



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

MARINA NOVAES DE SENNE

O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NA ESCOLA

Orientador(a): Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

ARARAQUARA - SP

2016

Senne, Marina Novaes de
O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NA
ESCOLA / Marina Novaes de Senne – 2016
163 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

1. Gestão escolar. 2. Moralidade. 3. Autonomia. 4.
Etnografia. 5. Experiência. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Araraquara



ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

Atestamos que **MARINA NOVAES DE SENNE**, RA nº: 67349-3, RG nº 34.279.894-7 - SSP/SP, defendeu, no dia 29/02/2016, a tese intitulada **O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE NA ESCOLA**, junto ao Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO ESCOLAR, Curso de Doutorado, tendo sido 'APROVADA'.

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Araraquara, 29 de fevereiro de 2016



Gabriel Betoni Medina
Supervisor de Seção
Seção Técnica de Pós-Graduação

Ao Leo e sua persistência com a poesia

AGRADECIMENTOS

“Afinal uma pessoa também pode dizer coisas sem ser com voz de falar. Foi a primeira descoberta assim estranha que eu fiz nessa noite numa bendita, bonita, falta de luz.”
(Ondjaki)

Agradeço a minha mãe, por dizer coisas sem ser com a voz de falar e por ficar delicadamente pronta a ajudar com almoços e correções ortográficas. Agradeço ao meu pai, por me mostrar o mundo com paixão.

Agradeço ao Leo, por me apresentar para um mundo menos etnocêntrico.

Agradeço à Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino, por ser sempre meu norte como educadora. Agradeço ao Prof. Dr. Genaro Fonseca, por ser inspiração.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, por preferir sempre o caminho da ajuda.

Agradeço à Profa. Dra. Paula Ramos, por ter me apresentado para o Larrosa e por insistir com esperança.

Agradeço as minhas amigas: Ana, Bia, Codi, Ju e Ni pelos anos todos de crescimento. E aos companheiros que nos fazem melhor: Eric, Jacob, Rafa, Fer e Felipe.

Agradeço aos meus irmãos: Fábio, Tata, Ricardo, Marília e Lara por me aproximarem de mim.

Agradeço a minha também família: Cidinha, Jorge, Angélica, Tito, Flora, Fernanda, Noah e Benício, por me aproximarem do divino.

Agradeço ao óbvio amor das minhas meninas Angélica, Ana e Zoe por serem sempre sim.

Agradeço aos amigos Ana e Gu, pela intensidade do afeto.

Agradeço aos meus amigos de sempre, 30 anos. Obrigada Cris, por ser experiência.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo central pensar em que medida os gestores contribuem para a construção de valores morais na escola. É importante pontuar que nossas análises não são conclusivas, todavia desejam repensar o campo da educação moral. Para tanto, foi primordial dividirmos nosso texto em seis seções. Inicialmente, delimitamos nosso referencial teórico para matizar o lugar da moral na contemporaneidade. A partir de nossa delimitação teórica, entendemos a moralidade a partir do questionamento “Como devo agir”? Em seguida, na segunda seção, pensamos a educação na contemporaneidade, entendendo-a como experiência, aquilo que nos transforma porque nos afeta. A terceira seção apresenta possíveis contribuições do trabalho dos gestores escolares, para pensar a moralidade e a experiência. Na quarta seção, discutimos nossa estratégia metodológica. Decidimos por uma pesquisa de tipo etnográfico em que a observação participante e as entrevistas são as principais ferramentas. Ademais, na quinta seção, descrevemos nossa pesquisa de campo e uma análise especulativa dos dados, a partir de nossas oito categorias. Por fim, na última seção, trabalhamos com a categorização dos dados. A partir de nossa pesquisa, consideramos que a moralidade deve ser entendida como uma construção interna e externa ao indivíduo que não se limita a uma busca racional. Percebemos um papel decisivo dos gestores no desenvolvimento de personalidades morais autônomas, no contexto escolar. O grupo gestor deve mediar uma reflexão profunda nos campos: político, didático, ético e estético. A educação moral deve possibilitar a comunicação e a reflexão e não impor uma perspectiva limitada de compreensão do mundo.

Palavras-chave: Gestão escolar -Moralidade- Autonomia- Etnografia-Experiência

ABSTRACT

This research has as main objective to think to what extent the managers contribute to the construction of moral values in school. It is important to score that our analysis is not conclusive, however wish to rethink the field of moral education. It was vital we split our text into six sections. Initially, pinpoint our theoretical to tint the place of morality in contemporary times. From our theoretical demarcation, we understand the morality from the question "How should I act? Then, in the second section, we think education in contemporary times, the experiment, what transforms us because it affects us. The third section presents possible contributions of school managers, to think about morality and the experience. In the fourth section, we discussed our methodological strategy. Decided by a poll of ethnographic type in which the participant observation and interviews are the primary tools. Furthermore, in the fifth section, we describe our field research and speculative analysis of data from our eight categories. Finally, in the last section, we work with the categorization of data. From our research, we believe that morality should be understood as an internal and external construction to the individual that is not limited to a reasonable search. We realize a decisive role of managers in the development of autonomous moral personalities, in the school context. The Group Manager must mediate a deep reflection in the fields: political, educational, ethical and aesthetic. Moral education should enable the communication and the reflection and not impose a limited perspective of understanding the world.

Keywords: school management-Morality-Autonomy-Ethnography-experience

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE MORALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	13
1.1.EDUCAÇÃO MORAL: DELIMITAÇÃO DE NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
1.2.MORALIDADE: BREVE SÍNTESE FILOSÓFICA	26
1.3.EDUCAÇÃO MORAL: UM OLHAR PARA O COTIDIANO ESCOLAR.....	40
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS POSSÍVEIS DE UMA EDUCAÇÃO PARA EXPERIÊNCIA	47
2.1. A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA SAIR-PARA-FORA-E-PASSAR-ATRAVÉS.....	48
3 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE VALORES MORAIS.....	56
3.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE	57
3.2 O TRABALHO DO GESTOR A PARTIR DE UMA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO.....	63
3.3 O TRABALHO DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE.....	66
4 A ETNOGRAFIA DA ESCOLA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA PENSAR OS VALORES MORAIS	73
4.1.ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS DA ETNOGRAFIA DA ESCOLA.....	74
4.2 CAMINHOS DA PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO.....	77
5 O ESTUDO DE CAMPO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO GRUPO GESTOR.....	81
5.1 PESQUISA DE CAMPO: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES.....	82
5.2 ANÁLISE ESPECULATIVA DE NOSSA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	85
5.2.1 ANÁLISE ESPECULATIVA DE NOSSA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	96
5.3 ANÁLISE ESPECULATIVA DAS ENTREVISTAS.....	121
6 ANÁLISE DOS DADOS: CATEGORIZAÇÃO E GENERALIZAÇÃO.....	125
6.1 CATEGORIZAÇÃO: QUESTÕES ORGANIZACIONAIS.....	126
6.2 CATEGORIZAÇÃO: QUESTÕES DIDÁTICAS.....	133
6.3 POSSIBILIDADES DE GENERALIZAÇÃO.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157

INTRODUÇÃO

“- Vou te contar um segredo- ela começou.

-Ainda conta- perdi o pirilampo de vista.

-Dizem que quando um silêncio chega e fica entre duas pessoas...

-Sim?

-É porque passou um anjo e lhes roubou a voz.

-Tu acreditas em anjos?

-Tu não acreditas em silêncios?"

(Ondjaki- Uma escuridão bonita)

Ondjaki é um escritor de Luanda comprometido em encharcar de poesia seus textos sobre o cotidiano. O olhar de uma criança sobre o primeiro beijo é o tema do livro “Uma escuridão bonita”. Mas alguma coisa de mágico me atravessou quando li esse trecho. E aquela literatura de descanso fez deslocar e relocar em mim o sentido da educação. Agora, me vejo cada vez mais devota de uma educação silenciosa que deixa espaço para o menor, para o afetivo, para o não falado. Só acredito em uma educação que acredita no silêncio e é desse lugar que sustentamos nossa visão sobre a moralidade na escola.

Esta pesquisa partiu do problema central: em que medida o gestor escolar contribui para a construção de valores morais? Há pouco consenso dentro da perspectiva filosófica de valores humanos acerca do caráter universal ou relativo, ou mesmo interno ou externo da moralidade. Entretanto há relativo acordo quando pensamos em formas de se construírem valores, pois dependem de um processo de autoconhecimento e reflexão, para que seja uma moral construída e não imposta. Portanto, precisávamos pensar na gestão escolar para além de um lugar normativo e legal e considerar o trabalho dos gestores também em suas entrelinhas, valores e silêncios.

Este texto está constituído de seis seções. Inicialmente, abarcamos a problematização teórica do tema. Ou seja, analisamos uma bibliografia básica referente ao conceito de educação moral. Por conseguinte, consideramos um sintético recorte da filosofia para pensar alguns aspectos da moralidade da Antiguidade à contemporaneidade. Ainda na primeira seção, pontuamos sobre algumas propostas metodológicas de construção de valores morais no ambiente escolar.

A segunda seção aborda uma perspectiva de educação centrada na experiência. Compreendemos que uma pesquisa preocupada em analisar a construção de moralidade autônoma, no ambiente escolar, carece estabelecer qual é o seu desejo de escola. Nesse sentido, essa seção busca narrar com qual concepção de escola comungamos para pensar em uma interpretação capaz de olhar para o cotidiano, para o menor na educação.

Em nossa terceira seção, analisamos as possibilidades de atuação do gestor na formação da moralidade na escola. Intentamos relacionar a função do gestor com as duas primeiras seções, nesse sentido, pensar o trabalho de mediação do gestor coerente com nosso referencial teórico e nossa concepção de educação para experiência. É importante ressaltar a articulação da formação moral com a perspectiva de uma gestão democrática. Dessa maneira, selecionamos quatro princípios descritos por Barroso (2013) como primordiais para estabelecer uma administração democrática: participação, liderança, qualificação e flexibilidade. Portanto, nos apoiaremos nesses princípios como categorias de análise para pensar a dinâmica escolar.

Araújo (2012) acredita que as instituições intencionadas em construir personalidades morais precisam transformar quatro pilares indispensáveis do cotidiano escolar: conteúdo, metodologia, valores e relações interpessoais. Nesse sentido, buscamos perceber de que maneira os gestores articulavam a consolidação desses pilares com os princípios de uma gestão democrática. Assim, procuramos olhar para o trabalho do gestor como mediador de um vínculo entre os princípios descritos por Barroso e os pilares que sustentam a construção da moralidade no contexto escolar.

A quarta seção discute a estratégia metodológica de nossa pesquisa. Decidimos pela pesquisa de tipo etnográfico. Selecionamos esse recurso metodológico por entender que precisávamos encarar o cotidiano escolar como um estrangeiro, para que os valores daquela instituição pudessem conversar conosco. Dessa maneira, o trabalho etnográfico depende da limpeza (como usa Woods) de nossos processos de pensamento e, portanto, a etnografia se manifesta na autorreflexão. Segundo Peter Woods,“(...) la etnografía hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema, auncuando todo lo que se haga, en realidad, contribuya al refinamiento del instrumento principal de investigación.” (WOODS, 1998, p.23).

Nosso foco de observação é pensar na moralidade dentro dos espaços escolares. O objetivo primordial dessa coleta de informação é perceber como essa construção ocorre cotidianamente. Por isso, é fundamental observar os comportamentos, o que se declara como valor e os costumes. Esta pesquisa é importante para analisar aquilo que está para além do discurso. Para a pesquisa etnográfica: “Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender su lenguaje, costumbres.” (WOODS, 1989, p.18).

Ademais, a quinta seção busca descrever nossas análises especulativas da pesquisa de campo. Selecionamos uma escola em Ribeirão Preto, interior de São Paulo. É uma instituição privada e, portanto, carrega especificidades no que se refere à gestão. Escolhemos essa escola por ter declarada a formação de um ambiente sociomoral cooperativo como um dos seus pilares educativos. Iniciamos nossa investigação em agosto de 2013 e terminamos em maio de 2015. Utilizamos como estratégia: a observação participante e as entrevistas. Para Woods (1989), o método mais importante da etnografia é a observação participante. A princípio podemos nos questionar: o que justifica uma participação em um estudo de campo? Para ele: “a idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo.” (p.49).

Nossa sexta seção trabalha com a categorização e análise dos dados. Pautados em nosso referencial, separamos o trabalho do gestor em dois grandes grupos: as funções organizacionais e as funções didáticas. Refletimos como o trabalho da equipe gestora nesses dois grandes grupos pode ser potente para a educação moral na escola.

Assim, por meio desse caminho, estruturamos nossa investigação sobre o papel dos gestores na construção de personalidades morais. Procuramos pensar a construção moral a partir de uma complexa articulação de aspectos procedimentais que trabalham com o desenvolvimento do indivíduo, a busca por autonomia e substantivos, preocupados com as atribuições coletivas dos valores. Portanto, precisamos olhar para a função dos administradores nas inúmeras composições da formação moral: aspectos cognitivos, afetivos, racionais e emocionais. Para Araújo:

O foco deve centrar-se na construção do que costuma chamar-se personalidades morais, independente do nome que se dê a tal tipo de

educação. Ou seja, o objetivo de uma formação ética deve ser o de atuar intencionalmente para que a escola propicie aos sujeitos da educação os instrumentos necessários à construção de sua competência cognitiva, afetiva, cultural e orgânica, dando-lhes condições de agir moralmente no mundo. (2000, p.18).

O discurso da ética e da moral comumente se constrói no vazio, pois a sociedade contemporânea vive um processo de individualismo e autocentramento. É isso que La Taille (2009) afirma quando nossos valores estão em crise, pois vivemos em uma sociedade com muitos valores, porém pautados no indivíduo, como concepções de justiça autocentrada. Nesse sentido, se as escolas adotarem modelos de educação moral que não forem trabalhados enquanto processos de reflexão e investimento afetivo certamente se reproduzirá um modelo heterônomo de moralidade. Georges Gusdorf destaca a tomada de consciência como a pauta mais importante do processo educativo. Para ele, o mestre “ensina a possibilidade de existir” (GUSDORF, 1970, p.129). Assim, o presente texto pensou em que medida o trabalho da gestão escolar (em seus discursos e silêncios) contribui para a construção de valores fincados em uma busca autônoma de moralidade.

**1 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE
MORALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

1.1 EDUCAÇÃO MORAL: DELIMITAÇÃO DE NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO

“A Isaura tem sempre ideias complicadas. Fica muito tempo sentada no quintal dela a olhar as andorinhas, as lesmas e até conhece cada gafanhoto do jardim dela. Dá nome de pessoas aos bichos mas não sabe bem a tabuada”

(Ondajki-A bicicleta que tinha bigodes)

O tema da moralidade e da ética no espaço escolar ganhou maior visibilidade na literatura educacional, no início do século XXI. Isso foi o tema da pesquisa do estado da arte desenvolvida por La Taille, Souza e Vizioli (2004). Os autores constataram a ampliação de publicações nessa temática entre 1990 e 2003. “Em suma, na virada do século XX para o XXI, pensa-se mais em ética e educação.” (LA TAILLE, 2004, p.96). Todavia, concluíram que esses trabalhos pouco abordaram uma discussão filosófica e uma delimitação teórica a respeito do tema e, na maioria dos casos, restringiram-se a uma concepção da moralidade e da ética como reconhecimento de direitos e deveres. Além disso, essa pesquisa verificou a escassez de investigações empíricas acerca do tema.

Há na contemporaneidade uma notável crise ética na escola cujo princípio relaciona-se com uma desestruturação da própria sociedade em que vivemos. Os problemas enfrentados pelas instituições escolares atuais relacionam-se com inúmeras dimensões do fazer pedagógico. Entretanto, o presente trabalho selecionou o aspecto moral como fonte de interpretação da conjuntura do sistema escolar contemporâneo. A educação moral neste estudo é entendida como um processo de construção de conhecimentos, valores, comportamentos, dependente tanto de fatores externos ao indivíduo e racionais como também elementos internos e afetivos.

Em certa medida, será tomar consciência de que a formação moral é um processo complexo que inclui diversos níveis de formação, desde a aquisição de convenções sociais até a configuração da consciência moral autônoma; que põe em funcionamento vários dinamismos morais, desde o juízo e a reflexão até os sentimentos e

comportamentos, e que é veiculado através de vários mecanismos de ensino que impulsionaram tanto o desenvolvimento pessoal quanto a transmissão social de conteúdos morais. (PUIG, 1998, p.23).

Ao contrário da moral estabelecida como um tabu nos meios acadêmicos, usualmente o discurso da ética tem se transformado em um senso comum, constantemente divulgado nos textos oficiais e na mídia, mas muito distantes da consolidação de um projeto social que caminhe para uma “vida boa”. A ética segundo La Taille (2007) virou um modismo que passou a integrar o discurso em diversos contextos sociais. Por esse motivo, é possível percebê-la como pauta sistemática no início do século XXI, mas pouco incorporada e refletida. Na maioria dos casos em que o discurso da ética aparece, está restrito a uma visão estereotipada preocupada em impor uma regra social. Para o autor, isso reflete que ainda precisamos de ponderações teóricas mais profundas acerca do assunto.

Além disso, La Taille (2007) inferiu que o aumento notável das referências à palavra ética evidencia a carência dessa ação em nosso cotidiano. Em outras palavras, o crescimento expressivo do conceito da ética em diferentes setores não garante uma ampliação dos comportamentos éticos. Neste trabalho, a construção dos valores morais e éticos é compreendida como dependente tanto de um processo de reflexão racional como de um investimento afetivo que move a ação. Dessa maneira, ter um discurso e um juízo pautados nos referenciais morais não garante uma postura moral.

Ao perguntar para uma pessoa se ela valoriza a honestidade, provavelmente ela responderá que sim. Porém, mesmo na hipótese de ela não estar optando por um juízo moral em razão de sua aceitabilidade social, mesmo na hipótese, portanto, de ela ser sincera, tal juízo não garantiria que, em uma situação na qual a desonestidade trouxesse-lhe alguma vantagem desejada, ela não agisse de forma desonesta. Sua ação dependeria do quanto a honestidade é investida afetivamente, do quanto ser honesto está associado ao valor que ela atribuiu a si mesma. (LA TAILLE, 2009, p.12).

Segundo La Taille: “É, naturalmente, perigoso afirmá-lo de modo taxativo, mas parece ser real o fato de não haver, nos dias de hoje, reflexão genuinamente educacional

em torno do tema sobre o qual nos ocupamos aqui. [a moralidade e a educação]” (LA TAILLE, 2004, p.101). Isso posto, esta pesquisa se justifica no desejo de compreender o papel dos gestores escolares na construção de valores morais. Ou seja, estabelecer a relação entre o espaço escolar e o debate da moralidade é primordial visto que essa interface ainda é pouco estudada. Por outro lado: “[...] na discussão sobre ética e educação, a prática é a grande ausente.” (LA TAILLE, 2004, p.101). Dessa maneira, ainda observamos uma carência de pesquisas de campo voltadas a analisar na prática em que medida ocorre a construção de valores morais na escola.

É preciso ressignificar a concepção de educação moral que fuja a uma compreensão restrita à imposição de deveres. Paul Ricoeur (1995) defende a supremacia da ética sobre a moral. Contudo, disserta que o homem é falível e o desejo por mim e pelo outro se torna, muitas vezes, um desejo egoísta. Por isso, para ele, a humanidade precisa recorrer à norma, ou seja, a moral disposta a integrar o coletivo. Para o autor, é possível pensar em ética a partir de outra forma de ser e de intervir no social.

Nesse caminho, pensar em educação para a construção de valores morais está diretamente relacionado ao processo de reflexão do sentido de nossa existência enquanto indivíduos. Assim, a forma como ponderamos a moralidade e a vida no coletivo vincula-se com nosso projeto de felicidade enquanto indivíduos. “[...] a felicidade não é dada por nenhuma experiência particular, mas sim pela consciência da direção que damos às nossas vidas” (LA TAILLE, 2006, p.38). Portanto, a reflexão sobre a moral carrega o pensar em nossa possibilidade de existir, parafraseando Gusdorf, aliada ao respeito ao outro e respeito à alteridade.

É importante esclarecer que o conceito de moralidade não é consensual tampouco conclusivo. Em muitos textos, as palavras ética (origem grega) e moral (origem latina) aparecem como sinônimas, tal concepção é coerente uma vez que os dois conceitos apresentam a mesma raiz etimológica: hábito, costume. Contudo, pensamos ser relevante delimitar a abordagem teórica com a qual dialogamos na análise do campo da ética e da moral nesta pesquisa.

Em nossa análise, não utilizaremos a sinonímia dos dois conceitos. Tampouco trabalharemos com a divisão: moral como campo de dever e a ética como campo dos estudos sobre o dever. Nesta pesquisa trabalharemos com a compreensão desses

conceitos a partir de outra convenção estruturada pelos questionamentos “(...) diz que a moral corresponde à pergunta “como devo agir?”, e a ética a outra: “que vida quero viver?” (LA TAILLE, 2004, p.98). Tentaremos a seguir detalhar melhor o sentido dessas duas perguntas assim como a dependência entre os conceitos de ética e moral.

La Taille (2006) preocupou-se em explicitar melhor a relação entre moral, ética e valor. A pergunta moral, citada anteriormente, evidencia a dimensão da norma incorporada a esse conceito. Para o autor, o vínculo que se estabelece entre moral e dever é bastante consensual, mesmo nas distintas áreas de estudo da moralidade, o que vai se diferenciar em nosso referencial é o conceito de ética. La Taille argumenta, pautado pelo repertório do discurso kantiano, que as pessoas não agem centradas no dever apenas por medo do castigo ou vontade de recompensa, mas por um sentimento de obrigatoriedade que faz com que elas se convençam que agindo assim fazem o bem. Existe a ideia do dever para todos os sujeitos de uma cultura, o que leva algumas pessoas a cumprirem esse dever e outras não?

A relação com a ética se estabelece justamente quando pensamos nesse sentimento de obrigatoriedade criado pela autoimposição moral. Nossas decisões são tomadas por meio de agregações entre aquilo que é uma norma estabelecida pela sociedade (comprometida com o bem coletivo) com o nosso projeto de vida. Escolhemos um caminho ou outro, dependentes do sentido que damos a nossa existência e a busca ou não por uma vida boa. “Em suma, penso que a questão do ‘ser’ está logicamente relacionada à indagação ética. Escolher um sentido para vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser. Paul Ricoeur (1988) emprega a expressão ‘aderência a si próprio’.” (LA TAILLE, 2006, p.46). Ética, nessa perspectiva, relaciona-se à escolha por uma vida que vale a pena ser vivida. Para La Taille, muitas reflexões sobre o sentido da vida contemporânea não consideram o plano moral, ou seja, deseja-se beleza, riqueza, mas desvincula-se esse projeto do campo dos deveres.

Assim definida, a ética engloba a moral, pois o usufruto de uma ‘vida boa’ implica valores que não se restringem ao respeito pela dignidade alheia. Em compensação, a moral é condição necessária à ética no sentido de que não é qualquer tipo de vida boa que corresponde a uma vida digna. Com efeito, pode-se ser feliz sendo egoísta, violento, desrespeitoso dos direitos dos outros, mas, nesse caso, não se pode falar em ética. Por essa razão aprecio muito a definição dada por Paul

Ricoeur: uma vida ética é aquela que corresponde ‘a uma vida boa, com e para outrem, em instituições justas’. Como se nota, nessa definição a moral é contemplada pela referência ao outro (com ele-justiça, cooperação- e para ele- generosidade, solidariedade). E o filósofo francês complementa a sua definição com referência à dimensão política (em instituições justas) (LA TAILLE, 2013, p.16).

É preciso ressaltar que o dever (campo da moral) e a vida que se deseja levar (lugar da ética) têm conexão direta e não podem ser limitados a qualquer dever ou a qualquer projeto de vida. Nessa concepção teórica em que nos apoiamos, a ética e a moral constroem uma íntima relação. Segundo Tognetta (2008), o dever desvinculado da justiça e da generosidade não pode ser considerado moral. Da mesma maneira, a ética compreende um sentido de felicidade que não se limita ao indivíduo, pois necessariamente se expande ao outro e a modelos justos de instituição.

Se empregamos essas definições de moral e de ética, é porque fazemos a hipótese de que as duas dimensões – dever e “vida boa” – são articuladas do ponto de vista psicológico. Fazemos a hipótese geral de que os deveres morais somente serão intimamente legitimados e, portanto, inspirarão as ações dos indivíduos para os quais eles são partes integrantes de uma “vida boa”, por aqueles, portanto, que possuem uma ética, como assim definida por Ricoeur (1990). (TOGNETTA, 2008, p.182).

Se partirmos da ideia de que a moralidade se forma a partir de normas impostas pela sociedade, ela é entendida como incorporação, ou seja, relativa e dependente das condutas culturais de cada povo. Por outro lado, a moralidade também se refere aos sentimentos e aos investimentos afetivos capazes de construir individualmente valores morais. Nesse sentido, relacionamos o dever com aquilo que valorizamos. O sentido que damos para nossas vidas depende dos investimentos afetivos que movem nossas ações (valor) para estruturarmos uma vida boa (ética). Portanto, consideramos que são limitadas as concepções que avaliam apenas a influência externa aos indivíduos em sua formação moral. Para Araújo:

os valores são construídos nas interações cotidianas. Nessa concepção, (...), os valores nem estão predeterminados nem são simples

internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive (ARAÚJO, 2007, p.20).

A partir dessa delimitação teórica acerca da compreensão da moralidade, centramos agora nosso olhar na definição dos valores morais na educação. O valor é compreendido como aquilo que se considera importante. “A própria definição do que é um valor pode ajudar-nos a compreender melhor: um valor pode ser definido como um investimento afetivo que nos move ou nos faz agir.” (TAILLE, 2009, p.17). La Taille (2009) argumenta que a cognição nos dá ferramenta para conceber o mundo enquanto a afetividade nos permite nos interessarmos por ele.

Esse referencial teórico preocupa-se em discutir o que são valores morais e como construí-los na prática. Nesse sentido, utilizaremos a concepção de educação moral que considera os valores como investimentos afetivos capazes de serem formados no espaço escolar. Essa corrente teórica foi revista a partir das transformações da sociedade contemporânea com os autores Puig, La Taille e Araújo. Todas as relações sociais são permeadas de valores. Entretanto, segundo nosso referencial, só são considerados morais se tiverem um compromisso com a construção de uma vida boa para todos em instituições justas.

Além disso, é importante pontuar que a moralidade na escola será pensada a partir das interfaces de seu caráter universal e relativo. Nesse sentido, é evidente que os valores são relativos e variam conforme o contexto e tempo histórico. Seria ingênuo acreditar que é fácil delimitar as fronteiras do que é uma vida boa ou o bem coletivo. Por outro lado, é fundamental selecionar e explicitar quais são os valores mínimos daquela escola e em que medida são consoantes ao que se espera para a sociedade. Por isso, em nossa pesquisa compartilhamos com a perspectiva de que é preciso pensar sobre quais valores desejamos construir.

Diante desse paradoxo entre o absoluto e o relativo, adensa-se a necessidade de um núcleo mínimo, capaz de nos pôr a salvo do relativismo ético que, no limite, eliminaria a possibilidade de qualquer moral vinculante através da afirmação da privacidade absoluta do

cultural ou mesmo do subjetivo. Nesse caso, a própria educação que visa à formação do ser humano estaria destituída de fundamento e deveria desaparecer (GOERGEN, 2001, p.158).

Comumente a moral é compreendida apenas como conjunto de normas a serem seguidas e, portanto, sua origem está vinculada a um processo de imposição heterônoma que se dá no plano externo ao indivíduo. Todavia, é preciso considerar a influência dos aspectos subjetivos e internos dos sujeitos que ressignificam as normas. A contribuição de Piaget para repensar a moralidade no campo do desenvolvimento humano foi fundamental. O autor definiu que assim como a motricidade e a cognição, a moralidade é construída pelos seres humanos. Nesse sentido, há estágios de desenvolvimento moral. Para o autor, o desenvolvimento da moral abrange três fases, a anomia como um estágio que precede o conhecimento da norma, a heteronomia fase em que se cumpre a regra por medo do castigo ou desejo da recompensa e, por fim, a autonomia é o momento de internalização das normas em que o sujeito conscientiza-se do seu valor e se torna seu próprio juiz.

Segundo Piaget, é na relação entre sujeito e os distintos ambientes sociais que os indivíduos desenvolvem o senso moral. Para o autor, a eliminação da coação nas relações e a formação de um ambiente cooperativo e reflexivo potencializam a construção de uma autonomia moral.

Portanto, neste trabalho, compartilhamos com a perspectiva de Piaget no que tange à busca por uma moralidade autônoma e pela compreensão da moral como desenvolvimento em que não há uma compreensão estática em que os sujeitos têm ou não moral.

Por outro lado, a perspectiva piagetiana restringe-se a uma busca racional, por meio da consciência, para atingir a moralidade. Acreditamos na racionalidade como primordial, mas não suficiente para o desenvolvimento moral. Dessa maneira, pensamos em uma diferente natureza da moralidade a qual leva em consideração outras dimensões para a construção da moralidade:

(...) a construção de uma nova concepção de que a formação de valores morais ou éticos depende de algo além da tomada de consciência do dever: depende de uma motivação interna para a ação, chamada de sentimentos (...) não são esses estados de ânimo que nos impulsionarão a uma ação moral, e sim a presença de sentimentos que integram a nossa personalidade: o que nos indigna, o que nos envergonha, do que nos arrependemos (LA TAILLE, 2009, p.17).

Na obra “A construção da personalidade moral”, Puig (1998) utilizou a concepção clássica do construtivismo quando pensa o desenvolvimento moral a partir de interações com a sociedade. Nessa perspectiva, a educação moral não é um processo de aculturação, pois passa pela consciência adquirida por uma assimilação racional. Em contrapartida, o autor problematiza as concepções clássicas como a de Piaget, pois busca uma releitura pautada nas transformações contemporâneas. Nesse sentido, nos apoiaremos na perspectiva de Puig que ao mesmo tempo em que considera a educação moral como uma construção de uma referência autônoma de moralidade amplia a perspectiva racionalista assumida por autores como Piaget e Kohlberg. Assim: “A educação moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo. Não é uma imposição de modelos externos nem o descobrimento de valores íntimos, tampouco o desenvolvimento de certas capacidades morais.” (PUIG, 1998, p.20).

Isso posto, é importante esclarecer que nossa pesquisa analisou a moralidade no espaço escolar dentro do contexto das incertezas morais contemporâneas. Nesse sentido, a tese central do livro “Crise de Valores ou Valores em Crise” é justamente que vivemos valores em crise, pois não vemos uma ausência de valores e sim uma mudança em seu eixo de significação. “Estariamos assistindo a um rearranjo moral, ao aparecimento de novas modalidades de relacionamento, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas, e não a uma volta a uma condição pré-moral.” (LA TAILLE, 2009, p.11).

Ou seja, os investimentos afetivos podem ser morais ou não morais. Não é difícil diagnosticarmos em nossas escolas e em nossa cultura uma supremacia dos valores não morais, autocentrados: “Do ponto de vista moral e afetivo, esses meninos e meninas não se veem dispostos a uma busca por uma vida boa ‘com e para’ o outro, e sim, somente para si e para ‘alguns poucos’.” (LA TAILLE, 2009, p.26). Quando ressaltamos os

valores a serem construídos nas escolas, é preciso notar se são morais e éticos. Para La Taille (2013) tratam de valores morais: “porque temas como justiça, paz, solidariedade, equidade remetem a deveres por intermédio dos quais se expressam o respeito pela dignidade alheia e o reconhecimento da necessidade de respeitar seus direitos”. (LA TAILLE, 2013, p.15). São valores éticos: “porque preocupações com o sentido da vida, com o sentido da escola, com o autoconhecimento, com o sentido da vergonha remetem à busca por uma vida boa, que corresponde à definição que Aristóteles dava para ética.” (LA TAILLE, 2013, p.16).

Para García (2010), estamos em um momento de muitas incertezas e, portanto, os valores precisam ser guias para as pessoas. É importante pensar que a construção desses valores depende de uma tomada de consciência, ou seja, de uma edificação autônoma dos comportamentos éticos.

Sua função como referência de conduta evidencia a necessidade de cada pessoa definir com precisão sua hierarquia de valores, o que a ajudará a ter um comportamento pessoal mais orientado e coerente e lhe permitirá tomar decisões com consciência e autonomia. (GARCÍA, 2010, p.26).

Desse modo, é importante contextualizar esse tempo de incertezas no campo da moral contemporânea. E assim, tomar cuidado com os relativismos que pouco contribuem para desconstruir o cenário egocentrado em que nos inserimos. E repensar os valores que nos conduzem aos bens coletivos, por mais difícil que seja pontuá-los. Os próprios valores constitucionais podem servir como bússola para a definição do que se espera enquanto cidadãos. A formação de moralidade depende de processos internos, então é necessário pensar na construção autônoma desses referenciais.

Outro ponto importante de análise relaciona-se ao fato de que temos poucas certezas sobre os melhores caminhos para construir referências morais na escola. O livro “Projetos bem-sucedidos de educação em valores” foi publicado no anseio de divulgar ideias não como certezas, mas como possibilidade de construção de valores. O presente estudo busca encontrar outros caminhos possíveis para essa construção. No entanto, o que se afirma em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e

em textos como de Candau (2000) é que não se constroem valores na educação escolar com uma repetição de informação ou com metodologias típicas das disciplinas tradicionais. É preciso ser um trabalho transversal, contínuo e vinculado à prática discente. Candau argumenta sobre a metodologia na construção de valores:

Não pode ser reduzida a uma série de conhecimentos ou a atividades isoladas. Trata-se de uma postura que deve penetrar as diversas dimensões da ação educativa. Não pode estar desvinculada das práticas sociais. Tem que se expressar em atitudes, saberes, comportamentos e compromissos, no exercício da cidadania e na vida cotidiana em seus diferentes âmbitos. Compromete nossos sentimentos, desejos e sonhos. (CANDAU, 2000, p. 164).

Além disso, os métodos utilizados devem conduzir à autonomia da moral e não à imposição de condutas. Esse desenvolvimento da moral heterônoma para autônoma depende de fatores cognitivos e metodológicos: “a autonomia moral é o reconhecimento pessoal da necessidade das normas morais da sociedade, e, portanto a mudança do que era exterior para o interior da consciência individual.” (PUIG, 1998, p.34).

A partir de nossa perspectiva teórica, a construção dos valores morais depende diretamente da vivência cotidiana em um ambiente cooperativo e justo. Para Piaget (1960), a finalidade da educação moral é construir personalidades autônomas e aptas à cooperação.

En lo que se refiere al fin de la educación moral podemos, pues, por una legítima abstracción considerar que es el de construir personalidades autônomas aptas para la cooperación, y que si se desea, por el contrario, hacer del niño un ser sometido durante toda su existencia a una coacción exterior, cualquiera que sea ésta. (PIAGET, 1960, p.18).

Ou seja, não adianta a escola almejar construir uma sociedade justa e ética se não for constituído um ambiente justo. Assim, uma escola para valores morais é uma escola em valores.

É este o desafio maior que se apresenta a sociedade, mais particularmente, à escola, espaço de socialização e criação de conhecimentos e valores. Trabalhar com as crianças e adolescentes de maneira responsável e comprometida, do ponto de vista ético, significa proporcionar as aprendizagens de conteúdos e desenvolvimento de capacidades para que possam intervir e transformar a comunidade de que fazem parte, fazendo valer o princípio da dignidade e criando espaços de responsabilidade para a construção de projetos de felicidade. (BRASIL, 2001, p.59).

Evidentemente, a construção de estratégias metodológicas que favorecem a construção de autonomia está amarrada à imagem de um professor autônomo. Nos dois casos, na autonomia do aluno ou do educador, o caminho fundamental é o autoconhecimento. “O autoconhecimento é um processo sempre inacabado, que implica uma atividade de auto-observação e descoberta de si mesmo mas também antecipação do futuro e construção de formas de ser queridas e desejadas.” (GARCÍA, 2007, p.28).

Nessa perspectiva, é primordial que as escolas comecem a pensar na estruturação de espaços potentes para o exercício da autorreflexão. Nesse mesmo sentido, aproximar a ideia da educação moral como uma abertura das escolas para a comunicação. “[...]a preocupação ética com a comunicação tem mais condições de garantir, pelo menos num primeiro tempo, uma abertura indispensável para o Outro.” (BARRERE, 2001, p. 270).

Para Barrere (2001), o campo da moral se limitava a uma cultura escrita transmitida unilateralmente pelo docente. Segundo a autora, a educação moral convencionalmente denominada de tradicional comumente pautava a formação ética na lógica de discursos hierarquizados em que havia portadores da verdade que transmitiam sua mensagem a um emissor. “A nova exigência ética, por sua vez, articula-se mais em torno da comunicação e, sobretudo, do desejo da comunicação horizontal com outrem.” (BARRERE, 2001, p.269).

