ser respeitado(a) e temido(a)* pelos(as) estudantes do que *criar um vínculo de afeto e confiança*; que acredita numa hierarquia rígida e numa disciplina estilo militar; que impõe suas decisões sem levar em consideração as opiniões e anseios da turma; que exige obediência cega e sem questionamento. Mas nem sempre o autoritarismo aparece em cores tão vívidas.

O(a) educador(a) que reflete sobre suas próprias atitudes e ações, descobre que, às vezes, não é fácil identificar os momentos nos quais ex-

trapolou os limites da autoridade e agiu arbitrariamente. Talvez a maior diferença resida na intenção que o(a) move: era o desejo sincero de fazer aquilo que seria melhor para a turma e contribuiria para o pleno desenvolvimento dos(as) estudantes? Ou era o prazer de exercer o poder, de provar que “quem manda aqui sou eu”? Só um exame de consciência absolutamente verdadeiro e sincero poderá revelar ao(à) próprio(a) professor(a) que sentimentos e pensamentos motivaram seu comportamento. Mas é justamente através de um processo de autoanálise e autocrítica que ele(a) poderá, gradualmente, dar-se conta de como exerce sua autoridade. Para Freire (2006),

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (p.61)

Muitos(as) professores(as) têm medo de exercer a autoridade, por acreditarem que, ao fazê-lo, estarão sendo autoritários(as). Por isso, evitam ocupar o lugar que lhes compete, em sala de aula. Um dos motivos dessa postura é o fato de o Brasil haver vivido, por trinta anos, sob um regime totalitário, durante o qual o autoritarismo causou muitos retrocessos na sociedade e sofrimentos à população. A rejeição a esse modelo levou algumas pessoas ao outro extremo – a crença de que toda forma de autoridade é um mal, uma violência. Entretanto, qualquer educador(a) experiente já deve ter constatado que crianças e adolescentes, a fim de que possam crescer de forma segura e equilibrada, necessitam disciplina e compreensão de limites. Uma autoridade sadia e íntegra torna-se um importante referencial na vida do(a) educando(a), ajudando-o(a) a estabelecer seu próprio código de valores éticos.

O desafio de encontrar um **equilíbrio entre autoridade e liberdade**, na visão de Freire (2006), confirma a necessidade de **limites**, “sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo” (p.105). Entretanto, as contradições são frequentes: “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licen-

ciosas de comportamento, e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (p.104).

Professor(a) bom(a) é o(a) linha-dura, que impõe uma disciplina rígida.

O objetivo maior da disciplina é manter a ordem na escola.

Essas premissas trazem a questão da disciplina, um aspecto pouco compreendido da educação. A palavra *disciplina* se origina de *discípulo*, aquele(a) que segue por amor. Portanto, a **origem e o sentido mais profundos da disciplina é o amor.**

Pensando criteriosamente, podemos entender que não há como forçar uma pessoa a fazer o que ela não quer, ainda que se possa criar condições que a inclinam a uma escolha, por meio de ameaças ou punições físicas, por exemplo. Ainda assim, há exemplos de pessoas consideradas mártires que, confrontadas com a decisão de negar sua própria fé ou morrer, optam por dar a vida. Prisão, tortura e morte são incapazes de fazer essas pessoas abdicarem de seu ideal. Se transpusermos essa reflexão para o processo educativo, perceberemos que, para ser bem-sucedido, um(a) educador(a) precisa abdicar da ilusão de que será capaz de impor sua vontade sobre os(as) educandos(as). Sua única possibilidade de êxito reside em conquistar o afeto, a confiança e o respeito de seus(suas) estudantes. Quando há amor numa relação ou num ambiente, a disciplina é seguida, por livre e espontânea vontade. Como escreveu Camões, “amar é estar-se preso por vontade”.

Fico imaginando a ingenuidade de um adulto que acredita que o “Joãozinho” e a “Mariazinha” vão deixar de bater nos colegas e de fazer bagunça na sala de aula simplesmente porque a professora mandou ou porque ameaçou mandá-los para a diretoria! Quem trabalha com educação sabe que isso só funciona com a criança que tem medo do adulto, e que esse tipo de postura por parte do professor em nada ajuda o aluno (Araújo, 1996, p.113-4).

Uma disciplina rígida, em que as regras são impostas e inflexíveis, geralmente não resulta em aprendizado nem amadurecimento por parte dos(as) educandos(as). Eles(as) podem seguir as regras por temerem as punições, mas sem não internalizar o verdadeiro sentido dessas regras, ou seja, os valores éticos que as fundamentam. Podem obedecer por obedecer, sem compreender. Correm o risco de se tornarem adultos(as) que só

cumprem as leis quando o risco de serem flagrados(as) é muito grande, ou que agem de forma antiética porque não há uma lei que explicitamente proíba uma ou outra conduta. Se não é esse o tipo de pessoas que esperamos que se formem em nossas escolas, precisamos mudar nossas premissas a respeito de disciplina e autoridade.

O propósito final da disciplina é contribuir para que o(a) educando(a) desenvolva sua autodisciplina. Não é simplesmente evitar a bagunça ou manter a ordem na escola, por mais válidos e legítimos que sejam esses objetivos. Na realidade, objetivos como os últimos podem ser alcançados, também, através de um modelo autoritário e repressor, pois são apenas expressões externas de disciplina. Segundo Zabala (1998), é possível distinguir alguns graus de aprendizado de uma norma – quando o indivíduo a aceita, mesmo sem entender a necessidade de cumpri-la; quando há uma conformidade (voluntária ou forçada), juntamente a alguma reflexão sobre o significado da norma; e, no grau mais elevado, o indivíduo interioriza as normas e as aceita como “regras básicas de funcionamento da coletividade” (p.47).

Os resultados mais profundos e duradouros – *a internalização de valores éticos e o desenvolvimento da autodisciplina* – têm mais chance de serem atingidos quando a disciplina resulta da combinação de quatro fatores essenciais: (a) de uma **relação educador(a)–educando(a) baseada no amor e diálogo**; (b) as **normas** nascem “de dentro para fora”, ou seja, são **propostas e aprovadas pelos(as) educandos(as)**; (c) o(a) educador(a) reforça, através de seu **exemplo e coerência**, os valores e as normas; (d) os(as) educandos(as) são convidados(as) a **refletir e a avaliar seus percalços e progressos**. Nas palavras de Zabala (1998),

(...) a vinculação afetiva necessária para que o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado implica a necessidade de estabelecer relações afetivas, que estão condicionadas pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto e a ascendência das pessoas ou coletividades que promovem a reflexão ou a identificação com os valores que se promovem (p.47).

A concepção de disciplina que preconizamos é chamada, por alguns autores, de **disciplina democrática**, que pode ser definida como

o conjunto de estratégias que favorecem a **segurança** e o **autogoverno**, permitindo a superação de antinomias até alcançar o **equilíbrio entre autoritarismo e permissividade**, de tal forma que a aceitação da autoridade seja um valor e a disciplina **um meio para conseguir a socialização e a maturidade pessoal do educando** (Masdevall, Costa & Paretas, 2003, p.24) (*grifo nosso*).

Mesmo num processo fundamentado na afetividade e no bom exemplo por parte do(a) professor(a), poderão haver momentos em que os(as) educandos(as) o(a) desobedecerão e transgredirão as regras. Essas situações são, na realidade, **oportunidades educativas**. Não as entendemos como sinal de fracasso¹⁰. De acordo com a milenar sabedoria chinesa, toda crise é a conjunção de riscos e oportunidades. Quando uma “crise” de indisciplina eclode em sala de aula, há o perigo de a situação se agravar, de os(as) estudantes perderem o respeito entre si ou para com o(a) professor(a). Mas o(a) educador(a) também pode aproveitar as oportunidades que tal crise oferece, tal como a de envolver a turma numa reflexão e conversa a respeito do ocorrido, extraindo ricos aprendizados.

O(a) educador(a) experiente normalmente sabe que **os comportamentos denominados de “indisciplinados” e as dificuldades de convivência são eventos absolutamente possíveis em qualquer sala de aula**. É bastante improvável que exista uma turma na qual essas situações não ocorram. Portanto, cabe ao(à) professor(a) contemplá-las em seu planejamento, definindo tanto estratégias preventivas quanto formas de administrar os comportamentos incompatíveis com as atividades escolares. No dizer de Wong & Wong (2004), **“se você não tem um plano [de disciplina], você está planejando fracassar”** (p.141).

Respeito é bom, e eu gosto.

Essa frase é repetida por professores(as), em toda parte. Aparentemente, é inocente e reafirma o valor do respeito. O problema é o que ela não diz claramente, o que fica subentendido. A premissa embutida nessa colocação é a de que o(a) professor(a) tem mais direito a ser respeitado que o(a) estudante. No sentido que estamos entendendo uma sala de aula democrática, ambos(as) – por sua condição humana – têm o mesmo direito de serem respeitados(as). Discutir se um(a) tem

mais direito que o(a) outro(a) é perder tempo com algo estéril pois é algo que já está superado nessa concepção.

Todos sabem que a cada direito corresponde um dever, mas a frase em questão enfatiza apenas o respeito “que se recebe”, esquecendo-se do respeito “que se deve oferecer” ao outro. No que se refere ao dever de respeitar o outro, a responsabilidade do professor é bem maior que a do estudante. Afinal, cabe ao professor a liderança do processo educativo, e educar começa pelo exemplo que se dá. Portanto, **a iniciativa primeira de demonstrar respeito cabe ao educador. Sua prática vai definir o padrão da relação com seus estudantes, muito mais de que seu discurso ou cobranças.**

Alguns professores não sabem diferenciar entre *medo* e *respeito* e, por esse motivo, assumem posturas que, em vez de despertar a consideração e a estima dos estudantes, provocam o distanciamento e a desconfiança. Respeito é um sentimento e uma atitude que brotam espontaneamente, de dentro para fora, à medida que se reconhecem os direitos, a dignidade e o valor do outro. O medo, ao contrário, é instilado de fora para dentro, e tem por objetivo subjugar ou afastar o outro. O respeito é algo que se conquista, jamais uma imposição ou exigência.

Portanto, todos os membros da comunidade escolar, a começar pelos educadores, precisam desenvolver a capacidade de respeitar o outro. Naturalmente, esse aprendizado envolverá percalços; muitas vezes, por exemplo, sentimos raiva de outro professor ou de um estudante. Nessas situações, é fundamental não permitir que a raiva se transforme em “raivosidade”, como alertou Paulo Freire (2006), pois ela nos impede de pensar e agir com justiça:

Por mais que me desagrade uma pessoa não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que (...) trato-a com desdém, do alto de minha falsa superioridade (p.49).

Se eu demonstrar carinho pelos(as) alunos(as), eles(as) vão fazer “gato e sapato” de mim

Podemos pensar em duas situações nas quais professores(as) que atuam de acordo com esse tipo de crença podem se aproximar:

¹⁰ Ver o tópico “Consequências do descumprimento do Pacto”, na seção IV.

- ▶ os(as) que expressam afetividade em suas relações interpessoais, mas evitam fazê-lo em relação a seus(suas) estudantes, por medo de perderem o controle disciplinar;
- ▶ os(as) que não costumam demonstrar afeto a quem quer que seja de modo a encobrir algumas de suas dificuldades pessoais.

São duas motivações bem distintas que precisam ser analisadas em separado. Em relação à primeira, trata-se de um temor infundado, uma fantasia. Como já comentado anteriormente, é mais provável que os melhores resultados – tanto em termos de convivência em sala de aula, quanto em termos de desempenho escolar – sejam alcançados quando educadores(as) estabelecem e cultivam relações de afeto e consideração com seus(suas) educandos(as). Esse vínculo facilita o diálogo, desperta a motivação para aprender, gera boa-vontade para compreender suas atitudes do(a) professor(a), reduz o acúmulo de tensões e conflitos mal resolvidos e contribui para um clima de bem-estar na sala, sem o qual a aula se torna difícil de suportar.

Um dos motivos da existência desse temor é que muitas pessoas confundem o ato de amar e ser carinhoso com uma condição de passividade ou mesmo fraqueza – como um indivíduo irresponsável, que se deixa manipular, concorda com qualquer atitude e abre mão de seu posicionamento ou de seus direitos. Essa confusão se origina numa visão distorcida de amor, fundamentada na permissividade e no paternalismo. Nada mais equivocado. Nosso posicionamento é: ao(à) educador(a) cabe conduzir o processo educativo com amorosidade, negociando as regras e permitindo o seu cumprimento e, quando necessário, tomar medidas mais enérgicas para a resolução de conflitos. **Quem ama, educa. Na educação se estabelecem limites. Amor e disciplina são os dois lados da mesma moeda, são indissociáveis.**

Se, em sua leitura, você teve a impressão de que sugerimos o abandono da disciplina ou que o(a) professor(a) não deva usar sua autoridade, por favor, volte ao início desta seção e releia com

atenção redobrada. O ponto que estivemos explicando e insistindo é que entendemos que **a disciplina tem um efeito de fato transformador quando nasce de um vínculo de afeto, respeito e diálogo. Sem esse tipo de relação, a disciplina se reduz ao cumprimento de ordens, sem maiores benefícios pedagógicos.**

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem (Freire, 2006, p. 67).

Quanto ao segundo grupo, os(as) que têm bloqueios em suas expressões afetivas, cabe-nos dizer que a capacidade de amar é inerente ao ser humano, mas seu desenvolvimento depende – no caso da pessoa adulta – de uma escolha consciente de trilhar os caminhos do coração, aprendendo a dar e a receber afeto. Apenas o exercício constante dessas faculdades pode levar à excelência, do mesmo modo que, para chegar às Olimpíadas, um(a) atleta precisa treinar diária e intensamente. Cabe ressaltar: nossa capacidade de amar é infinita, portanto somos todos(as) aprendizes eternos(as) da ciência e da arte de amar. Trata-se de algo tão importante que nunca é tarde demais para começar.

Aprender a amar é um elemento essencial da felicidade¹¹. O ser humano só é feliz quando ama. Lembre-se de que o amor a que nos referimos aqui não se restringe ao relacionamento amoroso entre um casal. Você pode estar só, em termos de um par romântico, e, ainda assim, viver em pleno estado de amor, amando sua família, seus(suas) amigos(as), seu trabalho, seus(suas) estudantes, sua comunidade, a natureza, a uma divindade, a uma causa que decidiu abraçar etc.

Portanto, se você decidir investir seu tempo, intelecto e energia no desenvolvimento de sua capacidade de amar, faça-o ciente de que o(a) maior beneficiário(a) será você mesmo(a). Não pense que está fazendo um favor aos(às) estudantes ou às pessoas mais próximas. Cada avanço

¹¹ Sendo tão fundamental para a vida do ser humano, é trágico constatar que o sistema e os currículos escolares negligenciam a questão do amor. Ademais, a afetividade é importante para o desenvolvimento intelectual. Autores(as) como Wallon têm demonstrado a profunda interligação entre afetividade e inteligência, e defendem a inclusão da educação emocional entre os propósitos da ação pedagógica. Em anos recentes, algumas escolas têm afirmado trabalhar nessa direção. Se tal processo for efetivado de forma consistente e continuada, e com as metodologias apropriadas, poderá trazer um considerável avanço em termos de convivência na sociedade.

nessa direção é um passo para mais perto do melhor que existe em você, de seu verdadeiro Eu e, conseqüentemente, da felicidade!

Eu sou tão bonzinho(boazinha) para com os(as) alunos(as), mas mesmo assim, não me obedecem.

Essa premissa é muito frequente e demonstra que algumas pessoas confundem amorosidade com “ser bonzinho(boazinha)”. Na realidade, são coisas muito distintas.

O(a) professor(a) “bonzinho(boazinha)”, muitas vezes, tem uma grande preocupação em ser aceito(a) pelos(as) estudantes. Se esta preocupação for excessiva, entretanto, podem haver sérias conseqüências para a convivência e para o processo educativo, caso as exigências, questionamentos e transgressões dos(as) estudantes passem a ser tratadas com permissividade absoluta. Os(as) estudantes podem entender que não é necessário se esforçar por aprender e que sempre poderão dar um jeito de enrolar o(a) professor(a) e resolver a situação. O(a) professor(a) torna-se refém de seu desejo de agradar. Assim, é comum os(as) estudantes não respeitarem esse(a) professor(a), pois consciente ou inconscientemente, sabem que ele(a) não cumpre com a sua responsabilidade enquanto educador(a).

Ser um(a) educador(a) amoroso(a) exige firmeza e o exercício equilibrado da autoridade. O(a) educador(a) que estabelece um vínculo afetivo salutar com os(as) estudantes não precisa abrir mão de seu papel, nem de sua autoridade; nem se tornar um brinquedo nas mãos da classe, tentando atender a todos os seus desejos, caprichos e exigências; nem se preocupar em querer agradar a todos(as), nem em ser agradável o tempo todo; nem “passar a mão na cabeça” de quem deixa de cumprir seus compromissos ou transgredir as regras estabelecidas pelo grupo. Tal educador(a) pode até ser considerado(a) chato(a) por alguns(mas) estudantes, durante algum tempo, mas ao final, normalmente é reconhecido(a) e respeitado(a) por sua integridade, coerência e senso de justiça.

Araújo (1996) critica a falsa dicotomia que induz os professores a imaginarem que precisam optar entre dois extremos, ser um “linha dura” ou “bonzinho”:

É possível [o professor] ter um papel ativo, enérgico muitas vezes, sem ser autoritário, desde que os alunos sintam que são respeitados, que existe coerência em suas ações, que ele não busca privilégios para si ou para alguns alunos em detrimento de outros, e que pauta suas cobranças em princípios de reciprocidade. Esse tipo de postura (...) é possível, mas não pode ser alcançado em pouco tempo. Precisa ser construído no dia-a-dia pelos membros do grupo (...) (p.112).

Cabe ao(à) professor(a) definir e impor as regras em sala de aula.

Qualquer espaço no qual há pessoas que interagem necessita de regras que garantam um convívio saudável e o respeito aos direitos individuais. Isso é verdade para a família, o local de trabalho, o estádio de futebol, a comunidade, o país e também para a escola. O equívoco da frase citada está na crença de que normas de convivência devem vir de cima para baixo, do(a) professor(a) para o(a) estudante. Essa crença pode se originar em diversas premissas, das quais comentaremos três.

A primeira premissa subjacente é a da “folha em branco”: crianças, adolescentes e estudantes são destituídos de vontade e opinião própria, motivo pelo qual alguém deve decidir (por eles(as)) o que será melhor (para eles(as)), cabendo a eles(as) aceitar passivamente e obedecer sem questionar. Graças aos avanços científicos em Pedagogia, Psicologia, Neurologia, Pediatria e outras áreas, sabemos hoje que nem mesmo um(a) recém-nascido(a) pode ser considerado(a) uma “folha em branco”. Mas essa premissa persiste na práxis de muitos(as) professores(as), os(as) quais se queixam porque as regras que colocam em sala de aula “não funcionam” e os(as) estudantes “não cumprem suas obrigações”. Enquanto esses(as) educadores(as) resistirem a reconhecer os(as) estudantes como indivíduos que devem ser ouvidos atentamente e com os quais se deve dialogar e negociar, é improvável que obtenham resultados melhores.

Outra premissa que leva ao tipo de crença em pauta é a de que crianças e adolescentes são seres imaturos, incompletos e imperfeitos, incapazes de assumir responsabilidades ou de contribuir para algum objetivo sério. No caso do Brasil, há um fator agravante – **nossa cultura é marcada pelo paternalismo**. Por isso, muitas vezes não percebemos o quanto **subestimamos a capacidade de crianças e adolescentes**, o quanto **nos esforçamos**

para dar-lhes tudo pronto, o quanto tememos confiar neles(as). Esse modelo mental se reflete em nosso modo de lidar com eles(as) e, em consequência, eles(as) passam a agir de acordo com as nossas expectativas. Enquanto continuamos a enxergá-los(as) como *menores*, deixamos de contribuir com o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Naturalmente, não se pode abandonar esse extremo e partir-se imediatamente para o outro, criando expectativas exageradas e exigindo dos(as) educandos(as) um grau de maturidade que ainda não alcançaram. É necessário um processo gradual, de modo que – passo a passo, dia após dia – os(as) educandos(as) assumam a consciência de seu papel na construção do conhecimento e na transformação da sociedade. Aos poucos, novas responsabilidades vão sendo assumidas, de forma crescente. Não importa que esse processo seja longo ou lento; o que importa é que os(as) educandos(as) estejam avançando na direção certa, ou seja, desenvolvendo a plenitude de seu ser.

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que **uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade**, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 2006, p. 107) (grifo nosso).

A terceira premissa relacionada à crença em discussão é a da centralidade do(a) professor(a), ou seja, que ele(a) deve ser o centro das atenções, a fonte de todas as iniciativas, a origem de todas as regras e decisões, a referência final de todas as questões e situações. A ideia é de que tudo em sala de aula gira em torno do(a) professor(a), cabendo ao(à) estudante se adequar às preferências e critérios impostos – que variam radicalmente entre os(as) professores(as), e podem inclusive variar de um dia para o outro, com o(a) mesmo(a) professor(a), a depender de seu estado de humor. Obviamente, há um alto grau de arbitrariedade nessa situação, o que pode gerar frustração e revolta entre os(as) educandos(as). Além disso, nega-se aos(às) estudantes a chance de desenvolver sua autonomia, tanto no pensar quanto no agir.

Professor(a) e estudantes se reúnem numa sala de aula em torno de uma tarefa comum:

o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades e a construção de conhecimentos. Essa tarefa partilhada é uma das principais razões da existência da escola e, conseqüentemente, deve ocupar a centralidade da sala de aula. As normas nascem da necessidade de garantir a concretização dessa tarefa e, portanto, só farão sentido se também forem construídas em conjunto, por educandos(as) e educadores(as).

Afirmar que a centralidade no trabalho educativo não cabe ao(à) professor(a) não significa, de modo algum, desmerecer ou diminuir seu papel. Significa a possibilidade de resgatar o papel maior, de *educador(a)*, na medida em que se retira de seus ombros a obrigação de tudo saber, tudo transmitir, tudo resolver. Ocupar esse lugar é uma perspectiva reducionista da importância do(a) professor(a), além de muito desgastante. Nas considerações feitas nas páginas anteriores deixamos claro que entendemos a importância da posição do(a) educador(a).

Araújo (1996) ressalta duas condições importantes para que o(a) professor(a) possa cumprir um papel ativo na formação dos(as) estudantes. Ambas estão relacionadas à forma com que as regras em sala de aula são trabalhadas:

é necessário, em primeiro lugar, que as regras sejam verdadeiramente estabelecidas pelo grupo, compreendendo que o professor é parte integrante e não externa a este, e tem a autoridade inerente que lhe é atribuída por seu papel. Mas, em segundo lugar, é necessário que esse mesmo professor não extrapole suas funções de membro coordenador e mediador do grupo, e não tente ser o “dono” da sala e das regras, aquele que tudo determina, tudo cobra, que diz quem está certo e quem está errado, que aplica sanções e dá recompensas. Essa postura é incoerente com os ideais democráticos de respeito mútuo e reciprocidade. Entender esse papel de forma dialética, sabendo utilizar democraticamente a autoridade inerente à sua função, é o que pode levar a uma transformação das relações dentro da escola e fazer com que os alunos sintam a importância do respeito e não a mera obediência às regras (p. 112).

Os(as) alunos(as) de hoje em dia não querem nada!

Essa frase, tão repetida, faz eco a declarações como as seguintes:

- ▶ Os jovens da atual geração são tão diferentes dos de outrora, agressivos, desobedientes, surdos aos conselhos dos mais velhos. Que será deles no futuro?¹²
- ▶ Nossos adolescentes atuais parecem amar o luxo. Têm maus modos e desprezam a autoridade. São desrespeitosos com os adultos e passam o tempo vagando nas praças e mexericando entre eles... são inclinados a contradizer seus pais, monopolizam a conversa quando estão em companhia de outras pessoas mais velhas, comem com voracidade e tiranizam os seus mestres.¹³

O detalhe que precisa ser esclarecido é a autoria das duas citações acima. A primeira é do poeta grego Hesíodo, que viveu no século VIII a.C. A segunda é de Sócrates, o extraordinário filósofo do século V a.C.

Em outras palavras: há mais de 2.700 anos pessoas de cada época criticam a geração mais jovem, condenam suas atitudes desleixadas, questionadoras ou rebeldes, e queixam-se da falta de obediência cega e irrestrita.

Essas queixas e temores existem há tantos séculos e, apesar disso, a humanidade não apenas sobreviveu, mas progrediu e conquistou grandes avanços. Isso é uma evidência de que, a cada geração, adolescentes e jovens têm desempenhado o mesmo papel – **aparentar desinteresse pelas coisas que os(as) adultos(as) tentam lhes impor, questionar as tradições e crenças dos(as) antepassados(as), enfrentar a autoridade instituída, criticar as falhas e contradições do sistema** – em síntese, sonhar com algo novo, em contraposição ao já estabelecido.

Há outro aspecto a se considerar: ao longo do último século, praticamente todas as instituições sociais, profissões e aspectos da vida cotidiana modificaram-se profundamente. A título de exemplo, considerem-se os meios de comunicação, os sistemas de transporte, as técnicas agrícolas e a assistência hospitalar. Os métodos de trabalho e as técnicas atualmente empregadas nesses campos passaram por radicais mudanças. O

mesmo não parece haver ocorrido com o trabalho do(a) professor(a), a gestão da sala de aula e as técnicas de ensino. Diversos estudiosos da Educação têm alertado para o fato de que, frequentemente, persistem os mesmos métodos e posturas que vigoravam cem anos atrás – o modelo “bancário” de ensino, o descaso para com os conhecimentos, experiências, valores e anseios trazidos pelos(as) estudantes, as atitudes autoritárias, rígidas e hierarquizadas, a punição e exclusão dos(as) que “ousam” enfrentar o(a) professor(a), questionar as regras ou comportar-se fora do que é convencionalizado como “normal” e “esperado”.

Falando francamente: como é que podemos esperar que as novas gerações, acostumadas às rápidas mudanças e às múltiplas estimulações, possam se adaptar e acomodar com metodologias e processos ultrapassados que insistimos em manter?

Esse cenário também não parece se solucionar apenas com a introdução de apetrechos tecnológicos na sala de aula. A transformação requerida exige menos recursos e, ao mesmo tempo, é muito mais profunda e complexa: **cada educador(a) aceitar os desafios da autoanálise e da autotransformação, examinar o seu modelo mental, questionando as premissas e crenças que o fundamentam, rever as suas posturas e práticas em sala de aula, buscar o constante desenvolvimento pessoal, não apenas cognitivo, mas também emocional, ético e espiritual.** Pois no processo educativo, o que o torna significativo, atraente e transformador, está na relação educador(a)-educando(a). Nesta relação, grande parte da responsabilidade cabe ao(à) educador(a) e depende de sua disponibilidade interna e abertura para aprender, para o novo.

Computadores, *tablets*, *smartphones*, internet e vídeos são recursos importantes e podem despertar um maior interesse por parte dos(as) estudantes, mas são apenas instrumentos, incapazes de educar uma criança ou formar cidadãos(ãs) por si só. Nada disso substitui o(a) educador(a).

Portanto, ao propormos a **superação de modelos e processos ultrapassados na educação escolar**, não estamos nos referindo à modernização dos recursos tecnológicos utilizados em sala

¹² Citado por Audiface (1991, p. 48)

¹³ Citado por Behle (1991, p. 427)

de aula, por importante que esta seja. Estamos reafirmando a visão proposta por vários dos(as) maiores educadores(as) da humanidade, no sentido de que **a formação integral do ser humano** seja o propósito do trabalho educativo. Não se trata apenas de resgatar os valores que orientavam o trabalho do(a) educador(a) na Antiguidade, pois o mundo já não é o mesmo. Naquela época, o(a) aprendiz dedicava devoção e obediência cega ao(à) seu(sua) mestre(a). Esse tipo de relação não condiz com a cultura e os valores contemporâneos. Hoje, uma boa relação entre o(a) educador(a) e os(as) educandos(as) precisa ser conquistada e construída. Isso representa um desafio para o(a) professor(a), e uma oportunidade de aprendizado e enriquecimento tanto para ele(a) quanto para os(as) estudantes.

Esses(as) alunos(as) deveriam ser mais responsáveis!

Responsabilidade não é um traço definitivo do caráter, é um aprendizado que se desenvolve ao longo da vida inteira, em graus cada vez mais complexos e abrangentes. Começa, na infância, aprendendo-se a controlar os esfíncteres, a arrumar os brinquedos, a ajudar nas tarefas domésticas, a fazer as tarefas escolares, a dominar os impulsos, a canalizar as emoções construtivamente; gradativamente, chega a cuidar de si, para mais adiante cuidar do outro e da família, até o grau de se reconhecer corresponsável pelo bem-estar da comunidade e do planeta. Portanto, **todo ser humano precisa aprender a ser – cada vez mais – responsável.**

Além disso, o grau de responsabilidade de uma pessoa pode variar dependendo da situação, devido a seu interesse, seu nível de engajamento, seu comprometimento e suas expectativas com relação à tarefa. Entender a responsabilidade apenas como uma característica pessoal pode levar ao estabelecimento de rótulos (o indivíduo é ou não é responsável) que dificultam enxergar a pessoa e suas potencialidades dentro de cada contexto.

No que tange aos(às) estudantes, propomos um questionamento: será que estamos criando oportunidades adequadas para que eles desenvolvam o seu senso de responsabilidade? Em outras palavras, **estamos apenas cobrando e reclamando a “falta de responsabilidade” ou estamos cumprindo com o nosso papel de educadores(as), ajudando os(as) estudantes a compreenderem e**

exercerem novos graus de responsabilidade e buscando compreender o que pode contribuir para isso? Afinal, esse é um aprendizado que só ocorre na prática, com experiências vivenciais, do mesmo modo que aprender a andar.

Nas palavras de Paulo Freire (2006), “ninguém é autônomo para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (p.107). Ele também ensinou que não há aprendizado sem erro. Portanto, precisamos encarar o aprendizado da responsabilidade do mesmo modo – como um processo lento e progressivo, marcado por percalços, avanços e retrocessos. O importante é que o(a) educador(a) continue tentando, encorajando, orientando, confiando, adotando novas estratégias e valorizando cada avanço, por menor que seja.

Lamentavelmente, muitos(as) educadores(as) adotam posturas extremistas nesse processo, do tipo *tudo ou nada*: alguns(mas) centralizam todas as decisões em suas próprias mãos e mentes por acreditar que crianças e adolescentes são imaturos(as) demais para pensar, fazer escolhas, assumir e cumprir compromissos; outros(as) decidem colocar uma carga excessiva de responsabilidades, de uma só vez, sobre os ombros dos(as) estudantes. Ambas as posturas podem dificultar o desenvolvimento do senso de responsabilidade por parte dos(as) educandos – a primeira, por excluí-los(as) do processo e a segunda, por exigir algo que ainda não está ao seu alcance. Onde se conclui que, se nossas crianças e adolescentes não estão amadurecendo e tornando-se mais responsáveis, uma considerável parcela da responsabilidade também cabe a nós, educadores(as).

Se os(as) alunos(as) recebessem uma boa educação doméstica, eu não teria tantos problemas em sala de aula

É verdade – muitas dificuldades dentro da escola se devem à forma de educação das crianças no âmbito familiar. A frase mencionada traz essa constatação e expressa uma queixa frequente, por parte dos(as) profissionais da Educação. Entretanto, essa frase está relacionada a duas questões problemáticas que precisam ser desmistificadas. A primeira é que alguns(mas) professores(as) pensam – consciente ou inconscientemente – que, por entenderem que a família não está cumprindo o seu papel, (a) eles(as) têm o direito de deixar de fazer a sua parte, como se um

erro justificasse o outro, ou, (b) eles(as) ficam impossibilitados(as) de fazer a sua parte, como se a educação escolar só pudesse ser desenvolvida com crianças e adolescentes “bem-educados(as)” pela família.

É nesse tipo de dedução que reside um dos mais graves problemas contemporâneos, no campo da Educação. A escola culpa a família, que por sua vez culpa a escola. Ou então, ambas se unem para culpar “o sistema” ou “a mídia”. É mais produtivo, em vez de perder tempo tentando identificar um(a) culpado(a) – até por não existir tal figura –, dedicar-se a compreender o papel e a responsabilidade de todas essas partes no grandioso desafio de formar crianças e adolescentes saudáveis, felizes e capazes de conviver em paz e respeito.

Sem dúvida, o convívio em sala de aula pode ser bastante conflituoso pelo fato de as famílias formarem seus(suas) filhos(as) de diferentes formas e com diferentes valores, no sentido do respeito às outras pessoas, do reconhecimento das regras de cada espaço social, da compreensão da função da escola, do diálogo, etc. **O ideal seria que esses princípios fossem cultivados, desde cedo, pelos pais e pelas mães. Entretanto, se isso não ocorre, a responsabilidade da escola e do(a) professor(a) não diminui. Pelo contrário, aumenta.** Não no sentido de que venham a substituir a família, mas, sim, de que cumpram integralmente o papel social da escola e a missão do(a) educador(a). Afinal de contas, na sala de aula o(a) adolescente (ou a criança) terá a chance de conviver e interagir com pessoas bastante diferentes de si e entre si. Por isso, o papel da escola nos processos de socialização e de aprendizado da convivência é fundamental.

Enquanto nós, professores(as), focalizarmos nossa atenção e nosso discurso na denúncia de que a família está “desestruturada” e não cumpre com o seu papel, poderemos perder preciosas oportunidades de **realizar a nossa parte, que também é insubstituível.** Se um(a) agricultor(a) tenta fazer o seu arado enquanto observa e critica o

arado do(a) vizinho(a), o seu próprio acabará ficando torto.

A intenção destas palavras não é minimizar as dificuldades que o(a) professor(a) enfrenta. De modo algum. O que se busca aqui é ressaltar as oportunidades que se encontram ao dispor do(a) professor(a), sempre que ele(a) escolhe mirar a “metade cheia” do copo.

A segunda questão a considerar é que, no contexto da escola pública, a citada frase pode ser a expressão velada de um preconceito. A sociedade brasileira apresenta arraigados preconceitos contra as pessoas pobres. Ser pobre, no Brasil, muitas vezes é considerado sinônimo de preguiçoso(a), ignorante, incompetente, sujo(a), promíscuo(a) e violento(a). Essa premissa é muito disseminada e nem sempre questionada. Por isso, muitos(as) professores(as) (mesmo sem se dar conta), reproduzem e contribuem para perpetuar essa discriminação, ao julgar o mau comportamento dos(as) estudantes como uma consequência do fato de serem oriundos(as) de famílias de baixa renda.¹⁴

Há professores(as) que se frustram por achar que os(as) alunos(as) de classes mais privilegiadas têm “melhor” educação doméstica. Na realidade, o que determina uma “boa” educação familiar não é a classe social. Certamente, há diferenças na educação doméstica que estão relacionadas à questão de classe, mas tais diferenças não comportam julgamento, como se uma fosse certa e a outra, errada.

Por fim, uma palavra para você que “sofre”, em sala de aula, com um(a) estudante cuja família não o(a) está educando: ele(a) provavelmente é mais “vítima” dessa situação do que “culpado(a)”. Ele(a) não escolheu tudo o que ele(a) vive e não tem condição de se educar a si mesmo. **Por mais que esse(a) estudante interfira em seu trabalho, tente se lembrar de que a maior necessidade dele(a) é justamente um(a) adulto(a) que o(a) ame, respeite e ajude a desenvolver sua autodisciplina, através de limites justos e equilibrados.** Talvez esse pensamento contribua para você enxergar a

¹⁴ Sposito (2002) denuncia, com aguçada percepção, as “imagens e práticas” adotadas pelo “mundo adulto” no trato com crianças e jovens da periferia: “estigmatizados pela condição social de exclusão e pobreza, além de preconceitos de outra natureza, essas crianças e jovens têm sido vistos cada vez sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinquentes” (p.264). Dito de outro modo, esses preconceitos e estereótipos geraram uma lógica perversa e invertida, na qual o que deveria ser consequência da violência (medo), é transformado em causa de delinquência, na medida em que marginaliza e impõe um estigma que adquire a força de uma profecia autorrealizável.

situação por outro prisma, despertando novos sentimentos (por exemplo, em vez de impaciência, compreensão e compaixão) e, conseqüentemente, lhe possibilite adotar novas abordagens.

Escola só ensina. Educar é com a família

Essa premissa nasce de uma visão compartimentalizada do ser humano, resultando numa fragmentação, embora bastante reforçada há muito tempo, completamente irreal: é como se o ser humano fosse formado por várias caixinhas que não se comunicam entre si e não se influenciam mutuamente – o corpo, o coração, a mente. Os prejuízos dessa crença são imensos. Em vários campos do conhecimento, a exemplo da Psicologia, Medicina e Administração, essa abordagem começa a ser deixada de lado à medida que inúmeros estudos demonstram a integralidade do ser humano, o fato de que **nossas dimensões física, mental, emocional e espiritual são totalmente interligadas e interdependentes**. A visão holística traz, como implicação, que **a pessoa precisa ser analisada, compreendida, trabalhada e tratada como um ser integral, indivisível**. Isso inclui o campo da Pedagogia.

A dissociação entre “ensinar” e “educar” é um exemplo da referida fragmentação artificial. O *ensino* só faz sentido e só adquire significado se for parte de um *processo educativo* que contemple a multidimensionalidade do ser humano. Quando a escola ocupa-se apenas em ensinar as disciplinas, esse conteúdo costuma ser rejeitado pelos(as) estudantes, se não atende a duas das necessidades essenciais do ser humano: sentido e significado. Esse normalmente é um dos maiores motivos do desinteresse de muitos(as) estudantes de nossas escolas. A aula não os(as) empolga, porque não percebem um *sentido maior* nem um *significado mais profundo* para o conteúdo curricular, que passa a ser percebido como um conjunto de informações vazias, imposto arbitrariamente.

Por outro lado, os(as) profissionais e as instituições que compreender o propósito da *educação* de forma mais ampla, encaram o *ensino dos conteúdos* como **um dos meios** para atingir um objetivo maior: contribuir para o desenvolvimento das potencialidades das múltiplas dimensões dos(as) estudantes. Como observou Casassus (2002), apesar de essas(as) educadores(as) e escolas terem optado **por objetivos educacionais bem mais abrangentes**, o desempenho acadêmico dos(as)

estudantes não é inferior aos daqueles(as) que optam por concentrar-se somente nos conteúdos conceituais. Na verdade, **os(as) estudantes aprendem mais e melhor, porque se envolvem ativamente na construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que descobrem os sentidos e lhes atribuem significados**.

Portanto, a formação ética do(as) estudante, o desenvolvimento de suas capacidades de relacionamento interpessoal e o exercício da cidadania **não** deveriam ser “assuntos extracurriculares”, que precisam ser encaixados em alguma brecha do planejamento escolar. Devem ser componentes essenciais do processo educativo como um todo. São justamente os elementos que permitem encontrar sentido e significado para o conhecimento que estudantes e professores(as) estão construindo.

Certamente, **família e escola têm papéis diferentes, mas são complementares e interdependentes**. Quanto mais a família valoriza a vida escolar do(a) filho(a), acompanhando, encorajando e apoiando, mais chances ele(as) terá de se sentir bem na escola. Quanto mais as famílias se envolvem na escola, participando dos processos decisórios, planejamento, execução e avaliação de ações educativas e empreendimentos sociais, culturais e artísticos, mais interessante e envolvente a escola se torna. Quanto mais a escola se abre (de fato!) à participação das mães e dos pais, mais se aproxima e sintoniza com a comunidade, fortalecendo-se como instituição social dedicada à educação.

Eu não sou pago(a) pra ser babá dos(as) filhos(as) dos(as) outros(as).

Essa frase é verdadeira em sua porção visível: professor(a) e babá são duas profissões diferentes. Entretanto, ela perde a sua validade se for analisada nas entrelinhas e nas conclusões a que dá origem.

Quase sempre essa frase é dita por professores(as) que se sentem sobrecarregados(as) pelo trabalho e a utilizam como uma justificativa para restringir a sua atuação. Geralmente eles(as) consideram que qualquer esforço, para além dos conteúdos técnicos do currículo, seria fazer o papel de babá. O raciocínio embutido é: por que devo me preocupar com a formação humana e moral dessas crianças e adolescentes, SE seus(suas) próprios pais e mães não os(as) educam? A resposta,

muito francamente, é: devemos nos preocupar com a formação humana e moral dos(as) estudantes justamente PORQUE suas mães e seus pais, muitas vezes, não têm dado conta dessa tarefa.

Se os pais e as mães estão falhando na educação dos(as) filhos(as) e nós, professores(as), optarmos pela omissão, que alternativa restará às crianças e adolescentes? Se os dois principais agentes do processo educativo – a família e a escola – não cumprirem com suas respectivas missões, estaremos condenando as novas gerações à falta de perspectivas e à decadência intelectual, moral e social.

Portanto, empenhar-se para que os(as) estudantes se tornem cidadãos(ãs) plenos(as), críticos(as), autônomos(as) e conscientes de seu lugar na sociedade não é desempenhar o papel de babá, nem apenas cumprir o papel de educador(a), mas agir com humanidade. Como disse Paulo Freire (2006, p.94), “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.”

Já fiz tudo que era possível, mas essa turma (ou esse(a) estudante) não tem jeito!

Essa afirmação parece revelar uma desmotivação e uma sensação de impotência e poder como causa uma grande frustração pelos(as) estudantes não agirem conforme esperado. Quando a pessoa crê que não há nada a fazer, sua mente deixa de buscar alternativas e concentra-se em descobrir “provas” de que não existe solução para o problema. Felizmente, a História está repleta de exemplos, em todos os campos de atuação humana, de coisas consideradas impossíveis que se tornaram realidade, quando alguém decidiu que, em vez de acomodar-se, enfrentaria o problema.

Tente se recordar das pessoas que mais marcaram a sua infância e adolescência. Provavelmente haverá um(a) professor(a) em sua lista. Muitas pessoas optaram pela profissão de educador(a) ou por uma área de conhecimento pela admiração que nutriam por um(a) professor(a). **O(a) professor(a) é uma das pessoas que mais marca e influencia a vida de um(a) estudante, tanto positiva quanto negativamente.** Ele(a) se torna uma referência para os(as) educandos(as), seja por se espelharem nele(a), seja por rejeitarem suas atitudes.

Sendo o(a) professor(a) um(a) profissional com tantas possibilidades de inspirar, influenciar e descortinar novos horizontes, ele(a) não deveria sentir-se impotente ou incapaz. **Cada estudante, cada classe e cada série são desafios inéditos para o(a) educador(a), pois nunca encontrará dois(duas) exatamente iguais.** Isso significa que é muito importante para ele(a) ser criativo(a), flexível e capaz de se adaptar às mais variadas situações. Além disso, é importante **estar sempre trocando experiências e discutindo novas alternativas com seus(suas) colegas,** pois ninguém tem respostas para todos os problemas.

A seguir, vamos analisar a premissa enunciada, separando as duas orações que a compõem.

Em relação à primeira, cabe perguntar: será que você já fez TUDO que era possível mesmo ou já fez “tudo” que você já conhecia e havia experimentado antes? Muito provavelmente, a segunda resposta é a mais franca, a não ser que você acredite saber tudo. Não sendo esse o caso, ainda há esperança. Significa que você tentou todas as estratégias que já conhecia, mas nenhuma deu o resultado esperado. Que conclusão tirar disso? Que você está diante de uma grande oportunidade de aprendizado! Essa turma (ou esse(a) estudante) está lhe desafiando a crescer, a sair da acomodação, a ser mais criativo(a), a descobrir novas estratégias.

Se você experimentar enxergar a situação pela perspectiva da oportunidade, do crescimento e do desafio, ao invés da perspectiva de incapacidade e abandono, poderá iniciar uma pequena, mas importante revolução em seu modelo mental. Com condições e suporte suficiente, uma nova energia poderá tomar conta de você, se refletindo numa disposição para buscar soluções, pela consulta a colegas, pesquisa em livros e na internet, em cursos etc. A irritação e impaciência podem se transformar em uma atitude de genuíno interesse pelo bem-estar dos(as) alunos(as) em questão. Ao focalizar as oportunidades e os avanços, ao invés das dificuldades, a vontade de desistir será substituída pela decisão de perseverar até o fim. Quando alguém se dedica a um objetivo com esse espírito, há mais chances de êxito, já que novas possibilidades são criadas. Mesmo que, “no fim”, a situação daquela turma (ou estudante) não tenha se revertido, você terá aprendido e crescido tanto que certamente estará melhor preparado(a) para as que virão adiante.

A segunda oração, “*essa turma (ou esse(a) estudante) não tem jeito!*” tem dois sentidos. O primeiro, é de que o(a) professor(a) não conseguiu que a turma se comportasse do jeito que ele gostaria. Talvez as expectativas da maioria dos(as) professores(as) sejam razoáveis e sensatas, mas há casos em que o(a) professor(a) deseja a completa submissão dos(as) estudantes a suas vontades e exigências. Em casos assim, o fato de os(as) estudantes não se enquadrarem pode ser uma forma de expressão de sua necessidade de autonomia, o que nos parece muito necessário.

O outro sentido para “*não tem jeito*” é o de caso sem solução ou irreversível. É chocante a facilidade, a rapidez e a frequência com que escolas e professores(as) rotulam crianças e adolescentes de “incompetentes para aprender”, “incapazes de conviver em grupo”, “problemáticos(as)” e, finalmente, de “irrecuperáveis” e “sem futuro”. Tais designações geralmente não são resultantes de qualquer análise aprofundada ou diagnóstico especializado, mas são imputadas e adquirem a força de uma **profecia autorrealizadora**. Se você realmente chegou ao seu limite e não se sente mais capaz de ajudar um(a) estudante(a), você tem o direito de desistir, mas ainda assim não deveria aviltar a sua honra ou lançar-lhe uma maldição.

Se os(as) professores(as) soubessem o impacto devastador que esses rótulos têm na autoestima de seus(suas) estudantes, evitariam pronunciar tais palavras (Milani, 1991). **Ninguém deveria querer destruir a autoestima ou os sonhos de um ser em formação.**

Sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem (Freire, 2006, p.122).

Alguns(mas) dos(as) estudantes “rotulados(as)” têm a chance de encontrar, mais adiante, um(a) educador(a) capaz de enxergar neles(as) o que trazem de potencial, de bom e bonito, e não apenas o que lhes falta. **De repente, o “patinho feio” se transforma num “lindo cisne”. Tudo porque alguém decidiu acreditar nele.** Infelizmente, isso parece ocorrer apenas com a minoria. A maioria dos(as) “rotulados(as)” segue sendo discriminada, ano após ano, transferida de escola em escola, até ser excluída do sistema de ensino. Parte deles termina no sistema penitenciário, não porque este fosse o seu “destino”, mas porque lhes foi negada a oportunidade de *vir a ser* tudo aquilo que poderiam ter sido.

Nenhum comportamento ou crime justifica a pecha de irrecuperável, pois o ser humano – *principalmente em se tratando de criança ou jovem!* – é capaz de se transformar, de sair do lodo para alçar voo nos céus. Aliás, esse é o propósito mesmo da Educação – desenvolver as potencialidades humanas em suas dimensões física, mental, emocional e espiritual.

Tente agora lembrar-se daqueles momentos extraordinários de sua vida profissional, quando você vibrou com um sentimento profundo de realização, quando sentiu que, afinal de contas, vale a pena ser professor(a), quando se sentiu recompensado(a) num grau e dimensão que nenhum bem material pode propiciar. Provavelmente, ao menos um desses momentos está relacionado a algum(a) estudante rotulado(a) de “problema”. De algum modo, você percebeu algo de bom nesse(a) estudante, soube valorizá-lo(a), conseguiu estabelecer algum nível de diálogo e foi, aos poucos, conquistando sua confiança e ajudando-o(a) a desenvolver novas habilidades. Certamente, o processo não foi fácil, pois, de início, ele(a) próprio(a) não colaborava e rejeitava a sua aproximação. Talvez você tenha pensado em desistir. Apesar de não ter garantia nenhuma do resultado, você decidiu continuar tentando. Ao final, a recompensa – que pode ter sido o senso de dever cumprido, a certeza de haver feito a diferença na vida de uma pessoa, ou até mesmo, um sorriso, palavra ou bilhete. O fato é que, **quanto mais “trabalho” um(a) educando(a) dá ao(à) educador(a), maior é a possibilidade de que propicie também um daqueles momentos incomparáveis de sentir-se realizado(a), como pessoa e como profissional.**

A intenção aqui não é licenciar as atitudes de estudantes desinteressados(as), agressivos(as) ou com dificuldades de aprendizado, mas de resgatar, das memórias do(a) leitor(a), algumas experiências que o(a) ajudem a rever estas premissas e, desse modo, refletir e se aprimorar enquanto educador(a), dentro de suas possibilidades.

Essas ideias são lindas, mas não vão funcionar, porque na prática, a teoria é outra.

Analisaremos essa frase por dois ângulos distintos. O primeiro é que ela traz, implícita, a premissa de que teoria e prática são coisas separadas, estanques. Baseados nisso, alguns(mas) professores(as) desdenham de tudo que lhes soe como “teórico” e imaginam que a sua experiência

é o único parâmetro válido, pois não se basearia em nenhuma teoria.

Prática e teoria são realidades entrelaçadas e interdependentes. Toda teoria nasce de alguma experiência ou prática. Toda prática fundamenta-se em alguma teoria, crença ou intenção – mesmo que não se tenha consciência dela.

Consideremos um povo que ainda não tenha desenvolvido a escrita. Não há sistema formal de ensino ou professores(as) formados(as). As tradições são transmitidas oralmente de geração a geração. Aparentemente, diríamos que essa sociedade carece de quaisquer teorias. Entretanto, se a observarmos mais de perto, perceberemos que cada tradição ensinada e cada ato praticado fundamentam-se em crenças que constituem um modo específico de entender e explicar o mundo. Por exemplo, uma mãe diz à sua filha: logo após parir, dê seu peito ao bebê, para que ele fique forte; o sábio explica a época certa de fazer o plantio, de acordo com a formação das nuvens ou a posição dos astros; a curandeira prepara medicações com as ervas e justifica o seu uso em determinadas doenças. Em cada uma dessas situações, a prática tem por base uma ou mais crenças que, embora não sejam explicitamente enunciadas, constituem uma “teoria”, ou seja, um jeito de explicar o que deve ou não ser feito, quando, como, com quem, e o que se esperar como resultado.

Mesmo um(a) professor(a) que não tenha frequentado um curso de magistério ou faculdade atua movido por crenças e premissas que são “a sua” teoria de como se deve ensinar, como o aprendizado se efetiva, como os(as) estudantes devem ser tratados(as), que estratégias deve usar para resolver cada problema em sala de aula. Talvez ele(a) não consiga enunciar sua teoria de forma objetiva, já que a mesma não está formalizada e explícita em sua mente, mas foi sendo construída ao longo de suas próprias experiências como estudante, suas conversas com outros(as) professores, e suas tentativas, acertos e erros como professor(a). **Mesmo que essa “teoria” seja inconsciente, tudo o que esse(a) professor(a) faz ou deixa de fazer em seu trabalho nasce dela.**

Se toda prática nasce de um modo de explicar e interpretar as coisas, então a solução não é negar a *necessidade* das teorias, mas, sim, encontrar uma ou algumas cuja *validade* reconhecemos e pelas quais optamos – de forma consciente. Agir, sem ter clareza e consciência a respeito das

premissas e crenças que orientam esse agir, é um risco que não se deve correr, principalmente, quando está em jogo a formação de outras pessoas. Por outro lado, quando estamos conscientes sobre os fundamentos teóricos de nossa prática, temos a liberdade de revê-los, atualizá-los, aprimorá-los ou até descartá-los, à medida que acumulamos experiências.

As teorias, por sua vez, não nascem do vácuo. Resultam de análises, estudos, pesquisas, experiências e elaborações que estão vinculadas à realidade. É impossível teorizar sobre algo que se desconhece. Por outro lado, quando começamos a conhecer e nos envolver em alguma área do conhecimento, damos início a um processo de desenvolver hipóteses a partir das experiências que vamos acumulando. (*Tente pensar em um exemplo concreto de aprendizado recente em sua vida, por exemplo, o uso do computador ou a navegação na internet*). Com o tempo, podemos nos convencer da hipótese que inicialmente elaboramos, alterá-la ou abandoná-la em favor de outra, mais plausível. Tudo isso é um processo de teorização.