Nesse sentido, os gestores escolares devem pensar no seu papel para a construção da moralidade. Entretanto, para Puig (1998), é imprescindível delimitar o sentido dessa construção moral. Para o autor, na literatura envolvida com o tema não há consenso sobre o que se refere e, muitas vezes, carrega visões contraditórias sobre esse

desenvolvimento. Portanto, nosso texto, trabalhou com a perspectiva de Puig que define a construção moral como:

formar uma realidade humana complexa que denominamos personalidade moral; que implica trabalhar simultaneamente na formação da consciência moral autônoma, no desenvolvimento de suas capacidades ou procedimentos de reflexão e ação, e finalmente na aquisição dos elementos substantivos que constituem a identidade moral de cada indivíduo. (PUIG, 1998, p.149)

Dessa maneira, Puig trabalha com a perspectiva de educação moral compreendida como construção da personalidade. O autor evidencia as possibilidades de intervenção educativa potencializadora da tarefa de construção de personalidades morais. Para isso, aborda uma formação humana complexa que leva em consideração aspectos procedimentais de reflexão. E substantivos formadores da ideia de virtude e desenvolvimento de consciência autônoma. Portanto, segundo Puig, considerar a formação moral como construção de personalidade moral transcende a ideia de educação moral como adaptação a um meio. Da mesma maneira, não se restringe à aquisição de hábitos virtuosos ou reconhecimento dos próprios valores. Assim, o autor apresenta a educação moral como: “uma tarefa complexa que os seres humanos realizam com a ajuda de seus companheiros e dos adultos para elaborar aquelas estruturas de personalidade que lhe permitirão integrar-se de maneira crítica ao seu meio sociocultural.” (PUIG, 1998, p.150).

Nesse viés, a formação de personalidades morais não se dá apenas por incorporação da cultura tampouco ocorre apenas pelo desenvolvimento de disposições prévias. “É um processo de construção em que intervêm elementos socioculturais preexistentes, que nos traçam um caminho, mas também um processo em que cada sujeito intervém de modo responsável, autônomo e criativo.” (PUIG, 1998, p.51). Acreditamos que esse recorte teórico pode contribuir para pensarmos o papel dos gestores escolares na construção moral. O lugar de que partimos é que a moralidade pode ser construída, se abarcarmos suas amplas funções: adaptação, virtude, reconhecimento dos valores e formação da consciência moral autônoma. Assim, o trabalho dos gestores deve levar em consideração esses amplos aspectos da formação das personalidades morais.

1.2 MORALIDADE: BREVE SÍNTESE FILOSÓFICA

Os filósofos abordados neste trecho produziram uma literatura demasiadamente extensa e complexa, capaz de tornar qualquer tentativa de síntese um trabalho traiçoeiro. Entretanto, nossa proposta é buscar uma introdução do tema da moralidade sem a pretensão de concluir sobre esse assunto. Nosso anseio é pensar em dois tópicos caros ao debate da moralidade, a saber, seu caráter universal ou relativo bem como olhar para os limites e possibilidades da razão na construção moral.

Há um longo espaço temporal que separa esses filósofos e, portanto, dificulta ainda mais a sistematização de um fio condutor. Todavia, para que pudéssemos pensar nas possibilidades do trabalho escolar na construção de valores morais, foi primordial buscar algumas respostas em alguns clássicos que contribuíram para o debate dos aspectos relativos ou universais da moralidade. Esse foi um tema selecionado, pois o debate da educação moral na contemporaneidade está carregado de relativismos que descartam qualquer possibilidade de ação no ambiente escolar. Dessa maneira, nossa intenção é ampliar nosso olhar a partir dos textos de Aristóteles, Hobbes, Hume, Kant, Nietzsche e Adorno, para pensar um pouco mais no lugar da razão e da universalidade da moral. Esse exercício de problematização pressupõe uma relação de comunicação discutida por Goergen:

Permanece a tensão entre a tese central de Kant de um suposto universal e a perspectiva posterior de uma relativização sem limites. Como foi dito, se, de um lado, foram exageradas as expectativas com relação aos efeitos causais da educação moral clássica, de outro, foi igualmente apressada a adesão mais recente ao pluralismo sem limites. Daquele nasce o absolutismo, este redundando em relativismo. Na verdade, trata-se de um processo de relações comunicativas que, em princípio, não têm começo nem fim. (GOERGEN, 2001, p.159).

Com base em nosso referencial teórico, estamos mais seguros do papel da educação moral nas escolas. Todavia, em nosso contexto, é necessário expandir a compreensão das possibilidades de construção da moral e como ela pode ser acertada

como comunicação. “A educação moral, entendida como comunicação moral, significa familiarizar as crianças com as dificuldades da moral, sem cujo reconhecimento o sentido do humano não é nem problema, nem uma possibilidade de vida.” (GOERGEN, 2001, p.155).

Iniciamos a reflexão do corpo teórico da ética e da moral a partir de algumas referências clássicas da filosofia. É primordial apontar esse domínio como um campo de problemas muito mais do que um caminho de soluções. A começar pela própria interpretação etimológica de *ethos*. O conceito de *ethos* na filosofia aparece com distintos significados. Pode ser interpretado como ambiente criado pelo homem, ou seja, sua morada. Por outro lado, *ethos* relaciona-se mais com caráter, a forma usual de agir. Por fim, comumente, conferimos o conceito de *ethos* ao sentido de hábito.

Quando discutimos o caráter objetivo e universalista da moralidade em oposição a sua potência relativista vinculada ao campo subjetivo, pensamos na origem da moral. Partimos do pensamento de Aristóteles como disparador de nossa apreciação sobre a moral. Em seu texto, a virtude moral não se desenvolve por natureza, tampouco ela é capaz de contrariar nossa natureza. Nesse sentido, o autor destaca a relação direta das virtudes com o exercício, ou seja, uma construção social capaz de tornar as ações um hábito.

Sendo, pois, de duas espécies a virtude, intelectual e moral, a primeira, por via de regra, gera-se e cresce graças ao ensino — por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito). Por tudo isso, evidencia-se também que nenhuma das virtudes morais surge em nós por natureza; com efeito, nada do que existe naturalmente pode formar um hábito contrário à sua natureza. (ARISTÓTELES, 2002, p.29)

Nesse contexto emerge a ideia de *ethos* enquanto hábito. Nesse sentido, podemos pensar que Aristóteles entendia que era possível desenvolver a moralidade e que o uso da razão era imprescindível para essa construção moral. Para ele, o homem tem uma função em praticar o bem, e isso deve tornar-se um hábito a partir do exercício ativo da razão. Segundo Aristóteles, a felicidade é um desses exercícios ativos da razão

em sua máxima realização. “Verbalmente, quase todos estão de acordo, pois tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem ser esse fim a felicidade e identificam o bem viver e o bem agir como o ser feliz.” (ARISTÓTELES, 2002, p.8). O elemento racional ativo é capaz de amoldar os apetites.

Na perspectiva aristotélica, a finalidade da ética é formar indivíduos excelentes por meio de apetites racionais e, conseqüentemente, construir uma *polis* virtuosa. A virtude relaciona-se em habituar o corpo como ação de autodomínio. Portanto, observamos em seus discursos uma separação entre corpo e razão peculiar ao pensamento ocidental. Essa separação precisou ser problematizada pela filosofia contemporânea.

Há uma propriedade importante no discurso de Aristóteles que é a definição da ética como um campo real e possível do desenvolvimento humano. Por isso ele vincula o discurso da ética com a ação política. Segundo Aristóteles, “[...] o objetivo da vida política é o melhor dos fins, e essa ciência dedica o melhor de seus esforços a fazer com que os cidadãos sejam bons e capazes de nobres ações.” (ARISTÓTELES, 2002, p.21). Assim, a política é o bem maior, e a ética é o caminho para esse bem na *polis*. Para ele, a ética não está apenas no plano do ideal como em Platão, sobretudo porque as ideias perfeitas não cabem na perspectiva política. Dessa maneira, o ato ético está no campo do atingível.

O mesmo se poderia dizer no que se refere à Ideia: mesmo ainda que exista algum bem único que seja universalmente predicável dos bens ou capaz de existência separada e independente, é claro que ele não poderia ser realizado nem alcançado pelo homem; mas o que nós buscamos aqui é algo de atingível. (ARISTÓTELES, 2002, p.13)

O pensamento aristotélico contribui para a reflexão da origem da ética bem como sua capacidade de ser alcançável. Contudo, é preciso situar seu pensamento em uma concepção ideológica. Dessa maneira, quando entramos em contato com a ideia de bom ou justo, é preciso atentar para uma compreensão política ainda centrada em referenciais aristocráticos, a saber, pautados nas tradições da nobreza enquanto classe. “Eis aí por que, a fim de ouvir inteligentemente as preleções sobre o que é nobre e justo,

e em geral sobre temas de ciência política, é preciso ter sido educado nos bons hábitos.” (ARISTÓTELES, 2002, p.8).

No pensamento de Aristóteles há uma convergência entre a natureza do bem no homem e no cosmos. Por outro lado, citaremos a reflexão de Hobbes como problematização do discurso de Aristóteles e introdução de outra perspectiva acerca da origem da moralidade. Segundo Hobbes, há uma cisão entre a natureza e o homem civilizado. Para ele, o campo da ética faz parte da física, pois tem relação com os choques originados quando dois homens desejam a mesma coisa, por ser choque é físico.

Hobbes parte do materialismo mecanicista para buscar compreender o homem natural. Para ele, o homem tem um desejo perpétuo de poder e acréscimo de poder e nisso consiste sua natureza. “As paixões que mais provocam as diferenças de engenho são, principalmente, o maior ou menor desejo de poder, de riqueza, de saber e de honra. Todas elas podem ser reduzidas à primeira, que é o desejo de poder.” (HOBBS, 2003, p.66). Nesse caminho, a felicidade vincula-se à obtenção constante dos objetos desejados, e o meio para obter esses objetos é o poder. É imprescindível destacarmos que o homem não é compreendido por Hobbes como um ser social, sobretudo porque ele ganha *status* de indivíduo. Na perspectiva hobbesiana, o conflito entre indivíduos é inevitável. Logo, é possível administrar as paixões dos homens, todavia, é impossível evitá-las. Assim Hobbes legitima o papel do Estado responsável por controlar as paixões individuais. O que fica evidente em seu discurso é que na lógica competitiva o mais urgente não é a felicidade e sim a conservação da ordem.

Portanto, Hobbes traz uma análise distinta daquela de Aristóteles sobre a origem da humanidade e a finalidade da moral. Entretanto, a perspectiva hobbesiana perpetua um interesse ideológico de manutenção da ordem social, na medida em que justifica a necessidade do poder centralizador do Estado. Ou seja, sua compreensão é que a humanidade vive uma guerra generalizada e nessa esfera se deve produzir o controle social.

Por conseguinte, dentro das discussões da filosofia moral acerca da natureza do homem e sentido de sua existência, é fundamental destacar o pensamento de Hume. Para ele, a fonte do conhecimento é a experiência, nesse âmbito, as ideias dependem das

percepções. De tal modo, o pensamento é uma associação do que já existe. Portanto, no discurso de Hume nenhuma ideia é precedente ao mundo e, portanto, não existe nada *a priori*. “Dado que essa é uma questão factual e não um assunto de ciência abstrata, só podemos esperar obter sucesso seguindo o método experimental e deduzindo máximas gerais a partir de uma comparação de casos particulares.” (HUME, 2004, p.231).

Os argumentos de Hume pretendiam demolir a escolástica e as propostas de reflexão pautadas na metafísica. Assim, o pensamento epistemológico de Hume é característico da vertente iluminista a qual introduz o pensamento material vinculado ao avanço tecnológico. Nesse viés, a compreensão da moral se pauta no relativismo cujo caminho incide na valorização do objeto e no esvaziamento do sujeito. “Os homens estão hoje curados de sua paixão por hipóteses e sistemas em filosofia natural, e não darão ouvidos a argumentos que não sejam derivados da experiência.” (HUME, 2004, p.231).

Apesar de Hume trabalhar com a relatividade dos costumes, ele parte de uma universalidade dos princípios. O grande princípio em seus textos é a utilidade pública que promove o bem geral. O fundamento da moral é a felicidade gerada por essa utilidade. Portanto, o útil e o agradável são os dois fundamentos da moral.

Dessa maneira, pautar o *ethos* na observação da moral também resulta em uma reprodução do *status quo*. É paradoxal, pois por um lado não impõe princípios gerais e relativiza a moralidade. Por outro lado, cria outro paradigma cuja concepção é utilitarista e conservadora no que tange à manutenção da ordem. Assim, a utilidade da moral passa a estar fundamentada no controle social.

Em oposição ao pensamento utilitarista de Hume, destaca-se o discurso de Kant cuja análise desconsidera a utilidade e a felicidade como critérios para a moral. Além disso, a metafísica descartada por Hume é retomada como prioridade na reflexão kantiana. Assim, na perspectiva de Kant, as ações empíricas são irrelevantes para a compreensão da moralidade cuja busca deve estar centrada na universalidade do dever. Nesse sentido, a liberdade vincula-se à ideia de ultrapassar os limites das ações empíricas.

Mas aqui limito-me a perguntar se a natureza da ciência não exige que se distinga sempre cuidadosamente a parte empírica da parte racional

e que se anteponha à Física propriamente dita (empírica) uma Metafísica da natureza, e a Antropologia prática uma Metafísica dos Costumes, que deveria ser cuidadosamente depurada de todos os elementos empíricos, para se chegar a saber de quanto é capaz em ambos os casos a razão pura e de que fontes ela própria tira seu ensino a priori. (KANT, 2007, p.15)

O autor explicita sua posição ao defender o olhar metafísico em oposição ao empírico. Para Kant, a busca pela razão pura deve anteceder a prática. Dessa maneira, é preciso pensar em uma filosofia moral que esteja desvinculada da pura experiência e da antropologia. Assim, se constrói o argumento pautado na reflexão da razão pura como tentativa de traçar princípios universais que não estão restritos a uma experiência de um tempo ou de um espaço. De tal modo, o filósofo justifica a necessidade de uma metafísica dos costumes, uma vez em que se torna necessário buscar a pureza da filosofia moral constituída a partir de princípios racionais universais.

A lei moral é a representação de uma lei que obriga o dever. Contudo, Kant instituiu a concepção do imperativo categórico em que as leis morais mais do que cumpridas precisam ser amadas.

Uma Metafísica dos Costumes, é, pois, indispensavelmente necessária, não só por motivos de ordem especulativa para investigar a fonte dos princípios práticos que residem a priori na nossa razão, mas também porque os próprios costumes ficam sujeitos a toda a sorte de perversão enquanto lhes faltar aquele fio condutor e norma suprema do seu exacto julgamento. Pois que aquilo que deve ser moralmente bom não basta que seja conforme a lei moral, mas tem também que cumprir-se por amor dessa mesma lei; caso contrário, aquela conformidade será apenas muito contingente e incerta, porque o princípio imoral produzirá na verdade de vez em quando acções conformes à lei moral, mas mais vezes ainda acções contrárias a essa lei. (KANT, 2007, p.16)

Portanto, para Kant o valor moral não se conecta aos seus efeitos, mas ao seu princípio. O bem excelente chamado moral parte de uma representação da lei que só se realiza em um ser racional. “Esse Esclarecimento não exige todavia nada mais do que a liberdade; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um uso público de sua razão em todos os domínios.” (KANT, 2007, p.3).

Kant utiliza a construção do discurso do imperativo categórico como princípio para reger a moralidade. Para ele, esse seria a máxima expressão da liberdade de um ser racional digno. A compreensão do dever encaminha para um agir pautado na premissa de que haja uma vontade dos princípios se tornaram lei que vale para toda a humanidade. “O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.” (KANT, 2007, p.59).

Uma das principais contribuições kantianas ao corpo teórico da filosofia moral é o esclarecimento da construção da autonomia moral. Kant ressalta o papel do homem como legislador amparado pela vontade que essa lei criada se torne universal e tenha fim em si mesma. Nesse sentido, a humanidade conquista o *status* de liberdade em relação ao dever. A autonomia passa a ser descrita por Kant (2007) como fundamento da dignidade e da natureza racional do homem.

Ora se as máximas não são já pela sua natureza necessariamente concordes com este princípio objectivo dos seres racionais como legisladores universais, a necessidade da acção segundo aquele princípio chama-se então obrigação prática, isto é, *dever*. O dever não pertence ao chefe no reino dos fins, mas sim a cada membro e a todos em igual medida. A necessidade prática de agir segundo este princípio, isto é, o dever, não assenta em sentimentos, impulsos e inclinações, mas sim somente na relação dos seres racionais entre si, relação essa em que a vontade de um ser racional tem de ser considerada sempre e simultaneamente como *legisladora*, porque de outra forma não podia pensar-se como *fim em si mesmo*. (KANT, 2007, p.71).

Portanto, os homens como legisladores reconhecem a lei a partir de seu ponto de vista individual ao mesmo tempo em que relevam o ponto de vista universal, formando-se então um mundo de seres racionais como o reino dos fins. “A moralidade é pois a relação das acções com a autonomia da vontade, isto é, com a legislação universal possível por meio das suas máximas.” (KANT, 2007, p.84). Ao contrário, os homens que buscam nas leis finalidades alheias desenvolvem uma atitude heterônoma. Ou seja, a ideia da heteronomia se estabelece quando a vontade está externa ao sujeito. “[...] a vontade não se dá a lei a si mesma, mas é sim um impulso estranho que lhe dá a lei a ela

por meio de uma disposição natural do sujeito acomodada à receptividade desse mesmo impulso.” (KANT, 2007, p.90).

A principal crítica ao discurso de Kant é que ele não analisa de maneira dialética indivíduo e universo, ou, corpo e natureza. Assim, cria-se uma pretensa concepção de universalidade da razão. Logo, há um abuso da racionalidade, pois se inserem elementos os quais o campo da racionalidade não engloba.

A tese de Nietzsche contraria a concepção de Kant, entre outros motivos, por recolocar o desejo nos estudos morais e anunciar a morte da metafísica. O filósofo utiliza a genealogia como método de análise e busca compreender a origem dos conceitos de bom e mau, pois para ele não existe a verdade metafísica, somente a verdade genealógica, esta sim histórica. “[...] teve minha curiosidade assim como minha suspeita, de fazer alto, temporariamente, diante da pergunta: que origem tem propriamente nosso bom e mau” (NIETZSCHE, 1998, p.2).

Como pressuposto epistemológico pauta-se no perspectivismo, ao elaborar uma contundente crítica à concepção determinista de Platão. Para ele, Platão constrói uma negação da vida, pois desconsidera o desigual, o diferente. Esse niilismo camufla, na concepção de Nietzsche, uma vontade de poder. A separação de corpo e alma presente na teoria platônica gera uma valorização da alma em detrimento do corpo e isso é compreendido como niilismo. Na compreensão de Nietzsche, o platonismo moral limitou-se ao plano das ideias. Entretanto, não considerou que o bom como ideia também contém o mal.

E precisamente nisso está o destino fatal da Europa - junto com o temor do homem, perdemos também o amor a ele, a reverência por ele, a esperança em torno dele, e mesmo a vontade de que exista ele. A visão do homem agora cansa - o que é hoje o niilismo, se não isto? Estamos cansados do homem...” (NIETZSCHE, 1998, p.13)

A teoria platônica e a filosofia cristã impuseram, segundo Nietzsche, uma moral ascética fixada pela dor e pela negação. Ou seja, estabeleceu-se a moral por meio da punição. Historicamente, ficou evidente o fato do movimento de impedir a crueldade não interromper esse impulso na moral “de rebanho”. Nesse sentido, a própria culpa se

configura como um retorno ao instinto agressivo. Ela ganha legitimidade, pois é internalizada como punição pela qual o indivíduo direciona a si mesmo.

Da mesma forma, a separação do homem de seu estado animal funda uma declaração de guerra com os instintos, o que para Nietzsche vai gerar a culpa. A tentativa de barrar os instintos primitivos faz com que o homem volte-se contra si mesmo. “O castigo teria o valor de despertar no culpado o *sentimento da culpa*, nele se vê o verdadeiro *instrumentum* dessa reação psíquica chamada "má consciência", "remorso".” (NIETZSCHE, 1998, p.29).

A partir de então, se sustenta a hipótese da origem da formação da má consciência. Cria-se um peso, originado junto com a consciência, pelo fato de o instinto ter sido transformado. Para Nietzsche, a consciência é frágil, pois é impossível burlar os instintos. Nesse viés, a vontade de poder é colocada para dentro. Segundo o autor, os resultados mais evidentes dessa tentativa de driblar os instintos é o ressentimento. Ou seja, ocorre uma mudança na direção da violência, um processo de interiorização desses impulsos. “Todos os instintos que não se descarregam para fora *voltam-se para dentro* - isto é o que chamo de *interiorização do homem*: é assim que no homem cresce o que depois se denomina sua "alma". (NIETZSCHE, 1998, p.31). Para Nietzsche, nesse processo de interiorização, o homem tornou-se prisioneiro de sua ânsia e como resultado da invenção dessa má consciência:

[...] foi introduzida a maior e mais sinistra doença, da qual até hoje não se curou a humanidade, o sofrimento do homem *com o homem*, *consigo*: como resultado de uma violenta separação do seu passado animal, como que um salto e uma queda em novas situações e condições de existência, resultado de uma declaração de guerra aos velhos instintos nos quais até então se baseava sua força, seu prazer e o temor que inspirava. (NIETZSCHE, 1998, p.31)

Nesse caminho de interiorização da violência ocorre a separação com a nossa natureza, e o homem passa a olhar a natureza como outro. Esse olhar é comumente configurado como tentativa de domínio. Como consequência dessa cisão com a natureza, tudo o que pertence ao campo do natural passou a ser classificado como ruim. Assim, esse é um primeiro movimento de transvaloração da moral em que surgem a má

consciência assim como a filosofia e a metafísica. Essa primeira transvaloração emerge como tentativa de frear a agressão.

E não poderíamos acrescentar que no fundo esse mundo jamais perdeu inteiramente um certo odor de sangue e tortura? (Nem mesmo no velho Kant: o imperativo categórico cheira a crueldade...) Foi igualmente aí que pela primeira vez se efetuou este sinistro, talvez indissolúvel entrelaçamento de ideias, "culpa e sofrimento". (NIETZSCHE, 1998, p.22)

Nietzsche propõe uma segunda transvaloração que cesse com o que sobrou da violência. O homem moral para ele não está pautado em princípios metafísicos, mas é o sujeito que não vive no castigo.

Por conseguinte, podemos compreender que a concepção de Nietzsche não se arquiteta como uma negação dos valores e um retorno ao instinto e ao não moral. Todavia, é latente a preocupação do filósofo em indicar uma segunda transvaloração dos valores edificados na postura crítica e autocrítica. Nesse sentido, os valores absolutos como estavam postos vão dar lugar a uma compreensão do indivíduo soberano. Assim, configurar-se-á um modelo de sujeito autônomo supramoral. Esse homem supramoral está além do bem e do mal no entendimento platônico. Segundo o autor, é preciso fugir do campo da culpa e da análise de autonomia como ressentimento, pois isso não é liberdade.

[...] o homem da vontade própria, duradoura e independente, o que pode *fazer promessas* - e nele encontramos, vibrante em cada músculo, uma orgulhosa consciência *do que* foi finalmente alcançado e está nele encarnado, uma verdadeira consciência de poder e liberdade, um sentimento de realização. Este liberto ao qual é *permitido* prometer, este senhor do *livre-arbítrio*, este soberano. (NIETZSCHE, 1998, p.19)

Nesse caminho, o autor coloca essa outra transvaloração dos valores na medida em que questiona conceitos como o bom ou a virtude. Para ele, esses valores, desde a filosofia clássica, serviram como moral de rebanho, na medida em que não foram

utilizados como forma de crítica, mas como imposição de modelos e condutas por uma minoria nobre.

Para mim é claro, antes de tudo, que essa teoria busca e estabelece a fonte do conceito "bom" no lugar errado: o juízo "bom" não provém daqueles aos quais se fez o "bem"! Foram os "bons" mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu. Desse pathos da distância é que eles tomaram para si o direito de criar valores, cunhar nomes para os valores: que lhes importava a utilidade! (NIETZSCHE, 1998, p.6)

Para o filósofo, historicamente, a moral se consolidou como máscara capaz tanto de ser veneno como de ser remédio para a humanidade. A moralidade típica da sociedade contemporânea produz ressentimento. Na proposta de transvaloração de Nietzsche, aparece a transferência de uma sociedade moral para uma sociedade sábia. “Enunciemo-la, esta nova exigência: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão.” (NIETZSCHE, 1998, p.4).

Pautado na crítica ao ascetismo, Nietzsche defende a inclusão de múltiplos olhares pelos quais a lógica de uma razão pura, tampouco de espiritualidades absolutas, não se sustenta. Portanto, o autor disserta que a busca pelo conhecimento esteja consolidada em uma diversidade de perspectivas assim como interpretações afetivas sobre o mundo. “[...] quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso "conceito" dela, nossa "objetividade". (NIETZSCHE, 1998, p.47). Dessa forma, podemos pensar na transvaloração dos valores em Nietzsche como superação do ascetismo que nega os instintos, os afetos como forma de negação daquilo que também é humano.

Não se pode em absoluto esconder o que expressa realmente todo esse querer que do ideal ascético recebe sua orientação: esse ódio ao que é

humano, mais ainda ao que é animal, mais ainda ao que é matéria, esse horror aos sentidos, à razão mesma, o medo da felicidade e da beleza, o anseio de afastar-se do que seja aparência, mudança, morte, devir, desejo, anseio - tudo isto significa, ousemos compreendê-lo, uma *vontade de nada*, uma aversão à vida, uma revolta contra os mais fundamentais pressupostos da vida. (NIETZSCHE, 1998, p.66)

Adorno (1993) afirma que a apreciação de Nietzsche é ao mesmo tempo atual e anacrônica. O exame de Nietzsche ainda é válido na medida em que a moralidade continua assumindo com frequência uma postura repressiva e restritiva. Por outro lado, o principal ponto de crítica de Adorno relaciona-se à leitura de Nietzsche sobre o ascetismo. Na análise mais contemporânea, a proibição tipicamente ascética está fora de contexto. Em nossa conjuntura, o capitalismo industrial gera uma proporção de riquezas pela qual não se justificam mais as propostas de restrição dos desejos. Ou seja, para Adorno o ascetismo não faz mais sentido nesta dinâmica econômica.

Adorno (1993) aborda outras manifestações de coação na contemporaneidade e para enfrentá-las será necessária uma postura minimamente ascética. Há uma abundância tão grande de mercadorias que é preciso privar-se como forma de negar a violenta dinâmica imposta pelo capital. Portanto, Adorno defende a proposta de compaixão como um autocontrole que não gera ressentimento e que não reproduz a violência. “O que outrora para os filósofos se chamou vida converteu-se na esfera do privado e, em seguida, apenas do consumo, a qual, como apêndice do processo material da produção, se arrasta com este sem autonomia e sem substância própria.” (ADORNO, 1993, p.5).

A leitura de Adorno contribui para situar as discussões da moralidade dentro do campo ideológico. Nesse sentido, a moral deve ser compreendida como expressão de uma vontade de classe, portanto, ela é histórica. Estamos em um contexto de uma múltipla alienação e é preciso levar em conta essa situação para pensar nos limites e discutir a finalidade da moralidade e da educação moral e o vínculo com a ideia de emancipação.

A mediação dialéctica não é o recurso a algo mais abstracto, mas o processo de dissolução do concreto em si mesmo. (...) A moral do pensamento consiste num procedimento nem teimoso nem soberano, nem cego nem vazio, nem atomístico nem consequente. (ADORNO, 1993, p.66).

Adorno reconhece dois grandes problemas éticos na contemporaneidade: o declínio da individualidade, enquanto sujeitos autônomos, e a fratura entre teoria e práxis, como se a teoria reduzisse o seu sentido, tornando-se impotente. Para Adorno (2000), a autonomia depende da crítica e autocrítica.

“A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (ADORNO, 2000, p.53). Quando Adorno aponta que Auschwitz não se repita como finalidade, ele recoloca a educação no campo ético. Para tanto, é necessária a preservação da compaixão. Ao mesmo tempo, é preciso inserir a crítica no campo moral cuja proposta se pauta na necessidade de discutir as finalidades e explicitar os seus limites. É possível perceber uma proximidade entre Adorno e Kant, pois em ambos a educação não é entendida como adaptação. “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a auto-determinação.” (ADORNO, 2000, p.56).

Isto posto, para Adorno é fundamental questionar um estado de consciência coisificada em que um modelo de existência específico é equivocadamente compreendido como natural e imutável. O autor aponta como finalidade a procura por uma “vida humana digna” que notadamente aparece desconectada da consciência das pessoas.

Mencionei o conceito de consciência coisificada. Esta é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador. (ADORNO, 2000, p.60).

Desse modo, Adorno (2000) deposita na concepção de educação o vínculo com a ideia de emancipação. Sem dúvida, reconhece que é ingênuo pensar na educação sem

adaptação ao mundo, mas disserta que é preciso trabalhar com essa condição dialética da concepção de educação que ao mesmo tempo conduz a uma adaptação e constitui-se de uma consciência emancipadora.

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. (ADORNO, 2000, p.64).

A partir da perspectiva adorniana acerca da moralidade, encerramos esse exercício de síntese filosófica. Como foi abordado anteriormente, esse é um campo muito mais de problemas do que de soluções. Todavia, em nosso contexto de relativismo, é preciso ampliar o olhar sobre a moral, como disse Nietzsche, entretanto faz-se importante indicar alguns caminhos para que não seja confundida com uma conjuntura típica de nossa efêmera sociedade consumista que rapidamente troca um produto por outro. Portanto, para pensar na moralidade na escola hoje, é preciso tomar cuidado com as posturas impositivas assim como os relativismos acrílicos.

O tema da moral, porém, e sobre isso gostaria de insistir, não pode ser simplesmente examinado desde o ponto de vista de mundos relativos. Moral não é apenas um contexto cujos princípios se pode assumir ou abandonar arbitrariamente. Este é um comportamento típico da sociedade de consumo, na qual impera a lei da vantagem, da negociação, do lucro, da conveniência.(GOERGEN, 2001, p.162).

Dessa maneira, depreendem-se dois sentidos para compreender a moral. Em um viés, a moral surge como um manual de autodomínio, assim, configura-se uma postura positiva em que há uma determinação do que é bem, como se configura um sujeito virtuoso. Por outro lado, podemos pensar em um processo de reflexão sobre a conduta e

nesse caminho a moral é negativa na medida em que pretende explicar a origem, o valor e os limites. Partimos da perspectiva de que, ao mesmo tempo em que deve haver momentos de desconstrução que problematizem a moralidade, é preciso de momentos positivos de ação, de juízo para a tomada de decisão. Em outras palavras, é fundamental denunciar o caráter ideológico da moral e matizar sobre a racionalidade pura, mas por outro lado é fundamental fugir da irracionalidade.

Outra ponderação necessária relaciona-se ao fato de a moralidade precisar ser entendida no campo da reflexão e da crítica. Apontar que para Nietzsche um caminho é colocar o conhecimento no lugar do ressentimento. Ou seja, a educação moral está centrada na compreensão da moralidade e na produção de crítica e autocrítica. A grande contribuição de Nietzsche para nosso trabalho está nessa problematização da moralidade como castigo e perpetuação da violência. Ou como disserta Adorno: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 2000, p.55).

Outro fator relevante a ser pontuado é o conceito de autonomia. Apesar das matizações que sofreram ao longo das análises, as unidades escolares, em nossa perspectiva, devem estar comprometidas com a construção de uma moralidade autônoma. “Isto é, reconhecer fatores causais de origem biológica ou sociocultural não supõe negar a autonomia da consciência e afirmar tal autonomia tampouco supõe entendê-la quer de maneira incondicionada, quer como única fonte condutal.” (PUIG, 1998, p.86).

Por fim, é necessário superar a recusa ao corpo e ao afeto. Nesse sentido, a moralidade na escola precisa sublimar a inflexibilidade da lógica racional de interpretação do mundo. “Ao sujeito é negado a complexidade moral elaborada com desejos e paixões, com a história de sua vida, com modelos pessoais apreciados e valores encarnados em formas de vida.” (PUIG, 1998, p.85).

1.3 EDUCAÇÃO MORAL: UM OLHAR PARA O COTIDIANO ESCOLAR

As reflexões anteriores nos ajudam a contextualizar as discussões de educação moral na contemporaneidade, ao delimitar nosso referencial teórico e sintetizar algumas concepções de moralidade. Todavia, pensamos ser também relevante concentrar nossa atenção em possibilidades de desenvolvimento de personalidades morais no cotidiano escolar. Para tanto, é importante levantar possibilidades de intervenção na prática escolar.

Josep Puig (2004) publicou a obra “Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral” a fim de recolocar as discussões da moralidade a partir de uma análise teórica e prática. Inicialmente, o autor faz uma problematização do modelo de moralidade imposta no iluminismo a qual encerra a concepção aristotélica de *telos* e permanece com a ideia de norma e conduta. Dessa maneira, o autor preocupa-se em ressignificar a busca pelo *telos* e dar lugar às virtudes. Assim, Puig revisita a leitura da educação moral entendendo seu caráter tanto subjetivista e relativista, distante da imposição, quanto a vontade de construir condições institucionais que contribuam para formar condutas moralmente universáveis.

Puig conceitua a ideia de prática social percebida no ambiente escolar: “As práticas escolares nos falam daquilo que educadores e alunos fazem em conjunto na escola. Consequentemente, as práticas são um conceito que designa fenômenos diretamente observáveis.” (PUIG, 2004, p.55). Ou seja, por meio das práticas sociais conseguimos analisar as ações dos sujeitos atreladas à influência do meio e da cultura. Portanto, essas práticas permitem olhar para as situações sem considerar a passividade dos sujeitos tampouco ignorar a influência da cultura sobre as ações individuais. Dessa maneira, o autor propõe uma análise das situações escolares pautadas na intersecção das esferas individuais e sociais, ou seja, a ação de um sujeito complexo regido por uma sistêmica composição de influências (racionais e emocionais) formadoras da personalidade humana.

Por conseguinte, o autor especifica o momento em que essas práticas se instituem como morais. Puig coloca que as práticas morais não são o meio para produzir valores, mas sim o lugar em que os valores são vivenciados. Portanto, as práticas não separam os fins e os valores da aprendizagem tampouco desvinculam pensamento, ação e sentimento. Nesse sentido, as práticas morais constituem a vida, são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. O autor enxerga nas práticas

morais a possibilidade de experimentar comportamentos virtuosos. Para ele, as virtudes são qualidades estáveis responsáveis por estimular inúmeras capacidades morais. “Resumindo, o fato de participar de uma prática supõe aprender um hábito que podemos utilizar em outros contextos diferentes.” (PUIG, 2004, p.80). Portanto, as práticas morais, segundo Puig, possibilitam a conversão dos conceitos de valor em ferramentas morais. Dessa maneira, se as práticas morais fossem realmente vivenciadas na escola, seria possível conceituar e vivenciar os valores morais.

O autor diferencia dois tipos de práticas morais experimentadas na escola como possibilidade de formação: práticas para enfrentar problemas recorrentes ou práticas morais para encarar dificuldades novas. A primeira utilizada para resolver os problemas morais recursivos em uma cultura. Para Puig, a escola deve construir, de maneira crítica, formas ritualizadas para resolver os problemas que sempre ocorrem naquele contexto com possibilidade de aprimorar ou mudar essa prática moral. Por outro lado, o autor considera que, ao longo de nossas vidas, enfrentamos problemas novos e para tanto, precisamos nos apoiar em outra estratégia de ação. Nesse sentido, o autor acredita que a escola deve dispor de métodos para resolver da melhor maneira possível as novas situações. Segundo Puig, os procedimentos de diálogo e autoconhecimento são instrumentos de um método para ritualizar um conflito que dá lugar à criatividade moral. Para ele, ambos são práticas morais importantes na formação dos sujeitos.

Portanto, os gestores escolares devem contribuir para perceber quais são os problemas recorrentes em seu contexto e de que maneira estruturar práticas morais capazes de apoiar os indivíduos na resolução dos dilemas morais frequentes. Por outro lado, os gestores também podem colaborar para construir práticas que desenvolvam procedimentos de autorreflexão capazes de responder da melhor forma às diferentes dificuldades impostas pela vida.

Em geral, o que nos assenta Puig é uma constante dúvida levantada pela educação moral: o trabalho educacional deve adotar uma postura mais liberal, de valorização do indivíduo e de uma orientação procedimental para como conduzir-se ou, por outro lado, uma inspiração comunitarista ligada a uma prática substantiva que reconhece e adota as formas como o coletivo valoriza uma ação? A tese do autor é que essa contradição é artificial e que, na realidade, muitas escolas utilizam, de maneira adequada, as duas práticas morais. Para ele, a escola deve possibilitar a construção dos

dois caminhos: o da bússola moral (de inspiração liberal) e o do mapa moral (concepção fincada no comunitarismo). “Liberalismo e comunitarismo- bússola e mapa- expressam momentos de verdade que os educadores, muitas vezes de forma intuitiva, já reconheceram e se esforçam para aplicar em suas aulas.”(PUIG, 2004, p.88).

As práticas procedimentais ganharam força no discurso iluminista de valorização da razão no plano individual. Essas práticas alimentam a criatividade moral e possibilitam criar estratégias para decidir por si mesmo qual caminho tomar. Ocorre a formação de um hábito constante de rever-se e buscar ser fonte de segurança moral. Puig aponta duas práticas procedimentais de valor para desenvolver os atributos da criatividade moral e da autonomia: a prática de reflexividade e a deliberação.

Por outro lado, as práticas substantivas têm inspiração no comunitarismo e, dessa maneira, valorizam as práticas coletivas sustentadas pelas repetições morais. Essas práticas têm um caráter mais instrutivo como forma de alcançar um fim correto previamente fixado. Puig descreve duas práticas substantivas de valor: a virtude e a prática normativa.