O ser humano não vive sem tentar compreender o mundo e as coisas que acontecem, por isso está sempre teorizando. As superstições são um exemplo interessante dessa afirmação. Uma pessoa cruza com um gato preto e, logo depois, sofre um atropelamento. Ela busca uma explicação para esse evento negativo e inesperado e resolve vincular os dois eventos, porque foram sequenciados no tempo, como se o primeiro determinasse o segundo. Assim, ela cria sua própria teoria – “gato preto dá azar”. Obviamente, ela poderia buscar outras causas ou fatores contribuintes para o ocorrido, como, por exemplo, o fato de ela mesma ter se distraído e estar com pressa, ou de que o semáforo estava apagado naquele dia, ou de o(a) motorista que a atropelou estar conversando ao celular, ou de que os freios do carro não funcionavam bem. Mesmo que um ou mais desses fatores estivessem presentes, se a vítima houver se convencido de que o motivo do atropelamento foi o encontro com o felino, ela desdenhará dessas explicações em favor de sua teoria.

Portanto, recusar ou desdenhar a teoria é um exercício inútil, já que todos teorizamos o tempo inteiro. A diferença é que uma teoria científica não se baseia em superstições, impressões superficiais ou ideias vagas. Ela só é reconhecida como tal se for baseada em evidências, as quais

se originam da prática, de experiências, de estudos, análises e comparações. A constante busca de aprimoramento faz com que cada teoria científica seja questionada, avaliada, testada e novas teorias possam surgir. Este fato não deve ser interpretado como sinal de fraqueza ou invalidade das teorias científicas. Ao contrário, é exatamente o seu ponto forte, pois diferente de uma superstição que surge a partir de uma única experiência e permanece sem ser questionada ao longo do tempo, o conhecimento científico deve estar em permanente avaliação e desenvolvimento. Esse fato realça a importância da postura de *eterno(a) aprendiz* que caracteriza os(as) educadores(as).

O segundo ângulo a analisar é que a teoria, embora interessante, não funcionará no “mundo real”. Em geral, esse tipo de afirmação é feito por dois grupos:

- ▶ (a) aqueles(as) que sequer tentaram aplicar a teoria. Nesse caso, desqualificar qualquer proposta de melhoria pode ser uma posição bastante confortável para quem deseja permanecer fazendo as coisas do mesmo jeito de sempre.
- ▶ (b) aqueles(as) que a aplicaram como se fosse uma receita. É preciso salientar que **as teorias não podem ser entendidas como fórmulas mágicas a serem seguidas cegamente**. Seu papel é nos ajudar a interpretar e a lidar com a realidade, a partir de um determinado prisma. Não devem nos alienar, limitar nossas possibilidades de enxergar e agir, nem menosprezar as experiências concretas que já foram ou estão sendo vivenciadas. Quando uma teoria educacional é implementada sem qualquer senso crítico, sem ser acompanhada por uma reflexão a partir da realidade ou sem a flexibilidade para adaptá-la às características e necessidades do contexto – então, o mais provável é que ela não funcione.

Reconhecer o valor das *teorias científicas* não significa, de modo algum, desmerecer o valor da *prática de campo*. Esses dois devem ser encarados como os pratos da balança, em busca de equilíbrio. **O(a) professor(a) não deve abrir mão de suas próprias experiências em favor de uma teoria,**

só porque ela “está na moda”. Ele(a) necessita promover um contínuo diálogo entre os conhecimentos que construiu a partir de suas vivências e os conhecimentos sistematizados pelos(as) pesquisadores(as). Esse diálogo entre duas formas de saber é extremamente enriquecedor, quando se compreende que cada uma tem seu próprio valor, bem como algo a oferecer a outra. Provavelmente, o(a) professor(a) identificará áreas de convergência, divergência e complementaridade. Cada uma dessas áreas merece a reflexão séria e permanente do(a) educador(a) sobre a sua prática, o que lhe permitirá sentir maior confiança em seu próprio trabalho, rever alguns aspectos e testar novas alternativas, bem como ampliar seu leque de opções.

Não adianta nem tentar. Já fizemos de tudo, mas nada dá certo aqui.

Essa frase, assim como outras, frequentemente ditas por professores(as), expressam uma atitude fatalista: “isso já foi feito antes e não funcionou”, “pra que tentar, se não vai dar certo mesmo?”, “essa escola (ou o Brasil, ou o mundo) não tem mais jeito”. **Fatalismo** é “a atitude de quem se entrega aos acontecimentos, sem procurar alterá-los nem reagir” (Abbagnano, 1998). **É um modelo mental no qual se mesclam ceticismo, pessimismo e imobilismo**, resultando na crença de que, se as coisas estão assim, é porque sempre foram assim e assim serão para sempre; consequentemente, não há nada que se possa fazer para melhorar uma dada situação.

Longe de representar uma análise amadurecida da realidade humana ou social, o fatalismo é *apenas* um modelo mental. O problema é que, a adoção dessa forma de pensar, sentir e atuar em relação a uma determinada questão tem como consequência a acomodação e a passividade em relação ao desenrolar dos fatos. Depois, quando constatam que as coisas pioraram, querem usar isso como “prova” de que estavam corretas. **O fatalismo tem o poder de uma profecia autorrealizável.**

Em geral, quando tomam essa posição fatalista, as pessoas não se contentam em vivenciar silenciosamente o seu sentimento de impotência. Fazem questão de convencer outras pessoas ao seu redor a usarem as mesmas lentes que eles. Às vezes, recorrem à sua experiência como fonte de autoridade: “você acha que pode melhorar as coi-

sas só porque é novato(a) e não conhece a realidade; com o tempo, vai perceber que eu tenho razão”. O fatalismo pode ser comparado a uma infecção altamente contagiosa. Basta que um(a) professor(a) seja “contaminado(a)”, para que todos(as) os(as) seus(suas) colegas passem a correr o risco de começar a enxergar os problemas como se fossem insolúveis e as dificuldades, insuperáveis.

Não se tem notícia de qualquer educador(a) bem-sucedido(a), qualquer pessoa que tenha feito uma diferença na vida das outras ou qualquer personalidade reconhecida por uma transformação social que tivesse o fatalismo como postura de vida. Muito pelo contrário. Portanto, se você deseja deixar a sua marca positiva no mundo, busque formas de combater o fatalismo, com uma combinação de otimismo, esperança, dedicação, criatividade e perseverança.

Explicitando os princípios orientadores

Nas páginas anteriores, ao mesmo tempo em que questionávamos premissas incompatíveis com o processo educativo aqui proposto, fomos delineando alguns dos pressupostos que o fundamentam. Portanto, neste ponto de sua leitura, você já deve ter um esboço mental da fundamentação filosófica e conceitual do *Combinado*. Considerando a sua importância, buscaremos explicitar, resumidamente, os **princípios orientadores** desse processo educativo. **Compreendê-los e incorporá-los é extremamente importante para o(a) educador(a) que deseja implementar o *Combinado* e, mais ainda, *fazer a diferença* na formação dos(as) educandos(as).**

1. O papel do(a) educador(a)

Um dos desafios mais importantes que se coloca perante cada educador(a) e escola atualmente é transcender as funções de transmissão do conhecimento e formação profissional, e passar a **educar o ser humano em sua integralidade, contribuindo para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões e potencialidades.** Isso inclui a formação ética, a educação para o exercício da cidadania, a construção de conhecimentos significativos, o desenvolvimento de virtudes, a capacitação para a vida em sociedade e o convívio com as diferenças. A combinação desses elementos se cons-

titui na melhor contribuição que o sistema educacional pode oferecer para a construção de uma Cultura de Paz. Como afirmou Rudolf Steiner,

a nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres, que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para as suas vidas.

2. Corresponsabilidade pelo processo educativo

Todas as pessoas envolvidas no trabalho educativo precisam ser reconhecidas e reconhecerem-se como **corresponsáveis pelo processo e pelos resultados.** Isso certamente inclui os(as) educandos(as).

Corresponsabilidade significa que tanto professor(a) quanto estudante são responsáveis pela construção do conhecimento. Cada qual tem o seu papel, atribuições, direitos e deveres, mas o êxito do processo educativo depende de ambos(as) e da qualidade das interações entre eles(as). Com maior frequência, o bom exemplo, o reforço positivo e a perseverança partem do(a) educador(a). O(a) estudante, *gradualmente*, compreenderá que, quando não colabora, também poderá prejudicar processo. Portanto, esforçar-se para aprender não é um favor, mas uma questão de interesse pessoal e de responsabilidade com todo o grupo.

Toda vez que algum(a) educador(a) optou por acreditar e confiar nas potencialidades e capacidades dos(as) educandos(as), resultados extraordinários foram alcançados. A mudança, portanto, começa dentro de nós mesmos(as).

3. Relação educador-educando

O segredo da Educação, enquanto processo capaz de transformar o ser humano, reside no vínculo que se estabelece entre educador(a) e educando(a). Quando essa relação é fundamentada no afeto, respeito, diálogo, limites e confiança, torna-se fonte de crescimento e realização tanto para o(a) estudante quanto para o(a) professor(a).

O impacto que o(a) professor(a) exerce na vida de seus(suas) estudantes pode ser profundo e duradouro. É muito como que pessoas adultas se recordem facilmente dos(as) professores(as) que

marcaram a sua experiência estudantil – quer de forma positiva, quer negativa.

Alguns dos princípios orientadores para uma boa relação educador(a)-educando(a) são:

Afeto

A conquista do vínculo afetivo é um processo lento e delicado. Tudo começa com a disponibilidade interna e do desejo de criar uma relação de afeto. A disponibilidade e o desejo vão se expressar em uma série de posturas e atitudes – na maioria das vezes, simples e sutis – que aos poucos possibilitam o nascer da confiança, do respeito, do diálogo e da parceria.

Algumas das posturas que favorecem esse objetivo são a aceitação das diferenças individuais e do jeito de ser de cada estudante; a escuta e o acolhimento oferecidos a todos(as); a confiança na capacidade de transformação pessoal; o cuidado com o bem-estar da turma; a busca ativa e o reconhecimento das qualidades positivas existentes em cada indivíduo; o equilíbrio entre delicadeza e firmeza no modo de tratar a turma (Serrão e Baleeiro, 1999).

As seguintes palavras de Bahá'u'lláh (2001) são perfeitamente aplicáveis ao contexto escolar:

Se estiverdes cientes de uma certa verdade, se possuídes uma joia da qual outros são privados, reparti-a com eles em uma **linguagem da maior bondade e benevolência**. (...) **Uma língua bondosa é o ímã dos corações dos homens**. É o pão do espírito, veste de significado as palavras, é a fonte da luz da sabedoria e compreensão (p.215, CXXXII).

Se qualquer um dentre vós for incapaz de compreender uma certa verdade, ou estiver se esforçando por apreendê-la, mostra um **espírito de extrema gentileza e boa vontade** ao conversar com ele. Ajuda-o a ver e reconhecer a verdade, não julgando que, no mínimo grau, lhe sejais superiores ou que possuais maiores dons (p.20-1, V). (*grifos nossos*)

Respeito

Ao reconhecer a importância de respeitar os(as) educandos(as), o(a) educador(a) está se dando conta dos limites que ele(a) próprio(a) não pode transgredir – a dignidade e a autoestima dos(as) estudantes têm que ser preservadas. Serrão e Baleeiro (1999) explicam que

respeitar alguém significa respeitar sua individualidade, suas formas de expressão e imagem, suas origens, suas escolhas, suas opiniões, seus limites e seus sentimentos. Respeitar não implica em concordar com o outro ou elogiar qualquer tipo de conduta. Significa não ter o direito de desqualificar, menosprezar, ridicularizar, oprimir e/ou impor (p.32).

Respeito é uma condição que depende da reciprocidade: *respeito mútuo*. O fato é que, quando o(a) professor(a) trata os(as) estudantes com sincero respeito (e não apenas devido a uma postura politicamente correta ou ao medo de sofrer retaliações), ele(a) passa a ser respeitado(a) pela turma.

Diálogo

O primeiro passo para a conquista do diálogo é aprender a ser um(a) ouvinte ativo(a). Como professores(as), fomos treinados(as) e nos habituamos a falar e, por isso, a maioria de nós não escuta com a necessária proficiência. **Escutar ativamente é muito mais do que simplesmente permitir que a outra pessoa fale; é concentrar a sua atenção em tudo aquilo que ela expressa – em suas palavras, olhar, expressões faciais, tom de voz, gestos, postura corporal, respiração, nas entrelinhas e nos silêncios – com o sincero desejo de compreendê-la.** Para isso, é preciso silenciar os seus próprios pensamentos, pois como seria possível escutar, ao mesmo tempo, a sua voz interna e a voz do outro?

Crianças, adolescentes e jovens se sentem profundamente valorizados(as), quando percebem que uma pessoa mais experiente os(as) escuta com sincera atenção, quando lhes são feitas

perguntas que demonstram genuíno interesse em conhecer as suas opiniões, sentimentos e sonhos.

Na prática cotidiana do(a) professor(a), esse princípio se expressa na abertura e disposição para o diálogo. Não é necessário que ele(a) se sente para conversar com cada um(a) dos(as) estudantes. **Quando o(a) educador(a) demonstra satisfação por estar na companhia dos(as) educandos(as), quando respeita as opiniões que divergem das suas, quando busca transmitir algo mais que o mero conteúdo da matéria, eles(as) sabem identificar que aí está alguém com quem podem conversar e em quem podem confiar.** Para a grande maioria dos(as) estudantes, isso já é o suficiente – saber que, se *precisarem*, podem contar com você. Poucos(as) irão efetivamente procurá-lo para uma conversa pessoal, mas, quando isso ocorrer, poderá ter a certeza de que – por mais banal que seja a conversa – é porque você se tornou alguém muito especial para essa pessoa. *Parabéns!*

COMUNICAÇÃO: CAMINHO PARA A NÃO-VIOLÊNCIA

Vitor Atsushi Nozaki Yano

Um dos caminhos que se tem investigado para buscar a cultura da paz é a chamada Comunicação Não-Violenta (Rosenberg, 2006), também conhecida como comunicação compassiva ou comunicação empática. Quando entendemos a comunicação como o processo de partilhar significado, de tornar comum, podemos considerar que toda necessidade que temos e que possa envolver outra(s) pessoa(s) para atendê-la precisa ter seu sentido compreendido igualmente por todos para que todos possam tomar decisões conscientes. A partir dessa ideia, a Comunicação Não-Violenta propõe que passar a realizar isso de forma mais clara possível é um caminho para a não-violência.

Considerando a violência no sentido daquilo que viola necessidades, ou que age no sentido contrário à vida, a não-violência não pode ser entendida como sinônimo de passividade, de gentileza, de ausência de força, ou mesmo de tolerância. Nesse sentido, a não-violência envolve uma busca de estratégias para o atendimento às necessidades das pessoas de modo coletivo e sistêmico, o que muitas vezes pode exigir atitudes enérgicas. Isso se dá através do exercício de dois processos: a expressão autêntica e a escuta empática.

Por um lado, se toda tentativa de comunicação envolve a expressão de uma necessidade ou um pedido, muitas vezes de forma sutil, indireta ou implícita, perceber a mensagem que está por trás do que se expressa é uma forma de emití-la de forma mais eficaz, de modo que seja compreendida de forma mais próxima do que se deseja. Por outro lado, escutar essa mensagem que está por trás do que é explicitamente verbalizado também permite a busca de uma estratégia mais eficiente para todos.

Não se trata de um julgamento puramente moral da violência como necessariamente ruim, mas um convite à experimentação de outras estratégias para se lidar com conflitos que podem ser mais eficazes, eficientes, duradouras e com consequências menos danosas à vida das pessoas envolvidas.

Para saber mais, consulte nas referências o tópico *Comunicação Não-Violenta*

Limites

A colocação de limites é uma das tarefas do(a) educador(a). **Aqui, estamos entendendo limites não como uma lista de proibições e negações, mas, sim, como elementos que podem garantir o bem-estar e segurança de todos(as).** Assim sendo, o mesmo limite que, num dado momento, pode estar restringindo algo que eu desejo, no momento seguinte poderá estar garantindo o meu direito. A força de um rio se deve aos limites estabelecidos por suas margens – eles canalizam a energia da água em direção ao mar. Quando o rio perde os seus limites, suas águas se espalham pela superfície da terra, perdem a força e o rio acaba secando – a exemplo do que ocorre no processo de assoreamento.

Os limites precisam ser claros, objetivos, lógicos, justos e coerentes. Precisam também ser acordados entre o grupo (*é exatamente esse o objetivo do Combinado*) e, compreendidos por todos(as).

Confiança

O grau de confiança que o(a) educador(a) deposita em um(a) educando(a) ou em uma classe é, isoladamente, o fator mais importante para o sucesso deles. **Confiar significa acreditar e acolher, nutrir e expressar expectativas positivas – mas não exageradas – em relação aos(as) educandos(as), encorajá-los(as) constantemente, ter paciência**

com o processo de amadurecimento e perseverar diante das dificuldades.

Diversas pesquisas já demonstraram que o conceito do(a) educador(a) a respeito do(a) educando(a) tem um efeito determinante sobre o comportamento dele(a). No trabalho de Robert Rosenthal, uma previsão de êxito foi suficiente para transformar crianças com baixo rendimento escolar em “alunos brilhantes” (Harper et al., 1994, p.68-9).

4. Valorização do clima escolar

O ambiente em sala de aula é uma das condições críticas para que o desenvolvimento pessoal se efetive. Se o clima em sala de aula é tenso, marcado por críticas, reclamações repetitivas ou longos sermões (por parte do(a) professor(a)), ou por discriminações, competição acirrada ou gozações frequentes (entre estudantes), o desgaste emocional afeta o engajamento, a autoestima, o aprendizado e o desempenho acadêmico dos(as) educandos(as).

Zabala (1998) reconhece a importância das questões afetivas e relacionais na aprendizagem e “na construção do conceito que se tem de si mesmo, na maneira de se ver e se avaliar” e acrescenta que, “ao mesmo tempo, este autoconceito influi na maneira de se situar frente à aprendizagem” (p.100). Configura-se um círculo que

A IMPORTÂNCIA DO CLIMA ESCOLAR NA VIDA DOS(AS) ESTUDANTES

Hellen Tsuruda Amaral

O clima escolar tem sido percebido como uma das grandes influências ao ajustamento dos estudantes e profissionais em ambientes educacionais. Esse conceito é amplamente descrito na literatura, e embora não conte com uma única definição, muitos autores o descrevem em termos de qualidade e características da vida acadêmica (Cohen et al., 2009; Vinha et. al, 2016; Cornell, 2017). Sua base estaria nas experiências da vida escolar; refletindo diversos aspectos, tais como regras, objetivos, qualidade nas interações sociais, concepções e práticas de ensino; segurança no ambiente escolar e organização estrutural (Cohen et al., 2009; Huang et al., 2015)

O clima escolar pode ser considerado positivo quando equilibra componentes de estrutura disciplinar (como por exemplo, regras e limites) com suporte (apoio material, educacional, emocional, entre outros) (Cornel & Huang, 2016). E assim, os recursos desse ambiente podem gerar impactos favoráveis no desenvolvimento cognitivo, comportamental e psicológico de seus membros (Wang & Degol, 2015).

Para saber mais, consulte nas referências o tópico *Clima Escolar*

pode ser vicioso ou virtuoso, a depender das interações no ambiente escolar. Esse autor recomenda

interações (...) presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas; onde convivam a exigência de trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente, a emulação e o companheirismo, a solidariedade e o esforço; determinadas interações que gerem sentimentos de segurança e contribuam para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo (Zabala, 1998, p.100). (*grifo nosso*)

5. Foco nos princípios

O *Pacto de Convivência* é muito mais do que uma simples lista de regras a serem seguidas, mesmo que elas representassem o consenso do grupo. Se assim fosse, teria um caráter pontual e isento de maior significação para a formação ética dos(as) estudantes(as) e a promoção da Cultura de Paz. **O Pacto tem por objetivo explicitar os princípios essenciais do convívio interpessoal, aplicando-os ao contexto da escola.**

Princípio é um valor humano, um fundamento ético, uma regra universal, uma referência permanente e estável que guia e orienta a ação das pessoas. Quanto mais as crianças e os(as) adolescentes forem capazes de reconhecer, compreender e praticar princípios éticos, mais autônomos(as), íntegros(as) e felizes eles(as) serão.

“Não bater no(a) colega”, “não puxar os cabelos do(a) colega”, “não colocar apelidos pejorativos”, “não xingar”, “não empurrar”, “não furar a fila”, “não mexer nos objetos do(a) colega sem a sua permissão”, “não ridicularizar as opiniões alheias”... são exemplos de **regras**. Todas elas estão contidas no **princípio** “respeitar o outro”. O princípio é universal e atemporal – é aplicável em todos os lugares, em todas as épocas, em todas as relações humanas, em todas as faixas etárias. As regras mencionadas são aplicações específicas e pontuais de um princípio muito maior e mais abrangente. Os princípios também vão muito além do conceito do “politicamente correto”, o qual muitas vezes é entendido como uma concessão às diferenças, no intuito de se evitar conflitos.

Educar com base em princípios discutidos, definidos, compreendidos e pactuados coletivamente gera **autonomia moral**. La Taille (1998) sintetiza com propriedade e clareza esse processo:

como diz Piaget, e vários outros autores, só assimilamos realmente o que experimentamos. Ora, para que a autonomia se incorpore à personalidade da criança, é preciso que ela comece a vivenciá-la. Para isso não somente deve viver em ambientes morais regidos pela autonomia, mas precisa começar a participar dos destinos desse ambiente. E isso é possível graças à cooperação. Cooperar não deve ser entendido aqui no seu sentido de “ajudar”. Deve ser entendido como “co-operar”, portanto como “operar junto”. (...) essa prática da cooperação, além de ser imprescindível para a construção da autonomia intelectual, também o é para a conquista da autonomia moral. Através da cooperação, a criança aprende a organizar seus argumentos (necessidade já despertada pela educação *elucidativa*, quando ela viu os adultos se explicarem) e a escutar e compreender os das outras pessoas. Ela experimenta um tipo de interação social baseado na igualdade dos co-participantes (o que ela não experimenta em relações assimétricas de autoridade, por mais didáticas que elas sejam na explicitação nas razões de ser de suas ordens). E, o que talvez seja o mais importante, ao estabelecer acordo com os seus pares, a criança envolve toda a sua personalidade na construção das regras e no respeito por elas.

(...) o respeito inspirado pelas regras cooperativamente construídas provém do fato de que, ao respeitá-las, o sujeito respeita a sua obra e, por conseguinte, respeita a si mesmo. E, reciprocamente, respeita as pessoas que participaram da obra conjunta. Se a personalidade da criança estiver implicada nos compromissos que fez com seus pares, o medo de quebrá-lo não advém mais do medo da autoridade, mas como diz Piaget, “do medo de decair perante os olhos da pessoa respeitada”, portanto, perante os próprios olhos. Assim, na autonomia, é a autoimagem que está em jogo, o sentimento da própria dignidade. Vê-se, em vez de apagar limites, a cooperação se coloca claramente. Não se trata de “jogar conversa fora”, após a qual cada um faz o que quer. Trata-se, isso sim, de vigilância recíproca, de compromisso mútuo, no qual cada um empenha sua palavra e impõe a si e aos outros o respeito por ela. (...)

Não há, portanto, na autonomia moral, dúvidas a respeito da existência de limites intransponíveis, até mais coercitivos que na heteronomia, pois, como vimos, é a própria personalidade de cada um que está investida. Não devemos confundir, portanto, cooperação com “troca de ideias”, nem autonomia com liberdade de fazer qualquer coisa. Cooperação é

acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. E autonomia é respeito pelo outro e exigência de ser respeitado (p.113-4).

Ao longo da construção e manutenção do *Pacto*, os esforços devem ser direcionados ao **reconhecimento e compreensão dos princípios orientadores da convivência na escola, que se constituem em preparação para o convívio social**. Não basta simplesmente a turma aprovar que é dever de estudantes e professores(as) “respeitar o outro” sem que tal princípio faça sentido e seja internalizado. Por isso, é preciso discutir à exaustão o seu significado, as suas implicações práticas no comportamento e nas relações interpessoais. Se necessário, também exemplificar a sua aplicação em situações cotidianas, bem como nos distintos espaços da escola — *Como se aplica o princípio do “respeito ao outro”, quando estamos na biblioteca, na fila da cantina, na quadra de esportes ou no intervalo?*

Entender tais princípios como universais significa não relativizá-los ou assumir uma postura presunçosa do tipo “eu respeito a quem me respeita” – pois ela parte do pressuposto que “o meu direito de ser respeitado precede e é mais importante do que o dos(as) demais”. A postura mais adequada nesse sentido seria “eu respeito a todos(as), sem distinção, e espero que todos(as) me respeitem” – ou seja, “cumpro o meu dever e tenho a expectativa de que o meu direito seja respeitado. Caso não seja, buscarei assegurar o meu direito, mas sei que isso não me isenta de meus deveres. Se eu deixasse de cumprir o meu dever de respeitar os outros, simplesmente porque alguém me desrespeitou, eu estaria cometendo exatamente o mesmo erro, logo, igualando o meu comportamento ao daquela pessoa”. Em geral, uma atitude que se conecta à necessidade da outra pessoa, por meio do respeito, tem muito mais chances de resultar na reciprocidade do respeito e da confiança.

6. O(a) professor(a) atuando como facilitador(a)

Em seu trabalho, o(a) professor(a) desempenha, de forma alternada, diversos papéis: palestrante, orientador(a), dinamizador(a), debatedor(a), coordenador(a), etc. Na construção do *Combinado*, ele(a) atuará como *facilitador(a)*.

O papel de um(a) facilitador(a) difere do que tradicionalmente se entende como o papel de

um(a) professor(a). Ambos são importantes e necessários para o processo educativo, cada qual em situações específicas. No modelo tradicional, o(a) professor(a) enuncia um problema para a turma e, a seguir, apresenta e analisa as alternativas existentes e, por fim, dá a solução. No modelo participativo que caracteriza a construção do *Pacto*, o foco das atenções está na turma como um todo. O(a) facilitador(a) tem consciência de que as respostas ou, ao menos, a capacidade para encontrar as respostas já se encontra no grupo. O(a) facilitador(a) atua no sentido de **coordenar o trabalho grupal e facilitar a construção do conhecimento**. Ele(a) tem objetivos educacionais claros, mas utiliza-se de estratégias e recursos indiretos para alcançá-los.