Abordaremos de maneira sintética as quatro práticas valorativas analisadas por Puig. Nosso objetivo é ampliar nosso repertório para pensar e ressignificar as práticas morais, nos diferentes contextos. O movimento de perceber ações procedimentais e substantivas contribui para pensar a formação moral na escola.

A prática da reflexividade desenvolve capacidades psicológicas que permitem realizar diversas operações sobre si mesmo. Os procedimentos de auto-observação, autoavaliação e autorregulação contribuem para estabelecer a consciência de si mesmo. As práticas de reflexividade têm em comum o olhar para o eu como forma de alcançar a autenticidade, autoestima e a autorrealização.

Práticas escolares de reflexividade (Puig, 2004):

- Os trabalhos com a imagem corporal
- A análise das mudanças físicas e atitudinais
- A confecção de textos autobiográficos
- Os exercícios de autoavaliação
- As entrevistas pessoais

- O estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situação de conflito
- Os exercícios de autorregulação

A prática de deliberação também é uma ferramenta procedimental que se apoia no desenvolvimento de argumentos racionais formadores de uma orientação dialógica. A deliberação depende do processo circular que enlaça o juízo e a compreensão moral em um intercâmbio construtivo de razões.

Práticas escolares de deliberação (Puig, 2004):

- A assembleia de classe
- A resolução de conflitos e a mediação escolar
- As sessões de debate
- A consideração de questões curriculares e vitais
- A discussão de dilemas
- Os exercícios de dramatização
- Os exercícios de compreensão crítica

As práticas pautadas na virtude retomam as concepções de moralidade da Antiguidade Clássica e, nesse sentido, recolocam o problema conceitual do que é o bem. Para Puig, essas práticas destacam o esforço intencional do hábito para desempenhar de modo excelente a função para qual a natureza humana a dispõe. Nesse aspecto, o treinamento moral não é repetição mecânica, mas uma adaptação de padrões do que se considera excelência.

Práticas escolares de virtude (Puig, 2004):

- Métodos de aprendizagem cooperativa
- Realização e revisão das tarefas de classe
- Realização de projetos
- Festas e celebrações
- Formação de grupos de trabalho

Em seguida, Puig classifica o segundo método moral substantivo como: práticas normativas. Pensar as normas por meio da experiência e da reflexividade. Para o autor, não daria para discutir todas as normas. Portanto, o caminho dessa prática passa por vivenciar as regras, pois conhecer uma norma não garante saber usá-la, e saber usá-la exige ampliar a quantidade de informação que ela transmite.

Práticas escolares normativas (Puig, 2004):

- Normas que regem as demais práticas de valor
- Normas que regem a vida escolar em todos os detalhes
- Atividades para trabalhar o conceito de norma
- Atividades para abordar normas cívicas
- Atividades para explicar as normas de algum espaço não habitual (excursões, saídas)

Notadamente a obra de Puig contribui muito para refletir sobre as práticas morais no contexto escolar. Contudo, outras pesquisas também são relevantes para ampliar nosso repertório e problematizar sobre a formação da moralidade. Yves de Taille publicou a obra “Formação ética: do tédio ao respeito de si” a fim de pensar a ética e a moralidade no contexto escolar. O autor matiza sobre alguns caminhos possíveis e outros limites da experiência dos valores na escola.

Inicialmente, o autor argumenta sobre o ensino da moral articulado ao ensino religioso. Para La Taille, não existe religião sem moral, entretanto, o contrário não é verdadeiro. Portanto acredita que, sobretudo nas instituições públicas, o ensino da moral deve desvincular-se da religião. O autor também aborda a questão de aulas semanais para trabalhar a moralidade. “Se a educação moral se limitar à apresentação fria de regras consideradas, sem maiores apreciações, como absolutamente boas, o ensino será dogmático e os alunos dele sairão heterônomos.” (LA TAILLE, 2009, p.248). Para ele, essas discussões podem trazer uma contribuição positiva na formação dos sujeitos, entretanto, a transversalidade ainda é uma opção privilegiada.

La Taille aponta o convívio escolar como uma estratégia primordial para a formação da autonomia moral. As reflexões sobre as virtudes e procedimentos morais são fundamentais na construção de conceitos, entretanto são vazios se não forem

experimentados na prática. Se a escola fala em democracia, mas tem uma prática autoritária, se fala em justiça e perpetua a exclusão, todo o discurso proferido nas aulas não cria nenhum valor “nada substitui o exercício da vida moral tanto do ponto de vista intelectual quanto do afetivo.” (LA TAILLE, 2009, p.256). Portanto, para o autor promover o convívio social depende de construir espaços de cooperação e trabalhos em grupo.

Nesse sentido, La Taille pontua que formar sujeitos moralmente autônomos não depende apenas de um investimento curricular, apesar desse aspecto ser fundamental em uma proposta de educação moral. Ou seja, é necessário também transformar a organização escolar. Assim, o autor introduz a análise sobre a relação entre a escola democrática e a moralidade. Como nosso objeto de estudo foca sua interpretação no papel dos gestores, essa é uma perspectiva muito cara a nossa investigação. Uma escola genuinamente democrática precisa incorporar transformações na gestão e na própria concepção de uma educação para todos. La Taille aponta a presença de assembleias escolares e aulas opcionais que se configuram como pilares de uma escola gerida por princípios democráticos. Para Puig e La Taille, as assembleias devem ser, prioritariamente, de classe para ter uma mediação maior do professor e para evitar as tiranias retóricas da maioria.

Além disso, o autor argumenta a importância da participação de todos os envolvidos na escola na formulação de regras, contudo conscientes dos princípios da instituição e da sociedade. Ou seja, não é pautar-se em um relativismo moral permissivo. Na terceira seção, abordaremos com mais profundidade a relação entre a moralidade e a gestão democrática. De maneira geral, esta primeira seção priorizou a delimitação teórica do tema da construção da moralidade. Em seguida, nos aproximaremos mais do tema educação escolar para pontuarmos alguns caminhos para experiências transformadoras.

**2 EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEITOS POSSÍVEIS DE UMA
EDUCAÇÃO PARA EXPERIÊNCIA**

2.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO PARA SAIR-PARA-FORA-E-PASSAR-ATRAVÉS

“- Consegues imaginar uma gaiola ao contrário?

- Acho que sim. Uma gaiola toda aberta.” (Ondjaki)

Ondjaki poderia ser citado como um intelectual da literatura com datas de publicação e referências, mas aqui ele é “fazedor” de experiências. Da mesma maneira, o presente trabalho poderia ser uma breve revisão bibliográfica sobre o tema da moralidade, todavia resolvemos “sair-para-fora-e-passar-através” para nos aproximar de nosso buraco, de nosso deserto. Gallo (2008) deslocou a obra de Deleuze e Guatarri para o campo da filosofia da educação para entendê-la como criatividade e criação. Nesse sentido, o escrever não se faz para esclarecer sobre o velho mundo se não para encontrar nosso próprio deserto.

Acreditamos que seria impossível escrever sobre processos de construção de personalidades autônomas sem perceber nossos próprios desejos e gaiolas. Portanto, esta seção pensará sobre a experiência na educação como exercício de liberdade. Nessa perspectiva, a educação deve criar espaços para ressignificar o velho e inventar novos comportamentos para as coisas. Segundo Deleuze e Guatarri (1992): “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Para eles, o pensar sobre o que é a filosofia é uma tarefa da velhice, entretanto, esta foi descrita como sinônimo de “soberana liberdade”. Esta seção, deste modo, anseia pensar a experiência na educação na tentativa de “deixar aparecer o existente”, nas palavras de Larrosa (2003).

Larrosa no texto “Leitura e metamorfose: em torno de um poema de Rilke” disserta sobre a experiência da leitura com uma imagem de “des-maternização” em que há uma tamanha transformação do leitor que nem sua mãe o reconhece. O mesmo ocorre quando Barthes (1984) é tão despersonalizado ao ver uma foto de sua mãe que não a distingue. São a essas experiências que buscamos nos referir neste texto. Experiência de estudo, momentos em que os estudantes são atravessados pelo conhecimento de tal maneira que o líquido transformador faz com que ele não seja mais reconhecido nem por seu mestre. Essa “des-mestralização”, parafraseando Larrosa, é de

fato uma possibilidade de transformação. Somente assim o existente ganha força para emergir: “a palavra alemã é *erfahren* e sua tradução habitual é ‘experiência’, contendo algo desse sair-para-fora-e-passar-através” (LARROSA, 2003, p.113).

Nesse aspecto, a experiência é entendida como: “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. (LARROSA, p.21, 2002). Contudo, para pensarmos no estudar como experiência de liberdade, muitos caminhos são possíveis. Nossa proposta é iniciar a travessia na direção da não experiência, ou seja, explorar vivências que não nos passam e, portanto, constituem modelos pobres de atuação no mundo. Em seguida, a caminhada passa por olhar a liberdade como companheira da emancipação e, nesse viés, o estudar como experiência de liberdade.

Inicialmente, podemos olhar para não experiência como referência a uma educação preocupada apenas com a reprodução de teorias e conceitos. Notadamente em nossa contemporaneidade se exploram novas tecnologias e informações e somos seduzidos por esse modelo de educação supostamente novo. Contudo, a dinâmica do pensamento mantém-se configurada na lógica do ensinar como explicação das causas e dos fenômenos. Os professores sustentados em seu acúmulo de idade sentem-se seguros para mostrar o caminho correto para ler o mundo e, assim, arranhar sua parte do osso. “Eu ousaria dizer: nada faremos pela educação, se nos limitarmos a repetir velhos conceitos fora de contexto, a raspar esses ossos como cães famintos.” (GALLO, 2008, p.56).

Nessa perspectiva, o estudar como não experiência pode ser percebido, muitas vezes, pelo fato de o pedagogo focar a maneira como ele ensina e não na aprendizagem a partir das oportunidades de experiências, ou seja, nas trocas de signo. Dessa maneira, há um grande equívoco ao compreender a educação escolar como sinônimo de explicação sobre o mundo. Rancière marca como essa lógica evidencia uma carência não de quem aprende, mas daquele que pretensamente se propõe a ensinar por meio de suas explicações. “Com efeito, sabemos que a explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social.” (RANCIÈRE, p.188, 2002).

Por outro viés, Ortega y Gasset meditou sobre o lugar da educação e colocou a “condição de necessitar” como protagonista da construção de sentido no estudo. A não

experiência mora na falta de urgência que o estudante sente pelo saber. Dessa maneira, há uma falsidade no exercício de estudar, pois a relação do aluno com a ciência é oposta a daquela de seu criador.

Se a ciência não estivesse já aí, o bom estudante não sentiria qualquer necessidade dela, quer dizer, não seria estudante. Estudar é para ele uma necessidade externa, que lhe é imposta. Portanto, ao colocar o homem na situação de estudante, este é obrigado a fazer algo de falso, a fingir uma necessidade que não sente. (ORTEGA Y GASSET, 2000, p.93)

Esses exemplos que atribuímos ao conceito de não experiência podem comumente ser observados entre os estudantes. Isso cria, segundo Ortega y Gasset, uma falsificação do homem. Portanto, estruturados como não homens, somos obrigados a acompanhar o progressivo paradoxo em que o aumento na produção de conhecimento produz um latejante crescimento da barbárie. “Assim se explica também que a aculturação ou acumulação da cultura esteja a produzir, de forma paradoxal, mas automática, uma rebarbarização da humanidade.” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p.99).

Benjamin também analisou a peculiar barbarização de nossa sociedade da informação. Nesse contexto, a única experiência efetiva da humanidade foi degustar a falta de sentido para a vida. Essas concepções de mundo conduziram a uma pobreza de experiência originária de uma nova barbárie. Sob o signo de novos “mendigos medievais” estabelecemos uma distância, cada vez mais manifesta, da nossa própria humanidade. Benjamin (1985) escreve no período entreguerras para evidenciar o abandono do patrimônio humano. “Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, p. 114, 1985)

Ele publicou em 1913 uma reflexão em que a “experiência” estava subordinada a um modelo castrador de adulto. Quando escreveu ainda jovem esse texto, tinha uma declarada aversão ao discurso da experiência, uma vez que esta servia principalmente para impedir a manifestação de diferentes formas de apreender e estudar o mundo. Para Benjamin, era como se essa dita “experiência” legitimasse obsoletos modelos de atuação. “A máscara do adulto chama-se experiência. Ela é inexpressiva, impenetrável,

sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres.” (BENJAMIN, p.21, 2002).

Benjamin amadureceu seu olhar no texto “Experiência e pobreza”, publicado décadas depois. Com uma visão ainda mais cética em relação à humanidade, pensa que o homem deseja cada vez menos se aproximar daquilo que o torna humano. Nesse aspecto, a pobreza de experiência se consolida na ausência de vontade de transformar as velhas referências. Quando pensamos a educação escolar como não experiência é essa ausência de desejo a mais temível ameaça que podemos ter.

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIN, p. 119, 1985)

Por outro lado, Adorno (1995) acredita que em certa medida a educação precisa trabalhar com a questão da adaptação, nesse sentido, ela se compromete a reproduzir alguns valores já estabelecidos dentro da sociedade. Entretanto, a educação não pode resumir-se à adaptação na medida em que precisa criar espaços em que seja possível experimentar o novo. O problema é recentemente estarmos cada vez mais limitados a um esquema de vida reduzido a estratégias de adaptação. “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência.” (ADORNO, 1995, p.144).

A não experiência pode ainda ser compreendida por meio das generalizações dos grandes planos educacionais ocupados em cobrir as “trincheiras do desejo”, e, portanto, impedir as singularizações no campo da educação. Gallo (2008) propõe deslocar o conceito de Deleuze para o campo educacional e reconfigura o desenho da literatura maior para o da educação maior. Com essa analogia, o autor sistematiza o cenário de grandes políticas educacionais totalizantes e totalitárias organizadas a serviço do poder. “A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.” (GALLO, p.64,

2008). Por outro lado, a educação menor escancara os fluxos de liberdade na medida em que abre espaço para o singular, para o mínimo, o imprevisto, o menos generalizado.

Não pretendíamos com essa breve discussão encerrar a análise do estudo como não experiência já que temos um considerável repertório de exemplos em que a educação não nos toca. Contudo, queríamos problematizar a ideia da nossa contemporaneidade como espaço provedor de informações e de barbárie. “O que quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” (LARROSA, p.22, 2002). Todavia, a partir de agora, nos dedicaremos a pensar na educação como experiência de liberdade, ressaltando que: “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõem, ou se propõe, mas não se ex-põe.” (LARROSA, p.25, 2002).

Primeiramente, é preciso retomar a ideia de experiência pela qual baseamos esta análise. Para Larrosa (2002), a nossa “ex-posição” nos permite ser tocados e, conseqüentemente, transformados. “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (p.26). Todavia, em um mundo estimulado pela velocidade, pela atividade e pela opinião, o desacelerar não encontra lugar. Portanto, as propostas de uma educação como experiência de liberdade precisam permitir um parar submisso tão avesso aos pedidos de posicionamentos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, p.24, 2002)

Em seguida, é relevante destacar a ideia de liberdade a que nos referimos neste texto. A liberdade carece encontrar campo propício na política, nas leis, na dinâmica social. Ou seja, há de se passar por uma compreensão primeiramente heterônoma até ser possível solidificar um estado autônomo do pensamento. Contudo, o educar para a

liberdade precisa, primordialmente, ter assento interno, para, então: “[...] estabelecer o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos liberdade.” (LARROSA, p.139, 2003).

No discurso de Adorno (1995), a capacidade de fazer experiências tem relação direta com a tomada de consciência. “A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização.” (ADORNO, p.150, 1995). No campo da educação, a formação de uma consciência crítica é elemento essencial para desbarbarizar uma sociedade genocida. Nesse sentido, em um contexto em que os objetivos da educação já não são claros para os educadores ou para seus alunos, é preciso “re-colocar” questionamentos da área da filosofia da educação. “Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação” (ADORNO, p.151, 1995).

Na mesma linha, Gallo preocupa-se em fincar os objetivos da educação para além de modismos metodológicos. “Em outros termos, a questão é como pensar e produzir, nesse início do século XXI, uma educação revolucionária, por mais démodé que isso parece ser.” (GALLO, p.62, 2008). A experiência de uma educação menor para Gallo parte do paradigma rizomático deleuziano e cria uma nova imagem preocupada em transcender com hierarquia fossilizada das perspectivas arbóreas de educação. “Uma educação menor é um ato de singularização e militância.” (GALLO, p.65, 2008).

Por outro lado, a educação como experiência de liberdade requer produzir um desejo de responder às inúmeras questões da ciência. Assim, formular uma educação que esteja para além de uma apropriação de fórmulas, mas que se estabeleça na vontade de descobrir outras respostas. Portanto, mais uma vez, a liberdade requer olhar para o nosso deserto situado para além do universo. “[...] ensinar é primária e fundamentalmente ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentido ao estudante.” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p.101).

Barthes (1984) reconfigura o conceito da câmara clara para explicar a fotografia que nos passa e aquela que não nos atravessa. Essa análise pontual ao campo da arte fotográfica pode nos servir como analogia para pensarmos a experiência na educação como um ato de liberdade. Por um lado, o autor exemplifica uma situação próxima ao

que nomeamos não experiência com a fotografia nomeada de *studium*. Em contrapartida, o autor relata a foto como *punctum* capaz de nos fazer cavar buracos.

Muitas fotos, infelizmente, permanecem inertes diante do meu olhar. Mas mesmo entre as que têm alguma existência a meus olhos, a maioria prova em mim apenas um interesse geral e, se assim posso dizer, polido: nelas, nenhum *punctum*: agradam-me ou desagradam-me sem me pungir: estão investidas somente do *studium*. O *studium* é o campo muito vasto do desejo indolente. (BARTHES, 1984, p.47)

Ao descrever a foto que passa por ele, o autor nos fomenta transformações profundas. Algumas fotografias ferem o autor como uma flecha, e esses detalhes contados em sua obra nos ajudam a materializar um cenário da experiência como liberdade. “A esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chamarei *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco. [...] O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere).” (BARTHES, 1984, p.46).

As experiências de Jacotot trazidas por Rancière também nos ajudam a vislumbrar momentos da educação como experiência de liberdade. O fato de o professor ensinar mesmo sem falar o idioma dos alunos permite questionar o modelo de aprendizado limitado a uma escuta atenta de explicações. Dessa maneira, há uma problematização acerca das pedagogias centradas na explicação. Por outro lado, o sucesso de Jacotot se estabelece na criação de experiências potencializadoras na troca de signos.

Essas conexões mostram que os gregos sentiram o aprender como experiência. Para dizê-lo em outras palavras, sugerem que não há aprendizagem sem uma experiência de quem aprende e que o aprender está determinado pelo caráter dessa experiência, de modo mais marcante que por outros fatores como a intencionalidade de quem ensina. (RANCIÈRE, p.201, 2002)

Larrosa (2003) reflete sobre o exercício da lição como experiência de liberdade. Nesse caminho, é fundamental olhar para a leitura de um texto não para buscar o já dito, mas para perder-se. Dessa maneira, as palavras de um texto nos chegam porque são desejadas e nesse movimento o leitor se “abandona à palavra”. Ensinar a ler como

exercício de liberdade é possibilitar o surgimento de novas palavras não somente a partir do que o texto diz, mas sobretudo do que ele silencia. “Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, [...] tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever.” (LARROSA, p.146, 2003).

Portanto, os autores trazidos nesta seção abordam o tema da experiência e da não experiência de lugares distintos. Apesar das diferenças teóricas ou retóricas, esses discursos trazem algo em comum para pensar a experiência da educação como possibilidade de liberdade. Em um primeiro sentido, é preciso abrir espaço para “recolocar” o velho, assim, a educação não pode ser só repetição, aí o foco na criatividade. Segundo, é preciso se “ex-por”, portanto, diminuir a frequência. Benjamin descreve o movimento da sociedade contemporânea de muita informação e pouca experiência. Por isso, Larrosa diz que precisamos superar a imposição ou a proposição para atingirmos a exposição, somente aí temos um estudar a partir da experiência. Por fim, entender que a liberdade permitida pela vivência da experiência, em algum sentido, ocorre quando nos interiorizamos. Assim, a emancipação, a educação menor, o *punctum*, a autonomia ocorrem na relação de nos voltarmos para dentro e só aí somos capazes de transformação, de sair-para-fora-e-passar-através.

**3 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE VALORES
MORAIS**

3.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

“- Tio Rui, os silêncios afinal servem para quê?

- Para as pessoas estarem umas com as outras.

-Não basta estarmos sentados no mesmo lugar?

-Não- o tio Rui parou de coçar os bigodes- É preciso olharmos para o outro.

-Tás a olhar para mim, tio Rui?

-Estou.

-A ver o quê?

- A espreitar a tua ideia.

-As ideias nascem na cabeça?

-As boas ideias nascem no coração.”

(Ondajki-A bicicleta que tinha bigodes)

Inúmeras pesquisas têm sido publicadas sobre as novas exigências do trabalho dos gestores escolares frente às atuais transformações da sociedade. O livro “Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios” organizado por Naura Ferreira (2013), o artigo “Escola, democracia e a construção de personalidades morais” (2000) de Ulisses Araújo, assim como “Escritos sobre educação” de Vitor Paro (2001) e “Gestão educacional: questões contemporâneas” (2008), organizados por Célia Guimarães vêm problematizar a crise do sistema taylorista/fordista e as recentes exigências do mercado no anseio de impor competências voltadas à flexibilização do trabalho. Evidentemente, essas transformações introduziram um novo modelo de administração escolar. Entretanto, incorporaram modelos de gestão ainda limitadas às ideias vindas da cabeça, dessas ainda preocupadas em ocupar lugares e não escutar os silêncios.

O modelo burocrático e o taylorista entram em crise na dinâmica capitalista e são substituídos por formas mais polivalentes e flexíveis de administração. As empresas ao final do século XX optam por uma nova perspectiva de gestão, menos verticalizada e com uma organização do trabalho menos linear. Segundo Paro (2001), a nova onda, nomeada de neoliberal, perpetuou a implementação da lógica do mercado nos assuntos educacionais. Contudo, acreditamos que as instituições educativas não podem

reproduzir, mais uma vez, os modelos decretados pela dinâmica do capital. Assim, ponderar sobre a gestão escolar em nossos tempos depende de compreendermos as transformações de paradigma escancaradas no mundo. Além disso, nos possibilita adotar um novo modelo de administração.

É num tempo como esse que nós, administradores e administradoras da educação, nos vemos moralmente desafiados a responder de forma competente aos reclamos da sociedade contemporânea com decisões firmes e ousadas, comprometidas com a formação humana do cidadão brasileiro e da cidadã brasileira. (FERREIRA, 2013, p.127).

Assim, precisamos alargar as análises conjunturais preocupadas em descrever a influência dos macros processos como a globalização e o neoliberalismo e criar espaços para também pensar nas micros dinâmicas estabelecidas dentro das escolas. As distintas transformações dos nossos desejos requerem desterritorializarmos a função hierárquica e burocrática comumente associada aos ambientes escolares. Repensar a intervenção da equipe gestora¹ no trabalho educacional está amarrado à ideia, portanto, de desconstruirmos o modelo de gestão comumente adotado nas escolas.

Estas constatações, emblema de uma nova configuração, que se assenta na crise dos paradigmas, exigem novas compreensões, novos conceitos, categorias e interpretações que se fazem necessários no âmbito da educação e da administração da educação. Pensar, pois, em forma de intervenção na situação educacional contemporânea para competentemente construir um conhecimento que possibilite o enfrentamento dos desafios é tarefa urgente para os administradores da educação. (FERREIRA, 2013, p.8)

Assim, Ferreira traz a referência de outro paradigma para pensar a educação e a gestão escolar em nossos dias. Para tanto, a autora propõe refletir sobre a formação do profissional da educação. “Entendo que a formação profissional exige hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana e que esta relaciona-se diretamente com a sua

¹ Um extenso grupo de profissionais compõe o genérico conceito de gestão escolar. Isso inclui o diretor financeiro, pedagógico, os coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais. No presente trabalho, concentramos mais na função desempenhada pelo diretor pedagógico e pela equipe de coordenação pedagógica.

emancipação como indivíduo social.” (FERREIRA, 2013, p.134). Uma proposta emancipatória de gestão não ocorre de maneira espontânea. Assim, é primordial elaborar objetivos comuns os quais devem ser intensamente discutidos e revistos na construção coletiva do projeto pedagógico. Para autora, é a intencionalidade da ação que norteia os objetivos desejados, ou seja, seus valores.

Partimos de uma perspectiva de gestão democrática, entendendo-a como um ideal, um valor almejado. Neste momento, é preciso declarar em quais princípios esse ideal de administração se apoia. Elencamos quatro princípios declarados por João Barroso (2013) como fundamentais para pensar uma gestão participativa guiada por uma cultura democrática capaz de promover a autonomia dos sujeitos envolvidos. Selecionamos esses princípios por acreditarmos que perseguem a construção de referenciais individuais e coletivos de autonomia. Assim, adotamos as categorias: participação, liderança, qualificação e flexibilidade como norteadoras de nossa pesquisa. Nesse sentido, pensaremos a atuação dos gestores na construção da personalidade moral, a partir dessas quatro categorias de análise.

O olhar para a participação nos faz pensar em que medida a instituição investigada consegue diminuir a administração vertical e promover maior autonomia e integração dos diferentes sujeitos na tomada de decisões. Para Gomes e Mendes: “a participação é um elemento importante para a gestão democrática das escolas e a gestão democrática é a forma mais adequada de perseguir a realização e a concretização da escola necessária para atender aos desafios que a sociedade apresenta na atualidade.” (GOMES; MENDES, 2008, p.56). Barroso (2013) argumenta ser muito importante para formação de uma prática autônoma criar dispositivos capazes de incentivar a participação de maneira representativa ou mesmo direta dos diversos setores sociais abarcados pelas escolas.

Em primeiro lugar, a participação contrapõe-se à dependência e à incapacidade. Participar pressupõe ser livre num duplo sentido: não ser submetido a nenhuma forma de dominação e ser capaz de utilizar os recursos necessários para intervir na vida pública. Em segundo lugar, a participação não se esgota nas votações, mas se expressa de forma plena na deliberação que procura conjuntamente as melhores opções, avalizadas por boas razões e sustentadas pela anuência dos implicados no assunto que está sendo debatido. Em terceiro lugar, a participação pressupõe uma democratização real do conhecimento; o

saber não é uma propriedade privada dos especialistas nem um produto acadêmico inerte que é transmitido aos jovens. O saber é um elemento ativo que deve nos permitir formar uma opinião o mais fundamentada possível sobre as questões que nos afetam. O saber tem de servir para entender melhor o mundo e ser um elemento a mais na valoração e na decisão das questões que nos afetam. Finalmente, em quarto lugar, participar pressupõe certas virtudes: não é possível que a participação democrática esteja viva sem a força exercida pelas virtudes dos cidadãos ativos. (PUIG, 2007, p. 73)

Todavia, o autor disserta que do mesmo modo que a construção da autonomia exige participação ela também deve contar com uma equipe gestora, ou seja, com um grupo responsável pelo encaminhamento das ações. Nesse sentido, a liderança, segunda categoria por nós adotada, pode contribuir para empreender ações democráticas que trazem os anseios de um projeto coletivo.

A terceira categoria que norteará nosso trabalho é a qualificação. Para Barroso, a construção da autonomia enquanto projeto comum depende de uma formação em exercício responsável por esclarecer e construir os valores de cada instituição. Gomes e Mendes nomeiam esse processo por formação continuada, para eles: “o papel dos gestores da escola é determinante na forma como esse processo será conduzido e por isso a importância [...] de aprimorar a qualidade de sua atuação nos processos de formação contínua.” (GOMES; MENDES, 2008, p.61). É importante perceber se a qualificação é entendida como espaço de troca e de aprendizagem mais do que um encontro em que um seletivo grupo de gestores ensina suas verdades aos demais.

Por fim, Barroso credita à flexibilidade um importante papel na construção da autonomia. Apesar de o autor classificar alguns princípios comuns às distintas unidades escolares, ele aponta a necessidade de flexibilizar os modelos de gestão. “Esta flexibilidade é necessária para permitir margens de ajustamento nas práticas de gestão e faz parte do próprio conceito de autonomia, enquanto modo de autogoverno” (BARROSO, 2013, p.42). Para legitimar esse princípio da diversidade, é indispensável um reconhecimento das especificidades das instituições.

Dessa maneira, utilizaremos esses quatro princípios como categorias norteadoras de nossa pesquisa. No entanto, estamos conscientes de que são conceitos indissociáveis e, portanto, estão diretamente relacionados entre si. Além disso, é importante ressaltar, como pontua Vitor Paro (2001), que a gestão democrática precisa ser analisada tanto em

sua estrutura didática quanto na organização do interior da escola. Portanto, buscamos entender em nossa investigação como esses quatro princípios são incorporados tanto nas relações didáticas como nas organizacionais.

Utilizamos a concepção de educação moral que considera os valores como investimentos afetivos capazes de serem formados no espaço escolar. A moralidade é compreendida como uma questão primordial do debate dentro das escolas e precisa ser entendida a partir das interfaces de seu caráter universal e relativo bem como externo e interno. A questão da autonomia, tão cara à concepção de gestão democrática, também carrega um precioso vínculo com a formação da moralidade. Para J. Heller (1968), a autonomia é o grande auxiliar da formação do caráter.

É necessário compreender o debate da autonomia e sua relação com o trabalho dos gestores. Quando pensamos a autonomia das escolas, devemos evidenciar sua constituição no âmbito institucional, o qual envolve questões normativas, participação na tomada de decisões, formação do projeto político. Todavia, não podemos desvinculá-la da formação individual que para Piaget (1968) envolve a ideia de que os indivíduos precisam aprender a sair de seu egocentrismo. Portanto, precisamos pensar no autogoverno dos sujeitos e sua atuação na esfera institucional. João Barroso afirma: “Não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem.” (BARROSO, 2013, p. 27). Dessa maneira, precisamos refletir sobre a atuação dos gestores nesses dois complementares campos da formação da autonomia na escola.

Acerca dessa reflexão, Vitor Paro (2001) nomeia duas dimensões: autonomia pedagógica e autonomia administrativa. A primeira vincula-se à própria natureza da atividade pedagógica a qual deve manter a vontade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, a autonomia pedagógica se relaciona tanto à liberdade em adotar métodos e currículos como à construção de referenciais potencialmente adequados a levar os indivíduos da condição heterônoma à autonomia. Percebemos, assim, que essa dimensão da autonomia escolar envolve: docentes, educandos, gestores. A segunda dimensão ponderada por Paro é a da autonomia administrativa. Para o autor, ela expressa a possibilidade: “de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos” (PARO, 2001, p.115).

Articular o trabalho dos gestores à autonomia pedagógica prevê pensar em mediações que busquem promover o autoconhecimento para possibilitar a passagem de ações autocentradas para intervenções no mundo que levem em consideração o coletivo. O discurso de Piaget (1968) reforça essa ideia quando aponta: “La autonomía es un procedimiento de educación social que tiende, como todo los demás, a enseñar los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre sí y someterse a las reglas comunes.” (PIAGET, 1968, p. 16)

Diversas estratégias podem ser utilizadas no contexto escolar para potencializar a passagem da heteronomia para a autonomia. Algumas dessas propostas foram discutidas na primeira seção deste trabalho. Contudo, cabe ao gestor, por meio da qualificação e do estímulo à participação, agenciar a autonomia como um valor para a instituição de tal maneira “(...) que los alumnos caigan en la cuenta de que vale más hacer una cosa por ella misma, que hacer-la por haber sido pedido por el maestro.” (HELLER, 1968, p.59).

Além disso, os gestores devem estar cientes de que promover a autonomia tanto em seu aspecto pedagógico quanto administrativo requer uma experiência cotidiana no que se refere à participação e à tomada de decisões.

Que se trate, en efecto, de los diferentes tipos de democracia o de las variedades múltiples de los regímenes autoritarios, siempre constituirá la autónoma una preparación para la vida del ciudadanía tanto mejor, cuanto más sustituyen en ella el ejercicio concreto y la experiencia de la vida cívica a la acción teórica y verbal. (PIAGET, 1968, p.27)

Segundo Gadotti (1997, p.33): “Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação e autonomia contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, cada língua.” Assim, cabe aos gestores reconhecer os distintos valores existentes no espaço escolar e promover a construção de experiências significativas que possibilitem apreciar os valores universalmente desejáveis.

Na primeira seção deste trabalho, discutimos as transformações da sociedade na contemporaneidade. Buscamos expandir o conceito de moral não apenas para cumprir a regra, mas para refletir sobre o investimento afetivo do desejo que nos faz tomar as decisões. Na segunda seção, nos dedicamos a discutir outra experiência educacional

capaz de emancipar e transformar os indivíduos e, dessa maneira, transcender o caráter racional do processo educacional quando introduz o desejo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, pensar o papel da gestão escolar na contemporaneidade requer retomarmos discussões filosóficas acerca de qual modelo de escola mobiliza os nossos desejos. Portanto, nesta seção, discorreremos, em um primeiro momento, a possibilidade de pensar em outro modelo de experiência escolar e atuação dos gestores. Em um segundo momento, a relação entre o trabalho dos gestores e a construção da moralidade no espaço escolar.

3.2 O TRABALHO DO GESTOR A PARTIR DE UMA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA DE EDUCAÇÃO

Naura Ferreira (2013) propõe pensarmos em um modelo de gestão escolar ancorado em uma proposta emancipatória e solidária, capaz de meditar sobre um novo saber, uma nova política e outra experiência estética. “Refiro-me ao conhecimento-emancipação enquanto ética que se alicerça na solidariedade, concebida como criação de subjetividade e intersubjetividade, superadora da ética individualista liberal acirrada pelo neoliberalismo na contemporaneidade.” (FERREIRA, 2013, p.132).

Com o avanço de nossos estudos, ficou cada vez mais evidente o complexo papel dos gestores escolares em relação à construção de referenciais morais na educação escolar. Os gestores precisam contribuir com a elaboração de projetos autônomos de moralidade. Nesse sentido, sua função é primordial para que a moralidade seja pensada como construção e não como imposição dos modelos de vida dos adultos da escola e não como imposição de uma educação maior.

Sem dúvida, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as pesquisas de La Taille, Araújo, Puig trazem reflexões e modelos que evidenciam o quanto já avançamos em declarar a educação moral como uma questão urgente em nossa sociedade. Todavia, ainda não conseguimos superar o discurso colonizador da escola, de uma educação maior, homogeneizada que padroniza o currículo, a avaliação e a didática. Nesse sentido, Gallo (2014) argumenta que precisamos olhar para o menor para superarmos essa repetição generalizante. “maior/menor dizem não de grandezas, mas de formas de ação. O maior está relacionado àquilo que é regulamentado, reconhecido. O menor está

relacionado com o desregrado, com fluxos livres, com a invenção a todo tempo.” (GALLO, 2014, p.24).

Silvio Gallo (2014) publicou um artigo “mínimo múltiplo comum” que discute novas possibilidades para a educação. Para ele, precisamos fugir da educação maior no sentido de negar as reflexões e prescrições oficiais e criar espaços para pensar o menor, o singular e o mínimo. Ou seja, a educação escolar deve criar brechas para entender as singularidades e subjetividades. A ideia de múltiplo é desenvolvida na medida em que não existe um único caminho para educação. Portanto, para ele é preciso estabelecer críticas aos projetos totalizantes que criam uma “sociedade pedagogizada”. Por fim, Gallo argumenta que nossos projetos de educação precisam ser comuns. Assim, a educação necessita trabalhar com o comum somente se este estiver carregado da ideia de mínimo e múltiplo. Por isso, as trocas e aprendizagens são coletivas, todavia, a singularidade deve ser respeitada. Foucault descreve esse movimento de pensar no mínimo sem reproduzir o discurso individualista de homem moderno: “pensar em uma subjetividade que recuse a individualidade” (FOUCAULT apud RIBETTO, 2014, p.17).

Logo, abrir os olhos para o mínimo é escancarar os fluxos de liberdade, é ver a subjetividade e criar brechas para a autonomia. Entretanto, somente podemos pensar em valores morais quando se voltam para o comum. É na relação de como devo agir e como quero agir que podemos relacionar o mínimo, o múltiplo e o comum. Em outras palavras, a educação moral deve levar em conta o subjetivo (mínimo), pois se vincula à ideia de autoconhecimento. Além disso, pauta-se no múltiplo uma vez que entendemos que não há um único caminho para construir a personalidade moral autônoma. Todavia, é importante pontuar que a educação moral está estruturada em valores universalizantes, portanto, comuns.

Carlos Skliar (2014) argumenta que vivemos em um tempo de educação para todos; qualquer educação para qualquer todo. Para ele, precisamos possibilitar os gestos mínimos para educar o qualquer e cada um. “La cualquieridad y la cada-unicidad con las que venimos al mundo.” (SKLIAR, 2014, p.79). Portanto, os gestores precisam estar dispostos a olhar para cada um dos sujeitos, mas desconstruir uma ideia abstrata de todo que parece não encaixar ninguém. “A escuta sensível nos permite compartilhar dos signos cotidianos das crianças, o que potencializa outros desenhos do pensamento, outras compreensões da singularidade do aprender.” (PÉREZ, 2014, 121).