Quem ocupa o centro das discussões é o grupo e seus(suas) integrantes, não o(a) facilitador(a). Este não dá respostas prontas, nem julga as ideias apresentadas. Sua função é encorajar a participação, ouvir e articular as diferentes sugestões. (*Veja orientações mais detalhadas sobre a atuação do(a) facilitador(a) no tópico “Noções Fundamentais”, a seguir*).

7. A ênfase no processo

Processo implica em algo gradual, que evolui passo a passo, etapa por etapa, dia após dia. Há processos relativamente rápidos e outros bem demorados, mas, em Educação, não se pode esperar por resultados imediatos ou transformações instantâneas. **A paciência e perseverança devem ser qualidades presentes em todo(a) educador(a) bem-sucedido**, pois o(a) habilitam a conduzir a sucessão de passos simples, avanços sutis e pequenas mudanças que, ao final, se manifestam em uma grande conquista.

Exemplo concreto de um processo que quase todos(as) vivenciamos é aprender a andar. Esse aprendizado é marcado por inúmeras tentativas malsucedidas e alguns passos iniciais – hesitantes, cambaleantes e logo interrompidos por uma queda. Apesar de o bebê cair muito mais do que caminha, as pessoas que cuidam dele aplaudem as tentativas e valorizam os mínimos sinais de avanço. Essa reação entusiástica de confiança e encorajamento leva o bebê a continuar tentando. A cada queda, ele se sente motivado a aprender mais. **As tentativas e os erros não são percebidos como fracassos, mas como parte natural e inevitável do aprendizado**. Se mães, pais e responsáveis

reagissem com desdém perante os tombos, se criticassem cada erro, se cobrassem um desempenho mais aprimorado, muito provavelmente o bebê demoraria muito mais a vencer essa etapa de seu desenvolvimento. Ao invés de se sentir feliz por estar caminhando, talvez até se sentisse frustrado por ser incapaz de andar com a mesma segurança que uma pessoa adulta. (Talvez você não se recorde dessa fase de sua vida, mas tente se lembrar de quando aprendeu a andar de bicicleta, a costurar, a nadar, a ler e escrever, a cozinhar, ou a usar alguma ferramenta ou equipamento eletrônico – o processo de tentativa e erro foi o mesmo).

Mães, pais e educadores(as) com frequência esquecem de que todos os processos educativos poderiam ser conduzidos da mesma forma que o aprendizado do andar. Sob essa perspectiva, possivelmente seus(suas) filhos(as) e educandos(as) se tornariam pessoas mais autoconfiantes, cooperativas e felizes, e aprenderiam melhor e mais rapidamente por persistirem nas tentativas. A construção da disciplina no ambiente escolar é, necessariamente, processual. Qualquer expectativa de mudanças rápidas ou grandes saltos é irrealista.

O processo participativo de tomada de decisões e de pactuação de normas pode ser mais demorado que a tradicional centralização e imposição, mas os resultados tendem a ser mais sólidos e duradouros, pois resultam da contribuição de todos(as). O grupo se sente *dono* do que foi construído e, com isso, se torna *corresponsável* pelo cumprimento de seu próprio consenso.

A construção do *Pacto* não pode ser vista como uma panaceia, mas, sim, o passo inicial de uma longa caminhada. Os resultados desse caminhar dependerão também da qualidade do processo desenvolvido, ou seja, se os princípios aqui expostos foram efetivamente aplicados e vivenciados.

Enfatizar o processo, ao invés do resultado, significa mirar o ponto de partida de cada estudante e não a linha de chegada. Afinal, se cada um(a) deles(as) parte de uma condição diferente, será justo – ou razoável – esperar que todos(as) cheguem ao mesmo estágio (e ainda por cima, ao mesmo tempo)? Por exemplo, em quase toda turma há estudantes que seguem as regras, sem necessidade de qualquer cobrança ou ameaça. Se houvesse uma turma composta somente por estudantes com esse perfil, o cumprimento do *Pacto*

não representaria nenhuma dificuldade. Entretanto, em quase toda turma também há estudantes que (aparentemente) não costumam obedecer a nenhuma regra, não aceitam qualquer limite e se recusam a colaborar com o(a) professor(a). Cobrar, desses dois tipos de estudantes, o mesmo desempenho carece de lógica, já que, para o primeiro não se exige esforço para cumprir o *Pacto*, enquanto o segundo precisará mudar radicalmente o seu comportamento. Se esse(a) estudante ou turma demonstrar o desejo e a tentativa de mudar, seu esforço deverá ser reconhecido e valorizado, embora seu desempenho possa estar muito distante do desejado.

8. Abordagem ecológica

Para que o *Pacto de Convivência* seja mais efetivo, também entendemos que é necessário se trabalhar com uma **abordagem ecológica**, ou seja, que entender que os(as) estudantes, a turma, a escola e a comunidade são interdependentes e todas as relações se desenvolvem dentro de um contexto social.

Por isso, é interessante que os acordos e todo o processo de construção do *Pacto* sejam feitos com a participação de toda a instituição, incluindo professores(as), estudantes, gestores(as), funcionários(as), estagiários(as) e demais pessoas envolvidas da comunidade, como mães, pais e responsáveis. Da mesma forma, o cumprimento das regras acordadas envolveria todos(as) que participaram do processo.

Pesquisas têm mostrado que iniciativas que envolvem toda a escola de forma integral – na prevenção da violência e do *bullying*, por exemplo – são mais efetivas do que aquelas que são focadas apenas em uma turma ou que envolvem apenas a participação de um grupo específico, como estudantes e professores(as) (Wong et al, 2011). No caso de um *Combinado*, parece bastante coerente que, ainda a construção de um ambiente seguro e harmonioso dentro de uma sala de aula já possa representar um ganho para o desenvolvimento socioemocional e a convivência entre os(as) alunos(as) da turma, **não é suficiente** se, fora da sala, a forma como se desenvolvem as relações com outras turmas, coordenação, direção, vizinhos(as) e familiares ainda se mantêm baseada em acusações, competição, falta de diálogo e violência.

Quanto mais se puder envolver a comunidade – intra e extraescolar – mais efetivo será o *Pacto* no processo de construção de uma Cultura de Paz.

9. Protagonismo infantojuvenil

O *Combinado* só faz sentido se formos capazes de reconhecer as ricas potencialidades de crianças e adolescentes e de confiar em suas capacidades.

Crianças e adolescentes precisam ser valorizados(as) pelo que são *hoje*, não pelo que se tornarão no futuro. Precisam ser respeitados(as) nas necessidades e características específicas de seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, podem e devem ser desafiados(as) a amadurecer, a aprimorar suas capacidades, a galgar novos degraus de compreensão, participação e responsabilidade. Promover o protagonismo infantojuvenil significa criar oportunidades e espaços para que crianças e adolescentes se reconheçam como sujeitos, cidadãos(ãs) e autores(as) da sua própria história, além de personagens importantes da sociedade.

Há inúmeros benefícios na promoção do protagonismo das novas gerações, dos quais Antonio Carlos Gomes da Costa (1999) destaca dois:

a participação autêntica se traduz para o jovem num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação numa fase da vida em que ele se procura e se experimenta, empenhado que está na construção de sua identidade pessoal e social e no seu projeto de vida. A sociedade ganha em democracia e em capacidade de enfrentar e resolver os problemas que a desafiam (p.179-180).

10. Reconhecimento e valorização

Reconhecimento e valorização são um eficiente combustível de qualquer mudança de comportamento. Quando o(a) educador(a) se concentra nos avanços dos(as) estudantes – por menores e temporários que sejam – eles(as) se sentem encorajados(as) a continuar tentando. Compreender o que é um “processo educativo” se traduz em saber que não haverá mudanças instantâneas, e abrir mão da obsessão pelo resultado final almejado.

É improvável que o *Pacto* dê resultados se o(a) professor(a) dedicar a maior parte do tempo a apontar as falhas em seu cumprimento ou criticar

os(as) estudantes que não praticam o que foi combinado. **Ressaltar os erros não gera acertos, da mesma forma que denunciar a escuridão não resulta em iluminação.** A atenção do(a) educador(a) precisa estar voltada aos acertos, às mudanças positivas, aos passos dados na direção certa.

Além disso, com o *Combinado*, o critério para se avaliar o que é “acerto” e “avanço” deixa de ser as preferências do(a) professor(a) e passa a ser **o grau de coerência alcançado pelo(s) educando(s) entre o seu comportamento e as normas construídas e pactuadas por eles(as) próprios(as).**

Noções fundamentais

A tecnologia educacional proposta neste livro baseia-se em alguns princípios, apresentados na seção II, assim como em algumas noções que precisam ser claramente compreendidas para que sejam efetivamente aplicadas. Essas noções aparecem ao longo das várias seções, e aqui buscaremos aprofundá-las.

Processo de construção

O *Pacto de Convivência* não é uma atividade pontual, nem um evento com começo e fim. O *Pacto* precisa ser compreendido e implementado como um **processo permanentemente incorporado ao planejamento e gestão escolar, e aos processos pedagógicos cotidianos.** O *Pacto* é uma construção que, uma vez iniciada, deve ser renovada diariamente e mantida ao longo de todo o ano letivo.

A tecnologia educacional do *Combinado* não diz respeito apenas à elaboração e pactuação das normas de convivência, mas também às diversas estratégias envolvidas nesse processo, como por exemplo, a sensibilização, a participação democrática, a corresponsabilidade, o aproveitamento das oportunidades educativas, os momentos de autoavaliação individual e grupal. Todas essas etapas, estratégias e processos integram a tecnologia e fazem parte de sua implementação.

Construção coletiva

O *Combinado* resulta de um processo que precisa envolver todos(as) os(as) estudantes de cada classe, assim como seus(suas) professores(as), gestores(as), funcionários(as) e comunidade. Esse envolvimento e participação não dizem

respeito apenas ao momento de se aprovar as normas que constarão do *Combinado*; dizem respeito a cada etapa do processo, desde o seu princípio. Seria incompatível com esta proposta a ideia de que o(a) professor(a) ou uma comissão de representantes preparasse uma versão inicial do *Pacto de Convivência* para então submeter-se à aprovação da(s) turma(s).

Trata-se de uma **construção** porque inicia-se do ponto zero, do terreno vazio e vai avançando gradativamente. É **coletiva** porque todos integrantes da comunidade escolar (ou da classe) devem participar ativamente, cada qual contribuindo no melhor de suas possibilidades. Quanto mais ativo, sincero e interessado for o engajamento dos(as) educandos(as), maiores as chances do *Pacto* atingir seus objetivos.

Oportunidade educativa

Nas escolas em que as regras disciplinares e normas de convivência são definidas pela instituição ou pelo(a) professor(a), este(a) termina por assumir, frequentemente, papéis de **detetive** (precisa descobrir quem cometeu a infração ou quem está dizendo a verdade) e de **juiz** (detém o poder de julgar e impor punições). São papéis que destoam de sua função como educador(a). Além disso, ou exatamente por isso, são desgastantes para o(a) professor(a) e para sua relação com os(as) estudantes.

Por outro lado, nas escolas em que se implementa o *Pacto de Convivência*, uma grande mudança que se tem observado é que situações anteriormente consideradas “problemáticas” ou “crises” se transformam em oportunidades educativas. Ocorrências como brigas, discriminação, exclusão, atitudes desrespeitosas, indisciplina passam a ser encaradas, pelo(a) educador(a), como oportunidades para promover uma reflexão, com a plena participação dos(as) educandos(as), a respeito dos direitos e dos deveres que cabem a cada integrante da comunidade escolar e que foram definidos e pactuados conjuntamente por todos(as). O(a) educador(a) se sente mais seguro(a) para adotar *posturas educativas*, e abrir mão das atitudes repressivas ou punitivas.

Internalização das normas

A disciplina escolar tem como propósito contribuir para o desenvolvimento da autodisciplina por parte de cada educando(a). Não se deve

confundir *propósito* (finalidade) com *consequência* (resultado). Um clima de ordem, segurança e organização, sem tumulto e bagunça podem ser consequências do estabelecimento da disciplina na escola. Isto pode ser alcançado por, pelo menos, dois caminhos: (a) imposição autoritária de regras, ameaças e punições, gerando medo e submissão; (b) participação de todos(as) na definição das normas, gerando o compromisso pessoal com aquilo que foi pactuado. Por outro lado, ambos os caminhos podem levar a outras consequências, como desmotivação, revoltas e agressões, no primeiro caso, e transformações na forma de relação e de utilizado do tempo e do espaço, no segundo caso.

Quando se trilha, de forma consistente e continuada, o caminho do diálogo e participação, dá-se aos(às) educandos(as) a oportunidade de internalizarem os princípios e valores que fundamentam as normas. Ao compreender a necessidade, a importância e o sentido das normas de convivência, conseqüentemente se desenvolve o desejo e o compromisso em colocar essas normas em prática, por acreditar ser o melhor para si para o outro e para a coletividade. Assim se forma o(a) cidadão(ã) que respeita as outras pessoas, não porque teme ser pego(a) em flagrante ou ser punido(a), mas porque age pelo bem-estar coletivo. Essa internalização das normas é um dos componentes vitais da autodisciplina e do desenvolvimento da autonomia moral.

Observe que **não** estamos buscando a “internalização” das pequenas regras e procedimentos específicos da rotina escolar, mas sim do sentido mais profundo de normas acordadas, de valores e princípios, ou seja, **a consciência de que garantir o bem-estar da coletividade está acima e tem precedência sobre os desejos e vontades pessoais.**

Princípios orientadores

O(a) leitor(a) apressado(a) ou desatento(a) poderá imaginar que, para implementar a tecnologia do *Pacto de Convivência* basta aplicar as sugestões de atividades que constam da seção IV deste livro. Poderá interpretar as orientações oferecidas como uma receita a ser seguida, sem uma reflexão crítica e contextualizada. Provavelmente, os resultados que poderá alcançar desse modo ficarão abaixo de suas expectativas, uma vez que o componente essencial do *Pacto* não são as atividades sugeridas, mas os princípios orientado-

res propostos na seção II. Esses princípios se contrapõem às premissas que foram questionadas na mesma seção.

Como a própria palavra indica, um “princípio” é o começo, a base, o fundamento, a diretriz. Os princípios são também valores universais. São “orientadores” porque oferecem ao(à) viajante a segurança de um ponto de orientação a partir do qual pode escolher o melhor caminho, sem medo de se perder.

O *Combinado*, para ser efetivo, **precisa ser construído sob a guia de princípios**, garantindo-se, desse modo, que seja precedido por uma etapa de sensibilização bem planejada e conduzida; que seja pactuado com a participação ativa e interessada dos(as) educandos(as); que cada direito e dever aprovado seja objeto de ampla e democrática discussão; que o(a) educador(a) se sinta e se posicione como parte integrante desse processo, respeitando e cumprindo com a sua parte do *Combinado*; que o processo tenha continuidade, para que as normas de convivência sejam gradualmente internalizadas pelos(as) educandos(as).

Atuação do(a) facilitador(a)

A primeira meta de um(a) facilitador(a), ao iniciar seu trabalho, é **criar um ambiente informal e uma relação positiva com seu grupo**. Afinal, um trabalho em grupo só é possível quando existe respeito mútuo e confiança. A seguir, ele(a) procura aquecer o grupo e despertar o interesse pelo tema que pretende trabalhar. Ele(a) escuta ativamente o grupo e aproveita todos os *ganchos* que surgem para promover a aproximação de seu objetivo. Então, lança questões para o grupo, estimulando a participação e aproveitando as respostas dadas. Para ele(a), não há respostas erradas, pois todas oferecem possibilidades a serem exploradas – pelo grupo – com respeito e criatividade.

Cada opinião dada é devolvida pelo(a) facilitador(a) ao grupo, perguntando “O que vocês

acham disso? Por que concordam? Por que discordam? Que outras possibilidades vocês enxergam?” O(a) facilitador(a) acredita na potencialidade dos(as) integrantes do grupo; com paciência, ajuda-os(as) a irem além da primeira resposta ou de uma análise superficial, e a darem forma às propostas que vão surgindo.

O(a) facilitador(a) convida, encoraja e provoca o interesse, até que todos(as) estejam ativamente envolvidos(as) no esforço de explorar e compreender a questão proposta. Quando todas as sugestões são escutadas e acolhidas, é mais provável que os(as) estudantes mais tímidos(as) também se sintam à vontade para se expressar. Certamente, algumas das respostas dadas pelo grupo estarão fora do contexto ou fugirão do tema central. **O(a) facilitador(a) estará sempre buscando algo de positivo e interessante que possa ser aproveitado em cada comentário feito.** Com cuidado e sutileza, ele(a) conduz o grupo de volta ao eixo principal, ajudando a manter o foco.

É possível que algum(a) estudante faça colocações despropositadas ou engraçadas durante as discussões. O(a) facilitador(a) não se aborrece com isso, nem interpreta isso como desrespeito. Se for uma brincadeira, poderá rir junto com o grupo e, a seguir, retomar com naturalidade o que estava sendo dito. Se for uma proposição que lhe pareça absurda, irreal ou mesmo errônea, o(a) facilitador(a) não tomará para si a tarefa de demonstrar a sua invalidade. Simplesmente, lançará a proposição para o grupo, perguntando o que todos(as) acham da mesma. O próprio grupo se encarregará de descartar as ideias sem fundamento. Caso isso não ocorra, e apenas em último caso, o(a) facilitador(a) poderá questionar frontalmente alguma sugestão, mas deverá fazê-lo na forma de perguntas direcionadas ao grupo como um todo. Assim evitará uma polarização ou confronto com o(a) autor(a) da proposição. Também cabe ao(à) facilitador(a) mediar possíveis conflitos que possam ocorrer durante a discussão, de modo que um grupo não intimide ou reprima outras participações.

“Esforcemo-nos por dotar o espírito das crianças de todas as faculdades e todas as qualidades próprias a fazê-las viver uma vida feliz, completa, fecunda. [...] Ensinemo-los a serem sinceros e verdadeiros. Que nunca sejam hipócritas, dissimulados, mentirosos. Ensinemo-los a respeitarem e acreditarem de boa fé nos atos e nas ações leais que os outros pratiquem. [...] Que sejam bons, amáveis, tolerantes com a fraqueza do próximo, em suma.”

Adelino de Pinho



III. PREPARANDO A IMPLEMENTAÇÃO

Se você deseja implementar – *com qualidade e seriedade* – a tecnologia educacional do *Pacto de Convivência*, faz-se necessário um bom investimento nos preparativos e no planejamento. Rever e questionar algumas premissas que podem fazer parte de seus modelos mentais, e compreender os princípios orientadores da proposta são as etapas iniciais e indispensáveis. Nesta seção, serão discutidos aspectos operacionais e oferecidas sugestões de cunho prático, baseadas em experiências bem-sucedidas.

Condições ideais e reais

Da mesma forma que qualquer projeto, existem condições ideais para a realização desta proposta. Entretanto, tais condições raramente se apresentam. Por isso, o ideal é iniciar o planejamento da implementação do *Combinado* com uma **avaliação da realidade de sua escola**. Identifique as condições existentes, tanto os aspectos favoráveis quanto os desafios que precisam ser superados, para que o *Combinado* se concretize.

Apresentamos, a seguir, sugestões que podem representar uma condição “ideal”, distinta da realidade de seu contexto. Tome-as apenas como um indicativo, uma ideia inicial a ser aprimorada ou até mesmo, completamente modificada, a depender das necessidades e possibilidades de cada escola e educador(a).

Quando começar a construção do Pacto?

É interessante que o *Pacto de Convivência* seja construído nas primeiras semanas do ano letivo. Entretanto, é possível fazê-lo em qualquer outro período. A cada ano, um novo *Pacto* deve ser

construído por cada turma, mesmo no caso de a turma permanecer com a mesma composição. Não importa que o resultado final, em termos dos direitos e deveres pactuados, seja semelhante – o importante é que seja uma construção da própria turma, que todos se sintam autores(as) e responsáveis pelo *Pacto*.

Quanto tempo é necessário, em sala de aula, para a construção do Pacto?

Essa é uma pergunta difícil de se responder, pois o tempo necessário pode variar de acordo com diversos fatores – se a turma é bem entrosada, se os(as) estudantes já têm hábito de fazer trabalhos em grupo e participar de debates, se a relação educador(a)-educando(a) é harmoniosa, se o trabalho está sendo feito no início do ano letivo, se o clima em sala de aula é respeitoso, se o(as) professor(as) tem experiência em atuar como facilitador(as), se a escola já faz *Pactos* há algum tempo, além, obviamente, da idade, série e maturidade dos(as) participantes.

O tempo também pode variar em função das atividades que você escolher para atingir os objetivos propostos para cada etapa, bem como o grau de aprofundamento das discussões que você almeja alcançar.

Propomos que o *Pacto de Convivência* seja implementado em quatro etapas (conforme será detalhado na seção IV): as três primeiras destinam-se à construção em si, e a última refere-se à manutenção do *Pacto* ao longo do restante do ano letivo. Uma estimativa média seria a de que cada etapa da construção necessite de duas a três aulas (considerando-se que cada aula tem a duração de 45 a 50 minutos).

Qual o ritmo adequado para a construção do Pacto?

Uma alternativa é concentrar as três etapas de construção em dois dias de aula, dedicados integralmente a esse objetivo. É possível também que as três etapas iniciais de construção do *Pacto* sejam desenvolvidas em várias aulas, ao longo de duas semanas, com um intervalo de um ou dois dias entre as etapas. Esse intervalo permitirá aos(às) estudantes um tempo de reflexão e assimilação dos conceitos e propostas discutidos. Se o intervalo entre uma etapa e outra for longo demais, corre-se o risco de perder a vitalidade do processo, pois muito do que se discutiu terá sido esquecido.

Quem vai aplicar o Combinado?

Comentaremos duas possibilidades quanto ao âmbito de aplicação da metodologia do *Combinado*:

a) quando a instituição e/ou o coletivo de professores(as) decide implementar na escola como um todo;

b) quando um(a) professor(a), isoladamente, decide implementar nas turmas em que leciona.

Aplicação sistêmica

Como já mencionado nos princípios orientadores (seção II), encorajamos fortemente que a implementação do *Combinado* seja pensada de forma ecológica ou sistêmica, ou seja, envolvendo ao máximo toda a escola e a comunidade que se relaciona com ela. Neste caso, a sugestão de se implementar o *Pacto* pode ter partido de qualquer integrante da comunidade escolar, e é fundamental que se busque um consenso por parte do corpo docente, técnicos(as) e direção para se adotar o *Pacto de Convivência* como uma estratégia e atividade da escola inteira.

Consenso é um processo de tomada de decisão coletiva que exige a participação ativa de todos(as), sendo caracterizado(a) por liberdade de expressão, franqueza, respeito às diversas opiniões, e um sincero esforço em encontrar os pontos em comum e superar as divergências. Difere totalmente de uma decisão imposta à qual as pessoas se submetem, por falta de opção. Difere também de uma simples votação na qual a vontade da mai-

oria passa a prevalecer sobre todos(as). O processo de busca de consenso tem início com a identificação de **tudo aquilo sobre o qual há convergência e concordância**, no grupo. Deve-se reconhecer também os princípios fundamentais (isto é, **valores éticos**) que têm relação com o assunto em questão, para que sirvam de baliza para os posicionamentos individuais e a decisão grupal. Desse modo, evita-se o “achismo” (eu acho isso *versus* você acha aquilo), que gera tantas polêmicas vazias e disputas fúteis. A seguir, as pessoas vão **dialogando a respeito de suas dúvidas, temores e discordâncias**, tendo em mente que **o objetivo maior é chegar a uma conclusão, em espírito de unidade**. Quando essas etapas e princípios são respeitados, o grupo vai superando as dificuldades iniciais e alcançando o consenso. **Ninguém deve ser pressionado(a) a abrir mão de seu ponto de vista para se acomodar à opinião da maioria**. Frequentemente, a “voz discordante” tem algo de precioso a oferecer, algo que as demais ainda não perceberam: cabe ao grupo **escutar ativamente** essa opinião e buscar compreendê-la.

Na maioria das equipes que trabalham juntas há algum tempo, há mais pontos de sintonia que de atrito – no que tange às opiniões sobre o trabalho em si. No entanto, quando o foco recai sobre aquilo que é divergente, quando o desejo que move as pessoas é o de persuadir as outras e “vencer” o debate, quase sempre o resultado é a frustração, a dispersão e a falta de comprometimento. Por esse motivo, recomendamos enfaticamente que o processo decisório sobre a implementação do *Combinado* na escola seja participativo e direcionado à busca do consenso. Entendemos que **os princípios orientadores para a construção do Pacto devem valer também para o processo de decisão sobre sua aplicação**.

O fato de se almejar o consenso não implica em desistir de implantar o *Pacto*, caso nem todos(as) os(as) professores(as) e demais envolvidos(as) estejam de acordo. Há situações em que uma parcela do corpo docente está de acordo e motivada, mas outra rejeita a proposta. Talvez o façam por discordâncias conceituais, após haverem estudado a proposta cuidadosamente. Talvez estejam criticando a ideia sem sequer haverem lido este material, simplesmente porque a chama da paixão pelo ensino apagou-se em seus corações e rejeitam qualquer tentativa de melhoria. Em ambos os casos, não se deve criticar ou condenar aqueles(as) que dizem *não*, pois isso só acirrará os

ânimos, criando um grupo “a favor” e outro “contra” o *Combinado*, algo indesejável para o bem-estar da escola e dos(as) educandos(as). Ainda que o alcance da proposta fique limitado, **quando não se chegar a um consenso, recomendamos que o trabalho tenha início com os(as) educadores(as) que acreditam na proposta e desejam implementá-la.** Seus resultados e a compreensão prática da proposta podem levar a influenciar os(as) demais professores(as) e gestores(as).