Nesse sentido, podemos considerar que um modelo de gestão contemporânea prevê, na verdade, outra proposta de educação. O trabalho dos gestores não deve apoiar-se na transmissão da verdade. Para Larrosa (2010) e Kohan (2013), é a experiência e não a verdade que dá sentido à educação. “educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (KOHAN, 2013, p.5). Assim, o trabalho de mediação da administração escolar deve ressignificar o sentido da educação até, efetivamente, construir um porvir sustentado pela experiência. “É preciso que todas as crianças possam se tornar o que são.” (KOHAN, 2013, p.34). Cientes de que nem a moralidade, nem a matemática, nem a linguagem se aprende porque alguém ensina, mas porque as pessoas se encontram. São esses espaços privilegiados de exposição e não de imposição que a escola deve garantir “porque a experiência é aquilo que nos tira do lugar de certeza, nos invade, nos move e mobiliza”. (FIGUEIREDO, 2014, p.103).

Pensar a moralidade a partir de experiências é buscar sentir aquilo que atravessa e, somente por isso, se configura como um valor. Assim, quando os sujeitos são tocados por experiências, é possível meditar sobre uma mobilização da transformação e uma imobilização do óbvio. Nesse caminho, é preciso olhar para experiência e para isso enxergar para além do que está sistematizado, da regra. Portanto, uma das principais tarefas da equipe gestora não é baixar portarias, mas observar as brechas, intuir a potência do mínimo na educação.

Pensar uma educação muito menos anunciada desde grandes púlpitos, dispositivos criadores de coisas grandes e discursos retumbantes e sempre heróicos e no dispor, atentos, no acontecer cotidiano de brechas de um dizer e um fazer pedagógico no qual o ser menor, insignificante, as coisinhas do chão (da educação) de (talvez) ancestralidades machucadas nos ajudem a melhor entender as possibilidades educativas nas soberbas coisas ínfimas. (RIBETTO, 2014, p.12).

Notadamente, existe um senso comum que educar em valores é educar o outro. Na realidade é educar a si mesmo. Precisamos desconstruir a ideia de que educar em valores serve apenas para melhorar a disciplina e o comportamento. Para Rattero (2014), educar em valores passa pelo cuidar do outro e, anteriormente, cuidar de si mesmo. Nesse caminho, os gestores precisam liderar um processo de reflexão com toda

a equipe pedagógica para que os objetivos da construção da moralidade estejam claros para todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Assim, essa reflexão e formação devem transcender o plano restritamente cognitivo e passar por uma perspectiva, como aponta Dias (2014) ética-estética-política.

Dessa maneira, é importante orquestrar uma formação inventiva como potência para diferirmos daquilo que já somos, portanto, um caminho ético. Os gestores precisam superar o modelo gasto de formação em que altos níveis hierárquicos ditam as pautas da formação docente. Por isso, a transformação caminha ao lado de ações políticas, éticas e estéticas. “Ética porque se abre pra possibilidade de fazer escolhas. No campo da formação, expressa uma dimensão, que ao não se fechar em dar forma ao futuro professor, expande a possibilidade de se desformar, de se transformar.” (DIAS, 2014, p. 40).

Portanto, podemos imaginar a ação dos gestores como pontes entre as políticas sociais para educação e o trabalho de construção da moralidade. Todavia, se levarmos em conta a lei como um ideal democrático, a sua maior contribuição é construir espaços para que esse debate seja pensado e a educação moral se estabeleça como um objetivo declarado. O gestor deve contribuir para que a escola crie espaços de reflexão para essa questão. Além disso, ela deve ser um espaço moral para que o ensino não seja pautado apenas em teorias, mas na experiência da moralidade.

3.3 O TRABALHO DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE

Antes de discutirmos algumas possibilidades de atuação dos gestores na construção da moralidade, precisamos pontuar como entendemos o trabalho dos administradores escolares nesta pesquisa. Comumente, segundo Vitor Paro, a concepção de gestão vem associada à ideia de mando/submissão. Nesse aspecto, seria impossível articular a atuação dos gestores a uma perspectiva socioconstrutivista de moralidade, uma vez que ela depende do processo de compreensão autônoma da regra e não de imposição desta. Portanto, adotamos a visão de Paro que entende a gestão como: “mediação para a concretização de fins” (PARO, 2001, p.49).

Paro (2001) em seu artigo “Gestão escolar, ética e liberdade” precisou a relação entre esses conceitos tão caros a nossa intenção de pensar em que medida os gestores

escolares podem contribuir para a construção de espaços morais. Para o autor, tanto a ética como a liberdade são conceitos vinculados à própria constituição do homem enquanto ser histórico. Nesse sentido, conforme Paro, o mundo natural é o mundo da necessidade, e a ação humana vincula-se às opções que se consolidam independentes de nossas necessidades, ou seja, no campo do supérfluo. Portanto, a ética e a liberdade foram escolhas historicamente construídas pelo homem para atuar no mundo. Se partirmos de um amplo conceito de educação, compreendido por meio das relações sociais e da maneira como a humanidade apropria-se do saber, entendemos que a educação é responsável pela assimilação da ética e da liberdade como produções culturais. Em outras palavras, se a humanidade cria a ideia de ética e liberdade, a educação deve incorporar esses conhecimentos como forma de transcender as necessidades naturais.

Nesse amplo conceito de educação, é preciso situar o campo da gestão escolar. “Falar, por conseguinte, em gestão escolar é ter presente o modo pelo qual, ao viabilizar a educação, a gestão possibilita o acesso do educando à ética e à liberdade” (PARO, 2001, p.51). Segundo o autor, o papel da gestão na apropriação da ética se relaciona ao desenvolvimento de um extenso contato com os valores historicamente construídos. Nesse caminho, a educação permite a criação de novos repertórios de valores comprometidos com o coletivo e com uma sociedade melhor. No que se refere à liberdade, o papel dos administradores escolares está ligado à valorização da democracia a qual possibilita: “a aquisição de valores e recursos democráticos propiciadores da convivência pacífica entre homens e sociedade.” (PARO, 2001, p.51).

Neste momento, pensaremos sobre a democracia e a cidadania como valores primordiais no trabalho da gestão escolar. Para tanto, compartilhamos da análise de Ulisses Araújo em que precisamos pensar a escola na perspectiva de uma unidade complexa. “A forma simplificadora de pensar e analisar a realidade já não satisfaz as necessidades da ciência e da educação.” (ARAÚJO, 2000). Para o autor, só conseguimos estabelecer relação entre democracia, educação e cidadania por meio de uma interpretação complexa e articulada desses conceitos.

Araújo problematiza a concepção de democracia. Para ele, ela se constitui como um ideal de grande parte das escolas contemporâneas, porém, o entendimento de um governo pautado na vontade da maioria não pode ser efetivamente adotado em

instituições como família e escola, uma vez que nesses espaços as relações não se configuram em um patamar de igualdade. Essa é uma ressalva que não exclui o anseio de construção de princípios democráticos, todavia, com o necessário cuidado às interpretações.

Por conseguinte, é relevante pontuarmos que a democracia, na perspectiva da gestão escolar, deve ser pensada como ideal, e, portanto sua finalidade, como processo, ou seja, o meio para construir uma atuação democrática. Nesse aspecto, é impossível ponderarmos sobre uma educação para a democracia desvinculada de uma concepção de educação em democracia.

Vitor Paro também matiza acerca do ideal democrático e argumenta a necessidade de dilatar o conceito de democracia e superar sua compreensão restritamente política e governamental.

É preciso, pois, envidar todos os esforços para conseguir a convivência e a cooperação dos homens em sociedade, o que é objeto da democracia, se esta, para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, for entendida incluindo todos os mecanismos, procedimentos e recursos de que se lança mão em termos individuais e coletivos para promover o entendimento e a convivência social. (PARO, 2001, p.52).

Para Araújo, a construção de um espaço democrático na escola pressupõe a compreensão complementar dos conceitos de igualdade e equidade. A democracia não será justa se aplicarmos apenas o princípio da igualdade, já que estamos inseridos em uma dinâmica desigual. Portanto, entendemos a importância de se dar mais a quem precisa mais. Por outro lado, a igualdade contribui para consolidarmos alguns aspectos primordiais incorporados à lógica dos direitos e dos deveres. Assim, reconhecemos que os papéis assimétricos que ocorrem no ambiente escolar (docentes, alunos e gestores) necessitam de equidade garantida em suas relações. Ao mesmo tempo, quando levamos em consideração a escola no meio social a que está incorporada, reconhecemos também a legitimidade dos pressupostos igualitários. Daí, notamos a complementariedade dos conceitos.

Por isso, para Araújo igualdade e equidade precisam ser analisadas na perspectiva de uma unidade complexa. Nesse viés, pensar a democracia na escola

depende de evidenciarmos as diferenças existentes entre docentes, alunos e gestores. Mas, ao mesmo tempo garantir direitos que são legítimos em nossa sociedade, a saber, o diálogo, a dignidade e o respeito. Assim, a gestão democrática encaminha e direciona um plano de ação levando em consideração a conexão da igualdade e da equidade. “É necessário que a gestão democrática seja vivenciada no dia-a-dia das escolas, seja incorporada ao cotidiano e se torne tão essencial à vida escolar quanto é a presença de professores e alunos.” (CISESKI, 1997, p.65)

A democracia, assim como os demais valores morais, não se estabelece apenas na espontaneidade. Nesse sentido, a escola precisa assumir o compromisso de construir essa prática política e para tanto necessita declarar a democracia como um valor. Para Paro (2001), a gestão escolar carece ser, no mínimo, duplamente democrática. O autor argumenta primeiramente porque se insere na lógica das relações sociais e para garantir a legitimidade, precisa ser democrática. No outro aspecto, Paro parte do pressuposto de que a gestão é uma mediação para concretizar uma finalidade, no caso: a democracia é um fim. Mas, para isso, necessita estabelecer uma coerência entre o fim e o meio. Em outras palavras, não é possível uma administração escolar pretender chegar à experiência democrática se não houver um percurso democrático de gestão, já que fins democráticos não se alcançam por meios autoritários.

Por isso, na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto a organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas. Esses são requisitos importantes para que uma gestão escolar pautada em princípios de cooperação humana e solidariedade possa concorrer tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade. (PARO, 2001, p.52)

O conceito de cidadania também é notadamente polissêmico e, muitas vezes, fica reduzido à maneira como a sociedade civil participa das decisões políticas. É preciso alargar essa concepção, entendendo-a também como uma busca por uma vida digna em seu mais amplo significado.

Entender a cidadania a partir da redução do ser humano às suas relações sociais e políticas não é coerente com a

multidimensionalidade que nos caracteriza e com a complexidade das relações que estabelecemos com o mundo à nossa volta e com nós mesmos. (ARAÚJO, 2000)

Nesse aspecto, a educação para cidadania não se limita a ensinar a votar ou reclamar o preço do ar-condicionado, mas depende de construir um ideal de participação pública capaz de unificar interesses individuais e sociais e possibilitar, como aponta Araújo (2000), sentir em si as dores do mundo. Nessa linha de raciocínio, Araújo se aproxima de nosso objeto de estudo quando estabelece que educar para a cidadania pressupõe a formação de personalidades morais. “É necessário algo mais, que vise à construção de personalidades morais, de cidadãos e cidadãs autônomos que buscam de maneira consciente e virtuosa a felicidade e o bem pessoal e coletivo.” (ARAÚJO, 2000).

Nesse viés buscamos conectar nosso referencial teórico ao papel dos gestores escolares. A perspectiva de gestão democrática não deve dissociar a ideia de formação da cidadania com a construção de personalidades morais. Como foi abordado na primeira seção, personalidades morais vinculam a concepção de racionalidade autônoma, pensada desde Kant e Piaget, como garantia da justiça, equidade, respeito. Porém, a razão, para Puig e Araújo, não é soberana e, portanto, deve ser somada à afetividade e à emoção. Assim: “trabalhar na formação desse cidadão e dessa cidadã pressupõe considerar e atuar intencionalmente sobre as diferentes dimensões constituintes da natureza humana: a sociocultural, a afetiva, a cognitiva e a bio-fisiológica.” (ARAÚJO, 2000). Para o autor, essas quatro dimensões não fragmentam o pensamento e buscam analisar a complexidade da constituição da personalidade moral.

Ulisses Araújo (2012), em suas pesquisas, conseguiu sintetizar cinco aspectos considerados fundamentais para pensar na real construção do processo de democratização nas escolas e, logo, no desenvolvimento das personalidades morais autônomas. Para o autor: os conteúdos escolares, as metodologias, o tipo e a natureza das relações interpessoais, os valores e a gestão escolar são componentes primordiais para garantir a formação de uma ampla cidadania. Araújo se propôs a pensar nesses conteúdos por perceber que muitas escolas almejavam a democratização do ensino e de sua estrutura, entretanto, continuavam centradas apenas no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Dessa maneira, as escolas mudaram seu ideal e continuaram com os

mesmos modelos de conteúdos, de aula e de gestão. “Isso nos leva também a almejar uma escola diferente daquela que conhecemos e que foi criada no século XIX para atender a uma pequena parcela da população.” (ARAÚJO, 2012, p.81).

Nesse sentido, o desejo pela democratização da escola passa por reorganizar o trabalho escolar. No que se refere aos conteúdos, buscar um currículo contemporâneo e contextualizado, capaz de promover experiências mais significativas. Os temas urgentes discutidos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais precisam ser inseridos na dinâmica da escola seja por meio da criação de outras disciplinas seja de forma transversal. Em contrapartida, a mudança no conteúdo seria menos significativa, caso as metodologias das aulas se mantivessem as mesmas. Portanto, a democratização da escola passa por uma revisão da concepção autoritária e transmissiva do conhecimento. Seria difícil pensar em uma formação cidadã com a reprodução de um modelo passivo de participação dos educandos. Assim, pensar em uma metodologia que promova a construção de conhecimentos e não a transmissão da verdade.

Além disso, a escola precisa declarar quais são os seus valores. “Parto do princípio de que os valores morais não são nem ensinados e nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo.” (ARAÚJO, 2012, p.83). Nesse sentido, os indivíduos chegam à escola com um extenso repertório de valores, entretanto, a instituição tem o compromisso de hierarquizá-los, pautados nos valores universalmente desejáveis. Outro importante aspecto declarado por Araújo se pauta nas relações interpessoais. A escola deve instrumentalizar seus sujeitos a agirem frente à diversidade de pensamento, cultura e emoções. Portanto, a escola necessita estabelecer um espaço em que as relações interpessoais sejam permeadas pelo respeito.

Como quinto elemento indispensável para a real democratização da escola, Araújo cita o papel de uma gestão não autoritária. Nesse caminho, a assembleia escolar se configura como um importante instrumento de estimular a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. As análises feitas por Araújo são muito relevantes para pensarmos a construção de personalidades morais. Todavia, em nosso trabalho, o objeto de estudo é a ação da equipe gestora no processo de desenvolvimento moral. Portanto, vamos analisar de que maneira os princípios de uma gestão democrática, pensados por Barroso (2013), a saber, participação, qualificação,

flexibilidade e liderança, são utilizados para construir quatro aspectos trazidos por Araújo como fundamentais na democratização da escola: conteúdos, metodologias, relações interpessoais e valores.

Nesse sentido, vamos nos apoiar nos princípios de uma gestão democrática para refletir sobre as transformações indispensáveis para a consolidação de uma escola capaz de construir personalidades morais autônomas. Sem dúvida, conteúdos, metodologias, relações interpessoais e valores são elementos articulados na dinâmica de uma escola. Todavia, essa categorização nos ajuda a guiar nossa investigação. Dessa maneira, na quarta seção, faremos uma reflexão acerca da pesquisa de tipo etnográfico para esclarecer melhor sobre nosso método de investigação. Na quinta seção, especificaremos como foi sistematizada a pesquisa de campo, a partir de um olhar da gestão democrática no encaminhamento das mudanças de: conteúdo, metodologia, relações e valores.

**4 A ETNOGRAFIA DA ESCOLA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA
PENSAR OS VALORES MORAIS**

4.1 ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS DA ETNOGRAFIA DA ESCOLA

“A beleza às vezes é um lugar onde o olhar já sabe aquilo que não quer esquecer.”

(Ondjaki)

Optamos no nosso trabalho pelo uso da pesquisa de tipo etnográfico como estratégia metodológica. Nosso maior desafio era converter a escola em algo “antropologicamente estranho” e, assim, sermos estrangeiros em um local tantas vezes visitado. Esforçando-nos para não se esquecer das belezas que nosso olhar já estava acostumado a ver. Ou tampouco olhar para aquilo que já nascia com vontade de ser esquecido. A “limpeza”, busca por não julgar, segundo Woods, é uma tarefa indispensável para o etnógrafo. Essa faxina em nosso olhar deve ser uma constante preocupação em nosso trabalho investigativo.

De uma maneira geral, fazer etnografia é observar e interpretar culturas. Essa é uma definição sintética, contudo não é simples, pois exige fatores externos: como autorização dos sujeitos; tempo de investigação e fatores internos como: estar aberto, ser espontâneo. “El compulsivo interes del etnógrafo es el de investigar continuamente en la vida social humana y en las maneras en que los seres humanos enfrentan su condición humana.” (WOLCOTT apud WOODS, 1998, p.52).

É importante pontuar que a etnografia tem sido cada vez mais utilizada nas pesquisas em educação. Sem dúvida, não pretendemos atingir a complexa análise garantida por especialistas da área da antropologia. Entretanto, acreditamos que o método deve ser escolhido embasado pela questão-problema. Assim, optamos pelo recurso de tipo etnográfico por estarmos convencidos de que pode ser mais eficiente em nossa busca. Para compreender o papel dos gestores na construção dos valores morais precisávamos de uma investigação mergulhada na cultura daquele lugar e vivenciada junto àqueles sujeitos.

Sandra Tosta (2008) publicou o artigo “Os usos da etnografia na pesquisa educacional” com o objetivo de problematizar o que se chama de etnografia nos trabalhos em educação. Os questionamentos trazidos pela área da antropologia podem contribuir para uma melhor utilização do conceito e da prática etnográfica. Inicialmente,

é relevante desconstruir a ideia de que a etnografia é uma descrição, já que pretende muito mais do que reproduzir os fenômenos. Em seguida, é preciso estarmos embasados por um referencial teórico preocupado em compreender a cultura e o cotidiano. Além disso, buscamos direcionar o olhar com conceitos centrais da antropologia, ao longo da investigação tais como alteridade, diversidade, identidade e diferença. Para autora, as pesquisas etnográficas precisam dar voz aos sujeitos e, por isso, carece de uma investigação densa “por dentro e de perto”.

Nesse caminho, Marli André (1995) também especifica alguns elementos essenciais de uma pesquisa em educação estruturada como tipo etnográfico. Para autora, as técnicas são fundamentais para configurar o discurso de tipo etnográfico, tais como: observação participante e entrevistas. Além disso, há um princípio articulado a todo processo de investigação: a ideia de interação entre pesquisador e objeto. Para André, essas pesquisas devem ter caráter processual já que não se centram no resultado final da investigação. É também um recurso indispensável dos estudos de tipo etnográfico a valorização da visão pessoal dos sujeitos da pesquisa. Essas pesquisas dependem, portanto, de um trabalho de campo.

Nesse viés, o objetivo final de uma pesquisa do tipo etnográfico não é testar uma verdade ou hipótese. O anseio dessas pesquisas é encontrar novas tipologias, buscar abstrações e teorias. “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” (ANDRÉ, 1995, p.30).

No decorrer de nossas reflexões acerca da etnografia, sentimos necessidade de destacar como a investigação do tipo etnográfico articula-se com a ideia de construção de valores morais. Para que a moralidade seja entendida como construção, é fundamental compreendê-la como uma associação de fatores internos e externos ao indivíduo. Somente poderíamos nos vincular à forma como os gestores facilitam ou não a construção da moral se investigássemos para além das normas. Por outro caminho, seria possível investigar os manuais de aluno, as regras da escola, os princípios discursados. Todavia, esses são apenas elementos externos ao indivíduo e não entendemos que a moral se constitui apenas de portarias. Assim, nossa necessidade era apreciar também os investimentos afetivos capazes de mover as ações da equipe docente

e dos alunos. Para tanto, cabia um estudo do tipo etnográfico como forma de analisar a dinâmica e variável maneira pela qual os indivíduos constroem o que são.

Em seguida, precisávamos aproximar a pesquisa do tipo etnográfico do conceito de experiência, no sentido de Larrosa. Permanecemos vigilantes para não constituirmos um esquizofrênico *corpus* teórico, mas para reconhecer uma coerência entre nosso referencial e nosso recurso metodológico. Para tanto, procuramos no percurso de construção desta investigação nos lembrar de nos “expor” mais do que propor ou nos impor, na imagem criada por Larrosa. Além disso, estarmos abertos e atentos para o ritmo e a frequência das pesquisas que garantem uma efetiva experiência.

Ademais, a etnografia dedica-se a analisar o cotidiano da mesma maneira como decidimos ser nosso caminho de pesquisa. Fomos guiados por nossa intuição e razão, sustentados por nossa revisão bibliográfica. O mínimo múltiplo comum, como Gallo alimenta em seu artigo, nos leva a olhar para o menor no contexto escolar. “Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm.” (ANDRÉ, 1995, p.41). Dessa maneira, conhecer o cotidiano das escolas é acolher uma multiplicidade de valores que não se escutam quando nos restringimos ao macro.

Porém, seria prudente problematizar a questão da validade científica do trabalho etnográfico, principalmente quando sua proposta de investigação define o cotidiano escolar como objeto de análise. Inicialmente, nos questionamos sobre a validade interior de nossa pesquisa etnográfica, no uso de critérios de objetividade científica. Também refletimos sobre a validade externa de nossos estudos, ou seja, em que medida nossas análises podem ser relevantes para outros contextos escolares. Woods disserta sobre duas vertentes na etnografia. Uma corrente acredita no trabalho etnográfico como uma possibilidade de descrever um ambiente particular e, nesse sentido, não se propõe a generalizar suas observações nem descobrir provas e verdades. Portanto, nesse caso, a etnografia garante uma maior compreensão apenas da situação que se estuda.

Por outro lado, alguns etnógrafos defendem a possibilidade de uma pesquisa ser generalizante na medida em que serve como recurso teórico e comparativo para interpretar outros contextos. Assim, mesmo que haja especificidades nas observações, é possível ampliar o repertório de análise educacional.

Para Woods, essas duas vertentes não são excludentes. Uma pesquisa etnográfica pode ser tão intensa de maneira que seja possível generalizá-la. “Cuanto más representativa sea la escuela, mayores serán las probabilidades de validez externa de los resultados.”(WOODS, 1989, p.66). Para o autor, uma etnografia criteriosa utiliza métodos claros de observação e, dessa maneira, valida internamente a pesquisa. Na mesma medida pode servir para outras realidades, o que garante sua utilidade externa.

Há um debate, sobretudo na Europa, acerca da coerência de uma abordagem macro ou micro da etnografia. Nesse sentido, Jesus Maria Sousa (2000) aponta o impasse vivido pelos pesquisadores da área de educação em adotar uma “Etnografia da Escola” ou “Etnografia da Educação”. Neste trabalho, nossa preocupação é olhar o micro para dar voz aos valores ocultados em grandes análises. Contudo, entendemos a relevância das análises etnográficas que expandem o contexto das instituições escolares. Para tanto, seguiremos o mesmo percurso de Peter Woods de uma etnografia da escola.

4.2 CAMINHOS DA PESQUISA DE TIPO ETNOGRÁFICO

Precisamos respeitar alguns importantes critérios levantados por Woods (1989) para iniciarmos as técnicas de observação. Para o autor, é fundamental fundir-se o máximo possível com o cenário investigado de maneira que nossa presença seja a mais discreta possível. Além disso, “los principales requisitos de la observación son, naturalmente, um ojo avizor, um oído fino y una buena memoria.” (WOODS, 1989, p.56). Para potencializar todos esses sentidos do investigador, é possível usar filmagens, fotografias, áudios gravados. Entretanto, para o autor, nenhum desses recursos substitui o que o pesquisador experimenta no contato real com o ambiente.

Outra ressalva estruturante do trabalho etnográfico relaciona-se à amostragem da pesquisa. A pesquisa de tipo etnográfico precisa abranger o maior número de sujeitos e relações possíveis. O pesquisador do cotidiano escolar deve mergulhar nas mais distintas observações: no intervalo das aulas, na entrada, em conversas com os pais, em reuniões. Todavia, é importante recortar um número mais restrito de sujeitos para garantir uma maior profundidade nas relações. “En general, es necesario apuntar a una muestra intencional, sistemática e teóricamente conducida.” (WOODS, 1989, p.59). No nosso caso, a equipe gestora foi selecionada intencionalmente para olharmos mais de perto.

Outro critério indispensável para a etnografia são as notas de campo. Grande parte dos apontamentos é realizada durante a rotina da investigação. Os pesquisadores desenvolvem estratégias de elaboração de resumos e abreviações para dar conta da dinâmica da vida na escola. Essas observações são muito relevantes, pois conseguem retratar detalhes de conversas e observações que podem se perder ao longo do dia. Todavia, é preciso cuidar para que esse momento de anotação não crie um clima de inquérito policial em que as pessoas sintam-se vigiadas. Outra importante ferramenta é a anotação mais extensa que ocorre posterior à visita no campo. Para Woods (1989), em casa, os pesquisadores podem descrever com mais tranquilidade as principais cenas do dia e podem intuir melhor sobre os sentidos de algumas ações.

Segundo André (1997), a observação participante se diferencia da investigação-ação uma vez que ela ocorre de maneira espontânea e não programada. Ela é uma técnica privilegiada da etnografia que orienta a coleta de dado e ajuda em sua fundamentação teórica. Para Woods (1989), a observação por um longo tempo, em certa medida, é sempre participante já que é difícil não sermos atravessados pelo cotidiano do local pesquisado.

Nesse sentido, é relevante diferenciarmos a observação participante de uma coleta de dados. Apoiados no conceito de relativização, muito caro à antropologia, não devemos apenas descrever uma situação a partir de nossos valores, mas buscar as significações do outro. Esse é um grande desafio: permitir às nossas conclusões adotar uma lógica diferente da que estava programada.

Outra impressão basilar é entender em que medida ocorre a participação nas pesquisas etnográficas. Enquanto investigadores, não podemos correr o risco etnocêntrico de pensar que nossa participação tem objetivo de transformar a instituição investigada. Precisamos pensar, como nos coloca Woods, em mudanças que ocorrem pelo contato e pela complexidade das relações. “Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con um cierto distanciamiento.” (WOODS, 1989, p.50).

Para os autores que analisamos, não há uma regra sobre a natureza e duração da participação, isso depende dos objetivos da investigação. “En las escuelas, por ejemplo, hay quien es hancogido una carga de enseñanza de sólo media jornada.” (WOODS, 1989, p.50). Para Woods, participar da observação, em geral, permite uma entrada mais

fácil no grupo e diminui a resistência dos membros do grupo. A participação permite ao investigador experimentar os valores do lugar pesquisado, desde que esteja consciente dos perigos desse instrumento de análise.

Dessa maneira, pudemos ressaltar a observação participante como a principal ferramenta da etnografia. Todavia, as entrevistas constituem um interessante caminho para aproximar ainda mais o pesquisador daquilo que os sujeitos pensam. Para Woods (1989), as entrevistas configuram uma relevante estratégia para estimular o fluxo de dados. Para o autor, o etnógrafo é a chave de uma entrevista eficiente e deve manter como característica pessoal os mesmos atributos exigidos de uma boa investigação: a confiança, a curiosidade e a naturalidade. A confiança é primordial para que o entrevistado não tenha a sensação de que está sendo investigado por um agente superior. A curiosidade é um atributo ímpar para as entrevistas, uma vez que o desejo de saber as opiniões e as percepções das pessoas deve conduzir os questionamentos. Por fim, a naturalidade é a espontaneidade do trabalho, de maneira que as entrevistas não se tornem meios de confirmar aquilo que o pesquisador já gostaria de concluir inicialmente. Por isso, as entrevistas não devem ser estruturadas para evitar uma condução excessiva do entrevistador.

Assim, muitas vezes podemos substituir a expressão entrevista por conversa, diálogo ou discussão, na tentativa de desconstruir um pouco o caráter formal e usualmente unilateral designado ao processo de entrevistas. Nesse sentido, também podemos crer que quanto mais voluntário e pulverizado for o trabalho dessas conversas mais rica será a composição dos dados. Por isso, é importante perguntar para os gestores, professores e alunos em distintos espaços e situações para tornar essa fase da pesquisa efetivamente mais espontânea. Além disso, segundo Woods (1989), é prudente e democrático deixar a critério do entrevistado a oportunidade de eleger o lugar e o momento desses diálogos.

Em relação à validação dos relatos e das entrevistas, pode surgir um questionamento frequente: “mas será que o que entrevistado disse é verdade?”. Nesse caso, é fundamental pensar na observação como suporte das entrevistas e capaz de problematizar o discurso dos entrevistados com a prática analisada. Além disso, nosso intuito maior deve ser o de perceber os “pensamientos íntimos de los individuos y las considerables fatigas que implica” (WOODS, 1989, p.98).

Após os criteriosos métodos de observação participante e entrevistas, cabe ao etnógrafo a análise dos dados coletados. Woods aponta seis caminhos gerais de desenvolvimento da etnografia escolar, apesar da ressalva de que nem sempre ocorrem todos esses processos e nessa mesma ordem. Utilizaremos a perspectiva de análise de Woods a partir dos processos: “Análisis especulativo; Clasificación y categorización; Modelos”. (WOODS, 1989, p.136)

A análise especulativa se configura como a primeira tentativa de reflexão, a partir dos dados coletados. Nessa fase da pesquisa, as análises são menos embasadas e podem ser utilizados comentários de outras pessoas e anotações do caderno de campo. Em um segundo momento, os dados das entrevistas, notas de campo e transcrições carecem de uma sistematização, para tanto se utilizam a classificação e a categorização. Nessa fase importa ordenar os dados de maneira coerente e sucinta, ainda sem a preocupação de criar conceitos e teorias. O terceiro momento de análise depende da formação de modelos, portanto, um momento mais complexo que exige a sugestão de propriedades, muitas vezes omitidas nos comentários e nas notas de campo. Para formular conceitos, o pesquisador depende da base da literatura ou do apoio de outros estudiosos. O etnógrafo tem potencialidade para formar modelos, a saber, uma representação em escala reduzida de componentes essenciais de processos mais complexos.

A partir de nossas reflexões teóricas e especificações metodológicas, iniciaremos nossa análise do estudo de campo. Nós nos fundamentamos por um referencial teórico que compreende que os valores morais podem ser construídos no ambiente escolar. Utilizamos a pesquisa de tipo etnográfico como ferramenta para pensar: em que medida os gestores escolares contribuem para a construção de valores morais. Para tanto, precisamos meditar sobre o trabalho dos gestores à luz de uma administração democrática em que seja possível uma educação menor. Assim, o estudo de campo buscou olhar para os momentos em que a educação autoriza a experiência.

5 O ESTUDO DE CAMPO: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DO GRUPO GESTOR

5.1 PESQUISA DE CAMPO: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES

“- Também posso escrever uma estória sobre os teus bigodes, tio Rui?

- Claro que podes. Eu ia ficar muito honrado.

-Honrado é bom ou mau?

-Honrado é bonito.”

(Ondajki-A bicicleta que tinha bigodes)

Temos uma pergunta a ser respondida em nossa pesquisa: em que medida o trabalho dos gestores escolares pode contribuir para a construção de valores morais? Em um primeiro momento, precisávamos refletir sobre o que são valores morais e como se desenvolvem personalidades morais autônomas no cotidiano escolar. Em seguida, era importante ressignificar o sentido da educação para que estivesse pautada na experiência e não na repetição. Por conseguinte, necessitávamos pensar sobre o papel dos gestores e de que maneira podem atuar na construção de referenciais morais. Após essas análises, era primordial meditar sobre uma investigação no campo capaz de expandir a nossa percepção e compreensão acerca de nosso objeto de estudo. Para tanto, foi fundamental escolher um caminho metodológico coerente com nosso referencial teórico e articulado à nossa questão norteadora. Selecionamos a pesquisa de tipo etnográfico. Com maior embasamento, pudemos chegar ao campo, procurando ver coisas bonitas mais do que boas ou más.

Como o nosso caminho de investigação estava pautado na pesquisa de tipo etnográfico, era primordial que escolhêssemos um único lugar em que fosse possível mergulhar. Não foi uma tarefa simples selecionar em qual escola da cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, centraríamos o nosso olhar. Nosso primeiro critério era escolher uma instituição em que a formação em valores humanos fosse um objetivo declarado. Não queríamos investigar um lugar em que essa não fosse uma preocupação, e, assim, mais uma vez elaborar críticas óbvias de instituições desatentas. Talvez, uma das obras que mais contribuiu para o recorte de nosso referencial teórico e objeto de estudo foi o livro de Josep Maria Puig “Práticas morais: uma abordagem sociocultural”, pois o autor preocupou-se em analisar experiências positivas de construção de personalidades morais na Espanha.

Ademais são nas práticas que ocorrem as intersecções daquilo que é estrutural e pertence à sociedade com as motivações dos sujeitos: “as práticas são produtos culturais da comunidade e, ao mesmo tempo, são realizações pessoais dos sujeitos.” (PUIG, 2004, p.36). Portanto, para Puig, as práticas são cursos de acontecimentos privilegiados para se pensar a moral: “as práticas morais são uma unidade de análise ótima e um espaço de mediação cultural”. (PUIG, 2004, p.54). Assim, nosso foco de investigação é refletir sobre as práticas morais, cientes da relação sujeito e meio em constante criação e “re-criação”.

A princípio procuramos um lugar em que pudéssemos cheirar experiências de sucesso e não apenas reafirmar pareceres vazios de fracasso. Reforçados pela leitura do livro “Projetos bem-sucedidos de Educação em Valores”, elaborado por diversos pesquisadores do Grupo de Trabalho “Psicologia da Moralidade”, que aborda experiências de sucesso na construção de personalidades morais em escolas públicas brasileiras, decidimos escolher uma instituição em que a moralidade fosse uma meta almejada e que houvesse algumas manifestações de avanço nesse campo.

Yves de La Taille (2013) escreveu o prefácio do livro “Projetos bem-sucedidos de Educação em Valores” de Maria Suzana Menin, Patrícia Bataglia e Juliana Zechi (orgs.), para ele essa é uma discussão relevante, pois declara o papel da escola em cuidar da formação moral. Para o autor, não cabe o argumento de que a construção de referenciais morais depende exclusivamente de instituições como a família ou a igreja. Além disso, La Taille disserta que falar em projetos bem-sucedidos é uma ideia excelente, pois comumente observamos na mídia a divulgação do fracasso na educação, sobretudo na educação pública. Por conseguinte, o autor valoriza a reflexão sobre a experiência. “Porque o que, em geral, se ouve e se lê em palestras e publicações sobre a educação são discursos estritamente teóricos, sem referências a pesquisa e, logo, sem dados.” (LA TAILLE, 2013, p.17). O autor participou de uma pesquisa bibliográfica em revistas científicas sobre o tema da educação moral de 1990 a 2003 e percebeu que: “de 28 artigos encontrados, não havia um sequer que trouxesse dados empíricos sobre educação moral.” (LA TAILLE, 2013, p.18). Portanto, evidencia a relevância de pesquisas de campo voltadas ao tema da educação moral.

Então, nos aproximamos da perspectiva utilizada no livro, pois também intentamos observar as experiências no contexto escolar que fogem a discussões apenas

teóricas. Além disso, também procuramos alguns exemplos daquilo que tem dado certo na concepção dos gestores, na administração escolar para a formação moral. Nós nos diferenciamos por focar no trabalho dos gestores, uma vez que o livro relata experiências, sobretudo na relação entre docentes e educandos. Além disso, decidimos por uma escola privada, e as pesquisas expostas no livro centraram suas análises na realidade de escolas públicas em diferentes Estados brasileiros.

Dessa maneira, optamos por uma escola privada na cidade de Ribeirão Preto, interior paulista, que traz a construção de um ambiente sociomoral cooperativo como um dos seus princípios educacionais. A escola adota o socioconstrutivismo como linha pedagógica. Acreditamos que esse também era um dado importante, pois a escola utiliza um referencial teórico coerente com o nosso.

A escola é formada por uma equipe gestora de sete pessoas que administram a instituição da educação infantil ao ensino fundamental II. Sendo uma diretora pedagógica, uma diretora financeira, duas coordenadoras da educação infantil, uma coordenadora do ensino fundamental I e duas coordenadoras do ensino fundamental II. A primeira preocupação era pensar nas especificidades da gestão em uma instituição privada. Paro (2001) argumenta que algumas questões constitucionais precisam ser mais bem descritas para que alguns objetivos da educação não se restrinjam a instituições públicas. O autor coloca que não deve haver essa liberdade de mercado para valores nacionais de educação.

Nossa investigação está embasada no ideal de gestão democrática. Conforme já dito, quatro princípios levantados por João Barroso (2013) foram utilizados para guiar nossa observação: participação, liderança, qualificação e flexibilidade. Todavia, esses princípios serviram para conduzir nossa interpretação acerca de quatro aspectos apontados por Araújo (2012) como primordiais para pensar a construção de personalidades morais autônomas, a saber: conteúdo, metodologia, relações interpessoais e valores.

Ou seja, partimos do pressuposto de que a construção de valores morais na escola depende dos pilares levantados por João Barroso (2013) e Araújo (2012). Utilizamos esses princípios como guia para afinar nosso olhar sobre a relação de uma gestão democrática com as transformações indispensáveis ao cotidiano de uma escola intencionada em construir personalidades morais. Nossa intenção era perceber de que

maneira os gestores lidam com esses princípios e em que medida podem contribuir para a construção dos valores desejados. Portanto, precisamos olhar para o trabalho dos gestores tanto no âmbito da organização no interior da escola como em sua estrutura didática.

Conseguimos autorização para acompanhar algumas reuniões de coordenação, além das reuniões gerais com os professores e frequentar a rotina da escola. A escola atende um grupo médio de 500 alunos bem abastados da cidade. Fundada em 1991, a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental funcionam no período da tarde e o fundamental II no período da manhã. Começamos nossa observação em agosto de 2013 e terminamos em maio de 2015.

5.2 ANÁLISE ESPECULATIVA DE NOSSA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Para análise dos dados da observação participante, das entrevistas e dos ensaios, utilizamos a metodologia etnográfica descrita por Woods (1989). A primeira etapa consiste de uma análise especulativa, seguida por um processo de classificação e categorização. A terceira etapa configura a criação de modelos e tipologia para, por fim, estabelecer a teorização.

Dessa maneira, iniciaremos pela análise especulativa responsável por uma interpretação inicial que “es más tipicamente especulativa y menos bien formada” (WOODS, 1989, p.137). Para o autor esse é um momento de formular comentários iniciais sobre os dados como primeiros passos na tentativa de elaborar uma análise. Para ele, é comum que apresentem certa desordem, pois procuram expor possibilidades de conexão.

Uma questão que nos ficou marcante no livro “Etnografia na prática escolar” de Marli André foi a busca por uma descrição do cotidiano escolar, mais do que apenas uma análise no cotidiano escolar. Dessa maneira, buscamos pensar no contexto complexo da escola para além de um lugar de coleta de dados, apesar de parecer um exercício simples essa distinção, na verdade, nos exigiu repetir como mantra a busca por uma interpretação do cotidiano escolar.

Nossa observação estava norteada pelas quatro categorias: conteúdo, metodologia, valores e relações interpessoais. Nossa primeira preocupação foi observar

a dinâmica da escola, para relacionar nossas categorias de análise com os princípios educativos da escola. Ela segue quatro princípios, denominados pilares da escola: currículo contemporâneo, aprendizagem significativa, ambiente sociomoral cooperativo e avaliação formativa. Em geral, quando algum professor ingressa na instituição ou quando os gestores apresentam a escola para os pais entregam o documento abaixo:

“PRINCÍPIOS EDUCATIVOS:

- ❖ *Pautados nas concepções sociointeracionistas-construtivistas.*
- ❖ *Referentes à tríade didática professor-aluno-conhecimento, inseridos na instituição e na sociedade.*
- ❖ *Tem como função social da escola a formação integral do sujeito.*

1. Ambiente sociomoral cooperativo:

- *Ensino de valores, atitudes e competências sociais: solidariedade, valorização da pluralidade e respeito às diferenças, respeito mútuo, tolerância, flexibilidade.*
- *Ensino de autonomia com compromisso e responsabilidade.*
- *Valorização das ações comuns, democráticas e da coletividade.*
- *Busca de justiça com igualdade e equidade.*

2. Ensino e Aprendizagem significativos:

- *Consideração do sujeito como autor do seu processo de aprendizagem, levando em conta construção e reconstrução ativa do conhecimento.*
- *Planejamento direcionado para que o processo de aprendizagem atinja o objetivo de reapresentação de saberes e não de mera reprodução.*
- *Consideração e uso dos conhecimentos prévios na prática educativa.*
- *Consideração das diferenças pessoais e de ritmos de aprendizagem.*
- *Valorização do processo de investigação, reflexão e construção do pensamento crítico.*
- *Desenvolvimento da metacognição (consciência do saber).*

- *Concepção do erro como hipótese a ser conflituada e transformada.*
- *Incentivo a aprendizagens por memorização estratégica e compreensiva, e não mecânica.*
- *Promoção constante da busca, do interesse e da curiosidade.*

3. Concepção Contemporânea de Conhecimento e Currículo:

- *Integrados: Conhecimento contínuo, passível de generalização, em rede, globalizador, interdisciplinar e em espiral.*
- *Compostos: Tipologia de conteúdos diferenciados referentes a fatos, princípios, conceitos, procedimentos, atitudes.*
- *Com apoios variados (diversidade de estratégias didáticas): material curricular incentivador, que leva em conta as NEEs, sem estereótipo cultural e que garanta comparação e estabelecimento de relações.*
- *Significativos: Conhecimento real, valorizado socialmente e integrante do patrimônio cultural humano.*
- *Formalizados: Registro, Sistematização, Produção e/ou Socialização do Produto, gerando novas indagações.*
- *Dinâmicos: Em constante movimento, que consideram o oculto e o imprevisto e que não se dão como acabados e irrefutáveis uma vez que o conhecimento humano é evolutivo.*

4. Avaliação Formativa:

- *Processual (inicial, reguladora e final integradora). A partir de objetivos planejados e traçados curricularmente.*
- *Instrumentos diversos, coerentes com os tipos de conteúdos e que formalizem e/ou documentem a situação avaliativa.*
- *Com a função de promover aprendizagem contínua.*
- *Institucional, da equipe e dos alunos.*

Em nossa observação e registros sobre a perspectiva da escola em relação ao conteúdo, pudemos averiguar que esse é um dos pontos em que a escola mostra muitos avanços. Com base no socioconstrutivismo, a escola trabalha com uma tipologia de conteúdos. Dessa maneira, em todos os anos da escolarização são desenvolvidos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Essa tipologia é bastante incorporada pela equipe docente que utiliza essa linguagem com os alunos, em reunião, em documentos oficiais. Por exemplo, todos os alunos do fundamental I fazem autoavaliação ao final do trimestre (o ano letivo é dividido em três trimestres). Com frequência, os tópicos de autoavaliação vêm divididos a partir dessa tipologia. Em conversa com os professores do fundamental II fica explícito como essa é uma referência para os docentes. Nos relatórios individuais dos alunos, os professores se remetem a essa tipologia, por exemplo, em Ciências, a professora escreve: “você conseguiu construir o conceito de eucariontes e procariontes, mas precisa investir no procedimento de pesquisa”.

Em conversa informal com a coordenação do fundamental II, perguntamos como essa concepção é construída dentro da equipe. Uma das coordenadoras apontou que foi um investimento expressivo em reunião pedagógica há alguns anos. Esse estudo de um ano sobre tipologia de conteúdos terminou com a elaboração de um currículo mínimo de procedimentos fundamentais para os alunos de 6º a 9º ano.

Na educação infantil, essa tipologia também aparece, e os professores lidam de maneira bastante orgânica. Citando um caso análogo, há um estudo sobre Alimentação na educação infantil. Alguns conceitos são trabalhados como o que são alimentos saudáveis, como os alimentos chegam a nossa casa, o que são vegetais. Há também um investimento nos conteúdos procedimentais, como reconhecer o que é uma receita, identificar data de validade. Além disso, há constante preocupação com as atitudes como ouvir o amigo em uma roda de conversa, autonomia para pegar, comer e guardar o lanche. Ou seja, há um trabalho da gestão e dos professores bastante significativo em valorizar outras formas de conhecimento, diferentes da informação de dados, datas e conceitos.

Como são os professores que produzem seu próprio material, há uma flexibilidade bastante significativa de trabalhar os conteúdos. Observamos que não há um clima de pressão e cobrança para que os conteúdos sejam cumpridos. Além disso, as

coordenadoras garantem que haja bastante autonomia na escolha do que será abordado. Pudemos perceber essa autonomia e flexibilidade em conversa com alguns professores. No fundamental II o professor comentou que o recorte na área de Geografia era muito diferente de outras escolas, pois trabalhava com grandes temas. Com isso, havia disponibilidade de aprofundar conceitos, trabalhar com procedimentos, desenvolver maior autonomia nos estudos.

Além disso, há na grade curricular de todos os ciclos uma valorização das disciplinas de arte. Os alunos se envolvem muito com aulas de circo, teatro, artes plásticas e artes do corpo. Há bastante referência à arte nos corredores, nas aulas das outras disciplinas. Os professores do fundamental II colocam em seu material didático trabalho com filme e músicas. A escola promove uma mostra cultural bienal para apresentar finalizações de estudo que se utilizam de alguma linguagem artística.

Nesse sentido, há uma compreensão e trabalho com o currículo bastante diferente do que comumente se lê sobre a grande maioria das escolas brasileiras. Essa ampliação no trabalho com a tipologia de conteúdos, a autonomia docente, e a flexibilidade em relação ao cumprimento dos conteúdos contribuem para que haja uma relação diferente com o conhecimento, o que abre espaço para que outras reflexões como as atitudes e a autonomia conquistem um lugar legítimo no cotidiano da escola. Como apontou Araújo (2012), a mudança na compreensão do conteúdo é primordial para a construção de personalidades morais. Caso contrário, questões como o respeito ao outro poderiam ser secundárias para a rotina escolar.

Outro aspecto ímpar levantado por Araújo (2012) para as escolas construírem valores morais em seu cotidiano é uma revisão da metodologia. Muitos avanços também foram observados nesse sentido. A escola segue o socioconstrutivismo que leva, necessariamente, a uma problematização sobre a didática. Estamos cientes de que houve uma demasiada tentativa de implementação da didática construtivista em muitas escolas do Estado de São Paulo, nas últimas décadas. Nosso olhar buscou perceber se essa era uma proposta genuína da escola ou mais um discurso construtivista como tantos que foram divulgados por modismo.

Pelas reuniões, projeto dos professores, conversas, aulas, material didático, percebemos que a escola conseguiu implementar diversos pressupostos dessa metodologia. Alguns conceitos como autonomia, construção do conhecimento e

protagonismo do aluno foram observados em diferentes contextos dentro da escola. No que se refere ao espaço físico, constatamos que os alunos de todas as séries estavam sempre sentados em duplas, trios ou grupos. Nas salas do fundamental I, era ainda mais comum os alunos estarem nas mais diferentes composições. Há muitos momentos de trabalho em grupo, pois acreditam que a construção do conhecimento se dá na relação social.

Todos os anos do fundamental I trabalham com metodologia por projetos. Isso prioriza a construção do conhecimento pelos alunos em primeira instância, porque contam com o protagonismo dos alunos para pensar em quais perguntas farão sobre o tema. Além disso, os alunos devem pensar em uma forma de rerepresentar o conhecimento. Dessa maneira, ele precisa ser significativo e reelaborado pelos discentes. As lições de casa podem ser escolhidas pelos alunos. Há um trabalho de metacognição para que cada um entre em contato com suas principais dificuldades e procure atividades para se aprimorar.

Em relação à avaliação, a escola tem como seu princípio educativo uma avaliação a serviço da aprendizagem. Dessa maneira, há sempre diferentes momentos avaliativos dentro do estudo de um tema e passam, em todos os ciclos, por avaliações diagnósticas, reguladoras e finais. As recuperações são processuais, assim, acontecem durante o trimestre e não ao final dele. Toda essa estrutura metodológica é bastante perseguida pela equipe de coordenação de todos os anos da escolarização. Há momentos de orientação individual dos professores com sua coordenadora. Participamos de alguns desses momentos de orientação. Neles são debatidas questões sociais dos alunos e, principalmente, caminhos metodológicos. Para exemplificarmos, uma das reuniões com a professora de Matemática era para discutir qual encaminhamento dar para aulas a partir de uma avaliação reguladora sobre potenciação. Coordenação e professor pensaram juntos as possibilidades didáticas.

As assembleias de sala são relativamente frequentes entre os alunos do fundamental I e II. Em vários momentos, pudemos observar que os alunos têm bastante força dentro das aulas. Participamos de algumas situações com os alunos do 7º ano reivindicando com a professora de teatro a mudança do projeto para a peça. Isso nos demonstra que já existe uma situação de descentramento da figura do professor no processo de aprendizagem. É notável que o capital cultural que trazem de suas famílias

contribui para que os alunos proponham situações e participem de assembleias. Mas, como esse não é foco de nosso estudo, conseguimos perceber que há um espaço criado na instituição para que os alunos se coloquem.

Os estudos de campo são ferramentas comuns em todos os anos de escolarização. Com atividades adaptadas à idade, os alunos levantam perguntas que só poderão ser respondidas no campo. Além dos estudos dos diferentes temas: animais do bosque da cidade, preservação em Ouro Preto, climatologia na Serra da Canastra, os alunos trabalham com procedimentos de pesquisa e atitudes como respeito à natureza, trabalho em grupo. Esses estudos buscam uma aprendizagem significativa.

Apesar dos avanços observados, difícil de serem descritos, há limites e ranços que ainda não foram superados. Walter Kohan (2013) pensou em uma série de questionamentos para refletirmos se nossas escolas estão ousando se inventarem. “Temos saído do lugar que nos pedem que ocupemos? Temos inventado, criado, pensado de verdade? Temos alcançado a todos igualmente? Temos sido irreverentes? Temos questionado os valores socialmente estabelecidos?” (KOHAN, 2013, p.139). Essas provocações apontadas pelo autor nos ajudam a perceber como ainda estamos estancados a um modelo de escola pouco criativo. Nesse sentido, muito ainda pode ser transformado.

Assim, apesar das grandes e legítimas conquistas metodológicas dessa instituição, ainda percebemos a questão do desejo pelo saber sendo engolida por burocracias e horários a serem cumpridos. Muitas vezes na sala de aula observamos como ainda há uma forte figura do professor como detentor do poder de dizer quem pode ou não ir ao banheiro e como os alunos vão aprender um tema. Observamos outro aspecto da metodologia bastante interessante que é uma compreensão de que cada um aprende em um ritmo, e o papel do professor é oferecer uma ajuda ajustada a cada necessidade. Apesar disso, quando nos perguntamos se todos estão sendo alcançados igualmente é fato que não. Pois muitos alunos estão notadamente ali por obrigação, sem desejo pelo saber. Ainda é necessário ousar mais e experimentar outras possibilidades de conhecer o mundo.

Em relação aos valores, percebemos que a escola declara bastante os referenciais em que acredita. Os alunos têm em seu repertório os conceitos de justiça e respeito. Com os mais velhos são questionados valores mais complexos como o da equidade e do

consenso. Participamos de uma assembleia dos alunos do 9º ano para decidirem quem seria o orador da turma na formatura. As coordenadoras sugeriram que eles escolhessem por consenso e não por votação. Os alunos conseguiram, após as discussões, definir quem teria mais habilidade para aquela função. Durante a discussão, uma das meninas diz para o amigo: “Você fala bem, é engraçado, mas tem dificuldade em ouvir os outros, então, não representa a maioria”. Esse episódio mostrou como a escola explicitou um valor que considerava importante e abriu espaço para que os alunos experimentassem esse difícil exercício de chegar a um consenso.

As coordenadoras tomam algumas decisões verticais com intuito de reforçar alguns princípios. Elas têm clareza de que alguns valores não podem se perder na rotina intensa da escola. Por exemplo, perceberam que os aniversários da educação infantil estavam inseridos na lógica consumista. Os alunos traziam um monte de presente em cada aniversário, cheios de papel e muito plástico. As gestoras colocaram que a partir daquele momento os alunos fariam algum presente artístico para o amigo e ninguém podia mais trazer de casa. Uma professora contou que, no início, houve bastante resistência das famílias, mas atualmente, percebemos que é uma prática incorporada. Foi uma norma imposta, mas tentaram problematizar os princípios.

A escola não tem cantina e isso é um valor. A gestão e os professores estimulam para que o lanche seja feito em casa pelas famílias. Os professores discutem com os alunos coisas bacanas para se levar. No Dia dos Pais ou das Mães também há uma busca por preparar alguma obra fruto de um estudo e não comprar lembranças de outras empresas. De alguma maneira, há uma resistência contra a lógica consumista como valor na instituição.

Os trabalhos em grupo, a autoavaliação, avaliação dos pares são estratégias que enfatizam a autorreflexão como um valor para escola. Os alunos, desde as séries iniciais do fundamental I, pontuam dificuldades e facilidades para ouvir o outro e trabalhar em grupo.

Nas relações interpessoais, observamos que há um clima institucional tranquilo, muitos funcionários trabalham na escola há bastante tempo. Há pouca rotatividade no quadro docente, o que facilita tanto a formação e construção dos valores daquele lugar como a estruturação de um ambiente calmo em relação à garantia do emprego.

Por um lado, as relações entre os alunos são de pouca agressividade física. Os intervalos entre as aulas que acompanhamos ocorreram de maneira muito tranquila. Não houve briga. Não existe a função de inspetor de aluno. São os professores e assistentes que acompanham o intervalo na educação infantil e ensino fundamental I, já no fundamental II é um assistente de coordenação. Não existe um sinal sonoro que demarque início ou fim, os alunos devem voltar para aula quando dá o horário ou o professor chama. Por outro lado, percebemos algumas relações de hostilidade, típicas de nossa sociedade. Os alunos ainda reproduzem o discurso de que alguns são os “top” e outros são os “excluídos”. Percebemos em certas aulas, em que os professores deixavam os alunos escolherem o grupo, que algumas crianças ficavam à margem. Ou seja, alguns estigmas ainda permanecem no cotidiano da escola.

De maneira sintética, a proposta da escola vai ao encontro das transformações levantadas por Araújo para a formação de personalidades morais. Os pilares nos quais a escola se apoia carregam transformações no campo didático, capazes de fortalecer a formação autônoma da moral. No que se refere ao conteúdo, a proposta da instituição é pensar em um currículo contemporâneo o qual valoriza a relevância social dos temas estudados. Em relação à metodologia, a preocupação é que a aprendizagem seja significativa e, portanto, o aluno deve ser sujeito do seu processo educativo. Por isso, também, a escola aponta a avaliação como parte do processo de aprendizagem, articulada a uma perspectiva construtivista de educação. A construção de um ambiente sociomoral educativo ressalta a importância de a escola pensar os valores pautados no respeito, na justiça e na dignidade humana. Dessa maneira, há uma proposta de reflexão sobre valores e relações interpessoais.

Vitor Paro (2001) argumenta que a gestão democrática necessita atingir tanto a estrutura didática quanto a organização do interior da escola. Portanto, o intuito de nossa observação era perceber de que maneira a gestão operava nesses dois aspectos de sua atuação. Pudemos rapidamente perceber que as questões didáticas contavam com a participação intensa do corpo docente. Nesse sentido, a tomada de decisões acerca do currículo e da metodologia era notadamente discutida em reuniões gerais e orientações individuais. Além disso, pudemos perceber autonomia do corpo docente na preparação das aulas e na elaboração do material didático. A escola não adota livros ou apostilas, pois são os professores que, em geral, pensam as sequências didáticas. Todavia, os

alunos ainda têm uma participação muito incipiente na tomada de decisão. Desde o início de nossas observações, notamos apenas algumas experiências de assembleia no fundamental I e duas reuniões com o corpo docente e os representantes discentes. Percebemos uma preocupação crescente de que os alunos tivessem mais autonomia na escolha dos conteúdos e participassem mais das reuniões. Entretanto, observamos uma atuação ainda embrionária dos alunos nas discussões didáticas.

No que se refere à organização no interior da escola, observamos uma atuação restrita tanto dos alunos como dos próprios docentes. O fato de ser uma escola particular cria peculiaridades na administração financeira e estrutural da instituição. Muitas decisões acerca dos investimentos, das compras e das alterações no espaço não foram discutidas nem entre toda a equipe gestora. As discussões da autonomia financeira das instituições públicas diferem muito das instituições privadas, uma vez que estas já têm o autogoverno financeiro. Portanto, esse aspecto da gestão democrática precisa ser discutido de maneira muito cuidadosa nas escolas particulares.

Além disso, não existe uma associação de pais e mestres na escola pesquisada. Dessa maneira, não há uma abertura por parte da gestão para discutir questões de investimento e aplicação financeira nem com os pais, tampouco com os professores. Um dia questionamos a diretora pedagógica sobre os motivos de não haver um incentivo para criação de uma associação de pais. Ela aponta que, muitas vezes, a escola é vista pelos pais como uma prestadora de serviço semelhante a outras, como loja ou um clube e, nesse sentido, as questões orçamentárias podem ganhar mais peso que as pautas pedagógicas. Portanto, a administração da escola acredita que é mais fácil perseguir os princípios filosóficos da instituição sem a participação dos pais nas discussões da organização interna.

Ou seja, em relação à categoria da participação, pudemos observar que os pais têm pouca voz na tomada de decisões, tanto didáticas quanto da organização interna. Os professores têm um espaço legítimo de discussão no que se refere às questões didáticas, todavia pouca participação nas reflexões de cunho financeiro ou burocrático. Percebemos que o espaço das reuniões pedagógicas conta com uma participação efetiva dos professores na tomada de decisões. Os alunos ainda têm uma participação muito pequena para pensar as questões didáticas da escola.

Neste momento, discorremos sobre nossa observação em relação aos critérios de uma gestão democrática. Em relação à liderança, observamos um posicionamento comprometido por parte da administração da escola com os princípios de uma gestão democrática. A equipe de gestão assume um papel, em muitos momentos, de estímulo à reflexão e tomada de decisão coletiva. Há uma relação muito diferente do que ocorre nos espaços públicos, porque os gestores desenvolvem também o papel de patrões que contratam e descontratam os funcionários. Dessa maneira, nas escolas públicas, em tese, pode ser mais fácil garantir uma função de mediação do que nos espaços em que os funcionários esperam a ordem e o mando. Nas escolas públicas, os gestores também são funcionários públicos e a relação entre docente e administrador pode ser menos estigmatizada que a de patrão e funcionário, notadamente estabelecida em instituições privadas. Por outro lado, a equipe gestora nas instituições privadas pode ter maior autonomia em relação à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A flexibilidade é um valor almejado pela equipe gestora da escola. Há pouco tempo passaram por uma consultoria administrativa para ampliar o repertório de gestão, redefinir funções e flexibilizar os modelos de encaminhamentos das decisões. A consultoria realizou um trabalho de avaliação interna (com professores e funcionários) e externa (com os pais), a fim de considerar quais os problemas compreendidos pelos envolvidos na instituição e quais aspectos positivos percebiam na escola. Essa autorreflexão possibilitou estruturar metas e flexibilizar as ações da equipe gestora.

De maneira geral, observamos uma preocupação grande com a qualificação, valor importante de uma gestão democrática. Há uma preocupação intensa de que o grupo docente reflita sobre os princípios educativos da escola. Para tanto, são feitas reuniões semanais com os professores além de encontros mensais com a equipe gestora e cursos oferecidos em outras instituições. Portanto, há um espaço de fato para que seja pensada a formação continuada da equipe. Além disso, pudemos observar que os espaços são, em geral, abertos para discussão e reflexão acerca da prática docente.

No cotidiano da escola, entre os olhares, comentários e ações, percebemos muitos avanços e proximidades com um lugar preocupado em construir personalidades morais, sobretudo no que se refere à qualificação e preocupação com a revisão dos conteúdos e dos métodos. Contudo, ainda perpetua-se um modelo de educação, consequentemente de gestão, reprodutora de um padrão pautado no medo dos

administradores. Ou seja, os gestores ainda ocupam um espaço de ditar os caminhos para docentes e alunos e assim há muita reflexão sobre a democracia e pouca ação genuinamente democrática (apesar de todos os limites apontados por Araújo da democracia em um espaço estruturalmente assimétrico).

5.2.1 ANÁLISE ESPECULATIVA DE NOSSA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: PROJETO DE INTERVENÇÃO

Iniciamos nossa observação no segundo semestre de 2013 e logo no início fomos convidados a desenvolver um projeto de Educação em Valores com os professores de toda a escola. Pensamos que era uma oportunidade importante para trazer a reflexão da construção da moralidade. Mas, cientes de que a observação participante não deve ser uma intervenção com a intenção de levar o conhecimento para um grupo, era primordial entender os encontros como trocas.

A ideia de coordenar um estudo de educação em valores com toda a equipe pedagógica da escola foi um bom caminho para nos aproximarmos mais da equipe. Para Woods, a observação participante é o principal método da etnografia escolar. “Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta personalmente esas cosas en conjunción con los demás? (WOODS, 1989, p.49)

A partir de então, organizamos três reuniões com a equipe gestora para refletir sobre qual seria nosso objetivo em pensar em um projeto de educação moral para aquela realidade. Após as reuniões, ficou evidente que os gestores tinham uma perspectiva de educação moral coerente com nosso referencial teórico. Havia uma preocupação em refletir sobre esse tema, vinculado ao princípio da escola de um ambiente sociomoral cooperativo, mas de uma maneira pouco condutista. Aqui aparece o sentido complexo da função gestora, por um lado, garantir e construir os pilares daquela escola, por outro estar flexível para os anseios e desejos do grupo. Nesse sentido, pensamos em quatro perguntas para conduzir quatro reuniões do segundo semestre de 2013: Por que construir valores morais? Quem constrói os valores? Quando pensar na educação em valores? E como educar para formar personalidades morais?

As reuniões contaram com toda a equipe docente da escola do ensino infantil às séries finais do fundamental. O primeiro encontro começou com uma pergunta que deveria ser respondida individualmente: “Qual é, na sua opinião, o problema central da escola na atualidade?”. A pergunta foi feita antes de apresentar os primeiros objetivos daquele estudo. Esse questionamento bem genérico tinha como objetivo averiguar se a questão moral aparecia como tema relevante para o grupo de professores. Após cinco minutos de reflexão individual, abrimos a discussão. Vários problemas foram levantados: relação com famílias, individualismo, professores sobrecarregados, alunos descompromissados.

Em seguida, sugerimos uma leitura em grupo de uma entrevista com Yves de La Taille para a revista *Contrapontos* sobre o tema da educação moral. Após a leitura nos pequenos grupos, deveríamos pensar se o problema pré-levantado por nós havia sido contemplado na leitura da entrevista e em que medida nós, ou o próprio texto, trazíamos soluções para aquele problema. Após as reflexões do grupo, começamos a pensar que a maior emergência no campo da educação contemporânea não é o tema da tecnologia, ou de dinheiro, ou das famílias, apesar de existirem todas essas preocupações. Conseguimos acordar que para aquela escola o mais urgente era pensar em sua função social. Assim, apontamos que um estudo de educação moral traria uma reflexão sobre o nosso desejo de escola. Por conseguinte, pudemos apontar que as soluções para os nossos problemas estão, em primeira medida, em nos revermos.

Dessa maneira, nosso primeiro encontro trouxe problematizações sobre o porquê educar para a moralidade. Discutimos o lugar teórico de que estávamos partindo e a necessidade de rever algumas verdades. O grupo levantou a primeira polêmica para discutirmos: pensar na construção de valores não vai sobrecarregar ainda mais o trabalho dos professores? Nas discussões em grupo entendemos que educação em valores não é um atributo a mais do professor e sim um de seus elementos essenciais. Nesse sentido, refletimos que os valores já são construídos com ou sem a vontade dos docentes, portanto, seria melhor que fosse declarado e sistematizado.

Outro ponto de discussão na primeira reunião foi sobre o papel das famílias. Alguns docentes perguntaram se não era função da família pensar na educação moral. É claro que sim. Todavia, chegamos a um consenso de que a escola também precisa assumir esse compromisso, pois a construção de uma sociedade mais justa deve ser um

projeto de todas as instituições do país, não só as famílias. Estamos inseridos em uma sociedade autocentrada, consumista e injusta, como a escola pode contribuir para transformar essa situação? Delegar essa função às famílias não contribui para um processo de transformação. Relembramos alguns discursos como de La Taille que diz: “Ora, será que podemos colocar apenas nas costas das famílias tamanha tarefa de construir uma sociedade feliz? Será que ela é a única responsável pelas virtudes ou vícios da sociedade?” (LA TAILLE, 2013, p.17). Contudo, sem dúvida, essa discussão é indispensável, pois é inegável o peso que as famílias têm no desenvolvimento das personalidades morais. Mas, concluímos que é nossa responsabilidade e desejo construir personalidades morais. Nesse sentido, combinamos que não iríamos repetir: “mas as famílias são tão complicadas”, “mas isso é responsabilidade das famílias”. Nossa reunião terminou com algumas sugestões de bibliografia e com perguntas, muitas perguntas, que deveriam nos tirar da zona de conforto.

Em nosso segundo encontro, deveríamos responder à questão: Quem educa em valores? Disparamos a reflexão com uma proposta de desenho: o que educa o educador? Após a elaboração dos desenhos, houve uma rápida exposição e reflexão sobre o nosso processo de formação. Em seguida, expusemos as seguintes citações:

- 1) La Taille: “[...] a educação em valores não se obtém por prescrição. Ao contrário, tem que propiciar ao sujeito processos de autodescobrimento, hábitos de reflexão e disponibilidade para a discussão e para o diálogo, de forma que cada um possa, à sua maneira, assimilar os valores fundamentais.” (2009, p.86).
- 2) “De fato, como homens heterônomos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar crianças a vislumbrar um mundo diferente? É preciso que seja superada a tendência à insensibilidade, à passividade e à impotência” (LA TAILLE, 1996).
- 3) “De fato, só nos valorizamos quando nos autoconhecemos, quando é possível refletir sobre nossas ações. A primeira necessidade: saber: quem sou eu? A segunda: o que é sentido para minha vida?” (LA TAILLE, 2009, p.37).

A partir da leitura e reflexão sobre essas citações, pudemos responder novamente à pergunta disparadora: Quem educa os educadores? Destacamos a importância do autoconhecimento e da autorreflexão e propusemos esse exercício diário

sobre o nosso trabalho para as próximas semanas. Cada vez ficava mais forte a ideia de que educar para a moralidade é educar a si mesmo.

O terceiro encontro começou com a música “De-de-dei-xá-xá-xá” de Tom Zé. Nosso objetivo era tentar responder à pergunta: Quando educar moralmente? Partimos de uma reflexão de Puig no livro “Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral” que aponta que podemos pensar em dois momentos da educação moral: um momento planejado e previsto nos planejamentos ou planos de aula e uma situação emergente, imprevisível. Para o autor, esses dois momentos são fundamentais para pensar na formação de personalidade morais. Após essa análise, propusemos a formação de pequenos grupos entre os professores para refletir em momentos planejados e emergentes que tinham ocorrido ao longo do ano. Depois das discussões nos pequenos grupos, levamos a reflexão para toda a equipe e comentamos as situações descritas e ampliamos, assim, nosso repertório e nossa atenção para o momento de construção da moralidade. Os momentos previstos deveriam ser levados em consideração na elaboração do planejamento para o próximo ano. Em contrapartida, era preciso aumentar a nossa escuta para os instantes em que os dilemas apareciam e mesmo sem planejar, nossa ação deveria promover a reflexão entre os alunos.

O último encontro do semestre precisava abordar a questão: Como formar personalidade morais? Iniciamos com a pergunta norteadora: “O que para vocês é um mapa moral e o quê é uma bússola moral?” Essa reflexão de Puig amplia nossa concepção acerca dos caminhos possíveis para formar personalidades morais e nos faz ponderar que não há superioridade de uma estratégia em relação à outra. Mapas e bússolas morais são importantes ferramentas de construção da moralidade nas escolas. A bússola traz questões mais procedimentais na medida em que não dá caminho, mas propõe o desenvolvimento da autonomia, da criatividade moral, da reflexão e da deliberação coletiva. Por outro lado, o mapa moral leva à valorização das virtudes, da repetição moral pautada em instruções coletivas que são valorizadas socialmente. Fechamos o estudo desse ano com uma discussão de possibilidades de estratégias tanto de mapas como bússolas morais que poderíamos utilizar no ano seguinte. Pensamos em vantagens dessas distintas ferramentas.

Cada vez mais a equipe docente nos mostrava o que já fazia de interessante em relação a uma prática moral concomitante a incorporação de um repertório que

possibilitava declarar mais e se atentar para a formação moral. Nesse sentido, os administradores da escola produziram um balanço e concluíram que as reflexões precisavam continuar. Em 2014, nosso estudo sobre a construção dos valores morais levou todo o ano.

No primeiro semestre, realizamos quatro encontros, durante as reuniões gerais, para dar continuidade aos estudos por meio de leituras, discussões e espaços para a autorreflexão. O primeiro encontro foi uma leitura coletiva do ensaio de Larrosa “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. A leitura poderia ser interrompida caso alguém tivesse algum comentário, reflexão ou proposta de discussão. Não houve tempo para debate após a leitura, todavia, essa era uma das intenções: imaginar uma educação que se expõe mais do que se impõe ou se propõe. E para tanto, são fundamentais os momentos de silenciar.

Para o segundo encontro do semestre, sugerimos uma atividade prévia: pensar em justificativas para o nosso estudo de educação moral. Nossa intenção com essa estratégia era observar o que aquele estudo poderia estar mobilizando em cada um. Com a leitura das justificativas, pudemos perceber pensamentos muito coerentes com nosso referencial teórico como o comentário de uma professora:

O estudo de educação em valores possibilita uma reflexão pessoal e faz com que possamos através dos encontros e discussões parar, analisar e repensar nossa postura diante do mundo e das pessoas. É necessário, primeiramente, refletirmos profundamente sobre nossas próprias atitudes como ser humano para nos fortalecermos como educadores. Em segundo lugar, precisamos sair de nossa zona de conforto e pensarmos o que nós enquanto educadores podemos fazer para contribuir para a formação de uma sociedade engajada e participativa, capaz de promover a transformação do meio em que vive. Conscientes e com o pensamento crítico em relação ao que acontece ao nosso redor e com pequenas ações possíveis e planejadas dentro de um currículo adequado ao momento em que vivemos, podemos aos poucos alcançar mudanças importantes.

Percebemos o discurso do autoconhecimento e da autorreflexão muito presentes nas justificativas dos professores. A maior parte dos textos evidenciou a questão da valorização de virtudes como a justiça e o respeito como fatores primordiais da educação moral, além de aspectos como a mudança curricular e a necessidade de

transformação de uma realidade individualista e injusta a qual o mundo enfrenta. Um gestor apontou como justificativa:

Convenço-me cada vez mais da extrema urgência e necessidade de trabalharmos com Educação em Valores. Se queremos formar sujeitos criativos e autônomos, temos que pensar em "vivências" e situações de aprendizagem que promovam a formação crítica do juízo moral dos nossos alunos. Hoje em dia, com o excesso de informações e estímulos torna-se cada vez mais difícil pararmos para refletir e discutir sobre nossas ações e sobre o ponto de vista dos outros. Não é através da imposição do que é certo e errado que os sujeitos vão torna-se autônomos, mas sim, através da construção de significados compartilhados. E qual seria o espaço mais indicado ou um dos mais apropriados para promover essa *construção*?

Por outro lado, observamos algumas justificativas por parte dos professores incoerentes com o que a equipe gestora entendia como construção de um ambiente sociomoral cooperativo. Nesse sentido, alguns comentários como: "A indisciplina é um dos maiores desafios na comunidade escolar, pois as crianças não têm regras, os pais não sabem educar e dar limites e na escola muitos professores não sabem impor a disciplina e quando tentam educar e colocar limites, os pais questionam o porquê chamaram atenção de seus filhos.". Assim, iniciamos a segunda reunião do ano pontuando como alguns comentários eram mais ou menos adequados aos princípios daquela instituição. Nesse caminho, a liderança da gestão é um movimento importante, pois abre espaço para a reflexão ao mesmo tempo em que pontua problemas em algumas concepções divergentes de uma compreensão socioconstrutivista. Portanto, não devemos interpretar a gestão democrática como um relativismo ingênuo que aceita qualquer ponto de vista.

Destarte, após algumas problematizações acerca das justificativas, nosso segundo encontro contou com uma palestra de dois professores da Universidade Estadual Paulista de Franca (a profa. Dra. Vânia de Fátima Martino e o prof. Dr. Genaro Fonseca), o tema era: Educação no século XXI: que tipo de escola desejamos? Nossa preocupação era sensibilizar para várias mudanças que já ocorreram em escolas no mundo e no Brasil em relação à construção moral. O recorte centrou-se na mudança metodológica. Os professores expuseram que o ensino público no Brasil fica muitas vezes restrito aos anseios governamentais, por outro lado, as escolas privadas têm maior

possibilidade de traçar outro modelo de educação escolar. Assim, os professores pontuaram a importância de espaços de formação para a reflexão de que escola desejamos. Em seguida, expuseram possibilidades de experiências metodológicas e práticas educativas.

O terceiro encontro previa maior meditação sobre nossa própria prática. Nesse sentido, a proposta era de que cada um pensasse em seu trabalho como docente ou gestor e selecionasse uma meta do que gostaria de alcançar. A ressalva era de que a meta deveria ser estabelecida em curto prazo, ou seja, para ser aplicada ainda naquele ano. Após esboçar algumas metas, todos deveriam escrever grande em outra folha e caminhar pela sala com sua proposta exposta. Em seguida, o exercício era de formar grupos com quem tivesse escrito uma meta parecida, alguma proximidade no desejo. Os grupos formados deveriam apresentar suas metas e pensar em quais caminhos possíveis para concretizar aquela vontade. Por fim, um redator por grupo deveria entregar as metas individuais e os caminhos coletivos discutidos para efetivar o projeto.