Aplicação individual

No segundo caso, talvez você seja a primeira pessoa de sua escola a tomar conhecimento desta proposta. Que tal apresentá-la aos seus colegas e à direção? Afinal, toda a filosofia que permeia este trabalho é fundamentada no diálogo, cooperação, confiança e parceria. Vale a pena tentar, pois, se todos(as) decidirem se unir em torno dessa estratégia, o impacto da mesma será potencializado.

Entretanto, se a ideia não for aprovada pela direção ou não for levada adiante pelos(as) demais professores(as), não desista! Como já sugerido anteriormente, a implementação individual do *Pacto* não é a situação ideal, pois seu potencial de transformação é limitado. Mesmo assim, um processo que envolva toda a comunidade escolar pode ter início em sua sala de aula. Em última análise, **você é o(a) responsável pelo sucesso de seu trabalho junto aos(às) estudantes.** Você, na condição de professor(a), tem soberania para escolher as estratégias educativas que lhe parecem mais apropriadas para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Portanto, se você estiver convencido(a) de que construir um *Pacto de Convivência* é uma boa alternativa, prepare-se adequadamente refletindo sobre as mudanças que o mesmo exigirá em termos de suas posturas em sala de aula, sua forma de se relacionar com os(as) estudantes, seus objetivos pedagógicos e nos meios para garantir o sucesso das normas definidas no *Pacto*. Para alguns(mas) educadores(as), a necessidade de tais mudanças é mínima, pois já atuam de acordo com os princípios anteriormente expostos. Para outros(as), o esforço poderá ser grande, pois implicará numa profunda revisão de suas premissas e em desenvolver novos comportamentos.

Caso não seja possível dedicar o tempo necessário à construção do *Pacto de Convivência*, com o grau de aprofundamento proposto na seção IV, você pode adotar, em suas classes, uma **forma simplificada**¹⁵ como a descrita a seguir:

Convide a classe a refletir sobre quais são os valores que cada um(a) considera mais importantes em sua vida. Discuta com os(as) estudantes quais desses valores e virtudes¹⁶ eles(as) desejam ver praticados na escola e no convívio em sala de aula. Peça à turma que priorize oito ou nove princípios e qualidades que eles(as), coletivamente, mais valorizam. Esses valores passam a ser o *Pacto de Convivência* dessa turma.

A partir de então, cada mês será dedicado à compreensão e prática de um desses valores (por exemplo, “Mês da Amizade”, “Mês do Respeito”). Utilize todos os recursos didáticos – técnicas de dinâmica de grupo, jogos, dramatização, músicas, histórias, fábulas, filmes, vídeos, notícias de jornais, textos – para promover a reflexão e contextualização daquele princípio ao convívio em sala de aula. Mobilize os(as) estudantes para contribuírem ao processo de reflexão, trazendo materiais de sua própria autoria ou de outrem, ou conduzindo atividades com o tema do mês. Em cada atividade, a questão-chave a ser trabalhada: *como é que podemos colocar em prática esse valor? Como é que cada um(a) pode vivenciar essa virtude na sala de aula? Quais são as ações e os comportamentos que expressam esse valor? O que vamos fazer para que a nossa classe seja um ambiente que reflita esse valor?*

Planejamento e organização

Quando o consenso é implementar o *Pacto* em todas as turmas da escola, com a participação de todos(as) os(as) professores(as), faz-se necessário discutir e definir algumas questões:

- ▶ Quem será o(a) facilitador(a) da construção do *Combinado* em cada classe?

¹⁵ Agradeço à Profa. Dra. Rosângela Corrêa por essa preciosa sugestão.

¹⁶ Virtude pode ser entendida como um valor colocado em prática, incorporado ao comportamento.

- ▶ Quem fará o acompanhamento do processo na escola como um todo?
- ▶ Quanto tempo será alocado para a construção do *Combinado*?
- ▶ Como essa carga horária será disponibilizada?

É fundamental que os corpos docente, técnico e de gestão da escola construam uma visão compartilhada sobre o processo, seus objetivos, seus princípios orientadores e suas implicações pedagógicas. **Recomendamos que este material seja estudado e debatido em grupo. A leitura deste livro, feita individualmente, não resultará num entendimento comum, essencial para que haja unidade de pensamento e unidade de ação.** Não se trata de desejar uma homogeneidade de pensamento, mas de buscar que todos(as) estejam mirando o mesmo objetivo, conscientes do verdadeiro significado desta proposta e motivados(as) para fazer a sua parte.

Recomendamos que cada turma seja trabalhada pelo(a) mesmo(a) professor(a) (ou coordenador(a)), durante todas as etapas de construção do *Pacto*, a fim de garantir a continuidade e coerência do trabalho. É recomendável que todas as turmas construam os seus *Combinados*, em paralelo, dentro de um prazo comum, e que cada turma tenha o seu próprio *Combinado*. É possível que alguns dos *Combinados* sejam praticamente idênticos, mas é bom que cada turma mantenha o seu próprio *Combinado*, com as peculiaridades de sua autoria.

Outras aplicações do *Combinado*

Embora esta obra se limite a discutir o *Combinado* construído por estudantes, o mesmo processo pode ser aplicado em diversos outros contextos.

É interessante notar que, após implementarem o *Combinado*, muitos(as) educadores(as) e escolas incorporam esta metodologia e filosofia de trabalho à sua práxis como algo definitivo. Com o tempo, os benefícios do processo se tornam tão evidentes que **os demais segmentos da comunidade escolar descobrem que também podem estabelecer *Combinados* entre si.** As normas de convivência e os procedimentos de trabalho passam a ser discutidos e acordados em grupo, gerando um grau de satisfação e comprometimento bem maior nas pessoas envolvidas. Há experiências de esta-

belecimento de *Pactos de Convivência* entre professores(as), visando melhorar as relações interpessoais na equipe docente, e mesmo locais em que cada categoria – incluindo funcionários(as) – faz o seu próprio *Contrato de Convivência*.

Além disso, pode-se fazer ***Combinados específicos para atividades especiais***, que requerem a definição de regras claras e o compromisso de todos(as) em respeitar as regras – por exemplo, quando da realização de atividades externas à escola, passeios, excursões, gincanas, feira de ciências, comemorações, festivais, etc.

Relação entre o *Combinado* e o Regimento Interno da Escola

Muitas escolas já possuem um Regimento Interno (ou equivalente). Via de regra, ele é feito sem qualquer participação dos(as) estudantes, funcionários(as), mães e pais. Raramente as escolas dedicam algum esforço em dar a conhecer o seu conteúdo e, mais raramente ainda, se preocupam em explicar os motivos e benefícios de cada regra que nele consta.

Não estamos propondo que o *Combinado* venha a substituir imediatamente o Regimento Interno. Inicialmente, ao se construir o *Combinado* não se estará discutindo a validade de procedimentos já estabelecidos pela escola. Estarão sendo definidas questões do dia-a-dia em sala de aula, o convívio com os(as) colegas e o relacionamento com os(as) professores(as). É importante essa delimitação de espaços, competências e objetivos, a fim de que o trabalho não se disperse com discussões infrutíferas ou polêmicas desnecessárias.

Por outro lado, à medida que a instituição escolar tiver acumulado razoável experiência nos processos de construção de *Combinados*, ela poderá considerar a possibilidade de criar um novo Regimento Interno, resultante de um amplo processo de participação coletiva.

Esse tipo de revisão é muito importante, em especial naquelas escolas em que os(as) educandos(as) frequentemente se queixam que as regras do Regimento não contemplam os seus anseios. **É preciso humildade por parte de gestores(as) e técnicos(as) em reconhecer que, por melhor que seja o Regimento, ele não é eterno nem infalível.** Se até mesmo a Constituição Federal pode ser revista e alterada quando as condições

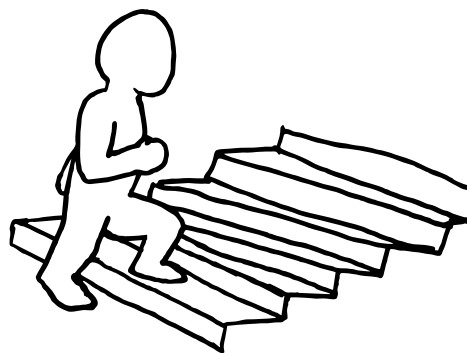
do país sofrem mudanças ou a sociedade assim o exige, por que deveríamos nos apegar a um simples regimento escolar de forma ferrenha ou sermos intransigentes em reconhecer a necessidade de modificá-lo?

Foge ao escopo deste trabalho detalhar as estratégias e procedimentos para a construção co-

letiva de um Regimento Interno, com a participação de todos segmentos da comunidade escolar. Porém, os princípios orientadores e as noções fundamentais que guiam o processo de construção do *Pacto de Convivência* indicam um bom caminho também para esta finalidade. Cabe a cada instituição planejar o seu próprio processo.

“Todo professor sabe com que prudência deve proceder a este trabalho delicado: a revelação do verdadeiro no espírito das crianças. Seu ensino não deve ter nada de brusco, muito menos de brutal.”

Élisée Reclus



IV. A CONSTRUÇÃO, ETAPA POR ETAPA

Não há um jeito único de se construir o *Pacto de Convivência*. Cada educador(a) deve definir a melhor estratégia, levando em consideração as realidades de sua escola e da turma específica na qual irá facilitar esse trabalho, bem como suas próprias habilidades e vivências. Sua **experiência, sensibilidade, criatividade, abertura ao diálogo e coragem de tentar novos caminhos** são excelentes instrumentos para um processo que pode se desenrolar de variadas formas.

Na proposta que apresentamos há apenas um aspecto que consideramos que não deve ser alterado e que deve ser aplicado a todas as situações e contextos: os **princípios** que definem as características essenciais do processo de construção de um *Combinado*. Esses princípios são como o “Norte” da bússola: onde quer que o(a) viajante se encontre, ele(a) sabe que conta com uma referência estável, um parâmetro confiável. **Os princípios indicam o caminho a seguir e nos dão a segurança de que, mesmo que estejamos trilhando regiões desconhecidas ou tenhamos que enfrentar situações imprevistas, ainda poderemos chegar ao objetivo almejado.**

Os fundamentos desta tecnologia educacional foram expostos nos tópicos “Questionando premissas controversas” e “Explicitando os princípios orientadores”. **Sem uma compreensão clara dos princípios e o desejo e a determinação de colocá-los em prática, não faz sentido aplicar as atividades sugeridas nesta seção.** Elas são apenas sugestões, cabendo ao(a) educador(a) o desafio de criar sua própria estratégia de construção do *Combinado*. O que dá sentido a estas ou quaisquer outras atividades que possam ser desenvolvidas são os princípios. Portanto, se você ainda não leu

ou não refletiu cuidadosamente a respeito da seção II, recomendamos que o faça antes de prosseguir.

Propomos a implementação do *Pacto de Convivência* em quatro etapas: Sensibilização, Reflexão Contextualizada, Construção e Sustentabilidade.

Orientações práticas

Algumas orientações, de caráter prático, que poderão ser úteis para o sucesso de seu trabalho:

- ▶ Inclua a si mesmo(a) no processo. O *Combinado* visa a melhorar as relações interpessoais e isso significa que todos(as), incluindo os(as) professores(as), terão pactuar e se comprometer com as regras acordadas. Dessa forma, faz pouco sentido se referir ao grupo de estudantes como “vocês”, em frases como “vocês assumiram um compromisso”, “vocês precisam respeitar o *Combinado*”, “vocês terão que rever seus comportamentos”, “o sucesso do *Combinado* depende de vocês”, como se o(a) professor(a) não fizesse parte do coletivo. O correto é que o(a) professor(a) se reconheça como parte do processo e, consequentemente, se veja como membro do grupo: **“o *Combinado* é o resultado de *nosso* trabalho conjunto, pertence a cada um(a) de *nós* e vai contribuir**

para um melhor convívio e aprendizado, se todos(as) *nós* o respeitarmos”.

- ▶ Positividade: Ajude a turma a redigir os direitos e deveres em termos positivos, propositivos, ou seja, do comportamento almejado. Vamos expressar o que efetivamente queremos, como desejamos que as relações interpessoais sejam, evitando que o *Pacto* se transforme numa lista de “nãos”.

1ª etapa: SENSIBILIZAÇÃO

Sensibilizar significa promover mudanças nas atitudes ou opiniões de um indivíduo ou grupo, no sentido de torná-lo receptivo a ideias, a situações ou a pessoas que, até então, lhe seriam indiferentes (Doron & Parot, 1998). **Essa deve ser a primeira etapa de qualquer processo educativo.**

A sensibilização equivale ao trabalho de arar a terra, antes de semear. Se o solo não for arado ou for arado superficialmente, pouco importará a qualidade da semente ou a tecnologia de coleta – a safra será prejudicada. O(a) bom(boa) lavrador(a) não economiza esforços em preparar a terra, tornando-a receptiva às sementes que irá lançar. Do mesmo modo, o(a) educador(a), ao contribuir com a compreensão de como o assunto a ser estudado se relaciona afeta a vida dos(as) estudantes, **sensibiliza seus corações e mentes, de modo que eles(as) se envolvem ativamente na construção do conhecimento**, e garantindo uma rica colheita. O assunto da aula deixa de ser algo chato, distante, sem importância ou uma mera imposição do(a) professor(a). Torna-se algo próximo, que lhe diz respeito, que é do seu interesse, que faz parte de sua vida.

Um grande número de processos educativos fracassa principalmente porque, antes de iniciá-los, o(a) professor(a) não se colocou no lugar de seus(suas) estudantes e não se questionou:

- ▶ *O que eu preciso fazer para despertar o interesse da turma?*
- ▶ *Como posso tirar os(as) estudantes da indiferença e acomodação em relação a esta questão?*

- ▶ *Que recursos posso usar para atrair sua atenção?*
- ▶ *Quais estratégias utilizarei para que sinceramente desejem se envolver com esta temática?*
- ▶ *Como posso tornar os(as) estudantes sensíveis a este problema?*

Quando o(a) educador(a) se faz perguntas semelhantes a essas, seu planejamento tende a se modificar. Aumenta a sua preocupação com o trabalho de sensibilização, e ele(a) descobre que o tempo empregado nessa etapa não é desperdício, mas sim uma preparação para que o processo se desenvolva com mais fluidez.

No nosso caso específico, é essencial que haja a sensibilização dos(as) estudantes para uma série de questões, sem as quais o *Combinado* não fará sentido. De que adianta o(a) professor(a) pedir que os(as) estudantes pactue seus direitos e deveres, sem haver problematizado, com eles(as), a interdependência entre ambos? Que sentido faz anunciar que “este é o nosso *Pacto de Convivência*”, se não houve uma reflexão coletiva a respeito da convivência em sala de aula? Que mudança de comportamento se pode esperar, caso os(as) estudantes não tenham sido emocional e racionalmente envolvidos(as) na construção do *Combinado*?

A sensibilização para a construção do *Combinado* visa a trabalhar as seguintes questões:

- ▶ **a necessidade de princípios e normas para o convívio social;**
- ▶ **a interdependência entre direitos e deveres.**

Quase sempre o processo de sensibilização se inicia com uma **atividade desencadeadora**. Há muitas situações que podem ser aproveitadas como desencadeadoras de um processo de sensibilização – algumas podem ser externas à escola (por exemplo: eleições, guerra, copa do mundo, greve e outros assuntos que recebem grande destaque na mídia e/ou mobilizam a opinião pública, tal como um acontecimento trágico na comunidade); outras podem ser internas e nem constarem do planejamento do(a) professor(a) (ocorrências abruptas e imprevistas, a exemplo de brigas entre estudantes ou a morte de um(a) professor(a)). Entretanto, aqui vamos tratar de uma atividade desencadeadora **a ser cuidadosamente planejada pelo(a) educador(a)**.

O primeiro passo no planejamento da atividade desencadeadora é que o(a) educador(a) tenha bem claro, em sua mente, **o objetivo que espera alcançar**: que os(as) estudantes sejam sensibilizados(as) a respeito das duas questões acima elencadas. Definida a meta a ser alcançada, o(a) educador(a) vai se perguntar em que ponto encontram-se os(as) estudantes, *efetivamente*. Ou seja, **onde estão em relação aonde se quer chegar?** Sabendo o estado atual (real) e o estado almejado (visão), o(a) educador(a) vai se questionar sobre **que caminhos pode adotar** para que a turma avance naquela direção. Sempre haverá múltiplas possibilidades à disposição do(a) educador(a). É crucial que ele(a) **raciocine em termos de processo**, ou seja, de pequenos passos que se somam, levando a uma gradual compreensão e internalização do assunto.

Assim, o(a) facilitador(a) deve adotar **estratégias educativas que, via de regra, são indiretas: não vão “direto ao ponto” de forma explícita**, mas de maneira sutil envolvem o grupo numa reflexão da qual surgirão, de forma espontânea, os elementos necessários para se alcançar o objetivo almejado. Um exemplo relevante para a construção do *Combinado*: se o(a) professor(a) iniciar a discussão questionando a turma sobre quais são os seus deveres, ou pedindo exemplos de situações nas quais os(as) estudantes desconsideraram as suas obrigações, dificilmente alcançará bons resultados. Mas se ele escolher como **ponto de partida aquilo que é mais significativo para os(as) estudantes** – situações nas quais tiveram um direito negado, ou se sentiram desrespeitados(as) – provavelmente o envolvimento será bem mais intenso e sincero. Tendo alcançado o objetivo de despertar o interesse e motivar para a discussão, o(a) professor(a) poderá pedir que os(as) estudantes “invertam os papéis”, analisando as consequências dos momentos em que deixam de cumprir com os seus deveres e, desse modo, desencadear uma reflexão sobre a interdependência entre direitos e deveres.

Exemplos de atividades que podem ser utilizadas para desencadear o processo de sensibilização:

- ▶ assistir a um vídeo educativo ou trecho de um filme;

- ▶ ouvir, cantar uma música, e analisar a sua letra;
- ▶ aplicar uma técnica de dinâmica de grupo ou vivência;
- ▶ desenvolver um trabalho corporal;
- ▶ ler uma história, fábula, conto ou poema;
- ▶ discutir um caso (real ou fictício) ou notícia de jornal;
- ▶ dramatizar uma cena do cotidiano dos(as) estudantes;
- ▶ analisar um problema concreto que afeta a todos(as), na escola;
- ▶ construir um texto coletivo sobre direitos e deveres em sala de aula;
- ▶ encenar um tribunal no qual uma questão polêmica será julgada;

Você, professor(a), é a pessoa mais indicada para definir a melhor atividade para a sua turma, em específico¹⁷. Naturalmente, além de considerar as características socioculturais dos(as) estudantes, sua faixa etária e grau de escolaridade, é importante priorizar o tipo de atividade da qual eles(as) mais gostam de participar. Por exemplo, se a maioria se empolga com o teatro, experimente uma dramatização. Se você acha que a música vai atraí-los(as) mais, escolha uma que seja de um(a) cantor(a) ou banda admirados pelos(as) estudantes. Se eles(as) são muito inibidos(as) para atividades que envolvam o contato físico, use outra estratégia. O que se deve considerar é: **a atividade desencadeadora deve partir de algo que faça parte do universo dos(as) estudantes, do qual já tenham algum conhecimento e vínculo. Parte-se do que é familiar, próximo e significativo para se chegar ao que é novo.**

À atividade desencadeadora deve se seguir uma **partilha**, momento no qual o(a) professor(a) **convida os(as) estudantes a expressarem suas opiniões e sentimentos**. Aqui não há respostas certas ou erradas, mas diferentes pontos de vista que devem ser escutados por toda a turma, atentamente. Cabe ao(a) professor(a), atuando como facilitador(a), encorajar a participação de todos(as) e **explorar a resposta de cada estudante**, de modo a **extrair os significados mais profundos e**

¹⁷ Na seção anexos, você encontrará sugestões de livros com técnicas de dinâmica de grupo ou histórias e fábulas, assim como músicas cujas letras podem ser trabalhadas com esse objetivo.

percepções que permitam trazer as questões levantadas cada vez para mais perto da vida e das necessidades da turma. A partir das falas dos(as) estudantes, o(a) facilitador(a) vai gradualmente explicitando as relações entre o que está sendo dito e as situações que todos(as) vivenciam na escola. (Isto é muito importante para evitar chavões que não levam a nenhuma possibilidade de ação, tais como “o problema está nas outras pessoas”, “a culpa é do governo”, “a sociedade tem que resolver isso”. É preciso encarar a responsabilidade pessoal e assumir o que está ao alcance de cada um(a) de nós).

À medida que alguns(mas) estudantes já compartilharam suas ideias e emoções, o(a) facilitador(a) tenta envolver os(as) restantes, para que uma ampla **discussão** possa ocorrer. O ideal é que todos(as) tenham a chance de se expressar, mas se alguém preferir não falar, seu desejo também deve ser respeitado. O objetivo da discussão é **envolver toda a turma na tentativa de ventilar o maior número possível de aspectos da questão**. Deve-se evitar que polêmicas se transformem em polarizações, pois o importante nesse momento não é chegar a um consenso, mas analisar por múltiplos prismas, tornando a questão algo importante e significativo para todos(as).

O(a) facilitador(a) vai aproveitando as várias opiniões colocadas para provocar uma **reflexão** no grupo, fazendo **novas perguntas problematizadoras**, levando os(as) estudantes a **pensar de modo mais crítico e abrangente**. As perguntas são lançadas pelo(a) facilitador(a) com naturalidade, explorando e aprofundando a resposta inicial dada pelo(a) estudante – que muitas vezes pode ser superficial ou despretensiosa. Suas perguntas parecerão simples curiosidade, mas terão um objetivo muito claro: **ajudar os(as) estudantes a explicitarem, em suas análises e falas, os princípios fundamentais da convivência humana e, assim, perceberem a necessidade do respeito mútuo, da empatia, dos limites, do cumprimento de seus deveres**. Eles(as) vão chegar a essa conclusão por si mesmos(as), ajudados(as) pelas perguntas que o(a) facilitador(a) faz. Caberá ao(à) educador(a) realçar as descobertas deles(as), à medida que forem ocorrendo. Para a efetivação do *Combinado*, os seguintes princípios têm especial relevância:

Todas as pessoas têm necessidades essenciais e direitos fundamentais, como por exemplo, o de serem respeitadas. Para descobrir quais são essas **necessidades e direitos**, basta que você

se pergunte: *Como é que eu gosto de ser tratado(a)? Como é que eu me sinto quando sou desrespeitado(a), ridicularizado(a), discriminado(a) ou excluído(a)?* Inverter os papéis e se colocar no lugar do outro é uma maneira prática de se trabalhar a empatia, exercício indispensável para se viver em sociedade. *Como eu me sentiria se estivesse no lugar dessa pessoa? Se isso acontecesse comigo, eu ficaria feliz?*

Cada direito traz consigo responsabilidades, que aqui estamos tratando como deveres. Por essa forma de entendimento, **não há direitos sem deveres**. Ter seu direito respeitado está vinculado ao dever de respeitar o direito das outras pessoas e, ainda mais, o direito do coletivo. *Se cada um(a) quiser ser respeitado(a), mas não se dispuser a respeitar os(as) demais, como é que poderá haver respeito no grupo?*

Quase sempre que alguém deixa de praticar a empatia, de respeitar o(a) outro(a) ou de cumprir com seus deveres, surgem problemas – para a própria pessoa e/ou para o grupo do qual ela faz parte.

A etapa de sensibilização deve ser fechada com uma **síntese** dos principais pontos. O(a) facilitador(a) pode pedir a alguns(mas) estudantes que resumam, com suas próprias palavras, todo o processo vivenciado e, a seguir, fazer a sua própria síntese. Deve **aproveitar ao máximo as falas da turma**, se possível, repetindo as mesmas expressões e frases que marcaram a discussão; desse modo, ele(a) demonstra que **as conclusões alcançadas pertencem ao grupo**, pois resultaram da participação dos(as) estudantes.

Sugestões para os seus comentários durante esta etapa:

1. Você pode propor uma situação-problema que seja um exemplo real do cotidiano dos(as) estudantes da série e idade com a qual está trabalhando. Sem citar nomes, apresente situações que foram (ou poderiam ter sido) vivenciadas por eles(as). (Exemplos: ***Alguma vez já aconteceu... de um(a) colega pegar em seu material escolar sem pedir permissão? De você se sentir desrespeitado(a) por uma brincadeira? De dois(duas) ou três estudantes atrapalharem o aprendizado da turma inteira? De você se sentir injustiçado(a) porque o(a) professor(a)***

não lhe deu o direito de se explicar? Do(a) professor(a) se chatear porque não conseguiu dar aula devido à bagunça? Do(a) professor(a) desistir de dar a matéria porque a turma não demonstrava interesse? De você fazer o trabalho todo sozinho(a) e, no final, seus(suas) colegas exigirem que você inclua o nome deles(as)? De você ter que procurar a coordenação para que os seus direitos fossem respeitados? De seu dinheiro ou material sumir na sala de aula? De uma turma mais velha ocupar a quadra de esportes o tempo todo, impedindo você e seus(suas) colegas de jogar?)

2. À medida que alguns(mas) estudantes forem confirmando que já passaram por algo semelhante, faça perguntas sobre o ocorrido, tentando resgatar os sentimentos que marcaram aquela situação. Peça que comentem as situações sem mencionar o nome de quaisquer envolvidos(as). O objetivo não é criticar, acusar ou reviver o passado, mas analisar o ocorrido e aprender com isso. (Exemplos: * *Como você se sentiu nessa situação? Essa situação incomodou/chateou/magoou/irritou você? Por que, exatamente?* * Se a situação afetou a outra pessoa, distinta da que está relatando: *Como você se sentiria, se isso tivesse acontecido com você?* * Para alguém que foi injustiçado(a)/magoado(a)/roubado(a): *Se a pessoa que agiu assim com você estivesse em seu lugar, numa situação semelhante, será que ela também se sentiria assim? Por quê? Você acha que essa pessoa agiria daquele modo se tivesse pensado e se colocado no seu lugar?* * *O que há de comum entre essas diferentes situações?* * *O que precisaria acontecer para que situações como essas não ocorressem de novo? O que precisaria acontecer para que essas situações terminassem de uma forma melhor?* * *Vocês acham que os direitos das pessoas envolvidas nessas situações foram respeitados? Por quê?* * *Vocês acham que as pessoas envolvidas nessas situações cumpriram com os seus deveres? Por quê?* * *Existe alguma relação*

entre direitos e deveres? Por quê? Que relação é essa? Como funciona na prática? Alguém poderia contar um exemplo real de sua vida no qual aparece a ligação entre direitos e deveres?