Ao final dessa atividade, formamos treze grupos de professores e gestores. As metas envolveram diferentes temas que foram categorizados da seguinte maneira: participação/engajamento, currículo, metodologia, autonomia na resolução de conflitos, metodologias para educar em valores, cooperação, pensar no coletivo, família, construir valores com as famílias, protagonismo do aluno, desenvolver a escuta, trabalhar com virtudes e melhorar a avaliação.

O último encontro do primeiro semestre foi para desenvolver um projeto de educação em valores. Os grupos formados no último encontro deveriam se reunir e discutir possibilidades de ação. Os caminhos poderiam ser iguais, entretanto, cada um deveria esboçar o seu próprio projeto com os itens: tema, justificativa, objetivos, etapas de ação, cronograma, avaliação, bibliografia. Assim, ao final desse encontro cada um teria um projeto a ser desenvolvido no início do segundo trimestre. Discussões mais individualizadas seriam feitas em orientações com os coordenadores que ocorrem mensalmente. Participamos de algumas dessas orientações para refletir sobre temas e estratégias.

No segundo semestre, os encaminhamentos para o estudo de valores foram mais direcionados aos ciclos. A educação infantil discutiu os limites e as possibilidades de construção da autonomia em crianças de até 6 anos. O fundamental I pensou na questão

da autonomia na formulação de combinados. E o fundamental II pensou nos limites metodológicos da construção da moralidade. Concomitantemente, cada um deveria conduzir a aplicação de seu projeto.

As reuniões gerais do segundo semestre foram para apresentar e discutir os resultados obtidos no desenvolvimento dos projetos. Foram selecionados sete trabalhos para serem expostos para toda a equipe. Além disso, cada um deveria escrever um ensaio sobre o percurso do seu projeto. Segue abaixo um trecho do pedido feito à equipe. O texto foi escrito por esta pesquisadora, discutido com os gestores e problematizado em reunião para os docentes:

“Para não perder o todo, optamos por produzir um documento escrito. Aí, nossa dúvida passou a ser o modelo de texto. Artigo? Slide? Relatório? Nossa razão (e intuição) nos levou ao **ensaio**. Mas, por quê? O ensaio é um estilo de texto que fica entre o poético e o didático. Justamente porque tem uma preocupação em trazer um ponto de vista claro é que ele se volta ao subjetivo, ao pessoal. Assim, é um texto mais flexível para dar lugar aos nossos valores. Ou seja, esperamos que com a elaboração do ensaio possamos estar mais abertos a contar nosso processo e escancarar nossas limitações. É parar, deixar fluir a narrativa, sem preocupar-se tanto com as estruturas e regras textuais. Apesar de todo esse discurso hippie, nosso texto deve explicitar: **como esse projeto nos atravessou?** O ensaio deve **contar sobre a prática e descrever o percurso**.

Começamos nosso estudo neste ano com a leitura coletiva do texto: “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” do espanhol Jorge Larrosa Bondía. Esse texto é um ensaio e pode nos servir como exemplo. Larrosa publicou uma coletânea de ensaios e escreveu no prefácio uma definição que também pode nos ajudar:

‘Creio que além ou para aquém de saberes disciplinados, de métodos disciplináveis, de recomendações úteis ou de respostas seguras; para além até mesmo de ideias apropriadas e apropriáveis, talvez seja hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria. Distanciados de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade ou de sistematicidade, e inclusive de qualquer pretensão de verdade, nem por isso renunciam a produzir efeitos de sentido. **Sem vontade de prescrever formas de atuação, não abdicam de iluminar e modificar as práticas**. E mesmo que não ocupem um lugar seguro e assegurado no seio da verdade, talvez apontem na direção de

outra forma de pensar e de escrever em Pedagogia: uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas. (...) Ao invés da escrita fechada, homogênea e totalizante do tratado, buscamos uma expressão aberta, mista e fragmentária à qual talvez **convenha o nome: ensaio.**'

A sugestão é que os ensaios fossem entregues em dezembro de 2014. A equipe gestora analisou esses documentos. O balanço de nossa pesquisa está em avaliar em que medida os gestores contribuem nesse processo de construção de personalidades morais autônomas. Nesse sentido, nossa pesquisa caminhou para sentir e perceber o papel dos administradores escolares na formação moral.

5.2.2 ANÁLISE ESPECULATIVA DOS ENSAIOS

Pedimos aos professores de todos os ciclos para escreverem ensaios como forma de finalizar o trabalho de educação em valores naquele ano. Na primeira etapa, os professores escreveram projetos a partir de alguma vontade em relação à construção de valores. Eles tinham seis meses para aplicar o projeto. A escrita do ensaio seria uma forma de contar sobre esse processo e detalhes que atravessaram cada um. Larrosa escreveu: “Uma das características do ensaio é, precisamente, uma incessante problematização e reproblemática de si mesmo.” (LARROSA, 2004, p.32). Por isso, nosso pedido é que essa escrita tivesse mais um tom de ressignificação do que artigo acadêmico.

Para Marli André (1995), a pesquisa etnográfica deve ultrapassar o limite da descrição de situações, ambientes, pessoas e seus depoimentos. Para a autora, o trabalho etnográfico: “Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca pela significação do outro.” (ANDRÉ, 1995, p.45). A leitura dos ensaios, de alguma maneira, permitiu criarmos uma intimidade maior com as significações dos docentes. Nesse aspecto, tentaremos esboçar algumas dessas percepções com a intenção de dar mais voz às objetividades e subjetividades dos professores e, por outro lado, perceber nas entrelinhas a atuação dos gestores no que se refere à construção de valores morais na escola.

Discutimos um pouco com a equipe pedagógica como o exercício de escrita favorece uma ação reflexiva do trabalho docente. A equipe gestora sinalizou uma vontade de que todos na escola escrevam mais como recurso para reler a própria prática. Nós, educadores, gostamos de discursar sobre como os alunos não gostam de ler e escrever. Todavia, precisamos nos atentar para ver se nosso ofício está preenchido de momentos de escrita e leitura reflexivas. Para Kohan (2013), a escrita é como uma vida sendo afirmada:

[...] a vida se reencontra tanto no vivido que se afirma por escrito quanto no que ela mobiliza ao ser escrita e lida, no que dela dá força e sentido à escrita e à leitura. Nesse duplo movimento, que se torna, na verdade, múltiplo entre vida, escrita e leitura, escrevemos e nos escrevemos a partir de uma vida que nos atravessa por muitos sentidos. (KOHAN, 2013, p.18).

Em geral, os projetos seguiram o mesmo modelo com tema, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma, avaliação e bibliografia. Os docentes deveriam escrever sozinhos a partir de algum desejo de mudança em sua prática. Depois disso, discutiríamos os caminhos com a gestão. Inserimos abaixo o exemplo de um projeto da professora de inglês para alunos do 8º ano.

1- Tema: *Construção de texto coletivo*

2- Justificativa:

Ao longo do 8º ano os alunos escrevem textos em inglês. Embora o tema e imagens para a sequência sejam iguais, percebi que parte da sala realiza respeitando a estrutura textual com coerência e elementos coesivos e outra parte não consegue iniciar o texto com sequer introdução ou quando realiza, muitas sem sentido e frases soltas. Porém o que vem me incomodando no grupo não é o fato de saber ou não realizar a escrita e sim a divisão entre eles de quem sabe e de que conceito obteve. Muitas vezes expondo os colegas com mais dificuldades e desestimulando o interesse pelo conteúdo. Penso, também, que embora haja muitas trocas em sala, hoje em dia eles se escutam pouco.

3- Objetivos:

A partir da construção do texto em grupo promover a interação dos colegas com mais dificuldades e promover a cooperação dos colegas com mais facilidades para aqueles que precisam de ajudas. Promovendo assim o respeito e solidariedade e, quem sabe, evitar as cópias.

4- Metodologia:

- *Divisão da sala em pequenos grupos. Cada grupo deve ter um colega que tenha facilidades com texto a fim de conduzir e ajudar na construção. Para a divisão dos grupos será escolhido alguns alunos que a partir daí escolherão os colegas para trabalhar. Será uma escolha com um pouco de afinidade, mas com direcionamento.*
- *Cada colega do grupo receberá sentenças, em filipetas, com estruturas desorganizadas e também sem elementos coesivos ou possam encontrar erros na estrutura gramatical, concordâncias, sem verbos ou dois na mesma conjugação, coesão.*
- *Compartilhar as filipetas e discutir sentenças.*
- *Produzir o texto a partir do resultado da discussão.*
- *Correção dos textos de outros grupos e discussão acerca dos erros encontrados.*
- *Apresentação para classe dos textos corrigidos e expor quais dificuldades encontraram na confecção do texto e também na correção dos textos dos colegas. Mas sem esquecer que todos os membros de cada grupo deverão fazer uma colocação.*

5- Cronograma:

Penso que de duas a três aulas, no máximo.

6- Avaliação:

A avaliação será entre os grupos, envolvimento de cada durante a confecção, e em seguida avaliação da correção dos textos dos colegas de outros grupos a partir da estrutura textual, coesão e coerência.

7- Bibliografia:

** Tenho de apoio os textos do nosso material de Educação em Valores*

Após a discussão do projeto com a equipe de coordenação, os professores começaram a buscar seus objetivos. Os professores da educação infantil e do fundamental I aproveitaram outras reuniões pedagógicas para trocarem experiências e ideias sobre os projetos. Depois de algumas discussões, os docentes da educação infantil decidiram ampliar o repertório e ler mais sobre educação em valores na educação infantil. Os professores do fundamental I optaram por aprofundar os estudos sobre o tema da autonomia que, de alguma maneira, contribuiria para o projeto da maioria.

Faremos, a seguir, uma análise especulativa dos ensaios. De alguns textos selecionaremos uns excertos, e outros colocaremos na íntegra. Segundo Marli André: “uma quarta característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que a cerca.”(ANDRÉ, 1995, p.29). A partir da leitura dos ensaios, foi possível nos aconchegarmos mais na visão pessoal dos participantes.

Cinco professores da equipe não entregaram os ensaios. Enviaram para as suas coordenadoras o projeto, mas não conseguiram efetuar-los ou não conseguiram se dedicar à escrita. A equipe gestora deu um retorno que esse movimento acontece com distintas propostas de trabalho sugeridas pela coordenação. E que, de maneira geral, esse foi um percentual baixo de não cumprimento da atividade em comparação a outros projetos.

A tentativa era para que os professores construíssem uma escrita como processo reflexivo distinto de tantos registros burocráticos usualmente solicitados. “a escrita tornou-se parte de uma máquina burocrática que nos impede cada vez mais de mostrar através dela o que pensamos e o que somos.”(KOHAN, 2013, p.67)

O ensaio tem como estilo marcante sua liberdade como gênero de escrita. “Diz-se, com razão, que há tantos ensaios como ensaístas, que o ensaio é, justamente, a forma não regulada da escrita e do pensamento, sua forma mais variada, mais protéica, mais subjetiva.” (LARROSA, 2004, p.32). Foi exatamente isso que observamos nos distintos registros entregues pelos professores. Eles utilizaram diferentes caminhos para contar detalhes daquilo que os atravessou. Alguns são crônicas do cotidiano escolar, outros não

conseguem se depreender tanto das referências acadêmicas tradicionais. De qualquer maneira, foram ótimos resultados para nos aproximar de um olhar mais desnudo dos docentes.

Este ensaio foi escrito pela professora polivalente do 4º ano e contou com a supervisão da coordenadora do Fundamental I. “O ensaio surge quando se abre a possibilidade de uma nova experiência do presente.” (LARROSA, 2004, p.33). De alguma maneira, o ensaio abaixo conta como a professora estava desperta ao tempo presente e só assim pode ocupar o lugar da experiência.

Muitas vezes, como educadores profissionais, resistimos em pensar em educação em valores dentro da escola. Nosso discurso normalmente é “Valor, quem ensina são as famílias. As famílias educam, nós ensinamos!”. Quando a Escola [...] propôs que refletíssemos sobre nosso trabalho de educação em valores, enquanto instituição e profissionais, comecei a refletir sobre tudo isso, inclusive sobre este discurso de senso comum que também era meu.

Após muita reflexão, cheguei à conclusão de que não existe relação humana que não seja permeada por valores, relações intrafamiliares, relações profissionais, todo tipo de relação humana é permeada por valores e, mesmo que não se fale nesses valores, nós os vivenciamos, ensinamos e aprendemos.

A importância de refletir na educação em valores enquanto profissionais da educação é, para mim, pensar em quais valores eu acredito e quais valores quero que as pessoas que convivem comigo, inclusive meus alunos, vejam, vivenciem e aprendam.

Algo que aprendi com a experiência vivida em sala de aula este ano é que a educação de valores simplesmente acontece, independentemente do tamanho do pensamento que se coloca nisto. Vale então a pena gastar algum tempo pensando sobre isso e organizando-se, minimamente, para este aspecto da sala de aula.

Percebi, na convivência com meus alunos e suas famílias, que existia uma necessidade de desenvolver maior autonomia e independência de pensamento e atitude entre as crianças. A partir das demandas reais que as crianças e famílias me apresentavam, juntamente com as minhas parceiras de equipe, desenvolvemos situações e estratégias para favorecer tal desenvolvimento.

Iniciamos em meados do primeiro semestre a Assembleia semanal. Disponibilizei na sala de aula papéis verdes e azuis onde as crianças poderiam escrever ao longo da semana bilhetes, nos papéis verdes, sobre aspectos positivos de colegas e/ou professores que gostaria de compartilhar e, nos papéis azuis, bilhetes com situações e ações de colegas e/ou professores que não estavam sendo agradáveis e que precisavam ser discutidas e resolvidas. Os bilhetes poderiam ser assinados ou anônimos e todos estes eram depositados em uma caixa que ficava disponível ao fundo da sala.

Todas as sextas-feiras, eu, como mediadora da assembleia, abria um bilhete de cada cor e discutíamos as situações descritas. Todos tinham a oportunidade de se colocar e as decisões, que eram tomadas pela maioria, eram registradas em uma ata da assembleia que, por sua vez, era assinada por todas as crianças e professores presentes. Questões como excesso de barulho e brincadeiras em sala de aula, conflitos no parque ou quadra, organização da sala, regras de uso da biblioteca, metas de desenvolvimento pessoal foram levantados e resolvidos em assembleia.

Essa prática foi muito positiva para as crianças, pois aquelas crianças mais tímidas que tinham dificuldade de impor-se ou de questionar atitudes desagradáveis dos colegas sentiam-se à vontade para escrever um bilhete e participar das discussões, de forma que não seriam o centro das atenções e poderiam contar com a mediação de um adulto e com o suporte de outros colegas para a resolução de conflitos que talvez não conseguiriam sozinhos.

Percebi, também, que, ao longo do ano, essa prática mediada da assembleia ofereceu ferramentas para as crianças começarem a resolver problemas e conflitos entre elas sem muita mediação dos adultos.

Uma situação que posso citar como exemplo foram os momentos de parque. Uma criança procurou-me um dia, após o momento de parque, dizendo que gostaria de discutir em assembleia como organizar melhor os momentos de parque, pois ele estava chateado porque muitos amigos gastavam tempo de parque brigando e discutindo, fazendo com que um momento de recreação e descanso ficasse chato e estressante. Me disponibilizei a ajudá-lo a trazer o assunto para o grupo na próxima assembleia.

No dia seguinte, porém, essa mesma criança chegou à escola com a ideia de um jogo que só poderia ter como participante aquelas crianças que não brigassem e

aceitassem as regras sem gerar conflitos. Ele colocou-se como líder e juiz do jogo, intervindo nos conflitos e dando a advertência para que os conflitos parassem com a penalidade dos jogadores que brigassem serem expulsos do jogo. Em alguns dias as situações dos conflitos foram sendo dissolvidas e a turma começou, enquanto um único grupo, a curtir e aproveitar melhor os momentos de parque.

Uma outra situação que ilustra o desenvolvimento da autonomia das crianças nas tomadas de decisão foi um episódio de trabalho em grupo. No último trimestre do ano, desenvolvemos um estudo sobre a água e as crianças resolveram fazer uma campanha de conscientização do uso da água. A turma separou-se em grupos para a realização das tarefas para a realização da campanha, e um dos grupos era responsável pela criação, desenvolvimento e produção de panfletos.

A tarefa final deste grupo era a escolha da cor do papel dos panfletos. Estava eu conversando com uma criança quando percebo uma movimentação no fundo da sala, me aproximei e percebi que as crianças estavam expondo suas ideias sobre a relação da cor do papel com a ideia da campanha e fazendo votação para decidir a cor de acordo com a opinião da maioria. Para mim, este foi, visivelmente, mais um fruto deste exercício semanal de escuta, discussão de ideias e de aceitação da tomada de decisão pela opinião da maioria, como acontece em uma sociedade democrata.

O ápice do desenvolvimento da autonomia de atitudes e pensamento das crianças do 4º ano de 2014 foi, a meu ver, as duas últimas assembleias. Antes de iniciarmos a penúltima assembleia disse as crianças que gostaria que outra pessoa, que não eu ou a outra professora da turma, fosse o(a) mediadora(a) da assembleia, a criança teria de ler os bilhetes e organizar a discussão, decidindo a ordem das falas e decidindo juntamente com os colegas quando a discussão deveria acabar ou não.

Várias crianças ofereceram-se para serem mediadores, pedi então, que cada um expusesse para o grupo o motivo pelo qual acreditava que seria um bom mediador e que indicasse outros amigos que também fariam um bom trabalho neste papel. Uma das crianças, após a exposição de sua defesa disse que apesar de acreditar que seria um bom mediador ele que gostaria que eu escolhesse um outro amigo, e disse seu nome, porque esse amigo ainda precisava melhorar em sua postura de escuta nas discussões e ele acreditava que o papel de mediador o ajudaria neste exercício de escuta.

Achei esse argumento muito maduro e altruísta, decidi portanto por dar a oportunidade de mediação a esta criança que ele indicou. Para a minha surpresa, e de todos os colegas da turma, a mediação foi fantástica e a assembleia foi, segundo as palavras de algumas crianças, a melhor do ano.

Acredito que a educação em valores não é ensinar os seus próprios valores ou discursar sobre o que você acredita ser o certo ou o errado, mas sim oferecer oportunidades de escuta, discussão de pontos de vista, tomadas de decisões em grupo, de mudança de opinião diante de um argumento melhor embasado, de enxergar os eventos pelos olhos dos outros e entender que o mundo não é apenas preto e branco mas que existem tons e nuances que fazem da convivência humana mais complexa e por isso mais bonita e poética.

Esse ensaio possibilitou observar aspectos positivos do projeto: o estudo organizado pela gestão da escola ampliou o repertório teórico sobre o que é construir valores. A professora deixa claro que após as reuniões passou a pensar mais sobre ações que ocorriam espontaneamente. Há também um trabalho com a coordenação que abriu espaço para as assembleias. Evidente que em muitas escolas essas estratégias poderiam ser interpretadas como perda de tempo. Mas, essa não foi a postura nem da professora tampouco da gestão da escola. Além disso, é muito interessante como a professora conclui que é educar em valores: *“oferecer oportunidades de escuta”*.

Apresentamos mais um ensaio na íntegra, de uma professora do 1º ano. Ela se apropriou da leitura do texto de Larrosa lido em reunião. E buscou escrever sobre sua experiência. Ela descreveu, delicadamente, outro jeito de habitar o seu mundo. *“Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita.”* (LARROSA, 2004, p.32)

É com dificuldade que faço este relato do que foi experienciado por mim. Refiro-me aqui à experiência definida por Bondía como algo ”que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Acredito que a concepção que este autor traz de experiência versus informação seja um caminho possível para expor a vivência que gostaria. O autor coloca que “A palavra experiência vem do latim experiri, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se

prova.” Diferente da informação que ele define como algo que “não deixa lugar para experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. (...) a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.”

O autor também apresenta o sujeito da experiência e o sujeito da informação. O primeiro “seria algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”, já o segundo “o que consegue é que nada lhe aconteça.” O sujeito da informação sabe muitas coisas, mas nada lhe passa.

Acredito que comecei o ano de 2014 como um sujeito da informação, como alguém amparado por muitos saberes, concepções e ideias, pronta para fazer tudo isso funcionar em uma sala de 1º ano. Mas me deparei com algo diferente. Todas as informações que eu possuía e oferecia às crianças não passavam por elas, nada lhes acontecia.

O processo de como as etapas deveriam ocorrer estava estruturado em minha cabeça, mas, por algum motivo, não acontecia.

Diante à imensa aflição, precisei parar. Parar e observar o que estava vivendo, onde estava, quem eram as crianças que acabavam de chegar.

Segundo o mesmo autor, para que possa viver uma experiência genuína, é necessário “um gesto de interrupção (...) requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar (...)”. Penso que diante da impossibilidade de continuar, pelo menos como havia iniciado, precisei parar. Assim que pude parar, e isso levou um certo tempo, fui percebendo que as crianças também não “paravam”. Não podiam parar para olhar o outro, ouvir o outro, conhecer o outro”. Talvez estivessem vivendo algo parecido com que estava sentindo.

Foi durante uma angustiante conversa na sala de coordenação, que pudemos pensar em uma forma de pararmos juntos, eu e as crianças. E isso foi feito através de uma coleção de pedras! Durante alguns parques de areia, algumas crianças encontravam pequenas pedrinhas e pediam que eu guardasse, outras encontravam fora da escola e traziam para mostrar aos amigos, e assim iniciamos nossa coleção, a partir de um interesse que me parecia comum a todos, começamos a construir algo nosso.

A coleção interessava cada vez mais as crianças, vinham pedras da casa dos avós, sítios, lugares visitados nos finais de semana, as crianças mais receosas traziam mas não colocavam na caixa, levavam embora e traziam novamente no dia seguinte, aos poucos foram deixando.

Essa caixa passou a ser algo extremamente significativo a todos, pertencia a todos, todos cuidavam dela, eu percebia que nela eram depositados muitos afetos.

A partir das pedras, começamos um caminho que foi se mostrando cheio de possibilidades. Juntas, as pedras ficavam diferentes, bem diferentes do que estavam isoladamente. Além das pedras fomos colecionando outras coisas. Brinquedos, latas, bolas, chinelos e junto com as coleções vieram também discussões, contemplações, conversas, paradas que foram se amarrando. Os olhares pareciam ir se tornando mais cautelosos, o que pertencia ao outro gerava interesse e o que pertencia a um passava a ter outro significado no meio de tudo.

Além dos objetos, as relações também foram se transformando, diferente do início do ano, sentia o grupo mais unido, disponível para o outro, Bondía coloca ainda que “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação”.

Acredito que diante desta vivência um lugar novo foi construído, e uma experiência, ou talvez várias, se passaram, as crianças passaram por mim, entre elas e eu também por elas passei.

Durante a mostra cultural da escola, que ocorreu próximo ao fim do ano, expusemos nossas amarrações, e não só as crianças, como eu também, tivemos dificuldade de informar os visitantes sobre nossa exposição, isso talvez se deu, porque apresentamos algo que não era passível de explicação, mas precisava ser vivenciado, experienciado.

A partir da leitura desse texto percebemos como o momento de troca com a coordenação desempenha um papel reflexivo para muitos professores: “Foi durante uma angustiante conversa na sala de coordenação, que pudemos pensar em uma forma de pararmos juntos, eu e as crianças. E isso foi feito através de uma coleção de pedras!”. Além disso, houve um movimento fundamental da professora, ao pensar o que poderia fazer diferente. Ela se propõe a parar. A ideia de educação em valores passa por educar a si mesmo e, de alguma maneira, a professora percebe esse movimento.

Segundo Larrosa: “O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência.” (LARROSA, 2003, p.108). Os professores incorporaram esse exercício metalinguístico e se referiram a essa dificuldade. O professor de Ciências escreveu em seu ensaio: “[...] *Bem, mais um registro do Estudo em valores, só que agora na forma de ensaio. Entendo que a forma escolhida (ensaio) tem um propósito diferente daqueles exigidos anteriormente, mas daí a imaginar que vou conseguir desenvolver uma descrição da minha prática em valores nesse estilo tem uma distância enorme. Principalmente depois de ler os modelos que vocês enviaram. Na boa, não tenho tal capacidade e criatividade.*” Apesar do tom sarcástico, o professor entrou em contato com uma escrita diferente, que o tirou do lugar. Fez provocativas críticas sobre a escolha do ensaio, mas conseguiu abordar seu sentimento e as transformações causadas por seu projeto. “*Como eu posso narrar, pela minha falta de capacidade e pelas justificativas anteriores, os segundos de silêncio constrangedor de dois alunos não acostumados a trabalhar juntos frente a frente?*” O recurso de usar a escrita para falar sobre a dificuldade de escrever foi uma ótima escolha para mostrar seu trabalho e dizer que o projeto de educação em valores foi maior do que aquele estilo de escrita poderia alcançar. “[...] *Eu vi tudo isso, portanto, um conselho, esse ‘ensaio’ não diz nada sobre o Estudo em valores.*”

Larrosa publicou um artigo “O ensaio e a escrita acadêmica” em que aponta como o recurso do ensaio permite experimentar lugares diferentes das óbvias introduções, desenvolvimento e conclusão. Para o autor, o ensaio é sempre meio, sem se preocupar em como as teses se apresentam no início e fim. “Além de confundir as diferenças entre ciência, arte e filosofia, o ensaio se dá uma liberdade temática e formal que só pode incomodar num campo tão reprimido e tão regulado como o do saber organizado.” (LARROSA, 2003, p.106). Alguns professores conseguiram experimentar ainda mais a fusão da arte, ciência e filosofia. Segue um trecho do ensaio do professor de português:

Quando assisti ao filme “Conta Comigo”, era 1986 e eu tinha 12 anos, a mesma idade de três dos quatro personagens principais do filme. Eu era um menino “errado”, que desconhecia seu próprio lugar – sempre me senti um estrangeiro em São Paulo, onde morava, andando desde os doze anos de ônibus, sozinho, na Avenida Paulista. Eu

me perguntava quando, afinal, a vida teria sentido, enquanto colecionava figurinhas de futebol e recuperações escolares – percebi que o lugar de “ovelha negra” era incômodo, mas me trazia a liberdade de que precisava para poder perambular por aí. E São Paulo parecia o mundo.

E foi assim que o filme começou – morador de uma cidadezinha americana, o narrador-personagem diz, antes da aventura que irão empreender, minha cidade parecia o mundo. E a aventura era, ao mesmo tempo, cheia de vida e de morte: eles estavam atrás do corpo de um menino morto. Quando voltaram, um dia depois, deixando o menino para trás (o menino? Eu faço essa pergunta, e como me dói fazê-la: que menino ficou para trás? Que morto deixamos no passado?), o narrador não constata que aquela tinha sido uma aventura inútil... pela amizade e pela finitude, ele afirma, quando observa novamente a cidade: quando voltamos, a cidade estava diferente, parecia estranhamente menor.

Como sabemos que nos tornamos adolescentes? Pergunta uma aluna, e nos seus olhos eu vejo que há um espelho, e me vejo em seus olhos, e descubro que não sei a resposta. Mesmo assim, invento: deixamos de ser crianças quando nos deparamos com a morte, com a finitude. Um aluno concorda: por isso que as crianças pequenas ficam indiferentes, brincando até, quando morre alguém próximo? Não digo que isso aconteça sempre, mas é por isso, sim – elas não têm noção da própria transitoriedade.

Todos os filmes a que assistimos têm um porquê pedagógico. Nesse caso, trabalhamos os aspectos estruturais da narrativa: narrador, personagens, tempo, espaço, enredo e conflito. Depois do filme, tudo caminhava bem: a identificação foi imediata, e todos tínhamos 11 ou 12 anos, e fazíamos sorridentes lições na classe ao som de Stand By Me. E então uma aluna, porta-voz de um sentimento maior, pergunta: mas o espaço da história é a cidade? Devolvo: o filme se passa em uma cidade? Só no começo e no fim. E o meio, 95% da história? Eles estão andando, eles estão caminhando para encontrar a morte. Vocês vejam o que é essa questão do “lugar” – o lugar da história é o caminho, o lugar da história é a passagem, é a caminhada. Eles estão indo encontrar a morte, estão indo para outra fase da vida, algo está morrendo e nascendo dentro deles. [...] Foi bonito de se ver. A aluna chorando que despertar de emoções. Três amigas se levantaram, deram as mãos para ela, e assistiram à aula abraçadas (elas disseram para a amiga: conta comigo!), e eu tive certeza de que

alguma coisa estava mudando ali dentro, soube então que estávamos em plena caminhada, e que nossa cidade nunca mais seria a mesma.

Além da potente liberdade experimentada pelo estilo ensaístico, o texto traz duas confissões importantes: a ideia de que para educar em valores precisamos olhar para nós mesmos. Não adianta olhar só para o outro. Além disso, intuir como é importante criar espaços espontâneos para falar sobre aquilo que faz sentido para nossa existência. Professores e alunos falam sobre a morte, a adolescência, a dor, temas tão caros a nossa formação como sujeitos e ao desejo de como ser. Isso mostra a sensibilidade para olhar para a construção de personalidades morais em uma perspectiva de educação menor. Pois as construções vão acontecer principalmente nas brechas e não nas grandes portarias.

Outra marca peculiar do ensaio é contar sobre o que nos acontece naquele instante. “[...] no ensaio não se trata do presente como realidade, mas como experiência. No ensaio trata-se de dar forma a uma experiência do presente. É essa experiência do presente a que dá o que pensar, a que deve ser pensada.” (LARROSA, 2004, p.34). Nesse sentido, o ensaio é um gênero de escrita que cria um cenário de intimidade para autorreflexão uma vez que permite falar em primeira pessoa e contar sobre as experiências do agora. Quando o professor descreve: “*soube então que estávamos em plena caminhada, e que nossa cidade nunca mais seria a mesma*”, de alguma maneira conta que algo, naquele instante, atravessou-os e tornou possível a construção de valores para o grupo.

Há também uma notável liberdade metodológica no professor e na escola quando ele descreve: “*Todos os filmes a que assistimos têm um porquê pedagógico. Nesse caso, trabalhamos os aspectos estruturais da narrativa: narrador, personagens, tempo, espaço, enredo e conflito.*” Havia um conteúdo a ser desenvolvido na área de português, todavia, não menos valorizados que as reflexões sobre o crescimento. Muitos gestores escolares poderiam cobrar metas que inviabilizam a abertura de outros espaços de reflexão.

Os professores escreveram projetos sobre o que gostariam de trabalhar em relação à educação em valores. Cada um pensaria em seu objetivo a partir do questionamento daquilo que o incomoda, aquilo que o professor tem vontade de

transformar em sua própria prática. É muito interessante como cada um olha para seu próprio calo e desejo. Alguns professores pensaram em questões metodológicas.

[...] Então, agora volto no início do meu texto. No meio desta minha crise existencial como professora, apareceu o tal professor que não me lembro o nome que veio dar uma palestra aqui na escola. E ele veio com aquela conversa de misturar os alunos, de estudar o que os alunos queriam, e que os professores ficavam na sala de aula para coordenar o estudo dos alunos! Mas ele bebeu? Minha cabeça deu um nó! Saí daquela reunião com minha cabeça fervendo! Estava instigada por aquela forma de ensinar. Já queria queimar todas as minhas apostilas!

Eu queria mudar, mas não sabia como fazer isso. Já estava conversando sobre o desapego do conteúdo com as coordenadoras, já estava pensando em dar aulas de uma forma em que eu falasse menos e que os alunos colocassem mais a mão na massa.

Estava no meio deste processo de reforma interna quando a escola veio com o Projeto em Valores Humanos. E isso só vem me ajudando a pensar de formas diferentes o meu papel como educadora em formar, além de alunos que sabem Ciências, pessoinhas que saibam construir o seu próprio conhecimento, de forma dinâmica e eficiente, sem que eu seja o centro de tudo isso!!! [...]

As buscas por mudanças metodológicas são um eficiente despertar da construção de valores morais, uma vez que enfatizam a questão da autonomia. Esse foi um tema abordado por projetos de diferentes professores em todos os ciclos. Apesar da linha socioconstrutivista há um ranço tradicionalista de teimar em centrar o conhecimento no professor. Entretanto, há uma busca e questionamento sobre essa herança pedagógica que tanto afeta a construção dos mais diferentes conhecimentos. A professora de Arte deixa evidente em seu ensaio esse incômodo: *Mas, será que queremos mesmo (lá no nosso íntimo) que sejam totalmente autônomos? Será que, agindo como autônomos e resolvendo suas questões de maneira própria, não nos incomodamos por ter de refazer nosso papel nesta relação? E se nos incomodamos, será que é porque não sabemos lidar com a diversidade do outro, com a sensação de descontrole e de transferência de poder?*

Bom, cada um que analise sua dor, seus confrontos e seus desconfortos.

Em Arte, este desafio da relação heteronomia x autonomia se materializa nas produções poéticas, nos trabalhos realizados pelos alunos. Historicamente, o ensino de arte no Brasil busca educadores que consigam saber conscientemente a medida de sua intervenção no processo de criação de seus educandos, deixando bem lá no passado a reprodução de modelos e desenhos estereotipados, por exemplo.

A autonomia para as crianças da educação infantil também foi um tema bastante discutido entre a equipe. Em um ensaio a professora descreve: *Nosso grande desafio foi estabelecer esse vínculo de confiança com as famílias deles, acreditarem e confiarem que seus filhos estão crescendo, amadurecendo, criando autonomia necessária para a faixa etária que estão (4-5 anos), que não são mais bebês, e conseguem subir pra escola sozinhos, pela rampa; são capazes de retirar o lanche da lancheira com toda a autonomia, de não ser necessário nem escrever o nome, pois conseguem reconhecer o que trouxeram. São gestos pequenos, mas que para nós fazem toda a diferença, pois pensamos não somente no aqui e agora, mas sim lá na frente. São pequenos passos, que a longo prazo nos trarão resultados satisfatórios, de desenvolvimento de uma criança plena, humana.* A professora desenvolveu um projeto com as famílias com a proposta de declarar quais são os valores que a instituição acredita e o que fazem para que as crianças construam esses referenciais. Existia uma preocupação para reforçar a escola como um espaço do coletivo. Evidente que as famílias trazem seus valores, mas é preciso superar a tendência egocentrada como caminho para construir personalidades morais.

Para outros professores, os valores deveriam ser discutidos de maneira transversal e vinculada aos conhecimentos previstos no currículo usual. A professora do 5º ano, por exemplo, trabalhou com a temática de construção de valores humanos associada ao estudo de escravidão. Escreveu em seu ensaio:

[...] Assim, como diz o poeta, **“Onde a brasa mora... E devora o breu... Como a chuva molha...O que se escondeu...”**

Será que a brasa mora no preconceito? Será que devoramos o breu? Sim, a chuva molha, o que tentou se esconder...

Ainda nesse sentido, expandimos o nosso olhar (sempre, o olhar), vimos que o preconceito racial existe e que, com ele, outros preconceitos nos rodeiam e estão muito perto da gente. Passamos, então, a trabalhar com valores, valores que saltaram ao

olhar de cada um, e cada um precisou olhar para dentro de si o que não foi fácil, pois vimos o quão difícil é lidar com nossos próprios preconceitos.

Senti o breu, a escuridão de cada um, a minha também, trocamos confidências, e mais uma vez nos olhamos... Mas, agora, olhares de cumplicidade, olhares que aconchegaram e não criticaram...

E agora, sim, os olhares... Só eles... “O seu olhar seu olhar melhora... Melhora o meu... O seu olhar agora... O seu olhar nasceu... O seu olhar me olha... O seu olhar é seu...”

Portanto, nascemos para o novo, um novo olhar sobre o mundo em que vivemos ou queremos viver. Um mundo idealizado, sem preconceitos, um mundo melhor!!

Entrar em contato com a dor do outro e se sensibilizar com ela é um caminho potente para construir personalidades morais. Adorno (2000) disserta que para ele a educação só tem sentido se for dirigida para uma autorreflexão crítica. Nessa perspectiva, a professora buscou problematizar sobre os preconceitos como modo de reverem-se e transformarem-se.

Todos os relatos, em alguma medida, traziam ganhos na implementação dos projetos. Com diferentes níveis de transformação e autotransformação, os professores conseguiram descrever experiências positivas. O professor do 3º ano contou como os alunos se envolveram:

“- Não tá dando certo a quadra! Tem muita gente que fica entrando e saindo do jogo, aí não dá time.”

“- Nós vamos votar o filme hoje na assembleia?”

“- Tem papel pra escrever na assembleia?”

“- Quando vai ter assembleia? Acho que tá precisando!”

Assembleia, escutei muito essa palavra este ano. Que bom! Fiquei muito satisfeito do modo como funcionaram essas reuniões em 2014, com a turma do 3º ano. Sendo assim, naturalmente, a ideia inicial para este texto era de relatar os acontecimentos, os frutos e as flores colhidas em todo trabalho realizado nas assembleias de sala neste ano.”