3. Quando você sentir que a turma explorou suficientemente as questões referidas, pode exemplificar com uma situação hipotética¹⁸: Imagine uma pessoa vivendo solitária, numa ilha isolada. Talvez você pense que essa pessoa não teria que cumprir nenhum dever e, ao mesmo tempo, poderia usufruir de todos os direitos. Mas não é bem assim. Por exemplo, talvez você ache que ela não tem o dever de trabalhar diariamente, ou que tem o direito de passar o dia inteiro sem fazer nada. Mas, se ela não pescar ou colher frutas, como garantirá o seu direito a alimentar-se? Se ela não cumprir com o dever de armazenar água limpa, como saciará sua sede? Observe que **os direitos dessa pessoa estão diretamente vinculados aos seus deveres, ou seja, para cada dever que ela cumpre, ela assegura um direito. Cada dever que ela deixa de realizar, significa um direito que ela própria deixará de ter.**
4. Discutida, com a turma, a primeira parte da história, promova um debate a respeito do seguinte: Agora suponha que outras pessoas fossem morar na mesma ilha. A partir desse instante, surge o desafio da convivência. Elas têm uma importante escolha a fazer: vão viver isoladamente na mesma ilha, cada qual cuidando de sua própria sobrevivência, ou vão se unir em torno de um objetivo comum, criando relações de cooperação e apoio mútuo? É fácil constatar que, se elas se unirem, se respeitarem e se ajudarem, a vida de todas será muito melhor e as chances de sobrevivência, maiores. Mas alcançar esse objetivo não é tão simples como parece. Para viverem juntas, sem constantes desentendimentos, precisam criar um firme compromisso coletivo. Elas precisarão se **organizar e chegar a um acordo, definindo os direitos e deveres de cada uma.** Assim, cada uma poderá confiar na outra e saber que estão juntas na mesma empreitada,

¹⁸ Trechos do filme *Náufrago* ("Cast Away"), produzido por Robert Zemeckis e estrelado por Tom Hanks podem ser exibidos nesse momento.

seguindo os mesmos princípios, em plena igualdade. Aqui, novamente, se torna evidente a vinculação entre direitos e deveres. **Se cada uma cumprir com os seus deveres, todas terão os seus direitos garantidos. Se uma delas deixar de cumprir com seu dever, todo o grupo será prejudicado.** Se uma desrespeitar o direito da outra, estará, na realidade, desrespeitando o grupo inteiro, pois quebrou seu compromisso com todas. Em outras palavras: eu e o outro somos interdependentes, meus direitos e deveres são interdependentes

2ª etapa: REFLEXÃO CONTEXTUALIZADA

Feita a sensibilização dos(as) estudantes, a construção do *Combinado* prossegue com um processo de reflexão a respeito da aplicação da noção de direitos e deveres ao convívio em sala de aula, bem como os reflexos do ambiente escolar na construção do conhecimento.

Nesta etapa, o(a) facilitador(a) vai questionar a turma, ajudando-a a contextualizar as conclusões a que chegou durante a sensibilização. Ele(a) deve lançar perguntas, propor situações-problema e pedir exemplos práticos, de modo que a turma possa aplicar aquelas conclusões à realidade cotidiana da sala de aula.

O objetivo da Reflexão Contextualizada é que os(as) estudantes compreendam:

- ▶ **a importância do ambiente em sala de aula para o sucesso da construção do conhecimento;**
- ▶ **a responsabilidade de todos(as) os(as) integrantes da comunidade escolar para criarem um ambiente de respeito, solidariedade, participação, liberdade e segurança.**

Talvez esses objetivos possam parecer simplórios ou desnecessários ao(à) professor(a). Entretanto, a grande maioria dos(as) estudantes não tem consciência deles, até mesmo porque, raramente, a escola dedica tempo para discutir sua própria função e esclarecer, para os(as) estudantes, os motivos pelos quais eles(as) ali se encontram. Parte-se da premissa de que isso é “óbvio” ou de que os(as) estudantes “já deveriam saber

isso”. Mas a realidade é que muitos(as) estudantes não sabem e esse desconhecimento está na raiz de muitos problemas de indisciplina, agressividade, mau desempenho e dificuldades de relacionamento interpessoal.

Sugestões para os seus comentários durante esta etapa:

1. Você pode fazer uma ponte entre a metáfora da ilha e a realidade da sala de aula, ajudando os(as) estudantes a fazerem as conexões. Por exemplo: *Todos os dias, vocês e seus(suas) professores(as) passam de 5 a 6 horas juntos(as) aqui, nesta “ilha”, com o objetivo de construir conhecimentos e se desenvolverem como seres humanos. Se cada um(a) se isolar, esse propósito não poderá alcançado. Essa construção se concretiza na troca, no diálogo, na participação, na convivência, na partilha, nas relações interpessoais e no esforço conjunto. Ou seja, tanto o sucesso como o fracasso em alcançar esse propósito depende de nós, do trabalho integrado e cooperativo entre os(as) próprios(as) estudantes e, entre estudantes e professores(as). O ambiente em sala de aula (a nossa ilha) é fundamental para que possamos alcançar o objetivo maior. E quem é que ganha, quando conseguimos nos unir em torno de um objetivo comum e concretizá-lo? Nós mesmos! A sensação da meta alcançada, do desafio vencido é maravilhosa. Por outro lado, quando não nos unimos e não realizamos a tarefa principal, nos sentimos mal, infelizes, vazios(as) ou fracassados(as). A perda é para nós mesmos(as)! Então, o que podemos fazer para garantir que o ambiente em sala de aula seja construtivo? O que podemos fazer para garantir que a nossa convivência na sala seja boa e positiva para todos?*
2. Anuncie que você vai registrar no quadro as várias respostas e sugestões da turma. (Ou peça a um(a) voluntário(a) que faça o registro). Provavelmente, as respostas a essas perguntas serão pontuais e específicas. Vá anotando e fazendo perguntas esclarecedoras que ajudem a aprofundar os comentários. (Exemplos: *Por que você acha que essa ideia ajudaria? A quem caberia a responsabilidade de colocar essa*

sugestão em prática? Essa ideia seria benéfica para todo o grupo? Você acha que a ausência ou o contrário do que está propondo prejudicaria o grupo? Como?) Quando uma resposta contiver um direito ou um dever de forma implícita, ajude a explicitá-lo: *Você acha que isto é aplicável a todos(as)? Se eu entendi corretamente a sua ideia, você está sugerindo que – todos(as) têm o direito a? Que os(as) professores(as) têm o dever de ...? O que a turma pensa sobre isso?*

- Quando sentir que as respostas da turma já são suficientes ou estão escasseando, passe a questionar: *Existe alguma relação entre essas várias sugestões? Qual? O que há de comum entre elas? Como podemos organizar todas essas propostas? Adianta se algumas pessoas agirem dessa forma e outras não? Por quê? Como podemos garantir que todos(as) cumprirão com o que foi proposto? Vocês acham que é possível transformar esses direitos e deveres / essas normas de convivência num acordo que seja um compromisso entre todos(as) nós?*
- Nesse estágio da discussão, você deve ajudar a turma a perceber que os direitos, deveres, princípios, qualidades, atitudes e normas por ela sugeridos são interligados e interdependentes. Isoladamente, cada um desses faz pouco sentido ou tem pequeno impacto. Mas, quando tomados em conjunto, como um *Combinado* no qual os direitos e deveres de todas as pessoas são definidos e pactuados, têm resultados maravilhosos. Tanto estudante como professor(a) se sentem mais tranquilos(as), seguros(as) e confiantes. A liberdade e os direitos de cada um(a) são assegurados de uma forma sadia, que não afeta a liberdade e os direitos do(a) outro(a). Cada um(a) sabe de seus limites e tem consciência de suas responsabilidades. Cada um(a) cuida de cumprir com os seus deveres pois sabe que quando todos(as) fazem isso, cada um(a) tem os seus direitos garantidos. Tudo isso gera união e confiança mútuas. Nesse ambiente, todos(as) sentem prazer em conviver e construir conhecimento juntos(as).

3ª etapa: CONSTRUÇÃO

Tendo promovido as etapas de sensibilização e de reflexão contextualizada, o(a) facilitador(a) dá início à construção do *Combinado* propriamente dita. Aqui, também, as possíveis formas de desenvolver o processo são múltiplas.

Há escolas que estruturam o seu *Combinado* em três partes ou temas: Conquistas, Compromissos e Consequências. Outras optam por focalizar as **responsabilidades** que cabem, respectivamente, aos(às) estudantes, aos(às) professores(as) e a todos (ou seja, ao coletivo de estudantes, professores(as) e demais integrantes da escola), como no modelo abaixo:

RESPONSABILIDADES		
Estudantes	Professores(as)	Todos(as)

Também há escolas que adotam um modelo no qual são definidos **direitos e deveres**, que é uma forma de explicitar os princípios de convivência (veja a seção Anexos).

	Direitos	Deveres
Estudantes		
Professores(as)		

As normas de comportamento e funcionamento em sala de aula devem ser, de acordo com a síntese feita por Gotzens (2003):

- ▶ Fundamentais para o bom desenvolvimento do grupo;
- ▶ No menor número possível;
- ▶ Realistas, respeitando as características e as possibilidades dos(as) alunos(as);
- ▶ Realistas, respeitando os costumes e os valores do ambiente sociofamiliar;
- ▶ Preferencialmente expressas em termos positivos;

- ▶ Passíveis de serem cumpridas, evitando as que certamente não serão;
- ▶ Adaptáveis aos interesses e às preocupações dos(as) alunos(as).

Os objetivos desta etapa são:

- ▶ Definir, coletivamente, os princípios que comporão o *Pacto de Convivência*;
- ▶ Solicitar a aprovação, pela turma, da versão final do *Combinado*;
- ▶ Discutir e refletir sobre o significado e as implicações práticas de cada direito e dever aprovado;

Sugestões para os seus comentários durante esta etapa:

1. Comece estimulando a turma a relembrar os passos percorridos nas etapas anteriores, as questões discutidas e as conclusões alcançadas. É importante ouvir o maior número de estudantes, a fim de que você possa avaliar como foi que eles(as) compreenderam e interpretaram o processo. É fundamental que a linha de raciocínio construída pelas discussões do grupo esteja bem sedimentada em suas mentes e corações. Vale a pena recordar com eles(as): **a vida em grupo ou em sociedade só é possível, quando cada indivíduo cumpre suas responsabilidades para com a coletividade e, ao mesmo tempo, tem os seus direitos assegurados. Esse compromisso mútuo de respeitar e ser respeitado(a) é a base das relações sociais maduras, bem como um aspecto fundamental do exercício da cidadania. Ser cidadão(ã) não é simplesmente cobrar os seus direitos, mas inclui necessariamente ter consciência de seus deveres e cumprilos. Por isso, a convivência em sala de aula será muito mais tranquila, proveitosa e enriquecedora, quando seus(suas) integrantes estiverem conectados(as) por um *Combinado* construído e aprovado por todos(as), garantindo os direitos e delimitando os deveres de cada um(a). Isso permitirá também que a construção do conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades humanas, as metas que unem todos(as) na escola, sejam alcançados com maior êxito.**
2. Lance um desafio aos(às) estudantes: *Vamos pensar no nosso dia-a-dia em sala de aula e na convivência com os(as) colegas e professores(as). Como é que você acha que deve ser um Pacto de Convivência para a nossa escola e sala de aula? Quais são os direitos e os deveres dos(as) estudantes? Quais são os direitos e deveres dos(as) professores(as)?* Motive a classe a pensar nessas questões e a encontrar suas próprias respostas. Cada um(a) deve responder por escrito e individualmente. Enfatize a necessidade de cada um(a) pensar e criar a sua proposta pessoal para um Pacto de Convivência. Se desejar, você pode distribuir o roteiro de elaboração de proposta individual (veja a seção Anexos).
3. Se você achar necessário, pode confrontar o grupo com o desafio que terá diante de si, nesse momento: *Daqui a pouco, cada um(a) vai apresentar a sua proposta para o nosso Combinado. Mas, que critérios usaremos para avaliar as diversas sugestões? O **Combinado precisa ser algo justo para todos(as), não pode ser prejudicial para ninguém, não pode privilegiar nem discriminar e, ao mesmo tempo, precisa garantir que o objetivo maior de estarmos na escola será alcançado.** O que podemos fazer para garantir tudo isso? Como vamos agir quando tivermos dúvida se uma sugestão é legal ou não?* A partir das primeiras respostas dos(as) estudantes, vá sinalizando que há a necessidade de critérios claros, justos e iguais para toda a turma, com base nos quais cada sugestão possa ser avaliada. Ou seja, o que importa é que todas as sugestões sejam avaliadas da mesma forma e que, caso alguma delas seja inadequada, não entre para o Pacto.
4. Explique que a própria turma tem condições de definir esses critérios de avaliação, mas, no intuito de ganhar tempo, você vai submeter à aprovação da turma uma proposta. São 5 perguntas que servem de “crivo”. Sempre que houver dúvidas se uma norma de convivência (direito ou dever) sugerida por alguém é adequada ou não, deverá ser avaliada pelos cinco critérios. Para que uma sugestão seja registrada e encaminhada à decisão

final, precisa “passar” pelas seguintes perguntas:

- ▶ O que aconteceria, se *todas as pessoas* fizessem isso ou agissem desse modo?
 - ▶ Como *eu* me sentiria, se *as outras pessoas* fizessem isso comigo ou agissem desse modo comigo?
 - ▶ Essa sugestão afetará outras pessoas de algum modo? Poderá transgredir os direitos de outras pessoas?
 - ▶ Essa sugestão contribuirá para que a nossa sala de aula seja um ambiente seguro, acolhedor e justo para todos(as) os(as) estudantes e professores(as)?
 - ▶ Essa sugestão contribuirá para o cumprimento do propósito de estarmos na escola – *construir conhecimentos e desenvolver nossas múltiplas potencialidades*?
5. (Você pode preparar, com antecedência, um cartaz com os critérios e o afixar nesse momento).
 6. Comente os critérios, um por um, a fim de que seu sentido e implicações fiquem claros. Pergunte se alguém tem qualquer dúvida. Após fazer os esclarecimentos necessários, pergunte o que a turma acha desses critérios de avaliação. Verifique se alguém discorda de algum dos critérios ou se deseja propor um critério a mais. Sem estender demasiadamente esse momento, pergunte ao grupo se todos(as) concordam e aprovam esses cinco critérios. É interessante que a aprovação seja explícita, levantando a mão, ao invés do silêncio de consentimento.
 7. Explique o próximo passo a ser dado, pedindo que a turma escute todas as instruções em silêncio e sentada, até você indicar que chegou o momento de se movimentarem. *Vocês vão se reunir em subgrupos de 5 ou 6 pessoas. Cada subgrupo deve, rapidamente, escolher um(a) relator(a). A seguir, cada pessoa vai compartilhar a sua proposta com os(as) demais. O(a) relator(a) vai anotar todas as sugestões numa folha de papel e os(as) demais*

vão escutar, sem fazer comentários. Depois que todos(as) os(as) integrantes tiverem falado, o subgrupo vai discutir cada um dos direitos e deveres sugeridos. As sugestões devem ser avaliadas de acordo com os critérios definidos. Todos(as) devem ter completa liberdade para se expressar, dar sua opinião, questionar outras opiniões – sempre com respeito e cortesia. Somente as sugestões aprovadas pelo subgrupo serão registradas pelo(a) relator(a) num cartaz. Quando todas as sugestões tiverem sido avaliadas, o grupo deve reler e analisar a sua proposta para o Pacto de Convivência, confirmando-o. Os subgrupos terão 20 minutos para concluir essa tarefa. Lembrem-se que no Pacto constarão os direitos e os deveres, tanto de estudantes quanto de professores(as). Daqui a 20 minutos cada subgrupo vai apresentar à turma a sua proposta para o Pacto. Estarei circulando pelos subgrupos, acompanhando as discussões e pronto para oferecer qualquer esclarecimento.

8. Após enunciar essas instruções, verifique se há dúvidas. Esclareça-as e peça à turma que repita os passos e a tarefa que os subgrupos deverão cumprir. Confirme a sequência dos passos e enfatize a tarefa e o produto final esperado. Só então peça para que os subgrupos sejam formados. Use alguma técnica ou jogo para a formação dos subgrupos, evitando a formação de “panelinhas” ou que alguém se sinta excluído(a).
9. É recomendável que você circule discretamente por todos os subgrupos. Evite fazer comentários ou interferir no processo interno dos subgrupos, a não ser que você perceba que alguém não entendeu a tarefa. Cronometre o tempo. Avise, quando faltarem 5 minutos para a conclusão. Um lembrete sobre a questão do tempo pode ajudar os grupos a manterem o foco na tarefa. Quando se completarem 20 minutos, pergunte se todos os subgrupos já estão prontos para apresentar as suas propostas. Talvez eles(as) peçam mais tempo. Diga que terão mais 10 minutos. Avise, novamente, quando faltarem 5 minutos. Se for necessário, conceda outros 5 minutos

extras, no final. Peça que os(as) integrantes de cada subgrupo escrevam seus nomes na folha com a sua proposta.

10. Peça à turma que arrume as carteiras em forma de semicírculo (U), de modo que todos(as) estejam virados(as) para o quadro. Convide cada subgrupo a apresentar a sua proposta à turma, deixando o seu cartaz afixado no quadro. O subgrupo deve justificar cada um dos direitos e deveres que aprovou: *Por que achamos isso importante? Que resultados essa norma de convivência poderá trazer? A turma escuta a todas as propostas, com atenção e sem fazer comentários.*
11. Após todas as apresentações, dê um tempo para que o grupo faça perguntas de esclarecimento e comentários.
12. Parabeneze a turma, como um todo, pelo trabalho realizado. Sinalize a importância do que estão fazendo e o quanto já avançaram nesse processo. Elogie os pontos positivos que você efetivamente percebeu na turma, como, por exemplo, *participação, cooperação, respeito, criatividade, entusiasmo, maturidade, análise crítica, empatia, organização, curiosidade, pensamento lógico, trabalho em equipe*, etc. Reafirme a sua confiança na capacidade e na participação ativa de todos(as). Estimule a turma a relembrar os passos percorridos desde o primeiro momento, identificando o “*por quê*” (motivos) e o “*para quê*” (propósitos) de cada etapa desenvolvida. Procure ouvir o maior número de estudantes a fim de que você possa avaliar como foi que eles(as) compreenderam e interpretaram o processo. É fundamental que a linha de raciocínio que permeia esse trabalho esteja bem sedimentada em suas mentes e corações, de forma que **a validade do Pacto se fundamente nos valores pessoais e no senso interno de justiça de cada indivíduo, ao invés da autoridade externa, representada pelo(a) professor(a).**
13. Proponha algumas questões que ajudem o grupo a analisar o conjunto das propostas: *Há semelhanças entre as propostas? Quais? Há diferenças? Quais? Há um*

*equilíbrio entre os direitos dos(as) estudantes e os seus deveres? E entre os direitos dos(as) professores(as) e os seus deveres? Ou será que algum(a) deles(as) tem mais direitos do que deveres (ou vice-versa)? Se isto ocorreu, vocês acham que é justo? O que pode ser feito? Comparando os direitos dos(as) estudantes com os direitos dos(as) professores(as), que conclusões vocês tiram? E comparando os deveres dos(as) estudantes com os deveres dos(as) professores(as), o que vocês constatam? Sinalize possíveis desequilíbrios existentes – por exemplo, os(as) estudantes têm mais direitos do que deveres (ou vice-versa); os(as) professores(as) têm mais deveres do que direitos (ou vice-versa); os(as) estudantes têm mais direitos do que os(as) professores(as) (ou vice-versa); os(as) professores(as) têm mais deveres que os(as) estudantes(as) (ou vice-versa), ou outras situações semelhantes. (É claro que pode haver pequenas diferenças ou desequilíbrios aqui e ali. Afinal, não se constrói um Pacto dessa natureza com fita milimétrica. Mas se qualquer dos pratos da balança estiver bem mais pesado que o outro lado, significa que a turma precisa discutir e refletir sobre a situação, questionando-se o *porquê* desse desequilíbrio. Pergunte o que eles(as) pensam sobre isso e, se considerarem injusto, se conseguem imaginar uma proposta mais justa e equilibrada.)*

14. Afixe uma folha de papel-metro no quadro e anuncie que chegou o momento da turma ir definindo o seu *Combinado*. Comece pelos direitos e deveres que aparecem em quase todas as propostas dos subgrupos, pois já representam um consenso. *Vamos compor a versão inicial de nosso Pacto de Convivência, registrando nessa folha. Depois a turma vai discutir e aprovar (ou não) cada norma, uma por uma. O direito/dever “x” aparece nas propostas dos subgrupos “a, b, d, f, g, h”. Creio que isto indica que ele pode ser incluído no Pacto, certo? Todos concordam?*
15. A seguir, identifique as normas que aparecem em um número progressivamente menor de propostas. Peça ao grupo que as avalie com justiça. O fato de apenas uma

equipe haver sugerido determinado princípio não o torna menos válido ou importante, pois é possível que ela tenha se dado conta de um direito ou dever que as demais não perceberam. Procure conduzir as discussões da forma mais participativa possível, evitando polarização entre indivíduos ou subgrupos, bate-bocas, críticas pessoais ou comentários jocosos. Caso você perceba que uma norma proposta contradiz um dos critérios de avaliação, peça ao grupo que analise o caso. Dê exemplos de situações concretas ou possíveis para ajudá-los(as) a compreender, mas deixe que a turma tire suas próprias conclusões.

16. Finalmente, todas as normas que constavam das propostas dos subgrupos foram avaliadas pela turma, sendo algumas incluídas na versão inicial do Pacto e outras não. Agora é hora de se **construir consensos em torno do sentido e das implicações práticas de cada direito e dever**. Explique a importância disso para o grupo – *Uma mesma palavra pode ter significados bem distintos para duas pessoas. Mais ainda, duas pessoas podem concordar com o princípio “respeito”, por exemplo, mas uma acha que xingar o(a) colega é desrespeito e a outra pensa que não tem problema. Portanto, precisamos garantir que, quando estivermos falando de cada um desses direitos e deveres, estaremos todos compreendendo e agindo da mesma forma.* Vá discutindo com a turma cada norma, priorizando os princípios mais abrangentes, que exigem uma compreensão mais aprofundada. Pergunte se eles(as) gostariam de incluir esses aspectos mais aprofundados ou práticos no texto do Pacto. Isso é possível, já que um direito ou dever pode ser expresso tanto por uma palavra quanto por uma frase: tanto faz “respeito” ou “ser respeitado em todos os aspectos do seu ser, suas opiniões e valores, suas limitações, seu jeito de ser, vestir e falar” (a redação e o conteúdo devem ser criados pelos(as) estudantes, refletindo o seu grau de maturidade).
17. Tendo analisado as normas e esclarecido o seu significado e implicações, a turma estará consciente e preparada para apro-

var o *Combinado*. Caso você tenha percebido que uma das normas inicialmente incluídas está gerando polêmica ou insatisfação, tente mediar a questão. O ideal é que o *Combinado* seja aprovado por todos(as), num consenso sobre todos os seus princípios. Anuncie o grande momento da aprovação final do *Combinado*. Pergunte se alguém tem qualquer dúvida ou insatisfação em relação a alguma norma. Peça que todos(as) aqueles(as) que estão de acordo e aprovam este *Pacto de Convivência* levantem o braço e o mantenham erguido. Certifique-se se todos(as) estão com o braço levantado. Em caso positivo, peça que a própria turma olhe e confirme que todos(as) estão juntos(as) nesse compromisso. Caso alguém não tenha levantado o braço, peça que expresse sua opinião. É muito importante ouvir e debater com o grupo todas as dúvidas, temores e dificuldades, até que tudo tenha sido esclarecido. Ninguém deve ser pressionado(as) a concordar com uma norma, simplesmente porque todos(as) os(as) demais a aprovam. Deve-se buscar chegar ao consenso através do diálogo e do entendimento das razões lógicas de cada norma. Peça à turma que se manifeste novamente em relação à aprovação, pois é importante que todos(as) assumam o *Combinado* que foi construído em conjunto.

18. **Comemore com a turma esse momento de conquista e alegria, a vitória desse processo de exercício da cidadania.** Peça uma salva de palmas calorosas. **Expresse o seu reconhecimento pelo esforço realizado e valorize as qualidades que a turma demonstrou ao longo dessa construção.**
19. Peça a todos(as) que assinem o cartaz com o *Pacto* recém-aprovado.

4ª etapa: SUSTENTABILIDADE

A elaboração e aprovação do *Combinado*, pelos(as) estudantes, não representa o fim dos trabalhos, mas o início de um novo e crítico estágio do processo educativo, durante o qual **os compromissos assumidos precisam ser gradativamente**

incorporados à prática cotidiana de educadores(as) e educandos(as).

Se a sensibilização pode ser comparada ao ato de arar a terra, **esta etapa equivale aos cuidados que o(a) agricultor(a) dispensa à sua plantação.** A fim de garantir uma boa colheita, ele(a) deverá regar as plantas e protegê-las dos excessos de calor ou frio, adubar a terra e arrancar as ervas daninhas. Sem tais cuidados diários e permanentes, todo o seu esforço poderá se perder.

Esta etapa não tem prazo de duração. O *Combinado* aprovado por cada turma tem **validade até o final do ano letivo**, mas o processo educativo desencadeado pela construção do *Pacto* precisa ser **contínuo e permanente**. Afinal, os resultados desse trabalho – como de qualquer processo educativo – só surgem com a continuidade e a perseverança.