A professora da educação infantil também enfatizou os avanços conquistados com seu projeto, ao longo do ano, com crianças de cinco anos. *Parar para pensar, refletir, analisar o ano que passou e escrever sobre minha prática e vivências em sala de aula é uma forma de tornar visível aos olhos as entrelinhas das relações que se estabelecem no contexto escolar. Vou começar este Ensaio pelo fim, e não acredito que eles justifiquem os meios, (pelo contrário nesta reflexão questiono os meios) vou começar por ele apenas porque ao refletir percebi que as questões que encontrei ao longo do percurso se resolveram, que as estratégias, deram certo, enfim, alcancei muitos dos objetivos traçados. Porém o estudo “Educação em valores” trouxe à tona questões do âmbito moral e ético que me fez mudar muitas práticas em sala de aula: aprendi a ouvir mais as crianças, a não me prender em conteúdos e planejamentos e a valorizar cada experiência que surge daqueles olhos curiosos durante nossas tardes na escola.*

As coordenadoras pediram para que déssemos um retorno sobre nossa percepção sobre o desenvolvimento da educação moral na escola, a partir dos ensaios. Nossa análise é que houve um claro envolvimento de vários integrantes da equipe docente. Em geral, os professores se abriram para trocar percepções sobre inquietações teóricas. Eles se expuseram para falar do que incomodava. Escreveram projetos de intervenção, repensaram a própria prática. Eles se emocionaram com o texto do Larrosa. Transformaram metodologias, criaram espaços de maior participação dos alunos. Aproximaram-se da escrita por ensaio. Ensaíram escrever sobre a própria experiência. Sem dúvida, foram muitos avanços que foram descritos nos textos e comentados pelos professores.

Todavia, entendemos com nossa pesquisa que isso não é mérito desse projeto pontual de educação em valores. Esses avanços foram alcançados, pois os espaços de reunião pedagógica já eram consolidados como um lugar de formação inventiva, já havia um espaço legítimo inaugurado. Ademais, havia uma preparação acadêmica para discutirmos o referencial teórico e compreender o texto de Larrosa. Existia também um repertório consolidado de discussões metodológicas e curriculares. Além disso, uma disponibilidade para criar textos para falar de si.

Apontamos para a equipe gestora que precisamos estar atentos para que a construção de personalidades morais não se limite a resolver problemas disciplinares.

Nas entrelinhas percebemos que alguns professores só pensavam na educação em valores quando havia desrespeito, ou confusão na hora do intervalo, ou falar de comunicação. É primordial pensar sobre nossos valores e sua construção em todo o contexto escolar.

A partir da análise dos ensaios, chegamos a duas conclusões no que se refere aos rumos da pesquisa. Em primeiro lugar, percebemos qual deveria ser o encaminhamento das entrevistas. Ficou claro para nós que os questionamentos naquele momento precisariam focar mais no papel dos gestores na construção dos valores na escola, pois sentimos que os ensaios e a observação participante deram mais voz aos professores. Por outro lado, a leitura dos ensaios nos ajudou a balizar aquilo que já era conquista da equipe gestora.

5.3 ANÁLISE ESPECULATIVA DAS ENTREVISTAS

As entrevistas tinham como objetivo complementar e aprofundar a perspectiva obtida na observação participante. “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.134). Segundo os autores, a observação participante facilita bastante a intimidade com os entrevistados, uma vez que os pesquisadores já os conhecem e podem garantir uma conversa mais descontraída.

Utilizamos o modelo de entrevista semiestruturado para nos aproximarmos dos professores e aprofundarmos a percepção que tinham sobre o papel dos gestores. Tínhamos pensado em mais ou menos seis questionamentos que deveríamos colocar para os professores falarem livremente. Entrevistamos quatorze profissionais da escola, (sete professores e sete gestores) e os questionamentos seguiam basicamente essa estrutura. Procuramos conversar com professores dos diferentes ciclos da escola. Buscamos selecionar algumas questões que não estavam tão claras ao longo da observação participante.

1- Você entende que a gestão desta escola contribui para a sua formação em valores morais? Em que sentido?

2- Você sente que a gestão é aberta para receber críticas e sugestões?

3- Em que medida você considera que os valores desta instituição são declarados/ explicitados para a comunidade? Do que sente falta?

4- Como você avalia as relações interpessoais na instituição (aluno-professor/ professor-professor/ professor-gestor/ aluno-aluno)? O que acredita que poderia melhorar?

5- Em que medida acredita que o papel da gestão é importante para a construção dos valores morais? Qual papel tem a coordenação para formação em valores?

6- Você acredita que a gestão poderia fazer algo que não faz para melhorar a construção de um ambiente sociomoral?

Com a equipe gestora decidimos fazer entrevista em grupo, ou seja, com as sete coordenadoras. Também seguimos o modelo semiestruturado a partir dos questionamentos sobre aspectos organizacionais e didáticos. Acreditamos que com toda a equipe gestora seria possível perceber os aspectos mais gerais que envolvem o trabalho da gestão e dos valores morais na escola. “As entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde.” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.138).

PERGUNTAS SOBRE RELAÇÕES ORGANIZACIONAIS

- 1- Como vocês percebem que é a participação da comunidade escolar (pais/professores/alunos) na gestão? Vocês mudariam algo? Sentem que é mais vertical? Horizontal? Por que decidiram assim?
- 2- Quais investimentos vocês consideram que são feitos na qualificação da equipe para a construção de valores morais?
- 3- Como avaliam a liderança de vocês na gestão dessa instituição? Sentem que conseguem mobilizar para as ações morais que valorizam? O que mudariam?
- 4- Vocês consideram que desempenham uma gestão flexível? O que falta?

PERGUNTAS SOBRE QUESTÕES DIDÁTICAS

- 1- Quais princípios e ações no âmbito do conteúdo (currículo) vocês consideram importantes para a construção de um ambiente moral? Quais vocês consideram que já desempenham? Alguns ainda não?
- 2- Quais caminhos/metodologias vocês consideram que já executam para favorecer a construção de valores morais na escola? Quais gostariam de consolidar?
- 3- Em que medida vocês consideram que os valores desta instituição são declarados/ explicitados para a comunidade? Do que sentem falta?
- 4- Como vocês avaliam as relações interpessoais na instituição (aluno-professor/ professor-professor/ professor-gestor/ aluno-aluno)? O que acreditam que poderia melhorar?

Em geral, as entrevistas conseguiram garantir um clima de espontaneidade e, aparentemente, os entrevistados pareceram estar bem à vontade com os questionamentos. Os professores se mostraram abertos para analisar o trabalho dos gestores. Houve um consenso na compreensão de que os gestores têm um papel fundamental para a construção dos valores na escola. Os docentes, em geral, utilizaram a ideia de que a gestão é responsável por garantir os princípios e valores da instituição. Houve também uma percepção, pelos professores, de que a gestão é flexível e consegue, comumente, acatar as sugestões e críticas. Todos os entrevistados consideraram que há um bom relacionamento interpessoal na instituição.

Na entrevista com a equipe gestora, formada por duas diretoras e cinco coordenadoras, o balanço foi de que a função da gestão é imprescindível para a formação de personalidades morais na escola. Na leitura das gestoras, elas conseguem ter bem declarados os seus princípios e acreditam na ideia de qualificação como um caminho coerente para a construção da moralidade na escola. Apesar disso, declaram que ainda é incipiente a participação de pais e alunos na tomada de decisões.

Em nossa próxima seção, procuramos analisar mais profundamente as entrevistas sob a ótica de nossa categorização. Refletimos mais claramente sobre o papel do gestor escolar na formação dos valores morais, a partir de nossa sistematização.

6 ANÁLISE DOS DADOS: CATEGORIZAÇÃO E GENERALIZAÇÃO

6.1 CATEGORIZAÇÃO: QUESTÕES ORGANIZACIONAIS

*"(...) o que cabe numa praia
é o olhar daquele que se senta
sessenta segundos
olhando o mar.."* (Ondjaki)

O que cabe em nossa categorização, certamente, é aquilo que nosso olhar preencheu. Para pensarmos em que medida a equipe gestora contribui para a formação de valores na escola, dividimos nossa análise em categorias. Pautados em nosso referencial, separamos o trabalho do gestor em dois grandes grupos: as funções organizacionais e as funções didáticas. Refletimos como o trabalho da equipe gestora nesses dois grandes grupos pode ser potente para a educação moral na escola. No que se refere às questões da organização da instituição, analisaremos nossos dados a partir de quatro categorias: participação, liderança, qualificação e flexibilidade. Essas quatro categorias priorizam a apreciação das conquistas da instituição em relação à gestão democrática, pois entendemos que esse é um caminho primordial para a construção dos valores morais na escola.

A partir de nossa observação participante e entrevistas, pudemos ouvir algumas informações muito relevantes sobre a ideia de participação. Em uma gestão democrática, entende-se que haja incentivo, por meio da gestão, de que os diversos grupos sociais envolvidos com a escola participem da tomada de decisões. De maneira geral, observamos que entre a equipe gestora e os professores já foram consolidados espaços legítimos de participação. As reuniões pedagógicas são momentos em que o coletivo decide junto sobre os mais variados temas: data para entrega de relatório, formato de reunião de pais, intervenção com alguns alunos, tipo de estudo de campo. É um espaço democrático mais consolidado.

Em relação aos alunos, percebemos que há uma vontade de que participem mais da tomada de decisão. Que cada vez mais tenham espaço para colocar críticas e propostas. Em nossa observação, percebemos que, na prática, ainda é uma iniciativa embrionária. Nossa leitura é que falta espaço para o novo, a escola precisa se colocar mais em uma posição de inventora e criar novos ambientes de participação.

Continuamos presos a esquemas obsoletos de atuação dos alunos. É preciso ouvir mais como eles gostariam de ocupar espaço. Além disso, ainda há amarras condutistas que precisamos desfazer. Estabelecemos uma relação de poder que reproduz a ideia de que alguns só mandam e outros só obedecem. Percebemos como existe essa contradição: vontade de que os alunos ganhem mais espaço, sejam mais reflexivos e uma dificuldade em desconstruir uma dinâmica condutista.

Por outro lado, percebemos que a relação com as famílias ainda é mais verticalizada. Há uma insegurança por parte da gestão de que os pais tragam demandas muito individualizadas e que abrir um espaço de discussão poderia originar uma dificuldade grande para a gestão. Além disso, existe uma falta de experiência em lidar com as famílias para resolver assuntos do coletivo. Na entrevista em grupo com a equipe gestora essa discussão ficou bastante clara:

Gestora 1: “Historicamente a gente pensou na atuação dos professores de maneira bastante participativa. Os alunos eu vejo em um crescente, de ouvirmos mais, eles escolhem mais. A gente ouvia menos, queria saber menos o que eles pensavam. Foi se ampliando um ciclo de espaço democrático entre os alunos. E com os pais eu acho que a gente não tem quase nada”

Gestora 2: “E tem uma reclamação e uma demanda grande das famílias que a gente dá pouco espaço para a participação dos pais”

Questionamos as gestoras: Mas esse movimento de pouca participação das famílias ocorre por uma decisão de vocês?

Gestora 3: “Eu entendo que sim”

Gestora 1: “Foi uma decisão. Mas não acho que é fechado. Eu acho possível uma participação maior dos pais. Só que vem toda uma questão, o jeito que a sociedade está, como o pai está invasivo. A gente precisaria de uma formação para a participação dos pais”

Gestora 2: “tem que ter uma disponibilidade de tempo, horário para isso”

Gestora 7: “Porque nem sempre o espaço coletivo é mais democrático”

Gestora 3: “Porque os pais trariam uma demanda muito individual, do seu próprio filho.”

Gestora 1: “Talvez esse ainda não seja o momento. Talvez não temos tempo para isso. Mas, é possível ter uma formação para ensinar participação política”

Gestora 4: “Há uma percepção por muitos pais que a escola houve a demanda dos filhos.”

Bastante coerente é o argumento de que é difícil lidar com os pais, pois, em geral, eles trazem demandas muito autocentradas. Todavia, sentimos que esse é o ponto em que a escola pesquisada mais precisa avançar. Parece que há uma insegurança para lidar com as perspectivas divergentes de algumas famílias. É preciso abrir espaço para discutir questões, ouvir as necessidades. Em geral, muitas pessoas não se interessam por essas formas de participação política. Muitos espaços democráticos já foram conquistados em nossa sociedade, mas não são ocupados. Todavia, é função da escola abrir possibilidades de participação. Não adianta blindar a escola das famílias com o argumento de que trazem questões muito individualizadas.

Ademais, apesar do clima institucional soar democrático, a tomada de decisão pelos alunos e pelos docentes precisa ser mais horizontal. Há um contexto legitimado de que todos podem criticar, sugerir e questionar. Mas ainda é preciso investir para que todos sejam responsáveis pelas regras, pelas decisões. Nas entrelinhas, ainda esperamos que a gestão decida para que alunos e docentes cumpram sua função. “Nesse sentido, deseja a mudança da passividade dos formandos, dos professores, transmutada em uma apropriação de seu potencial de criação para que possa ser revertida na produção da própria vida.” (DIAS, 2014, p.36)

Outra categoria que observamos foi a qualificação. De que maneira a equipe gestora promove espaços para formação. Assim, discutir teoria, ler, falar sobre valores, metodologias, rever constantemente a prática docente. A formação continuada é uma preocupação notável da gestão pesquisada. Principalmente nos momentos de reuniões pedagógicas e orientações individuais entre professores e coordenação. Os professores sentem que a instituição investe em formação. Em geral, gostam de frequentar as reuniões, acreditam que seja um espaço importante para a transformação da prática. Além disso, a instituição financia cursos para professores e gestores em outras instituições. Quando perguntamos em entrevistas se há contribuição dos gestores para a formação de valores entre a equipe houve um consenso entre os professores e a equipe gestora:

Professor 1: “Sim, na prática, na teoria e também com as reuniões pedagógicas de estudo.”

Professor 4: “Entendo que sim até porque faz parte dos princípios da escola. Existe um documento que fundamenta este princípio, mas também ações, estudos, trocas que me permitiu também me formar neste sentido.”

Gestora 5: “A escola tem um espaço de reflexão nas reuniões pedagógicas, a gente fala bastante sobre o tema da moralidade”

Gestora 3: “As orientações são momentos importantes de formação”

Gestora 1: “A gente faz leituras, tem um espaço reflexivo”

Gestora 2: “O contato dos professores com as famílias é também um espaço de reflexão”

Questionamos, também, se mudariam alguma coisa em relação à formação de valores na equipe. Apareceu uma discussão entre as gestoras: pensar que os adultos também estão em desenvolvimento e, nesse sentido, também precisam construir referenciais autônomos de moral. Todavia, as gestoras colocaram em debate quanto tempo esperar para que haja um avanço no desenvolvimento. Trouxeram questionamentos, por exemplo, quanto tempo investir na formação de um professor autoritário?

Gestora 1: “Tem um limite que sempre aparece que é a personalidade da pessoa.”

Gestora 5: “Talvez isso para mim é uma questão que precisa ser pesquisada: é uma questão da formação emocional”

Gestora 6: “Algumas pessoas não têm flexibilidade. Fica difícil, às vezes, investir tanto tempo com quem não tem disponibilidade afetiva, emocional.”

Outro limite pertinente trazido por um professor foi a relação da formação com a comunidade. Ou seja, além de declarar seus valores, a escola precisa criar um espaço para que toda a comunidade envolvida possa refletir sobre essa temática.

Professor 7: “Vou citar novamente grupos de estudos abertos a todos da comunidade. A escola aberta como um espaço de formação é uma maneira integradora e efetiva para divulgar não só os valores morais mas também um espaço para discussão de temas sociais e educacionais.”

Outro anseio levantado pela equipe gestora foi a vontade de manifestar maior indignação quando perceberem posturas não morais, autoritárias, condutistas na escola. Gestora 4: “Penso que poderia mudar em ser mais certa com alguns comentários. Por exemplo, falar para um professor que ele não poderia ter estimulado a competitividade entre os alunos.” A indignação, segundo La Taille (2009) é um aliado da moral. Ou seja, esse é um caminho que pode ser interessante, se também não reproduzir um modelo autoritário.

Assim, de maneira geral, observamos um compromisso efetivo com a formação de toda a equipe de gestores e professores. Muitos espaços já estão consolidados como momentos de formação. Essa ideia de formação aproxima-se com a ideia de Rosimeri Dias que diz: “[...] a formação, a potência formativa, refere-se a tudo que possibilita enfrentar as imprevisibilidades da escola. Por isso nossa aposta emerge da micropolítica.” (DIAS, 2014, p.36). Há uma cultura instituída de que aquela instituição investe no profissional. Isso é um importante caminho para a consolidação da escola como um espaço democrático potente para a construção de valores morais. Por outro lado, é preciso estender a ideia de formação de maneira que abarque não apenas aspectos da racionalidade docente. “A ideia de uma formação inventiva de professores articula, principalmente, políticas de cognição, produção de subjetividade, experiência, arte e estética da existência.” (DIAS, 2014, p.39).

Nossa outra categoria de análise é flexibilidade. Para que a gestão assuma um papel democrático, é preciso que o modelo de gestão não seja rígido. Dessa maneira, precisa estar aberto para ouvir propostas, transformar ações, repensar regras. Entendemos em nossas observações que a equipe gestora assume uma postura flexível e consegue ouvir críticas, se acomoda a novas situações. Nas entrevistas, discutimos com os professores se a equipe gestora era aberta para receber críticas e sugestões, as repostas indicam:

Professor 2: “Na grande maioria das vezes a escola é aberta para receber críticas e sugestões.”

Professor 1: “De maneira geral sim.”

Professor 3: “Acredito que para alguns assuntos sim e outros não.”

Professor 4: “Sim. Sou uma educadora que frequentemente aponta sugestões e proposições e tenho sempre ouvidos atentos e sensíveis e, na medida do possível buscamos, juntas, soluções.”

No geral, todos os professores responderam que sim. Decidimos levar esse questionamento também para equipe gestora e surgiu um posicionamento semelhante. As gestoras pensam que, na maioria das vezes, estão abertas para ouvir e transformar. Ao mesmo tempo, entendem que em algumas situações são menos disponíveis, menos flexíveis.

Gestora 1: “Depende”

Gestora 3: “Tem alguns professores que se posicionam de maneira bastante crítica e firme. Acredito que fico aberta à escuta.”

Gestora 2: “Se ser flexível não for acatar e sim ouvir, penso que somos flexíveis. Algumas vezes temos que nos mostrar mais rígidas quando um valor da instituição está se perdendo. Como os professores do 5º ano que não queriam desenvolver o estudo de campo em São Paulo porque tinham medo da estrada, ou porque não tinham nenhuma ideia de projeto. Nessas horas é preciso ser firme, não sei se inflexível.”

Em uma administração democrática, o papel do gestor é de mediação. Por isso, deve estar preparado para ponderar ao mesmo tempo em que deve garantir os princípios da instituição. A partir das entrevistas, pudemos interpretar que há uma flexibilidade por parte da gestão. Contudo, não é sempre. Parece que em algumas situações, muitas vezes até para garantir um valor para aquela escola, o trabalho da gestão é direcionar um caminho. É preciso estar atento para que esses momentos de aparente inflexibilidade sejam declarados como garantia dos princípios da instituição e não disputa de quem tem mais poder. Puig (2004) defende a ideia de que a construção de personalidades morais na escola depende também de algumas práticas normativas. Nesse sentido, é também função da gestão declarar o seu valor por meio de uma norma. O caminho que deve ser perseguido é de compreensão dos princípios que envolvem as normas.

Por fim, a quarta categoria que marca o processo de construção de uma gestão democrática é a liderança. Segundo Barroso (2013) ao mesmo tempo em que os gestores priorizam a participação de toda a comunidade na tomada de decisões é preciso contar com um grupo responsável pelo encaminhamento das ações. Uma liderança democrática investe na consolidação de um projeto coletivo impregnado dos princípios

institucionais. Observamos, nas reuniões pedagógicas e nas orientações, um movimento interessante de mobilização dos docentes para a construção de um projeto comum.

Por exemplo, as gestoras do fundamental II estavam insatisfeitas com os relatórios individuais dos alunos. Na percepção delas estava pouco reflexivo, muito burocrático. Em reunião, propuseram a leitura de vários relatórios dos alunos e colocaram em discussão: “Vocês consideram que está reflexivo? Ajuda os alunos na construção de autonomia? Dá uma visão global do desenvolvimento dos alunos?”. Após esse debate em reunião, os professores chegaram à conclusão de que poderiam produzir um documento mais reflexivo e já levantaram uma lista de possibilidades. Nessa perspectiva, havia um incômodo na gestão e houve uma liderança capaz de tematizar o problema e pensar em um projeto coletivo de mudança dos relatórios.

Na entrevista em grupo, questionamos a equipe gestora se sentem que conseguem mobilizar a equipe sobre aquilo que acreditam?

Gestora 3: “Acho que muito.”

Gestora 6: “Muito”

Gestora 5: “Penso que a direção consegue e a coordenação também.”

Gestora 4: “Nosso estudo sobre educação em valores já mudou muita coisa na escola. Os professores já têm outro discurso. Pensamos mais na autonomia.”

Gestora 7: “Mais do que os cursos e as reuniões, penso que há uma relação de parceria e liderança na informalidade. Alguns professores que trabalham em outras escolas comentam que aqui podem contar com a coordenação pois percebem uma parceria.”

Além da mobilização da equipe docente, percebemos que os alunos também se envolvem em projetos propostos pela gestão escolar. Por exemplo, o evento de Mostra Cultural, proposto pela gestão, e incorporado por muitos alunos que vão em outro período na escola para ajudar com o projeto. Entendemos que a liderança é uma estratégia bem consolidada na instituição. Há uma cultura instituída de reflexão em todos os segmentos.

Essas categorias, propostas por Barroso (2013), nos ajudaram a olhar para a consolidação de uma gestão democrática, pois entendemos que uma escola que não constrói uma administração pautada na participação, liderança, flexibilidade e

qualificação dificilmente conseguirá empreender um projeto de construção de valores morais. Por isso, essas categorias foram escolhidas, nesta pesquisa, como aliadas da educação moral. Entretanto, como já foi sugerido anteriormente, a escola precisa passar também por mudanças no campo didático.

6.2 CATEGORIZAÇÃO: QUESTÕES DIDÁTICAS

Nós nos pautamos na categorização proposta por Araújo (2012) na qual as escolas, preocupadas em construir personalidades morais, precisam transformar quatro pilares no cotidiano escolar: conteúdo, metodologia, valores e relações interpessoais. Iniciaremos nossa reflexão pela categoria conteúdo. Percebemos em nossa pesquisa que esse pilar é dos mais bem consolidados na instituição. Eles conseguem ter uma compreensão de um currículo contemporâneo que faz sentido para os alunos, além de uma tipologia de conteúdos que abarca aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais. Quando perguntamos para as gestoras sobre aspectos do conteúdo, que são garantidos na escola, para contribuir para a construção dos valores morais, responderam:

Gestora 1: “A escolha curricular é uma escola política.”

Gestora 2: “Por exemplo, no Fundamental I decidimos que todos os projetos precisam prever uma discussão mais profunda de valores. Mas, ainda temos que amadurecer, ainda está cru.”

Gestora 3: “Esse negócio de ter tipologia de conteúdo, pode melhorar, mas já é contemplado os vários conteúdos, atitude, por exemplo.”

Gestora 1: “Mas atitude como capacidade de aceitação da diversidade. Equidade.”

Segundo Puig (2004), há dois tipos de vivências de práticas morais na escola: aquelas para resolverem problemas recorrentes e aquelas responsáveis por encarar problemas novos. No que se refere ao conteúdo, a principal estratégia é se apoiar em formas ritualizadas para construir valores morais. Ou seja, estruturar uma previsão e organização de conteúdos que são potentes para a construção de virtudes, na lógica de Puig (2004). Por exemplo, o estudo de escravidão no 5º ano possibilita a reflexão de muitos aspectos morais. Está previsto que os alunos discutam em assembleia nossas

reproduções de preconceito. Assim há um planejamento para o debate de valores a partir de um problema recorrente. Por outro lado, se no 5º ano um aluno age com preconceito é preciso utilizar estratégias para resolver um problema novo, assim, é fundamental pensar em metodologias de trabalho. Nesse sentido, o conteúdo privilegia pensar nos problemas e soluções recorrentes para a educação moral.

Discutimos com a equipe gestora sobre aspectos que ainda precisam melhorar no que se refere ao conteúdo. Para a gestão, ainda é importante investir mais no planejamento dos conteúdos.

Gestora 6: “O que discutimos no projeto de valores é que precisamos declarar mais as nossas intenções. Precisa aparecer planejado, no currículo.”

Gestora 3: “Não sei se o fundamental II tem ainda muito garantido o planejamento curricular. Quando tem um conflito, resolvemos bem. Mas, precisamos prever mais. Tem que estar mais declarado.”

Nesse sentido, entendemos que a leitura da gestão é bastante pertinente, pois reconhecem que há um bom trabalho na previsão da tipologia de conteúdos, na valorização de temas morais. Por outro lado, ainda é possível declarar mais, prever mais temas de reflexão sobre a moral. A fala da gestora 3 deixa claro que, no fundamental II, trabalham bem com os problemas novos, mas precisam atentar mais para os problemas recorrentes.

A segunda categoria que analisamos foi a das relações interpessoais. Em geral, o que saltou aos nossos olhos ao longo da nossa observação foi um clima institucional bastante tranquilo. As relações são de muito respeito entre os professores e entre gestores e equipe docente. Nas entrevistas, essa dinâmica ficou bastante evidente.

Professor 4: “Acredito que as relações são respeitadas e existe um esforço conjunto para construção de boas relações com e entre as crianças.”

Professor 7: “Como disse acima, acredito que todos trabalham para manter um bom relacionamento e sempre em busca de mais conhecimento. Também, não consigo separar “em blocos”, considerando que a gestão como um processo de tomada de decisões e gerenciamento, assume um papel bastante significativo na relação professor-aluno e no processo pedagógico como um todo.”

Gestora 3: “A relação entre os adultos é bem melhor, entre gestor-gestor, gestor-professor. O clima das relações é bom. Um ambiente mais democrático.”

Gestora 5: “A relação entre os professores é boa, não tem um clima de competição. Muita parceria. Lógico que aparece um ou outro que destoa, mas em geral, a relação é ótima.”

Gestora 6: “Entre os ciclos a relação não é tão próxima porque há um distanciamento, questão de horário, mas não porque a relação não é boa. Mas na sala de professores o clima é bom, todo mundo conversa.”

Professor 2: “O clima na escola é leve, acolhedor, de colaboração mútua. Há espaço para diálogos, discussões e boas conversas. As relações citadas seguem o mesmo discurso, as hierarquias são claras mas há equilíbrio e adequações para que sempre sejam harmônicas.”

Todavia, percebemos em nossa observação que a relação entre professor-aluno ainda é muito centrada em relações de poder. Não está superada a lógica de controle tão típica dos modelos de escola pouco criativos. Em nossa conversa no grupo, uma das gestoras aponta essa questão. Gestora 2: “Ainda temos alguns professores autoritários, condutistas. Principalmente em momentos de mais conflito. Ainda temos essas questões.” A escola ainda precisa avançar mais na relação com os alunos. É notável que eles têm uma postura crítica, que sabem participar de assembleias, sabem reivindicar na coordenação por injustiças. Mas, ainda há reproduções de uma lógica verticalizada e, muitas vezes, autoritária nas relações interpessoais.

Em outro sentido, observamos as relações entre os alunos. Como foi abordado anteriormente, há pouca agressividade nas relações. Há um clima cooperativo. Os alunos novos costumam ser muito bem recebidos. Os alunos de inclusão são tratados com respeito, recebem ajuda, estão inseridos na rotina escolar. Porém, observamos a formação de grupos que querem se destacar e, para tanto, excluem outros colegas de sala.

Gestora 1: “Pensando no que falta. Ainda temos muita dificuldade com os grupos que vão se formando dentro das aulas. Porque nesses grupos acontece exclusão, as panelas, os autoritarismos. Isso acho que falta um manejo para gente de alguma maneira. Às vezes acreditamos que o que fazemos basta, mas entramos em contato com muitas frustrações. Pois descobrimos algumas panelas excluindo outras. E, às

vezes, só nos damos conta quando um pai vem aqui. Isso é uma coisa que nos escapa um pouco. Não sei se é uma questão de estudar mais grupo. Não sei o que poderia ser feito nessa dinâmica de grupo. De alguma maneira a diversidade não é bem acomodada. Quando percebemos é material de trabalho, mas, às vezes, passa despercebido. Quando você vê já cristalizou.”

Professor 3: “No geral percebo que as relações são boas, embora entre aluno-aluno tenhamos tido alguns casos (até que poucos) que necessitavam cuidados mais aproximados da equipe, em que foram realizadas intervenções e problematizações sobre ética, senso coletivo, respeito.”

Dessa maneira, interpretamos que existem boas relações interpessoais, sobretudo no que se refere à relação entre os adultos. Por outro lado, é preciso estar sensível aos alunos e pensar sob a ótica de uma educação menor. Ainda teimamos com um olhar “colonizador de escola” e, assim, nossas relações ainda repetem a vontade de compreender a educação em valores como educar os outros. É preciso que as relações interpessoais superem o estado óbvio de poder para o qual estamos treinados.

A educação menor, ao investir nos vínculos, fratura a lógica racionalista que desperdiça a experiência e que tem, como consequência direta, a deformação dos sentidos atribuídos à aprendizagem. A escuta sensível nos permite compartilhar dos signos cotidianos das crianças, o que potencializa outros desenhos do pensamento, outras compreensões das singularidade do aprender e outras formulações para as relações em sala de aula. (PÉREZ, 2014, p.121)

Nossa terceira categoria de análise é a metodologia. Araújo (2012) aborda claramente essa questão quando problematiza que não dá para a escola acreditar em uma educação em valores morais com uma mudança no discurso e nenhuma mudança na rotina. Nesse sentido, pensar em construção de valores pressupõe uma educação não transmissiva. Ou seja, uma didática que desconstrua o padrão: professor ensina e aluno aprende. A escola adota o socioconstrutivismo e, nesse sentido, prevê estratégias metodológicas para que, na interação, cada sujeito produza seu conhecimento.

Observamos que muitas ações já estão garantidas na instituição. Quando questionamos a equipe sobre didáticas que já estão incorporadas ao cotidiano e colaboram para a construção de valores morais não tiveram dificuldade em pontuar:

Gestora 4: “A estratégia do debate e das assembleias são caminhos importantes.”

Gestora 1: “Conversas individuais, autoavaliação, protagonismo do aluno”

Gestora 3: “Na educação infantil, todos os materiais são de uso coletivo. Isso é uma estratégia para pensar em como dividir. São sutilezas.”

Gestora 2: “Tem a questão do trabalho em grupo. Eles sentam em dupla, trabalham em trios, quartetos. Apreciar o trabalho de um aluno e todo mundo vai se debruçar sobre aquele trabalho. Correção coletiva. Agora uma coisa que falta, eles saberem mais previamente o que é esperado deles, ainda está muito na mão do professor.”

Gestora 2: “Acho que o que mais pega são as paradas de conversa. Então, aconteceu alguma coisa, parar, fazer todo mundo pensar a respeito.”

Gestora 3: “Na educação infantil as rodas de conversas são uma excelente estratégia para pensar junto, discutir, rever. O professor, junto com as crianças, buscar soluções”

Por outro lado, a gestão ainda sente falta de um trabalho mais atento com as heterogeneidades nos grupos. Os professores trabalham com sequências didáticas e, nesse caminho, colocam perguntas, e os alunos devem criar hipóteses. Em seguida, trabalham com o processo de validação das hipóteses. Todavia, em grupo há sempre alguns alunos que falam mais, outros chegam mais rápido às respostas. Assim, o grande desafio é conseguir criar desafios alcançáveis para todos. As gestoras se preocupam com isso:

Gestora 4: “O professor, responde rápido: Isso mesmo fulano e outros se sentem preteridos. É preciso estudar mais estratégias de debate.”

Gestora 5: “Outra coisa que aparece que precisamos melhorar é que muitas vezes alguns alunos chegam a uma boa hipótese e o professor já valida a questão e não dá oportunidade para outras pessoas do grupo experimentarem.”

Gestora 2: “Agora uma coisa que falta, eles saberem mais previamente o que é esperado deles, ainda está muito na mão do professor.”

Sentimos que a escola ainda pode expandir os momentos de experiência em que se tornam importantes os movimentos de autoconhecimento mais do que os de adequação. Nesse sentido, são fundamentais consolidar estratégias que nos tiram do lugar da certeza e, nesse sentido, nos atravessam. Carmen Pérez (2014) descreve como precisamos preparar menos aulas e nos preparar mais para as aulas, no sentido de garantir uma busca maior para permitir o inesperado, o novo, o transformador. Nesse aspecto, a revisão metodológica passa também por uma alteração nos espaços e rotinas da escola, mas também uma mudança de olhar, portanto, interna dos educadores. “A primeira variabilidade pedagógica articula experiência e aprendizagem, entendendo que esta última só se realiza de fato a partir de um processo genuinamente experiencial e não instrucional” (FIGUEIREDO, 2014, p.99).

Por fim, nossa quarta categoria relaciona-se aos valores da instituição, de que maneira são declarados e contribuem para construir uma educação moral. Observamos uma preocupação latente de toda a equipe pedagógica em reforçar quais são os princípios da instituição. Escutamos comentários em mais de um momento: Tal pessoa é a cara da escola. Ou, temos um jeito diferente de outras escolas. De alguma maneira, existe uma identidade consolidada do que é aquela escola, pois os valores estão bem declarados. Aparece em uma fala da gestora que a escola tem uma imagem na cidade de um espaço que trabalha com valores. Os pais chegam para conhecer a escola e perguntam sobre isso.

Gestora 6: “Depois do estudo do ano passado a gente tem declarado muito mais a nossa proposta. A ideia de pensar no coletivo. Isso até levou a alguns impasses com alguns pais, pois o discurso do coletivo aparece cada vez mais. A gente vai olhar para todo. O investimento grande com valores na educação infantil envolve um trabalho com as famílias.”

Gestora 1: “Eu acho que de maneira geral nossos valores reverberam na escola. A escola transpira um pouco esses valores. Na coisa de usar junto, olhar para aquele que você machucou. A escola tem uma imagem lá fora de formação de valores.”

Professor 4: “Há uma preocupação em se explicitar os valores nos momentos com os pais, ou mesmo nos momentos só de trabalho da equipe. Particularmente não sinto falta de nada.

Gestora 5: “As situações de inclusão também fazem aparecer os valores.”

Professor 1: “Acredito, que a gestão como um todo (coordenadores e direção) se esforça para manter a equipe unida e procura a melhor forma de se comunicar/passar aos professores, pais e alunos, os valores da escola, principalmente nas reuniões e entrevistas. Não sei explicitar, nesse momento, o que sinto falta.”

Sem dúvida, muitos avanços já foram conquistados pela escola. Toda a equipe reconhece que não há uma educação sem valores e, nesse sentido, é preciso declarar mais quais são os valores e investir para que reverberem nas ações, para que haja coerência. Para uma das gestoras ainda falta afirmar mais os valores com todos os funcionários da escola. Gestora 6: “Ainda falta pensar em declarar mais os nossos valores para outros funcionários da escola. O funcionário do banheiro, da porta.”

Em geral, o que os professores sentem falta em relação aos valores foi na relação com as famílias. Acreditam que seja importante criar espaços de troca, reflexão com os pais. Nesse momento, possibilitar declarar mais os valores perseguidos pela instituição.

Professor 3: “Acredito que diálogos reflexivos mais frequentes com os pais de alunos sejam necessários.”

Professor 7: “Acredito os valores são explicitados para os pais quando ingressam na escola, mas algumas vezes ocorrem contradições com esses valores. Não vejo esses valores serem explicitados para a comunidade de forma mais ampla. Talvez isso fosse possível em debates que envolvessem a comunidade como outras escolas, profissionais de outras áreas...”

Professor 6: “É difícil mensurar a “declaração” dos valores da instituição, primeiro por se tratar de algo implícito em ações e condutas. Além do mais nos deparamos com as diversidades de compreensão e valorização de cada indivíduo. O que percebo é que existe um grande empenho da instituição e de cada educador em explicitar em sua prática, reuniões, fala, ação, escrita, enfim, um esforço diário para tornar claro e natural nossos valores e princípios. Acredito que a grande maioria da comunidade compartilha, compreende e valoriza os valores da escola muito pela efetiva divulgação realizada até então. Sinto falta de grupos de estudos, como espaço para pesquisa e formação, que possam envolver todos da comunidade, pais, alunos, educadores, funcionários.”

Professor 1: “As palestras feitas por convidados direcionadas a pais podiam retornar. É continuar com ações que levem os alunos a entrar em contato com outras realidades, ou melhor, com a realidade da cidade, das instituições, das ONGs, etc..”

Em nossa leitura, o maior desafio da instituição é garantir as subjetividades no espaço do coletivo. Os valores são para reforçar espaços justos, democráticos, ou seja, de respeito a todos. Mas, isso não pode ser confundido com projetos totalizantes que Gallo (2014) definiu como projeto único em modo maior. Para o autor, os valores precisam ser para o todo, por isso, comuns. No entanto, são múltiplos, pois precisam abraçar todas as subjetividades. Por isso, precisamos lutar por projetos educacionais que não reproduzam unificações e destruam a diversidade de valores. “os mínimos vazam, brotam aqui e ali. Às vezes, são combatidos, são normalizados, são postos de volta nos trilhos do projeto em modo maior.” (GALLO, 2014, p.30). Sem dúvida, há uma vontade de concretizar esse espaço sintetizado por Gallo (2014) de garantia do mínimo, do múltiplo e do comum. Nesse sentido, compreender a proposta de Goergen (2001) de criação de um núcleo mínimo de valores que busca superar o paradoxo absoluto e relativo e nos salvar das propostas de um relativismo ético.

6.3 POSSIBILIDADES DE GENERALIZAÇÃO

Segundo Woods (1989), há um debate intenso acerca da natureza da pesquisa etnográfica no que se refere ao seu caráter mais particular ou global. Para alguns estudiosos, o objetivo da investigação etnográfica é descrever situações particulares, dessa maneira não permite generalizações, pois tem como objetivo uma maior compreensão de uma ação social em um contexto específico. Por outro lado, há os que preferem entender a etnografia em sua dimensão comparativa e teórica e, nesse sentido, passível de generalizações. “Hay una cantidad de maneras posibles de generalizar a través de la etnografía. Por ejemplo, podemos coger una área de especial interés, digamos una innovación del currículum.” (WOODS, 1989, p. 66). Para Woods, esses enfoques não são excludentes, e um trabalho etnográfico pode compor uma descrição singular e, ao mesmo tempo, generalizável. Buscamos, em nosso trabalho, levar em consideração as duas esferas da etnografia e pensar em possibilidades que possam interessar a outras instituições.

Em nossa pesquisa bibliográfica, não encontramos nenhum livro ou artigo publicado com o tema do papel dos gestores na construção dos valores morais na escola. Nesse sentido, nossa ideia é iniciar uma reflexão sobre alguns caminhos possíveis a partir de nossa pesquisa. Para Woods, tornar o trabalho de campo algo generalizável

pode contribuir para tematizar as discussões. Certamente, os modelos e caminhos observados em nossa análise precisarão de muitas revisões. Todavia, podem servir como disparador para essa temática.

Nosso problema de pesquisa buscava entender em que medida os gestores contribuem para a construção de valores morais. Em nossa pesquisa de campo ficou claro que é um papel primordial. Quando questionamos a equipe sobre em que medida acreditam que o trabalho do gestor era importante para construir valores morais na escola, a resposta foi consensual: muito.

Professor 1: “Acredito ser a gestão a responsável por refletir, criar e manter valores e princípios pautados em questões democráticas.”

Professor 5: “A gestão possui papel essencial na construção desses valores. Seu papel é oferecer oportunidade e espaço de diálogo entre todos os membros da instituição. Estimular um diálogo reflexivo e aberto para que questões morais sejam pensadas e discutidas.”

Professor 7: “Já a coordenação tem um papel mais prático, cabendo gerir e orientar ações e condutas.”

Professor 4: “Acredito que todos os funcionários da escola são importantes na construção de valores, até os funcionários da limpeza que podem presenciar situações em que uma intervenção adulta seja necessária, quanto mais quem está lidando direto com os alunos. Se a construção de valores morais é um princípio da escola, seria uma furada se a coordenação não acreditasse nisto também – soaria como “é regra, mas não está valendo”, soaria falso. Não vejo a coordenação tão diferente quanto o papel dos educadores. A coordenação e a equipe de professores devem trabalhar mutuamente nesta construção, desta maneira o papel das duas é de propor, desenvolver, manter, intervir, problematizar durante este processo.”

Professor 3: “A parceria com coordenação é fundamental para o crescimento e trabalho do professor.”

Gestora 1: “Os gestores criam o clima institucional, criam as situações de reflexão, garantem a equidade, colaboração no grupo. Depende da gestão para essas coisas acontecerem.”

Gestora 3: “Não é assim que se os gestores têm 100% de participação os professores têm 0. Mas se a gestão não proporciona isso dificilmente acontece. Na verdade a palavra é decisivo. É isso. Acredito que o papel do gestor é decisivo nessa construção.”

Utilizaremos a expressão “decisivo” como uma boa resposta a nossa pergunta de pesquisa. Para o professor 4, é um papel tão decisivo quanto dos demais envolvidos, no sentido de que são todos educadores. Não queremos quantificar quem é mais importante

na tarefa de construção dos valores morais. Contudo, para nosso trabalho é importante analisar que os gestores contribuem para a educação moral. Além disso, evidenciar alguns indicadores de possibilidades criativas de atuação dos gestores.

Perguntamos para os professores se sentem que a gestão apoia o trabalho docente para a construção de valores e, mais uma vez, todos acreditam que sim.

Professor 3: “Acredito que sim. Na medida em que a escola coloca-se aberta e propõe discussões que envolvam valores morais entendo que contribui para minha formação. Pois acredito que a partir do diálogo e reflexão, seja em reuniões pedagógicas, orientações ou quando o educador sentir necessidade, essa contribuição e construção acontece”

Professor 6: “Contribui sim. É uma gestão que cuida, gerência, acolhe e orienta todas as questões que envolve valores morais. Uma gestão que faz uso dos valores e princípios da escola para orientar minhas ações e condutas diariamente.”

Para melhorar nossa interpretação e possibilitar uma maior generalização, pedimos para que a equipe gestora descrevesse uma conquista já alcançada no trabalho com valores e uma questão que ainda falta e que gostariam de avançar:

Gestora 1: “Acho que tenho um lado bem democrático que hoje é mais consciente, começou como uma questão mais intuitiva. Acho que foi gerado até por uma insegurança. Tenho uma dificuldade que é aparecer mais, declarar mais, falar mais para os pais o que pensamos. Sem ser impositiva, mas se colocar mais.”

Gestora 2: “Acho que minha escuta com os professores melhorou bastante. Mas, eu preciso melhorar mais quando é uma questão de grupo. Ainda sou insegura, ainda tenho muito isso com a equipe, em reunião pedagógica.”

Gestora 5: “O que está bacana é ouvir os professores. O que ainda não está bom é ter uma escuta para as famílias. Mesmo que muitas vezes eles trazem só queixa, questões intransigentes com as professoras ou outras crianças. Apesar disso, a escuta precisava ser melhor.”

Gestora 4: “No meu trabalho o que eu estou segura é em relação a declarar os princípios da escola. Pontuar como a gente pensa, para olhar para o coletivo. Mas, isso trouxe uma questão com a escuta com os pais. Eu vou sempre na defensiva. Falar mal de professor, para mim é muito difícil. Dizer coisas que os professores fazem que eu sei que não fazem, para mim é muito difícil. Só que eu ainda vou com um jeito meio rígido. Por exemplo, o pai vem e diz que a professora não abriu a lancheira da criança e ela ficou sem comer. Eu sei que isso não acontece aqui, temos um ritual. Só que, muitas vezes, eu não consigo

explicar com calma, acolher, menos na defensiva. Precisa afirmar os valores, mas tem que ouvir.”

Gestora 3: “A relação com os alunos está mais consolidada. Os alunos se sentem seguros para chegarem à coordenação, dizer o que pensam, discordar. Antes eles tinham mais medo. O que ainda falta muito é colocar mais o trabalho de valores dentro do currículo e declarar mais.”

A partir das reflexões das gestoras e dos professores e de nossa observação participante, pudemos perceber como o papel da gestão é decisivo e quais são algumas estratégias e anseios essenciais para pensar a construção de valores morais nas escolas. Intentaremos esboçar um modelo como possibilidade.

Ao longo do desenvolvimento de nossos estudos, fomos abrindo tantas arestas teóricas que corremos riscos e muitas vezes foi importante retomar nossa pergunta, nossos objetivos, nossas inquietações. Passamos por discussões da filosofia clássica, do referencial contemporâneo para entender a moralidade na escola, por teóricos da gestão escolar. De alguma maneira, as linguagens se entendiam e os teóricos da gestão escolar contemporânea defendiam a ideia de um investimento moral e ético, todavia, havia uma confusão que ainda não tinha sido solucionada. Com o desenvolvimento da pesquisa de campo aquele caos teórico passou a fazer um pouco mais de sentido. Marli André disserta que uma pesquisa de tipo etnográfico precisa mergulhar nas distintas dimensões que compõem as instituições escolares. “Para que se possa aprender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural.” (ANDRÉ, 1995, p.42) Esses setores também se relacionam às conquistas da educação em valores. Dessa maneira, nosso olhar esteve voltado para essa compreensão ampla daquela escola.

Há um universo de investimentos necessários para construirmos valores morais nas escolas. E o papel dos gestores é fundamental em todos os cenários. Nessa encruzilhada, uma leitura sobre o sentido da educação escolar de Walter Kohan (2013) nos fez parar: “É preciso que todas as crianças possam se tornar o que são”. Essa passagem nos reforçou a grandiosidade de um projeto de educação em valores morais e nos tranquilizou em relação à complexidade de investimentos necessários para que sejam construídas vidas que valem a pena serem vividas.

Chegamos a uma genérica conclusão pela qual tentaremos trilhar um caminho possível de compreensão. Para nós, a construção de uma educação em valores depende de uma mudança ética, estética, didática e política. Provavelmente, outros intelectuais já chegaram a essas conclusões apoiados em dados mais substanciais que os nossos. Não nos dedicaremos à discussão do que entendemos por política, estética, ética e didática, mas sim, gostaríamos de pontuar o papel da gestão nesses quatro amplos conceitos e explicitar melhor que mudanças acreditamos serem possíveis nesses imbricados setores.

Nossa observação e entrevistas nos levaram a perceber que para aquela instituição o papel dos gestores foi primordial para a construção e tentativa de construção de valores morais. Isso nos despertou o quanto é significativa a atuação dos gestores para construir os valores desejados. É justamente porque a educação moral ocorre em meio a reflexões éticas, estéticas, didáticas e políticas que o papel do gestor é tão pontual. A educação moral depende de um desenho tão particular de instituição que é difícil imaginar que uma escola que se estruture em uma administração democrática, mas não ética, consiga mergulhar na construção de valores, por exemplo. Uma escola preocupada em desenvolver uma educação moral deve, necessariamente, refletir sobre o seu papel nas distintas esferas. Buscamos focar na contribuição dos gestores em cada um desses aspectos para assim esboçar a criação de um modelo possível.

Os investimentos no campo da política passam por criar uma estrutura democrática de administração. Para tanto garantir uma gestão flexível, que permite a participação dos diferentes setores sociais, uma liderança capaz de mobilizar a equipe com seus princípios e um ambiente propício a uma formação inventiva.

No âmbito da didática, criar mudanças significativas nas áreas do conteúdo, da metodologia, dos valores e das relações interpessoais. Além das mudanças externas na estrutura da escola, criar experiências significativas capazes de atravessar todos os envolvidos no processo. É preciso criar uma mudança estrutural na escola que passa pela “necessidade de gerar, criar ou inventar algo que não necessariamente está dado pelo fato de existir uma instituição escolar.” (KOHAN, 2013, p.24).

A mudança ética passa por uma educação que leve a pensar sobre a própria existência. Dar lugar para processos em que o sentido é descobrir o que se é. Uma educação menos condutista, prescritiva e mais emancipatória.

Por fim, todas essas mudanças devem alcançar outro senso estético de escola que permita olhar para o mínimo, para as miudezas em que os valores se manifestam e se reinventam, uma outra possibilidade de compreensão do que é o aprender e para que se aprende. “Assim, podemos dizer que a potência de formar não é privilégio dos espaços escolares. Do mesmo modo, a potência estética não está circunscrita ao campo das artes. Ambas se referem às invenções necessárias à vida.” (DIAS, 2014, p.37).

Em nossas considerações finais trazemos mais exemplos e indicadores sobre o papel dos gestores na construção de valores morais, a partir de nossas oito categorias. Essa possível generalização foi construída a partir da discussão levantada em nossa revisão bibliográfica associada ao nosso estudo de campo. Nosso anseio é que nossa generalização, de repente, permita disparar outros olhares para as miudezas do cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Um dia perguntaram à minha avó Dezanove o que era a poesia. Primeiro ela ficou muito tempo calada, então pensaram que ela não tinha resposta. Mas ela depois falou: a poesia não é a chuva, é o barulho da chuva.” (Ondjaki, “Uma escuridão bonita”)

Em nosso trabalho, intentamos articular os estudos de construção de valores morais na escola com o trabalho dos gestores por meio de nossa pergunta norteadora: em que medida os gestores escolares podem contribuir para a formação moral? Percebemos um papel decisivo dos gestores no desenvolvimento de personalidades morais autônomas, no contexto escolar. Aferimos, em nossa revisão bibliográfica e em nossa pesquisa de campo, a relevância da figura dos gestores na valorização da moralidade no cotidiano da escola. Os gestores têm um papel primordial em colocar a formação moral como um pilar da educação contemporânea. Dessa maneira, os administradores podem acender desejos pelas virtudes, pela liberdade, pela autonomia e pela poesia no barulho da chuva.

Um dos primeiros indicadores que chegamos a partir de nossa revisão bibliográfica foi que a construção de valores morais na escola depende de uma estrutura organizacional comprometida com princípios de uma gestão democrática. Nesse sentido, se nosso intuito era observar em que medida a gestão investigada possibilitava uma educação moral era fundamental olhar para a estrutura administrativa. Para tanto, utilizamos quatro categorias trazidas por Barroso (2013) como primordiais na consolidação de uma gestão democrática, a saber: qualificação, flexibilidade, participação e liderança.

Todavia, nosso problema de pesquisa não se resolveria se nos atentássemos apenas para a estrutura organizacional das instituições. Nesse sentido, tivemos de observar como se davam as relações no campo didático. Utilizamos quatro categorias trazidas por Araújo (2012) como fundamentais na construção de personalidades morais: relações interpessoais, valores, conteúdo e metodologia. Não encontramos na literatura nenhum trabalho que articulasse todas essas questões: gestão democrática, mudança didática e construção de valores. Portanto, era uma tarefa complicada articular áreas da educação com debates tão complexos e vastos. Todavia, entendemos que se olhássemos para apenas um desse campo nossa percepção ficaria bastante comprometida.

Procuramos responder em que medida os gestores contribuem para a construção de valores morais na escola a partir, inicialmente, de algumas problematizações teóricas. Nossa primeira preocupação foi definir melhor o que entendíamos por construção de valores morais. Nesse sentido, discutimos os conceitos de moral e ética e como se situam no contexto da educação escolar. A partir de nossa delimitação teórica, entendemos a moralidade a partir do questionamento “como devo agir”? Todavia, a moral não se desvincula da ética, uma vez que a decisão de como vamos agir depende de quem queremos ser e que vida queremos levar, questionamentos éticos. Assim, a moralidade não se limita ao dever, pois se relaciona a uma motivação interna que mobiliza nossas ações. Ou seja, nossas ações são determinadas por aquilo que valorizamos, nossos valores. Consideramos, a partir de La Taille (2009), que os valores são morais quando estão pautados no bem coletivo, por mais difícil que seja essa definição. Ao contrário de valores não morais que seguem investimentos autocentrados.

Nessa perspectiva, a educação moral aparece como um processo de construção de valores, conhecimentos, comportamentos que se relacionam aos fatores externos, portanto às normas sociais, mas também com fatores internos, vinculados à personalidade e à ideia de querer ou não agir, pautando-se nas regras de um bem coletivo. Partimos, portanto, do mesmo lugar de Araújo, já citado anteriormente: “Parto do princípio de que os valores morais não são nem ensinados e nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que o sujeito estabelece com o mundo.” (ARAÚJO, 2012, p.83).

É importante pensar a construção de personalidades morais a partir de uma complexa formação que envolve desde os processos individuais, como os procedimentos de autoconhecimento e autorreflexão, até as estratégias mais coletivas de valorização das virtudes e das normas. Além disso, é importante ter claro que o desenvolvimento moral depende de investimentos no campo da razão e da afetividade.

Contudo, toda a discussão sobre a construção de valores morais na escola nos encaminhou para uma reflexão indelével: Que tipo de educação queremos? Que modelo de escola valorizamos? Nós nos apoiamos em uma compreensão da educação para experiência, para aquilo que, de alguma maneira nos atravessa e nos transforma. Para tanto, buscamos refúgio em uma literatura que busca olhar para a educação para além de grandes prescrições. Assim, uma educação menor que abre espaços para os silêncios e

que se propõe ser inventiva. Nesse sentido, buscamos vincular a discussão organizacional da escola, suas questões didáticas, o trabalho do gestor a uma nova perspectiva de educação escolar que permite experimentar uma educação criativa.

Ademais, nossos estudos aproximaram o papel dos gestores com uma concepção democrática. Buscamos articular a perspectiva de uma gestão democrática com a possibilidade de o gestor contribuir para a construção de valores morais. Para tanto, é preciso inventar um modelo de gestão a partir de uma proposta emancipatória. Naura Ferreira (2013) propõe uma gestão revisitada fincada em uma nova política e outra experiência estética. Esse parecer contribuiu para pensarmos em um possível caminho para o trabalho dos gestores na construção de valores morais, comprometido com uma diferente compreensão da política e outra proposta estética para educação. Portanto, essas considerações teóricas nos ajudaram a ampliar nosso olhar na pesquisa de campo e perceber alguns indicadores possíveis de mudança.

Outra discussão teórica relevante para nossa pesquisa é perceber em que medida a gestão escolar pensa a democracia como ideal e como processo. Para Araújo (2000), é fundamental que a gestão entenda a democracia como meio para se construir uma ação democrática e não apenas um anseio. Esse debate foi muito importante para guiar nossas observações, ao longo do estudo de campo. Perceber em que medida a gestão era duplamente democrática no sentido de ser finalidade e também meio.

Utilizamos a pesquisa de tipo etnográfico como estratégia metodológica para trazer para mais perto nosso objeto de estudo. Nós nos apoiamos na observação participante e nas entrevistas como maneira de nos aproximarmos e interpretarmos melhor o papel dos gestores. Utilizamos caminhos traçados por Woods (1989) para a análise e categorização dos dados. A partir das estratégias do autor, buscamos esboçar um modelo como possibilidade de pensar o trabalho dos gestores na construção dos valores morais.

Dessa maneira, nossas considerações finais trazem alguns indicadores que podem contribuir para pensar o papel dos gestores na educação moral. A partir de nossas leituras e de nossa pesquisa de campo, percebemos alguns possíveis caminhos para estruturar a relação entre gestão e moralidade.

Inicialmente, é relevante que a equipe gestora considere a construção de valores morais como um compromisso fundamental da educação escolar. É evidente que nessa discussão aparece o discurso de que as famílias têm um papel primordial na construção da moral. Isso é inegável. Todavia, não descaracteriza a função social da escola em promover espaço para a construção de valores pautados no bem coletivo. Dessa maneira, a equipe gestora deve considerar o debate da moral como uma questão urgente e importante para a escola. Para que, em seguida, espaços sejam criados para pensar e agir sobre essa questão.

Em seguida, a gestão deve refletir sobre como seu papel é decisivo na construção de valores morais. Observamos que a gestão tanto pode contribuir para promover reflexões e liderar processos importantes na consolidação de um espaço moral como pode inutilizar a construção de um contexto mais autônomo de moralidade. Nesse sentido, seu papel é decisivo. Além disso, a construção de valores morais depende de uma atenção em diferentes composições da escola. O trabalho dos gestores engloba essas diferentes estruturas.

Dessa maneira, acreditamos ser pouco significativo pensar a construção de valores a partir de uma única estrutura da escola, por exemplo, a liderança da gestão. É fundamental tentar olhar para a instituição em sua complexidade. Nossa proposta de análise se dividiu em quatro genéricos campos: político, didático, ético e estético.

No que se refere ao campo político, pensar em algumas teias dentro da organização que compõe a concepção de gestão democrática. A categoria da liderança nos permitiu pontuar algumas sugestões. É importante ressaltar que alguns desses pontos foram consolidados pela instituição pesquisada, outros não. Mas, são aspectos que consideramos importantes para criação de alguns nortes. A liderança é importante como forma de mobilizar toda a escola para princípios em que se acredita. Interpretamos que a gestão precisa propor reflexão, mas também deve fazer parte do movimento de refletir. Por exemplo, se a gestão acredita que é preciso estudar mais sobre a questão de valores ela precisa liderar esse processo de estudo, mas não apenas demandar que se estude. A coerência está em que a gestão estude também.

Percebemos que os espaços de encontro como assembleia, conselhos de classe e reuniões pedagógicas são fundamentais para a gestão se mobilizar para aquilo que a

instituição acredita, ou seja, para a construção de projetos comuns. Observamos como o estudo coletivo, por exemplo, dentro do projeto de Educação em Valores trouxe algumas mudanças no cotidiano escolar. Dessa maneira, acreditamos que um caminho para a liderança é estar mais de perto, estudar junto e discutir princípios.

Outra categoria que nos ajudou a criar alguns indicadores foi a qualificação. Compreendemos a qualificação como um momento de formação continuada. No que se refere aos valores, precisamos de espaços frequentes para ler, discutir, escrever sobre esse assunto. Partilhamos de uma concepção de formação inventiva no sentido de que é preciso, na visão de Dias (2014), expandir a possibilidade de se transformar. Por isso, não passa apenas por uma atenção aos processos cognitivos e racionais. A formação inventiva pressupõe momentos de cuidar dos afetos, fazer mais arte e expressar sentimentos.

Nossa revisão bibliográfica nos conduziu a observar se os princípios de uma gestão democrática se encontravam na escola investigada. Percebemos, em nossa pesquisa de campo, uma legítima preocupação com a qualificação. Nesse sentido, os projetos de formação e as discussões coletivas para pensar nos princípios e nas estratégias de atuação da escola fazem diferença na construção dos valores morais. Observamos que o discurso e a prática dos docentes estavam cada vez mais conscientes dos valores morais, ao longo de nossa investigação, e essa foi uma mediação dos gestores.

Além disso, percebemos que dedicar um estudo para valores morais na escola permite considerar essa uma agenda relevante para a instituição. A escrita dos ensaios mostrou um caminho interessante de autorreflexão. A leitura do texto de Larrosa “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” foi, para muitos educadores entrevistados, um momento de transformação. Seria paradoxal dar uma receita de formação inventiva. Entretanto, alguns caminhos mostraram-se importantes: ter espaços de troca de experiência, ler mais, ter tempo para uma escrita reflexiva, ter mais arte na escola são possibilidades de uma qualificação potente para a construção de valores morais na escola.

No que se refere à flexibilidade é uma reflexão que a gestão deve se colocar para não reproduzir um modelo estático de administração. O que analisamos é que essa

flexibilidade não significa aceitar tudo. Os princípios morais devem ser garantidos e pautados em uma hierarquia de valores. Todavia, há uma relação de poder difícil de ser rompida. A equipe gestora precisa refletir sobre disponibilidades internas de rever, mudar e ouvir crítica.

La Taille (2009) faz uma análise sobre a diferença entre a regra e o princípio. As regras devem constantemente ser construídas e discutidas com os sujeitos envolvidos na escola. Entretanto, os princípios são valores que devem ser compreendidos na tentativa de serem perpetuados, pelo menos por um tempo, pois são importantes para aquele contexto. Nesse sentido, pretendíamos analisar de que maneira os gestores abriam espaço para pensar a regra e os princípios. Assim, percebemos uma flexibilidade da equipe gestora, pois conseguem almejar os princípios importantes para a instituição, abrindo espaço para refletir sobre eles. Ao mesmo tempo, as regras são discutidas e alteradas, conforme as dinâmicas exigidas pelo cotidiano da escola. Pensamos que esse é um caminho interessante para pensarmos a flexibilidade da gestão.

Outro indicador interessante que percebemos é o valor de reunir a equipe gestora para um movimento de autorreflexão. Nesses momentos de reunião com a equipe gestora, é preciso levantar a questão da flexibilidade. Participamos de alguns encontros e foi possível perceber como é importante pensar sobre os encaminhamentos, sobre as decisões e alterar resoluções. Em nossas entrevistas, concluímos que é também fundamental o movimento de flexibilidade com as famílias e com os alunos. É preciso espaço para que as famílias coloquem suas críticas e demandas. Algumas estratégias interessantes que analisamos foram as reuniões de pais e formulários *on line* de pesquisa de opinião que pediam sugestões e críticas sobre o trabalho da gestão. Além disso, é fundamental que haja flexibilidade na relação entre alunos e gestão. O que observamos é que, para começar uma relação menos verticalizada, a gestão precisa desempenhar uma função na instituição, além de suas tradicionais ações punitivas. Somente quando os alunos percebem que suas demandas são, em alguma medida, ouvidas eles contam com a possibilidade de sugerir, propor e criticar.

Outro elemento pelo qual devemos repensar o trabalho da gestão é a participação. Em nossa pesquisa de campo, observamos que no âmbito da participação a escola precisa avançar muito. Nossa investigação nos permitiu observar a necessidade de expandir a participação dos alunos e dos docentes em diversos setores da escola,

desde as decisões didáticas até os aspectos da organização escolar. A participação incipiente limita a constituição de um espaço genuinamente democrático e, assim, os avanços morais como a autonomia, a cooperação e o respeito promovidos nas assembleias têm mais dificuldade em serem incorporados.

Como indicador percebemos que apesar da notável preocupação da autonomia como ideal é preciso configurar uma disponibilidade de uso da autonomia como meio. Nesse sentido, uma maior participação dos alunos, docentes e famílias na discussão e tomada de decisão favorece a consolidação de um valor almejado. Na prática observamos que a assembleia entre os alunos de um mesmo ano é uma ferramenta valiosa para experienciar a autonomia e participação. Os professores precisam ser participativos, sobretudo na tomada das decisões didáticas. Devem ter reuniões pedagógicas frequentes para decidir sobre aspectos curriculares, formativos e metodológicos. Os pais precisam de algum lugar de participação, mesmo que haja uma necessidade social de entender esses espaços de participação como coletivos e não locais de demandas privadas.

Em relação às questões didáticas, conseguimos pontuar alguns caminhos possíveis para esboçarmos o papel dos gestores. A partir de nossa pesquisa, percebemos como é importante o trabalho dos gestores na problematização sobre os conteúdos. A gestão deve se preocupar se na escola são considerados diferentes tipos de conteúdos e não apenas os conceituais. Pois os valores precisam aparecer como conteúdos importantes e curriculares. Para tanto, levar em consideração tanto as situações emergentes como as planejadas, na construção de valores morais. Para contribuir para as ações planejadas, o gestor deve ajudar a construir junto o planejamento e abrir espaço para a discussão. Para as situações emergentes, estratégias cada vez mais profundas de autoconhecimento e autorreflexão devem ter espaço na escola.

É preciso que haja uma flexibilidade na compreensão do currículo para, em primeiro plano, não transformar o cumprimento da grade curricular no objetivo central da educação e, assim, construir uma pressão para terminar conteúdos. Em segundo aspecto, possibilitar que questões emergentes surjam e tenham espaço dentro da escola. Por exemplo, parar tudo para refletir sobre uma atitude homofóbica.

Além disso, quanto mais significativos forem os conteúdos nas instituições maior possibilidade de ajudar na construção de valores. Os gestores podem contribuir para a edificação de um currículo contemporâneo significativo que traga questões do mundo, da existência para dentro do cotidiano escolar. A partir de nossa pesquisa, pudemos averiguar que o investimento transversal na discussão de valores é uma potente ferramenta na construção da moralidade. O tema da moral aparece em distintos momentos, nas diferentes áreas, e a equipe gestora pode contribuir para a consolidação de um pensamento cada vez mais transversal.

Também é importante que cada vez mais seja estruturado o protagonismo de professores e alunos para pensar no conteúdo. Ambos devem se colocar em uma posição de produtores de conhecimento e não apenas reprodutores de sistemas de ensino. Vimos na prática como a autonomia docente possibilita maiores reflexões e espaços de construção da moral. Intuímos como o protagonismo dos alunos pode ser importante na discussão do conteúdo e, conseqüentemente, na construção de valores. A gestão deve estar comprometida com a formação dessas experiências de protagonismo que significa, muitas vezes, abrir mão de uma decisão verticalizada sobre o conteúdo.

No que se refere à metodologia, pudemos avaliar alguns caminhos interessantes para a construção de valores. A primeira premissa é de que os valores, assim como qualquer outro conteúdo, é um conhecimento construído. Nesse sentido, não partimos da ideia de que se aprende valor porque alguém ensina. Tampouco se aprende gramática ou geometria assim. Os valores são construídos, e essa concepção deve permear todo o trabalho metodológico. Algumas estratégias favorecem esse cenário de construção de conhecimento e valores: trabalhos em grupo, concepção de avaliação processual e a favor da aprendizagem, estudos de campo, assembleia de sala.

A partir de nosso referencial teórico, percebemos que a construção de valores morais na escola pode acontecer tanto como bússola como quanto mapa. Para Puig (2004), isso significa que o trabalho educacional deve valorizar o indivíduo e, como uso de uma bússola, permitir que cada um se direcione. Ao mesmo tempo lidar com uma contribuição comunitarista que reconhece e adota as formas coletivas, como em um mapa. A equipe gestora pode contribuir para a construção desses dois caminhos: individuais e coletivos. O gestor pode ajudar a aumentar o repertório de ações na escola para construir personalidades morais com práticas: deliberativas (decisões coletivas),

normativas (pensar sobre as normas), reflexivas (olhar para o eu como métodos de autorreflexão) e de virtudes (reconhecer e adaptar-se às práticas que promovam o bem como os métodos de aprendizagem cooperativa).

Os gestores devem contribuir com reflexões, estudos, propostas que pensem a metodologia a partir dessas discussões. Mesmo no contexto socioconstrutivista ainda encontramos incoerências, nos discursos na escola, que esbarram em permanências de um modelo transmissor de conhecimento. Assim, percebemos que ainda precisa ocorrer um investimento para garantir mudanças metodológicas na escola que, processualmente, desconstruam a ideia de uma educação maior e estabeleçam experiências de valor.

Em relação aos valores, o papel dos gestores também é muito importante, inicialmente, pois a equipe gestora deve declarar quais são os princípios daquela instituição e como devem ser coerentes com os princípios universalmente desejáveis. Os indivíduos que frequentam as escolas trazem um repertório grande de valores. Os gestores devem contribuir para a consolidação de valores morais pautados em uma hierarquia daquilo que é entendido como um bem coletivo.

Gallo (2014) sintetizou bem uma discussão que ajuda a pensar no trabalho dos gestores no que se refere aos valores na instituição. Para ele a escola deve operar no mínimo, múltiplo e comum. O mínimo como referência a uma educação menor que olha para as brechas das normas e tratados. O múltiplo porque as escolas precisam pensar na variedade de desejos, pensamentos e valores. Precisa caber toda essa diversidade na escola. Todavia, é para o ambiente comum que nossos valores devem se direcionar. Nesse sentido, o trabalho dos gestores pode ter esse norte, os valores devem se atentar para as coisas miúdas que ocorrem na escola, deve atender a toda a diversidade e deve ser fundamentada no desejo de um bem comum.

Outra questão bastante evidente que observamos são as relações interpessoais. É evidente que os conflitos são tipicamente humanos e irão ocorrer em qualquer contexto. Entretanto, há um clima institucional que pode favorecer muito a construção de valores, pois entendem o respeito e a tolerância como meios para se experienciar os valores. Seria uma incoerência uma instituição pregar o respeito ao próximo, mas os professores se sentirem ameaçados pela gestão ou os alunos pelos professores. Observar o plano das relações interpessoais é olhar para o menor, como as pessoas se sentem e como se

configura o clima entre as pessoas. Entre a relação dos alunos, é preciso aproveitar os conflitos, tematizar, discutir, experimentar formas morais de resolver conflitos. Nesse sentido, os gestores devem se atentar para como se configuram essas relações no cotidiano escolar e devem promover, entre todos os envolvidos, situações de diálogo para resolver os conflitos tão comuns.

Abordamos mudanças no contexto da política e da didática. Nesse momento, precisamos explicitar melhor as transformações no campo da ética. Compreendemos a ética a partir do questionamento “Que vida quero viver?”. Nesse sentido, a ética vincula-se a uma busca por uma vida boa. A escola tem o compromisso de promover espaços para a reflexão daquilo que faz sentido para cada existência. Os gestores podem contribuir para que a escola ajude a todos os envolvidos no processo educativo a se aproximarem do que são e das possibilidades de existir a que se referiu Gusdorf (1970). Para tanto, o papel dos gestores passa por uma mudança na compreensão do sentido da educação. Todas as mudanças políticas e didáticas devem estar articuladas a uma transformação no sentido atribuído à educação escolar. Para tanto, é preciso superar a dualidade entre intelectual e sensitivo.

Por fim, há o compromisso com a mudança estética que perpassa todas as outras transformações. Quando Ondjaki coloca que poesia é o barulho da chuva, essa é uma proposta de olhar para o mundo procurando as belezas. Quando o autor descreve que honrado é bonito, é porque conseguiu articular o ético ao estético. Nessa perspectiva, o trabalho dos gestores também precisa procurar as belezas e propor uma educação inventiva. Dias (2014) argumenta, nesse sentido, que a estética não está restrita ao campo das artes, mas às invenções necessárias à vida. Por isso, a busca pelo novo é também tão imbricada no processo de construção de valores morais na escola. Nesse sentido, nossas observações podem servir como reflexões para o trabalho da gestão, mas nunca como modelo fechado, já que a educação moral também depende da criação. Todos os investimentos no campo da política, didática, ética e estética também peregrinam para ouvir barulhos de chuva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

_____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. n.113. p-51-64 julho/ 2001.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, U. **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_____. O processo de construção de escolas democráticas. In: **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago./dez. 2012.

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa**. vol.26 no.2 São Paulo July/Dec. 2000

ARAÚJO, A.F.R.A. Quando o imaginário se diz educacional. In: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 679-705, set./dez. 2010.

_____. **Da Imaginação ao Imaginário Educacional**: perspectivas e desafios. Conferência realizada no âmbito do Projecto de Investigação “Educação e Imaginário” inscrito no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho de Braga- Portugal.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicomacos**. Brasília: Ed. Univ. de Brasília, 2002.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BADIA, D. D. **Imaginário e Ação cultural**: as contribuições de G. Durand e da Escola de Grenoble. Londrina: Ed. UEL, 1999.

BARRERE, A. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. In: **Educ. Soc.** vol.22 no.76 Campinas Oct, 2001.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. IN: FERREIRA, N.S.C.F. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castoñon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.114-119. (Obras escolhidas, v.1).

_____. O narrador. Observações sobre a obra de Nicolau Leskov. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.197-21. (Obras escolhidas, v.1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas cidades, 2002.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CISESKI, A.A. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

DIAS, R.O. trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

FERREIRA, N.S.C.F. (org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO, G. das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de Amelie poulain. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

FRIGOTTO, G. Apresentação. IN: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, Silvio. Deslocamentos. Deleuze e a Educação. In: _____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Mínimo múltiplo comum. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

GARCÍA, M; PUIG, J.M. **As sete competências para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 76, Outubro/2001

GOMES, A.A.; MENDES, C.C.T. O processo de formação continuada na escola e o papel dos gestores escolares. IN: GUIMARÃES, C.M. (org.) **Gestão educacional: questões contemporâneas**. Presidente Prudente, SP: FUNDACTE, 2008.

GUIMARÃES, C.M. (org.) **Gestão educacional: questões contemporâneas**. Presidente Prudente, SP: FUNDACTE, 2008.

GUSDORF, G. **Professores para quê?** Lisboa: Editora Moraes, 1970.

HELLER, J. La autonomía en la escuela. In: PIAGET, J. **La autonomía en la escuela..** Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

HOBBS, T. **Leviatã.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUME, D. **Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos costumes.** Lisboa: Edições 70, 2007.

KOCHAN, W. O. Infância de um ensinar e de um aprender (J. Rancière). In: **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 181-205.

_____. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

LA TAILLE, Y; SOUZA, L.S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. (organização). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In.: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus,1996.

_____. In: MENIN, M.S.S. (org.). **Projetos bem-sucedidos de valores: relatos de escolas públicas brasileiras.** São Paulo: Cortez, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Giraldo. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr.2002.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. In: **Educação e Realidade**. jul/dez 2003.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação e Realidade** .jan/jun 2004

_____. Imagens do estudar. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 199-207.

_____. Sobre a lição. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 139-146.

_____. Leitura e metamorfose: em torno de um poema de Rilke. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.97-116.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo Cesar de Souza. – São Paulo: Cia das Letras, 1998.

ONDJAKI. **A bicicleta que tinha bigodes**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante (Primeira lição de um curso). In: ARENDT, Hannah; WEIL, Eric; RUSSELL, Bertrand; ORTEGA Y GASSET, José. Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa, Relógio D'Água, 2000. p. 87-103.

PALACIOS, J. **Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os seis anos e a adolescência**.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIAGET, J. **La nueva educacion moral**. Buenos Aires: Editorial Losada,1960

_____. **La autonomia en la escuela**.. Buenos Aires: Editorial Losada, 1968.

PÉREZ, C.L.V. cinco cabeças e um copo de café... (com)fabulações sobre a poética de uma educação menor. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Aprender a viver. In: ARAUJO, Ulisses F. **Educação e valores: pontos e contrapontos** / Ulisses F. Araújo, Josep Maria Puig; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2007.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RATTERO, C. pedagogías de lo nímio. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

RIBETTO, A. dos saberes risíveis aos saberes menores na educação. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

RICOUER, P. **Da metafísica à moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ROMÃO, J.E. Gestão democrática do ensino público: condição da reforma educacional brasileira. IN: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

SKLIAR, C. lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SOUSA, J.M. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. In: **PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional)**, 2000.b

TOGNETTA, L. R. P. A formação de personalidades éticas: representação de si e moral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**; 2008, Vol. 24 n. 2, pp. 181-188.

TOSTA, S. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. In: **Annais 26^a Reunião Anual de Antropologia**. ISBN: 978-85-61341-16-9, 2008.

WOODS, P. **La escuela por dentro. La etnografia em la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

WUNENBURGUER, J. ARAÚJO, A.F. Introdução ao Imaginário. In: ARAÚJO, A.F.; BAPTISTA, F.P. **Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.