O sucesso desta etapa depende de a escola e o(a) educador(a) internalizarem um novo modelo mental, no qual o *Pacto* ocupa um lugar central em suas estratégias educativas e de gestão, na medida em que ele promove a participação e o amadurecimento dos(as) estudantes. Quanto mais a escola reforçar o valor do *Pacto* como uma referência ética e um compromisso coletivo, quanto mais os(as) professores(as) derem bom exemplo e agirem de acordo com o *Combinado*, mais visíveis serão os impactos. **A atitude dos(as) professores(as) e gestores(as), após a construção do Pacto, pode determinar o sucesso ou o fracasso da iniciativa.**

Alcançar a sustentabilidade, neste processo, implica em **ações** como:

- ▶ manter o *Combinado* em local de destaque na sala de aula;
- ▶ garantir que todos(as) os(as) estudantes possuam uma cópia do *Combinado*, preferencialmente em seus cadernos;

- ▶ criar um documento ou caderno de registro no qual cada turma escreverá o seu *Combinado*, seguido dos nomes e assinaturas de todos(as) os(as) estudantes;
- ▶ comunicar formalmente às mães, pais ou responsáveis pelos(as) estudantes sobre o processo e o teor do *Combinado* e solicitar o compromisso deles(as) – por escrito – em apoiar a concretização dos seus princípios;

É imprescindível estabelecer um **processo de acompanhamento permanente** do *Pacto de Convivência*. Tal processo deve ter, pelo menos, três vertentes:

A promoção de **atividades que aprofundem a compreensão** dos(as) estudantes a respeito das questões trabalhadas durante a construção do *Pacto* (a importância das normas para o bem-estar, a ética do convívio social, o propósito de estarmos na escola, etc.), bem como de cada direito e dever que nele consta. Tais atividades devem ser desenvolvidas por professores de todas disciplinas, de modo contextualizado.¹⁹

O aproveitamento de todas as **oportunidades educativas**, decorrentes tanto dos percalços quanto das conquistas em se praticar o *Combinado*. Cada vez que uma norma for transgredida, ou surgir uma situação de conflito ou desrespeito em sala de aula, isso não é prova de que o *Combinado* falhou, isso é uma preciosa chance de se promover uma **reflexão coletiva** a respeito do ocorrido, de se extrair um aprendizado a partir da experiência e de se buscarem alternativas para que o problema não se repita. Essa discussão deve ser feita pela turma como um todo e não como uma “bronca” do(a) professor(a) dirigida ao(à) “causador(a)” do problema. De modo semelhante, cada vez que a turma demonstra estar tentando praticar o seu *Combinado*, o(a) professor(a) deve reconhecer e valorizar esse avanço.

¹⁹ A título de exemplo: pode-se propor redações e análise de textos pertinentes (Língua Portuguesa e Estrangeira), pesquisas sobre o processo de criação de leis e a evolução histórica dos direitos da cidadania (Sociologia, História e Geografia), debates sobre o racismo e outras formas de exclusão (Biologia, Sociologia, História e Geografia), reflexões sobre a necessidade da ética e as consequências de sua negação (Filosofia), por exemplo, em pesquisas científicas que visam à destruição (Ciências, Biologia, Química e Física), traçar paralelos entre o convívio social e o processo de destruição ambiental resultante da falta de respeito ao diferente, e da ausência de limites da ação do homem (Geografia, Ciências e Biologia). Até mesmo as operações básicas da aritmética podem contribuir para esse tipo de reflexão e aprendizado: quais são as coisas que nos aproximam, nos fazem somar forças? Que tipo de situação ou comportamento pode nos desunir, dividir? Que atitudes e qualidades fazem multiplicar o bem-estar coletivo? Que mudanças cada um(a) precisa realizar para diminuir os problemas interpessoais em sala de aula?

A criação de **momentos específicos para a avaliação periódica** dos avanços e das dificuldades – tanto entre os(as) estudantes quanto entre os(as) professores(as). Na sala de aula, sugerimos que se faça semanalmente, uma autoavaliação individual e outra, coletiva – alternadamente.

Garantir a sustentabilidade do *Combinado* exige, de parte dos(as) educadores(as) e gestores(as) escolares, **posturas e práticas** condizentes com a filosofia dessa proposta, a exemplo das seguintes:

- ▶ ressaltar de forma permanente cada pequeno avanço feito por um(a) estudante, um grupo de estudantes ou pela turma inteira, enfatizando os progressos e os aprendizados;
- ▶ substituir os sermões, as acusações, a ironia e o sarcasmo por momentos de autoavaliação individual e coletiva;
- ▶ abolir frases como “você não tem jeito”, “de que adianta o *Pacto* se vocês continuam a fazer as mesmas coisas?”, “quando é que vocês vão aprender a respeitar o compromisso que assumiram?”, “eu sabia que vocês não iam levar esse *Pacto* a sério”, “esse *Pacto* não serviu pra nada”;
- ▶ compreender e aceitar que o *Combinado* é um processo e, como tal, não traz resultados instantâneos nem faz milagres;
- ▶ encarar as contradições entre o que foi *Combinado* e o comportamento cotidiano dos(as) estudantes como parte natural e inevitável do processo educativo;

No decorrer do ano letivo, o *Combinado* poderá ser revisado, seja para se incluírem novas normas, alterar a sua redação (dirimindo situações duvidosas), ou para se excluir alguma norma que não seja mais considerada adequada ou necessária pela turma. A iniciativa de propor a revisão pode partir tanto dos(as) estudantes quanto dos(as) professores(as). Segundo o relato de uma experiência desenvolvida em escola de ensino médio na Espanha,

não é conveniente considerar o acordo como algo fixo e inflexível, mas como algo que pode e deve ser modificado total ou parcialmente quando seu resultado não

for efetivo. Na prática, nós nos deparamos com situações que não havíamos previsto no acordo e, por isso, tivemos de realizar um trabalho para incorporá-las (Fajardo, 2002, p.130).

Consequências do descumprimento do Pacto

O que fazer, quando um(a) ou mais estudantes agem de modo contrário ao que foi pactuado no *Combinado*?

- ▶ É preciso encarar a situação-problema como uma **oportunidade educativa**.
- ▶ Jamais interpretar a transgressão como um atentado contra a pessoa ou a autoridade do(a) professor(a), mas, sim, como **um conflito entre indivíduo e a turma**. Uma vez que todos(as) deram o melhor de si para construir o *Pacto de Convivência*, se alguém o desconsidera e age à revelia, está desconsiderando um acordo feito com a turma inteira. Se o(a) professor(a) toma a desobediência como algo pessoal, ele(a) reduz uma questão que diz respeito à coletividade a um mero atrito entre professor(a) e estudante e, desse modo, termina por enfraquecer a legitimidade do *Pacto*.
- ▶ Abordar a situação de forma positiva. **O objetivo não deve ser a punição, mas buscar que haja responsabilidade e coerência entre os acordos e as ações**. Portanto, a pergunta a ser colocada para a turma é: *como podemos ajudar nosso(a) colega a compreender e praticar o que todos(as) nós aprovamos no nosso Pacto?*
- ▶ **Sinalizar para o significado e implicações do *Combinado***. A maioria dos(as) estudantes pode não perceber, a princípio, a real dimensão do *Pacto* que ajudaram a construir. Cabe ao(à) educador(a) mostrar que **a sala de aula é o microcosmo da sociedade** e todos(as) ali estão para aprender a conviver com as diferenças e resolver os conflitos de forma pacífica; que o **exercício da cidadania** não é algo a

ser aguardado, como uma dádiva do futuro, mas uma prática a ser vivenciada **desde a infância e adolescência**, no reconhecimento de seus direitos e cumprimento de seus deveres; que em todos os espaços sociais há **leis e normas cuja finalidade deve ser garantir o bem-estar coletivo** (por exemplo, a lei do silêncio nos bairros residenciais; as leis do trânsito, que protegem pedestres, passageiros e motoristas; a Constituição, que regula a vida de todos habitantes do país). Portanto, agir em desacordo ao *Combinado* pode ser por falta de compreensão de seus direitos e responsabilidades ou dos direitos da turma o que, em última análise, pode afetar a vida em sociedade.

- ▶ Agir com equilíbrio: pequenos deslizes (por exemplo, falta de pontualidade ou conversar com o colega, durante a aula) não podem ser tratadas do mesmo modo que **graves transgressões (discriminação, ofensas de cunho racial ou em relação a gênero ou sexualidade, boatos a respeito da reputação de alguém, uso de violência ou intimidação física, fofocas ou calúnia)**. As primeiras podem ser trabalhadas de modo sutil e aos poucos. As outras, toda e qualquer vez que ocorrerem, devem ser consideradas o tema do dia. Nenhum outro assunto ou matéria pode ser considerado mais importante de que esse – desenvolver o senso de humanidade, o respeito às diferenças, aprender a conviver em sociedade. Quando os(as) educandos(as) percebem que essas questões são consideradas **prioridade absoluta** pelos(as) educadores(as) e pela instituição escolar, passam a refletir sobre as “brincadeiras” e “gozações” que fazem, os rótulos e apelidos que “colocam” nos(as) outros(as) e as reações que têm, quando provocados(as).
- ▶ **Agir com justiça**: diferenciar um problema que está ocorrendo pela primeira vez de outro que vem se repetindo com frequência. Para o primeiro, pode bastar o simples gesto de apon-

tar para o *Combinado* afixado na parede, um lembrete “*será que estamos agindo conforme o nosso Combinado?*” ou uma orientação mais específica.

- ▶ É preciso deixar claro, para os(as) estudantes, que todas as coisas que fazemos e todas as coisas que deixamos de fazer têm consequências – algumas benéficas, outras prejudiciais. Nossas ações resultam de nossas escolhas. Cada escolha produz resultados diferentes. **O ser humano é livre para fazer suas escolhas e precisa assumir a responsabilidade por cada escolha que faz.** Cada vez que escolhemos fazer ou não fazer algo (por exemplo, escovar os dentes, estudar, ajudar um(a) colega), estamos também escolhendo as consequências que advirão. Essas **consequências não são um castigo, mas o resultado de nossa própria escolha.** “Você colhe aquilo que plantou”. Respeitar o *Combinado* ou desconsiderá-lo é uma escolha a ser feita pelo(a) estudante, que deve também assumir as consequências de sua escolha. Quando alguém **escolhe (é uma escolha, mesmo que inconsciente, muitas vezes) não colocar em prática as normas pactuadas pela turma**, está indo contra a decisão coletiva. Da mesma forma que para a construção do *Pacto*, o grupo deve refletir coletivamente sobre que ações se deve tomar para seguir na busca pelo bem-estar, pela segurança e pelo aprendizado de todos(as). Essas ações muito provavelmente envolverão a pessoa que agiu em desacordo com o *Combinado*, mas não deverão incluir “punições”, pois estas têm pouca ou nenhuma efetividade no sentido pedagógico. Ainda assim, essas ações geram consequências geralmente não desejadas, para o indivíduo e para todo o coletivo. Compreender essa questão é um **passo crítico no desenvolvimento emocional e moral do ser humano**. Por isso, ela precisa ser trabalhada, discutida e aprofundada muitas vezes em sala de aula. Enquanto uma pes-

soa não houver compreendido a interdependência entre *liberdade* e *responsabilidade*, o fato de que suas ações são resultado de suas escolhas, e que cada escolha tem suas próprias consequências, ela tenderá a ser socialmente irresponsável, a enxergar-se como vítima das circunstâncias, a culpar os(as) outros(as) por seus próprios erros.

- ▶ Agir com racionalidade: há situações de indisciplina que “tiram qualquer um(a) do sério”, seja por sua gravidade, por sua contínua repetição ou pela significação que ela tem para você, especificamente. Essas situações podem afetar, emocionalmente, o(a) professor(a). **Qualquer atitude, comentário, ameaça ou decisão que você tome com “o sangue quente” tem grandes chances de ser impróprio, exagerado, inviável ou injusto.** Em outras palavras, é provável que agrave a situação. Portanto, o melhor a fazer é informar ao(à) educando(a), de forma serena e impassível, sem olhares ou expressões faciais condenatórias: “*mais tarde nós conversaremos sobre isso*”. Esse “mais tarde” pode significar uma hora, um dia ou uma semana – o tempo que for necessário para que você possa **analisar a situação calma e racionalmente**, descobrir a melhor estratégia a seguir, e **conversar com o(a) educando(a) com uma postura verdadeiramente educadora**.
- ▶ **Agir com a motivação correta.** Faça uma autoanálise franca e pergunte-se: *estou agindo motivado(a) pelo sincero desejo de contribuir para o amadurecimento desse(a) educando(a) ou o sentimento por detrás de minhas ações é a raiva, a vontade de punir ou vingá-la-me?* A motivação de uma ação pode ser tão importante quanto a ação em si mesma. Crianças e adolescentes geralmente têm uma capacidade maior de enxergar os sentimentos e a energia por detrás dos comportamentos e das máscaras dos(as) adultos(as), captando nossas motivações e reagindo a estas, mais do que ao nosso discurso ou às aparências.
- ▶ Seja realista: **a meta do(a) educador(a) é administrar as situações de indisciplina.** Solucionar, no sentido de erradicar definitivamente as questões de indisciplina, é um objetivo irrealizável. Afinal, na sala de aula estamos diante de seres humanos, e não de robôs que atuam da forma determinada pelo(a) programador(a). Sendo uma questão de gestão, o(a) professor(a) buscará desenvolver as suas habilidades de liderança, negociação, diálogo, resolução de conflitos, mediação e mobilização, ao invés de sonhar com uma turma ideal, composta por alunos(as) que não tem vontade própria e obedecem como autômatos.
- ▶ **Avaliar se o comportamento é mesmo um ato de indisciplina ou uma característica da fase de desenvolvimento do(a) educando(a).** Boa parte das situações encaradas pelos(as) professores(as) como “problemas de indisciplina” são, na realidade, comportamentos próprios de crianças e adolescentes. Seria justo puni-los(as) por serem o que são? Energia inesgotável, inquietude, curiosidade, criatividade, impulsividade e espontaneidade não podem ser consideradas defeitos a serem corrigidos ou sufocados. Essas características são extremamente importantes e, sob a orientação do(a) educador(a), devem ser pensadas em como exercê-las de forma construtiva e apropriadas ao convívio coletivo.
- ▶ Perguntar ao(à) próprio(a) estudante que agiu em desacordo, o que ele(a) acha que deve ser feito, como a questão pode ser melhor encaminhada. Proponha ao(à) estudante uma **inversão de papéis**: *agora você é o(a) professor(a), que precisa cumprir com o seu trabalho, e eu sou um(a) aluno(a) que está se comportando assim... O que você faria, se estivesse no meu lugar?* Além de contribuir para praticar mais a empatia entre aluno(a) e professor(a), esse exercício pode ajudar ao oferecer alternativas não imaginadas pelo(a) professor(a).

- ▶ **Fazer um *Combinado* específico com estudante(s) com dificuldade.** Estando a turma de acordo, o(a) professor(a) convida o(a) estudante a refletir e propor um plano de ação, com responsabilidades e metas que caberão a ambas as partes. A reflexão e o compromisso devem ser feitos por escrito. Primeiro, o(a) professor(a) descreve “qual é a dificuldade” a ser superada. A seguir, pede ao(à) estudante que escreva sobre três questões: (a) *quais são as causas dessa dificuldade?* (b) *o que eu preciso fazer para superar essa dificuldade?* (c) *como o(a) professor(a) pode me ajudar a superar essa dificuldade?* Após essa análise individual, estudante e professor(a) discutem juntos as possibilidades de ação, pactuam as metas e assinam o documento. Trata-se de um combinado particular, por escrito, que também pode incluir um prazo para a sua consecução.
- ▶ Por fim, se **o(a) educando(a) reconhece que errou e demonstra o desejo de tentar melhorar**, esse fato precisa ser reconhecido e valorizado. Isso não quer dizer que ele(a) irá se transformar radicalmente de um dia para o outro, mas que, se uma **nova chance** lhe for dada, talvez ele(a) saiba aproveitá-la. Muitas vezes, essa nova chance, conferida pelo(a) educador(a) por sua **confiança**, dentro de **limites claros e firmes**, abre caminho para o amadurecimento e a mudança de comportamento. Isso ocorre principalmente quando o(a) educando(a) percebe que a intenção do(a) educador(a) não é subjugar-lo(a), mas ajudá-lo(a), e que o(a) educador(a) sinceramente acredita e confia em suas potencialidades.
- ▶ Para casos de transgressões repetitivas, e de estudantes que optam por desprezar recorrentemente as normas do *Combinado*, talvez se faça necessária a revisão dessas normas.

Todo conflito revela uma oportunidade de revisão de acordo – implícito ou explícito. No caso do *Combinado*, no qual os acordos são feitos explicitamente com a participação de todos(as), a transgressão pode ocorrer por, pelo menos, três motivos: a) o(a) estudante não compreendeu o sentido e a importância da norma para a convivência escolar ou como seus direitos e os direitos dos(as) outros(as) são interdependentes; b) durante o processo de construção do *Pacto*, o(a) estudante não se sentiu incluído(a), ouvido(a) e/ou considerado(a) e, portanto, não se sente parte do processo; c) a norma que vem sendo transgredida está desatualizada e não é mais consenso entre a turma, ou seja, ainda que tivesse a concordância de todos(as) quando aprovada, não é mais válida neste momento. Nos três casos pode ser interessante revisar coletivamente quais são as normas que foram transgredidas, como foram construídas, discutir seu significado e sua validade e, caso necessário, reescrevê-las.

Garantindo o sucesso do Combinado

Se você ou a sua escola já tentou fazer o *Combinado*, mas acha que não deu resultado, é preciso reavaliar todo o processo. Uma avaliação minuciosa de cada etapa do *Combinado*, feita com um alto grau de veracidade e coragem, poderá revelar o que precisa ser corrigido.²⁰

Em nossa experiência, temos observado que as **falhas mais frequentes** na construção de *Combinados* são de cinco tipos:

- a) A implementação ocorreu sem a imprescindível ênfase na **etapa inicial de sensibilização** dos(as) estudantes. Quando não lhes é proporcionada a suficiente oportunidade de refletir, dis-

²⁰ O foco da discussão deve ser “o que precisa ser melhorado” e não “quem foi o culpado(a) pela falha”. São dois processos de análise muito diferentes, cujos resultados também tendem a ser bastante diversos. Para que haja aprendizado, o enfoque da avaliação tem que ser positivo – O que precisamos fazer para melhorar o processo? Que mudanças contribuirão para alcançarmos resultados melhores?

cutir, vivenciar e incorporar a necessidade e importância de um *Pacto de Convivência*, este passa a ser encarado como algo banal, uma mera atividade pontual, sem qualquer significado prático para suas vidas.

Às vezes isso se deve a uma tentativa de “ganhar tempo”. O resultado dessa pressa é “queimar o cartucho”, pois o *Combinado* termina sendo construído sem o necessário grau de envolvimento e comprometimento. **Sensibilizar adequadamente jamais será desperdício de tempo; ao contrário, é a maior garantia de sucesso nas etapas seguintes.** É preciso compreender e aceitar o fato de que o tempo de cada estudante e turma é diferente dos demais. Realizar as tarefas solicitadas com maior rapidez não significa, necessariamente, fazê-las com mais qualidade ou que o aprendizado tenha se efetivado. Uma turma pode ser mais lenta nas etapas iniciais de elaboração do *Combinado*, mas incorporá-lo com maior efetividade.

Outras vezes, o(a) professor(a) imagina que o fato de ter falado a respeito da importância do *Combinado* é suficiente para “convencer” os(as) estudantes. Entretanto, não se trata de *persuasão*, mas, sim, de *compreensão*. **Discursos, sermões e argumentos são insuficientes** para se criar a sala de aula que almejamos. Muito mais que palavras, **os(as) estudantes precisam se sentir envolvidos e corresponsáveis pela melhoria do ambiente e pelo sucesso escolar da turma como um todo.** Precisam *vivenciar* os princípios que são propostos para o *Combinado*. Precisam se imaginar no lugar do outro, quando se é desrespeitado(a), excluído(a) ou ridicularizado(a), para que possam *sentir* que o respeito mútuo é essencial para a convivência humana.

Lembre-se de que a construção do *Pacto* implicará no abandono de certas atitudes e na adoção de novas posturas, inclusive pelo(a) professor(a). Promover *mudança de comportamento* é uma das coisas mais difíceis que existe. É fato que ninguém consegue modificar o(a) outro(a), mas somente a si mesmo(a). O ser humano só modifica seu comportamento, quando **compreende a necessidade e sente o desejo** de realizar tal esforço. Desejo é algo que brota de dentro da pessoa, não pode ser introjetado, imposto ou exigido. Portanto, o(a) educador(a) não deve se imaginar no papel de quem vai mudar o comportamento dos(as) educandos(as), mas, sim, no de alguém que vai ajudá-los(as) a descobrir novas possibilidades de pensar, sentir e agir, e inspirá-los(as), utilizando-se, para

tal, do **diálogo**, do **exemplo de vida**, da **afetividade** e do **acordo firmado em torno do Pacto**.

b) A existência de **expectativas exageradas**, por parte de professores(as) e coordenadores(as), é outro motivo que leva alguns *Combinados* a não apresentarem os resultados desejados. Não se pode imaginar que o *Combinado* vá resolver todos os problemas da escola, ou que os(as) estudantes vão modificar seus comportamentos instantaneamente, ou que a turma vá cumprir plenamente tudo o que foi acertado. **Quando se espera demais, quando se cobram resultados irrealistas, o resultado é, inevitavelmente, a frustração.**

Na maioria das vezes, essas expectativas exageradas se originam da falta de compreensão sobre o que é, de fato, um **processo educativo**. Valoriza-se o resultado final mais do que o processo de construção. Isso é contraproducente em Educação. Por exemplo, se os pais e as mães dão mais valor às notas escolares que ao processo de estudar, ao prazer de aprender e à criação de hábitos de leitura, seus(suas) filhos(as) poderão buscar meios ilícitos de atingir o objetivo que lhes é apresentado como mais importante. Há várias formas de se obter boas notas, sem o necessário esforço e dedicação.

Consideremos a história de Aloísio, um estudante que apresenta elevado grau de agressividade – todos os dias se envolve em uma briga, agride fisicamente algum(a) de seus(suas) colegas e desrespeita seus(suas) professores(as). Esse comportamento é incompatível com o ambiente escolar. Entretanto, uma das professoras consegue dar início a uma relação positiva com Aloísio, criando um clima de simpatia e respeito mútuo. Aloísio passa a se comportar de forma mais pacífica durante as aulas dela – somente dela. Ao mesmo tempo, a escola conduz a construção de *Combinados* em cada turma. Apesar de haver participado e assinado seu compromisso, Aloísio transgredir diariamente as normas pactuadas. À medida que os(as) professores(as) se esforçam por ajudar Aloísio e seus(suas) colegas a compreenderem e praticarem o que foi pactuado – sem acusá-lo, rotulá-lo, excluí-lo ou rejeitá-lo – vão notando sutis mudanças de comportamento. De vez em quando, Aloísio trata seus(suas) colegas com respeito e chega a passar um dia inteiro sem brigar.

Se analisarmos o caso pelo prisma da cobrança do desempenho final almejado, diremos

que Aloísio ainda está muito distante. Mas, se analisarmos pelo prisma de processo, seremos capazes de perceber que houve um considerável avanço, pois, ao menos em uma aula, Aloísio está se comportando de modo mais respeitoso e conseguiu não agredir ninguém por um dia. Isso significa que, se os(as) professores(as) forem capazes de ouvi-lo, encorajá-lo e de estabelecer vínculos afetivos mais fortes, ele poderá **expandir gradualmente a sua nova postura**. Para isso, é preciso olhar para a metade cheia do copo, ao invés da vazia.

Quando um processo de mudança de comportamento tem início e está na direção esperada, a maior dificuldade já foi superada – romper a inércia, os hábitos, os padrões repetitivos. A partir desse instante, o papel do(a) educador(a) passa a ser o de fomentar esse processo, **detectando e valorizando cada pequeno avanço**. Importa menos o tamanho ou a quantidade de passos dados, e mais o fato de que **o(a) educando(a) escolheu o rumo correto**. Isso é processo: algo que se desenvolve de modo gradual e progressivo. Em se tratando de um processo relacionado ao ser humano, certamente não será linear, mas, sim, intermitente, alternando progressos e retrocessos, tropeços e soerguimentos. **Ter a expectativa de um processo educativo marcado apenas por melhorias contínuas é ignorar a complexidade humana.**

Por tudo isso, é fundamental **respeitar o ritmo de cada turma e de cada educando(a)**, permitindo-lhe o necessário **tempo** para vivenciar o processo de reflexão, discussão e busca de consenso, assim como o imprescindível **espaço** para tentativas e erros, pequenas melhorias e súbitos recuos.

c) Outra falha comum: a etapa de sustentabilidade do *Pacto* não recebeu a devida atenção. O maior desafio para o sucesso da proposta deste livro é justamente **criar e preservar o sentido de compromisso pessoal e coletivo em torno dos princípios definidos no Pacto**. Sem o devido processo de “manutenção”, o desgaste do tempo e os problemas do dia-a-dia levam o *Combinado* a perder seu sentido.

Por mais criterioso que tenha sido o processo de elaboração do *Combinado*, é insuficiente para gerar novos comportamentos. **Promover mudanças de comportamento dependerá do constante reforço dos princípios do Combinado, de relembrar o seu conteúdo, de reforçar a sua importância, de realçar os benefícios de sua aplicação**

nas situações cotidianas em sala de aula. Quando todo esse investimento não é feito pela escola e professor(a), o *Combinado* é reduzido a uma atividade pontual que, uma vez concluída, será relegada ao esquecimento.

d) Outro erro frequente ocorre quando professores(as) e coordenadores(as) **usam o Pacto como um instrumento de cobrança e acusação**. Só se referem ao *Pacto* para apontar os erros dos(as) estudantes e exigir deles(as) a obediência às regras acertadas. Não usam o *Pacto* para ressaltar os aprendizados da turma e/ou de algum estudante em particular. Não se empenham com a mesma sinceridade em **garantir que os direitos dos(as) estudantes**, elencados no *Pacto*, sejam respeitados. Não se esforçam por **cumprir com os deveres que cabem aos(as) professores(as)**. O resultado dessas atitudes é que os(as) estudantes passam a sentir antipatia e até rejeição pelo *Pacto*, ou vê-lo como mero discurso, sem legitimidade prática. Quando isso ocorre, dificilmente farão algum esforço para cumpri-lo.

O êxito da tecnologia educacional aqui apresentada depende de os(as) estudantes se sentirem verdadeiramente **autores(as)** do *Combinado*, algo que nasceu de **suas** discussões e negociações e representa a **sua** vontade. Se o *Combinado* for percebido como algo que *não é deles(as)*, mas, sim, uma invenção dos(as) professores(as), uma imposição da escola, ou, pior ainda, uma forma de manipulação, não despertará nos(as) estudantes um verdadeiro compromisso.

e) Por fim, há casos em que o *Combinado* não dá resultados esperados devido à **sabotagem por parte de professores(as)**. Alguns(mas) podem fazê-lo de modo inconsciente, na medida em que não se esforçam – sinceramente – por cumprir com a sua parte no *Pacto*: respeitar os direitos dos(as) estudantes e cumprir com os deveres que cabem ao(a) professor(a).

É possível que alguns(mas) docentes prefiram que as coisas permaneçam exatamente do jeito que estão, principalmente nos casos em que “o(a) professor faz de conta que ensina e os(as) estudantes fazem de conta que aprendem”. Sabemos que, lamentavelmente, esse tipo perverso e pervertido de “pacto” existe em algumas salas de aula. O *Combinado* aqui proposto não coaduna com esse tipo de “pacto”.

Ao contrário, a discussão sobre direitos e deveres de estudantes e professores(as) permite explicitar uma série de pontos que normalmente permanecem ocultos, subentendidos, não-verbalizados. Além disso, permite questionar, por exemplo, qual é o propósito de ambos estarem reunidos numa sala de aula. **Se o(a) estudante tem o direito de aprender e de se desenvolver como ser humano, o(a) professor(a) tem, em contrapartida, o dever de ensinar, de promover a construção do conhecimento e de criar oportunidades para as potencialidades dos(as) estudantes aflorarem. Se este é um dever do(a) professor(a), os(as) estudantes têm, de modo complementar, o dever de participar ativamente dos trabalhos propostos, de estar atentos, de perguntar e de se esforçar.** Quando essas questões são explicitadas e compreendidas por ambas as partes, é impossível viver a farsa do “faz de conta”.

Naturalmente, mesmo educadores(as) comprometidos(as) com o sucesso do *Combinado* cometerão erros e falharão em alguns momentos – afinal, são seres humanos. É provável que os(as) estudantes apontem tais falhas e até exagerem nas críticas. Quando o(a) educador(a) se reconhece como ser humano, torna-se mais fácil admitir seus próprios erros. Tal postura de humildade e de empenho em melhorar serve de exemplo aos(às) estudantes e contribui para que confiem, cada vez mais, nesse(a) professor(a). Como disse Paulo Freire (2006, p.53), “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Concluindo o nosso diálogo

Espero que o seu diálogo com este texto tenha sido agradável, provocante, e útil para o seu crescimento como pessoa e o seu êxito como educador(a). Para concluir, compartilho uma reflexão sobre os benefícios do *Pacto de Convivência* para o(a) educando(a) – verdadeiro motivo e propósito final deste trabalho:

Para que um rio possa viver e avançar, ele depende da existência de limites – que são as suas próprias margens. Quando um rio perde as suas margens, suas águas vão se espalhando de forma desordenada sobre as terras ao redor. Ele perde a sua profundidade e a sua força, e corre o risco de desaparecer. Esse fenômeno é chamado de asso-

reamento. As águas dispersas, fluindo sem um objetivo definido, são incapazes de manifestar as suas próprias potencialidades. Quando elas são autodisciplinadas, passam a fluir por limites seguros, os resultados são maravilhosos! As terras em seu caminho são irrigadas, permitindo o desenvolvimento da vida e produzindo frutos das mais variadas espécies.

Tomemos esse exemplo da natureza como uma metáfora. Imagine que o rio representa as suas energias, sentimentos e pensamentos. Eles fluem dentro de você, com muita intensidade, mas se não forem bem direcionados e adequadamente canalizados, se dispersarão sem qualquer resultado.

O *Pacto de Convivência* que construímos em sala de aula representa os canais de irrigação e as margens do rio, que conduzem as potencialidades que você possui por caminhos seguros, para que se expressem de uma forma positiva e construtiva.

As terras simbolizam o seu coração e a sua mente, os quais necessitam de adequada irrigação e plantio sistemático para que se tornem frutíferos. A vegetação representa o caráter, as capacidades intelectuais, afetivas, sociais e morais que você desenvolve na escola e ao longo da vida. Os frutos representam o seu poder de contribuir para a vida de muitas outras pessoas, através de seu conhecimento, afeto e solidariedade, à medida que você coloca suas capacidades e qualidades a serviço da humanidade. Esses frutos são o maior milagre que a vida humana pode produzir.

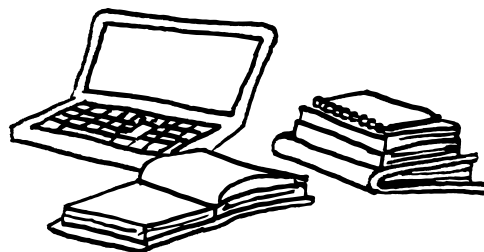
Assim como no caso das margens do rio, que são fundamentais para a sua própria vida, o caminho para uma convivência mais segura e harmoniosa, que propiciará um melhor desenvolvimento das potencialidades humanas, deve ser construído por você mesmo. O caminho que um rio percorre é definido por sua própria passagem, em um processo que leva tempo até que as margens estejam bem sólidas. O mesmo ocorre com sua vontade de criar disciplina, de conter alguns impulsos e não deixar as energias escorrerem pelas brechas do menor esforço. Esse desejo só nasce dentro de você. Ninguém pode obrigá-lo(a) a construir a sua autodisciplina.

Sem autodisciplina, o ser humano é incapaz de se desenvolver em sua plenitude. Seus pensamentos e sentimentos escorrem sem uma meta

definida, sem consciência de sua própria trajetória. Quando você decide construir o caminho da auto-disciplina, a estrutura criada pelo *Pacto de Convi-*

vência (funcionando como margens), pode impulsionar as suas energias e potencialidades na direção mais enriquecedora, tanto para você quanto para a sociedade.

REFERÊNCIAS



- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- ARAÚJO, Ulisses F. Moralidade e indisciplina: Leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: Aquino, J.G. (org). **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 9ª. ed. São Paulo: Summus. 1996. 148p.
- AUDIFACE, Eliezer. O adolescente de ontem e de hoje. In: Maakaroun, Souza & Cruz (orgs). **Tratado de adolescência**: Um estudo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 1991. 1002p.
- BAHÁ'U'LLÁH. **Seleção dos escritos de Bahá'u'lláh**. Trad. Leonora Armstrong. 2ª ed. Mogi Mirim, SP: Bahá'í. 2001. 288p.
- BALESTRERI, Ricardo. **Na inquietude da paz** (org). 2ª. ed. Porto Alegre: CAPEC. 2003. 120p.
- BEHLE, Ivo. Reflexões sobre fatores de risco na prevenção primária da gestação na adolescência. In: Maakaroun, Souza & Cruz (orgs). **Tratado de adolescência**: Um estudo multidisciplinar. Rio de Janeiro: Cultura Médica. 1991. 1002p.
- BEUST, Luis Henrique. A educação para a ética e a cultura de paz. In: Milani, F.M. & Jesus, R.C.D.P. (orgs). **Cultura de paz**: Estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ. 2003. 354p.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano Editora, 2002. 201p.
- COSTA, Antonio C. Gomes da. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. São Paulo: Global/Instituto Ayrton Senna. 1999. 202p.
- DORON, Roland & PAROT, Françoise. **Dicionário de psicologia**. Trad. Odilon Leme. São Paulo: Ática. 1998.
- FAJARDO, Pedro. Questão de disciplina. In: Antúnez, S. et al. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2002. 158p.
- FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1999.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. 84p.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006. 148p.
- FUNES, Jaume. Descontrole ou revolta? Os educadores, os alunos e as incompatibilidades mútuas. In: Antúnez, S. et al. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2002. 158p.
- GIANNETTI, Eduardo. **Auto-engano**. São Paulo: Companhia das Letras. 2002. 269 p.

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar**: Prevenção e intervenção nos problemas de comportamento. Porto Alegre: Artmed. 2003. 205p.

GREGORY, Gayle H. & CHAPMAN, Carolyn. **Differentiated instructional strategies**: One size doesn't fit all. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2002.

HARPER, Babette et al. **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35ª. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994. 119 p.

LA TAILLE, Yves De. **Limites**: Três dimensões educacionais. São Paulo: Ática. 1998. 151 p.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**: Caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna. 1997. 112 p.

MASDEVALL, Mª Teresa G., COSTA, Victoria M. & PARETAS, Mª Gracia S. **Propostas de intervenção na sala de aula**: Técnicas para conseguir um clima favorável na classe. São Paulo: Madras. 2003. 275p.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG. 1999.

MILANI, Feizi M. O adolescente, a família e a escola: Uma visão integrada. In: **Anais do I Congresso Nacional A Saúde do Adolescente**. Rio de Janeiro: Academia Nacional de Medicina. 24 – 27 de junho de 1991. pp. 389 – 402.

_____. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. In: Milani, F.M. & Jesus, R.C.D.P. (orgs). **Cultura de paz**: Estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ. 2003. 354p.

_____. Adolescentes: De vítimas da violência a protagonistas da paz. In: Lima, C.A. **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde. 2004. 296p.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E.P. (org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond. 2ª. ed. 1999. 201 p.

NARANJO, Claudio. **Cambiar la educación para cambiar el mundo**. Vitória-Gasteiz: La Llave, 2004. 390 p.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento organizacional**. Trad. Reynaldo Marcondes. 9ª. ed. São Paulo: Prentice Hall. 2002. 637 p.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**: Arte e prática da organização que aprende. Trad. OP Traduções. São Paulo: Best Seller. 1998. 441 p.

SERRÃO, Margarida & BALEEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht. 1999. 382p.

SHERAFAT, Felora Daliri. **Sabedoria é a luz que guia**: Educar, contando contos. Mogi Mirim, SP: Planeta Paz. 2002. 213p.

SPOSITO, M.P. As vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar. In: WESTPHAL, M.F. (org.). **Violência e Criança**. São Paulo: Edusp, 2002.

WONG, Dennis; CHENG, Christopher; NGAN, Raymond & MA, Stephen. Program effectiveness of a Restorative Whole-School Approach for tackling school bullying in Hong Kong. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology**, n. 55, v. 6, p. 846-862, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1998. 224 p.

Crenças num mundo justo

DALBERT, C.; SALLAY, H. **The justice motive in adolescence and young adulthood**: origins and consequences. London: Routledge, 2013.

LERNER, M. J. The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms. **Journal of Personality**, v. 45, n. 1, p. 1–52, mar. 1977.

THOMAS, K. J. Justice Perceptions and Demographics of Privilege Among Brazilian Adolescents. **Psychological Reports**, p. 003329411774588, 7 dez. 2017.

THOMAS, K. J.; MUCHERAH, W. M. How fair is my world? Development of just world beliefs among Kenyan students. **Journal of Adolescence**, v. 49, p. 244–253, jun. 2016.

THOMAS, K. J.; MUCHERAH, W. M. Brazilian Adolescents' Just World Beliefs and Its Relationships with School Fairness, Student Conduct, and Legal Authorities. **Social Justice Research**, v. 31, n. 1, p. 41–60, mar. 2018.

THOMAS, K. J.; NAPOLITANO, P. H. Educational privilege: The role of school context in the development just world beliefs among Brazilian adolescents: ROLE OF SCHOOL CONTEXT IN BJW. **International Journal of Psychology**, v. 52, p. 106–113, dez. 2017.

Clima escolar

COHEN, J. et al. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. **Teachers College Record**, v. 111, n. 1, p. 180–213, 2009.

CORNELL, D. **The authoritative school climate survey and the school climate bullying survey: Research summary**. Disponível em: <https://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/Authoritative_School_Climate_Survey_Research_Summary_7-11-17.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2017.

CORNELL, D.; HUANG, F. Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 45, n. 11, p. 2246–2259, nov. 2016.

HUANG, F. L. et al. Multilevel Factor Structure and Concurrent Validity of the Teacher Version of the Authoritative School Climate Survey. **Journal of School Health**, v. 85, n. 12, p. 843–851, dez. 2015.

VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96, 20 maio 2016.

WANG, T. et al. Schooling effects on intelligence development: evidence based on national samples from urban and rural China. **Educational Psychology**, v. 36, n. 5, p. 831–844, 27 maio 2016.

Comunicação Não-Violenta

D'ANSEMBOURG, T. **Deixe de ser bonzinho e seja verdadeiro**: como se relacionar bem com os outros sendo você mesmo. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

ROSENBERG, M. B.; **Comunicação não-violenta**. São Paulo: Ágora, 2006. 288 p.

ANEXOS

1) A REGRA ÁUREA (Textos das Escrituras Sagradas da Humanidade)

A principal fonte de valores éticos e morais, ao longo da História, tem sido as grandes Tradições Espirituais da Humanidade. Mesmo tendo surgido em épocas, lugares e contextos muito diferentes entre si, todas as religiões trazem, no cerne de seus ensinamentos, aquele que é considerado o mais importante e fundamental – a Regra Áurea. Embora expressa de formas variadas, ela é exatamente a mesma, em todas as Escrituras Sagradas: *faça às outras pessoas o que você gostaria de que fosse feito a você, e não faça à outra pessoa aquilo que você não gostaria de que fosse feito a você*. Trabalhar a Regra Áurea, em sala de aula, pode ser uma excelente forma de iniciar um processo de reflexão sobre a relação entre direitos e deveres, a empatia, a solidariedade, a ética e a cidadania. A seguir, a citação de cada texto sagrado é precedida pelo nome da religião e, entre parênteses, o nome de seu(sua) fundador(a), a época e a região em que viveu.

Hinduísmo (Krishna. Há 5.000 anos, Índia)

“Não faças aos demais aquilo que não queres que seja feito a ti; e deseja também para o próximo aquilo que desejas e aspiras para ti mesmo. Essa é toda a Lei, atenta bem para isso.”

Judaísmo (Moisés. Há 3.400 anos, Egito - Palestina)

“Não faças a outrem o que abominas que se faça a ti. Eis toda a Lei. O resto é comentário.”

“Amarás o teu próximo como a ti mesmo.”

Zoroastrismo (Zoroastro. Há 2.600 anos, Pérsia)

“Aquilo que é bom para qualquer um e para todos, para quem quer que seja – isso é bom para mim... O que julgo bom para mim mesmo, deverei desejar para todos. Só a Lei Universal é verdadeira Lei.”

Budismo (Buda. Há 2.500 anos, Nepal - Índia)

“Todos temem o sofrimento, e todos amam a vida. Recorda que tu também és igual a todos; faze de ti próprio a medida dos demais e, assim, abstém-lhes de causar-lhes dor.”

Cristianismo (Jesus Cristo. Há 2.000 anos, Palestina)

“Tudo aquilo, portanto, que quereis que os homens vos façam, fazei-o vós a eles, porque isto é a Lei e os Profetas.”

Islamismo (Maomé. Há 1.400 anos, Arábia)

“Nenhum de vós é um verdadeiro crente a menos que deseje para seu irmão aquilo que deseje para si mesmo.”

Fé Bahá'í (Bahá'u'lláh. Há 150 anos, Pérsia - Palestina)

“Não ponhais sobre nenhuma alma uma carga da qual vós não desejaríeis ser incumbidos, nem desejeis para pessoa alguma as coisas que não desejaríeis para vós mesmos. É este Meu melhor conselho a vós, fôsseis apenas observá-lo.

2) MÚSICAS

A seguir, sugerimos algumas músicas²¹ cujas letras podem auxiliá-lo no desenvolvimento das atividades do *Combinado*. Ao escolher uma canção, leve em conta o objetivo da atividade, o perfil e o gosto musical da turma, e a interpretação que você faz da letra da música. Lembre-se de que pode haver compositores locais que, em suas canções, retratem, com mais precisão, as necessidades, conflitos ou desafios do grupo com o qual você trabalha.

Adão Negro

- ▶ Música para o coração
- ▶ Adão Negro

Cazuza

- ▶ Malandragem
- ▶ Todo o amor que houver nessa vida

Cidade Negra

- ▶ A cor do sol
- ▶ Pensamento
- ▶ Girassol
- ▶ A sombra da maldade
- ▶ Soldados da paz
- ▶ Firmamento
- ▶ O erê
- ▶ A estrada
- ▶ Onde você mora
- ▶ Conciliação
- ▶ Realidade virtual
- ▶ Querem meu sangue
- ▶ Casa

- ▶ Doutor
- ▶ Minha irmã
- ▶ Mucama

Gabriel, O Pensador

- ▶ Até quando
- ▶ O Resto do Mundo
- ▶ Racismo é Burrice
- ▶ Mande avisar
- ▶ Estudo errado

Gilberto Gil

- ▶ Queremos saber
- ▶ Extra
- ▶ Haiti
- ▶ Lente do amor
- ▶ Pai e mãe
- ▶ Retiros espirituais
- ▶ O eterno deus Mu dança
- ▶ Tempo rei
- ▶ Pessoa nefasta
- ▶ Cérebro eletrônico

²¹ Agradeço imensamente a Liese Floréz, Ive Fiuza Figueirêdo e Rita Dias Pereira de Jesus, pelas sugestões que aqui constam

Gonzaguinha

- ▶ Semente do Amanhã
- ▶ O que é o que é
- ▶ É

Legião Urbana

- ▶ Eu era um lobisomem juvenil
- ▶ L'Avventura
- ▶ A Via Láctea
- ▶ 1º de julho
- ▶ Quatro estações

Milton Nascimento

- ▶ Coração de estudante
- ▶ Eu, caçador de mim

Natiruts

- ▶ Proteja-se e lute
- ▶ A cor
- ▶ Palmares 1999
- ▶ Povo brasileiro

Titãs

- ▶ Comida
- ▶ Palavras
- ▶ Não vou me adaptar
- ▶ Família
- ▶ Marvin
- ▶ Os cegos do castelo

Diversos

- ▶ Aquarela (Toquinho/Vinicius de Moraes/Maurizio Fabrizio/Guido Morra)

3) LIVROS COM TÉCNICAS DE DINÂMICA DE GRUPO

Se você pretende enriquecer o seu trabalho em sala de aula com metodologias participativas e vivenciais, recomendamos a seguir alguns livros. A lista foi organizada levando em consideração os objetivos relacionados à construção do *Pacto de Convivência*, começando pelas obras que podem contribuir de forma mais direta.

SERRÃO, Margarida e BALEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a ser e a conviver**. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht. 1999. 382 p.

SOUSA, Vilma de. **Juventude, solidariedade e voluntariado**. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e do Emprego / Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2003. 458p.

DREW, Naomi. **A paz também se aprende**. São Paulo: Gaia. 1990. 240 p.

MAC GREGOR, Cynthia. **150 jogos não-competitivos para crianças: todo mundo ganha!** São Paulo: Madras. 332 p.

GONÇALVES, Ana Maria e PERPÉTUO, Susan C. **Dinâmica de grupos na formação de lideranças**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 1998. 152p.

BORGES, Giovanna Leal. **Dinâmicas de grupo: redescobrimos valores**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes. 2000. 75 p.

ANDREOLA, Balduino A. **Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro**. 18ª. ed. Petrópolis: Vozes. 86 p.

MIRANDA, Simão de. **Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários**. 2ª. ed. Campinas: Papyrus. 1997. 63 p.

ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização de ludopedagogia**. 12ª. ed. Petrópolis: Vozes. 190 p.

4) FÁBULAS E CONTOS

Histórias com fundo moral são um excelente instrumento para promover a reflexão, a autoanálise, o reconhecimento de valores universais e a descoberta de novos ângulos de uma questão. Pessoas de todas as idades adoram escutar boa história, principalmente quando é bem contada. Alguns dos livros que trazem esse tipo de contos e fábulas são:

- ▶ **O mercador e o papagaio: Histórias orientais como ferramentas em psicoterapia.** Nossrat Pessschkian. 2ª. ed. Campinas: Papirus. 1999.
- ▶ **Sabedoria é a luz que guia: Educar, contando contos.** Felora Daliri Sherafat. Mogi Mirim, SP: Planeta Paz. 2002.
- ▶ **O livro das virtudes.** William Bennett. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1995.
- ▶ **As mais belas parábolas de todos os tempos.** Alexandre Rangel (org). Volumes I e II. Belo Horizonte: Leitura. 2004.

A seguir, reproduzimos uma história que pode ser aproveitada na construção do *Combinado*.

A FÁBULA DA CONVIVÊNCIA

Autoria desconhecida

Durante uma era glacial, muito remota, quando parte do globo terrestre esteve coberto por densas camadas de gelo, muitos animais não resistiram ao frio intenso e morreram, indefesos, por não se adaptarem às condições do clima hostil. Foi então que uma grande manada de porcos-espinhos, numa tentativa de se proteger e sobreviver, começaram a se unir, a juntar-se mais e mais. Assim, cada um podia sentir o calor do corpo do outro. E, todos juntos, bem unidos, agasalhavam-se mutuamente, aqueciam-se, enfrentando por mais tempo aquele inverno tenebroso. Porém, vida ingrata, os espinhos de cada um começaram a ferir os companheiros mais próximos, justamente aqueles que forneciam mais calor, aquele calor vital, questão de vida ou de morte. E afastaram-se feridos, magoados, sofridos. Dispersaram-se, por não suportarem por mais tempo os espinhos de seus semelhantes. Doíam muito...

Mas, essa não foi a melhor solução. Afastados, separados, logo começaram a morrer congelados. Os que não morreram voltaram a se aproximar, pouco a pouco, com jeito, com preocupações, de tal forma que, unidos, cada qual conservava uma certa distância do outro, mínima, mas suficiente para conviver sem magoar, sem causar danos recíprocos.

Assim suportaram-se, resistindo à longa era glacial. Sobreviveram!

5) FOLHA PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA INDIVIDUAL DE COMBINADO

Caso você deseje, pode fotocopiar a página seguinte para distribuir aos estudantes no momento em que cada um for elaborar a sua proposta inicial.

	Direitos	Deveres
Estudantes		
Professores(as)		

SOBRE O AUTOR

Feizi Masrour Milani desenvolve projetos educativos com escolas, adolescentes e famílias há mais de vinte anos. Nasceu em Porto Alegre e foi criado em Vitória, onde começou a atuar como voluntário em comunidades marginalizadas aos doze anos de idade. Graduou-se pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas e especializou-se em Hebiatria (Medicina do Adolescente). Residiu em Salvador por quinze anos e obteve seu doutorado pelo Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia. Sua tese versa sobre a promoção da cultura de paz como estratégia de prevenção da violência na adolescência. Atualmente reside em Brasília.

Feizi é o fundador e membro da Diretoria Executiva do INPAZ (Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos). É Fellow da ASHOKA Empreendedores Sociais. Foi Fellow do Programa Internacional de Liderança (KILP), da Fundação Kellogg. Coordenou programas de desenvolvimento pessoal e social de adolescentes, pela Fundação Odebrecht e pelo Projeto Educar é Ensinar a Viver. Tem atuado como consultor de organizações nacionais e internacionais.

Milani é coautor de cinco livros e autor de diversos artigos publicados. Já ministrou mais de 450 conferências, cursos e vivências em praticamente todos os estados brasileiros, em cinco nações indígenas e no exterior. Visitou dezenas de instituições para intercâmbio de experiências, em mais de 20 países, nos cinco continentes. Atua também como facilitador nas áreas de formação de lideranças e aprimoramento pessoal. Foi agraciado, em 1999, com o Prêmio Cidadania Mundial, outorgado pela Comunidade Bahá'í do Brasil. Seu filho, Naim, nasceu em 1985.



O **Instituto Nacional de Educação para a Paz e para os Direitos Humanos (INPAZ)** é uma ONG (organização não-governamental sem fins lucrativos) constituída por uma rede multidisciplinar de profissionais com reconhecida atuação nos campos do desenvolvimento da cultura de paz, da educação para a cidadania mundial e da promoção de direitos humanos. Está sediado em Salvador, Bahia e tem núcleos de representação em 11 estados.

A missão do INPAZ é promover a educação para a paz, os direitos humanos e os valores éticos universais, contribuindo para a transformação individual e coletiva. O INPAZ prioriza a formação de crianças e jovens, e a capacitação de educadores. Sua atuação abrange campos temáticos como cultura de paz, prevenção da violência, cidadania, formação ética, questões de gênero, relações étnicas, educação integral, desenvolvimento sustentável, liderança e responsabilidade social, transdisciplinaridade, dentre outros.

Se você ou sua escola desenvolverem a proposta do *Pacto de Convivência* com base nessa publicação, por favor escreva-nos relatando a sua experiência, as dificuldades e alternativas encontradas, as adaptações e melhorias introduzidas, os aprendizados e os resultados observados.

"Com este livro extraordinário e seminal, Feizi Milani nos brinda com um utilíssimo ferramental teórico e prático, não para combatermos a violência, mas para construirmos em nossas comunidades educativas a verdadeira Paz, que é fruto da justiça, da solidariedade, da criatividade, da participação e do respeito mútuo entre jovens e adultos. (...) Mais do que parte do processo de construção de uma nova escola, esta obra de Feizi é parte da construção de uma nova sociedade e - por que não? - de um novo mundo."

Antonio Carlos Gomes da Costa

Pedagogo, consultor internacional e autor de vários livros sobre educação, infância, juventude e direitos.

"Gostei muito de ler o livro de Feizi, elaborado a partir de sua rica experiência de trabalho prático e de pesquisa. (...) Os projetos de construção dos pactos de convivência na escola precisam ser divulgados e multiplicados ao infinito, por se tratar de um instrumento poderoso para a prática da construção da paz."

Maria Tereza Maldonado

Mestre em Psicologia e autora de 25 livros, a exemplo de Os Construtores da Paz.

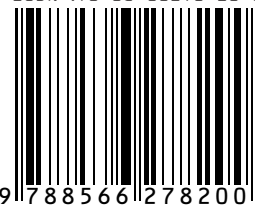
"O livro do Dr. Feizi Milani aponta um caminho possível de ser percorrido para alcançar uma convivência escolar baseada em valores que privilegiam os direitos humanos, a solidariedade, o respeito e o acolhimento às diferenças, a participação, o diálogo e o exercício consciente da cidadania. A obra traz, de forma clara e bem fundamentada, tanto a desmistificação de algumas concepções disseminadas sobre o tema quanto propostas viáveis de serem trabalhadas pelas equipes escolares."

Adélia Luiza Portela

Coordenadora do Programa de Apoio ao Desenvolvimento



ISBN 978-85-66278-20-0



9 788566 278200