

# **CURRÍCULO, DEMOCRACIA, AUTONOMIA: PROCEDIMENTOS DE EDUCAÇÃO MORAL EM UMA ESCOLA DE SALVADOR**

Thais Almeida Costa (Escola Experimental)

taicosta@yahoo.com.br

Roberta Carvalho Saback (Escola Experimental)

Conflitos interpessoais na instituição educativa: intervenções, mediação e procedimentos de educação moral

O presente estudo é fruto de pesquisas e investigações desenvolvidas no cotidiano de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Salvador, tendo como contexto específico a dinâmica da formação de professores dessa instituição. Como objetivo principal, pretendeu-se investigar procedimentos de educação moral em sala de aula, tendo em vista a efetivação de um currículo emancipador e democrático. Dessa forma, a pesquisa articula os conceitos de currículo, autonomia e democracia, a partir do referencial teórico da área e observações sistemáticas em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental I. Para o presente artigo, três práticas curriculares serão focalizadas como objeto de análise: A rotina compartilhada; O quadro de responsabilidades; A assembleia de classe. Além dessas práticas, é analisado um procedimento da instituição denominado como “Termo de Compromisso”, que compreende um dos encaminhamentos da escola para lidar com os conflitos interpessoais entre os alunos. A análise documental também foi utilizada como fonte de coletas de dados para a presente pesquisa, já que “Diário de Bordo do Professor” da instituição serviu de suporte para compreensão das práticas curriculares propostas. Destaca-se que os currículos devem ser considerados com “*documentos de identidade*”, revelando compromissos e valores morais das instituições educativas. Atuar tendo como base os princípios da autonomia, reciprocidade e respeito mútuo, implica em um investimento em termos da formação do educador, além da elaboração e sistematização de princípios curriculares construtivistas que possam orientar escolhas pedagógicas e sinalizar possibilidades de atuação.

**Palavras-chave:** autonomia; currículo; democracia; conflitos; reciprocidade

## **INTRODUÇÃO**

Esse artigo é fruto de pesquisas e investigações desenvolvidas no cotidiano de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Salvador,

tendo como contexto específico a dinâmica da formação de professores. A metodologia da formação docente adotada pela referida instituição prevê encontros quinzenais entre os professores para estudo teórico e tematização de práticas curriculares, conduzidas ora pelos próprios docentes ora pelo profissional responsável pela formação. Dentre as atividades realizadas, incluem-se observações em sala de aula e posteriores devoluções e discussões coletivas que possibilitem a articulação entre o referencial teórico estudado e a prática cotidiana da sala de aula.

Nesse contexto, foram realizadas observações sistemáticas em uma sala do 3º ano, pela então formadora, tendo como objetivo investigar os procedimentos de educação moral em sala de aula, já que esta era a temática abordada como foco das discussões dos professores. As observações realizadas se apresentam como temática central do presente artigo, que focaliza práticas curriculares potencializadoras do desenvolvimento moral e a efetivação de um currículo emancipador e democrático. Ressalta-se que todo material aqui apresentado foi foco de discussão por parte de todos os professores da instituição, tornando clara a essencial relação entre o ensino e a pesquisa.

Acreditamos, conforme destaca Stenhouse (apud McKernan, 2009) que não é suficiente que o trabalho dos professores seja estudado, eles mesmos precisam estudá-lo. Assim, nosso modelo de investigação pautado na pesquisa-ação, busca atribuir ao docente um papel adequado no julgamento qualitativo, na pesquisa em sala de aula e na produção curricular, buscando quebrar a cisão clássica entre “professores do chão da sala” e acadêmicos (McKernan 2009).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Discutir sobre democracia e autonomia no cotidiano da sala de aula significa pensar a escola como espaço estrutural e de constituição subjetiva, em função dos modos como intervém na vida e formação dos sujeitos. Acreditar no poder de transformação da educação implica na implementação de possíveis

1012

práticas emancipatórias em currículo capazes de contribuir para sociedade democrática enquanto utopia possível (OLIVEIRA, 2003).

Nesse sentido, faz-se necessário questionar como se configuram práticas curriculares emancipatórias capazes de potencializar a ação autônoma dos sujeitos, tendo em vista a democracia social. É possível pensar em uma escola e um currículo capazes de promover a autonomia moral para além da obediência heterônoma dos seus alunos?

O desafio instaurado frente tal questionamento, segundo Rigal (2000), é a constituição de uma *escola crítico democrática*, capaz de cumprir um papel relevante na formação de sujeitos políticos, protagonistas de uma democracia substantiva. Pensa-se em uma escola capaz de facilitar a formação cidadã, que busca fortalecer os espaços e as práticas democráticas, incluindo a participação dos diversos atores na tomada de decisões (RIGAL, 2000, p.190).

Aqui se assume a importância da escola como instância formadora em função das suas possibilidades reais de desenvolvimento de ações emancipatórias. Como destaca Oliveira (2003), deve-se pensar no modo como as práticas curriculares cotidianas podem criar formas de emancipação social frente às forças reguladoras das normas.

No cotidiano das escolas, os professores criam saberes e fazeres que podem representar inovações emancipatórias ou reforçar condições de regulação. Como nos aponta Silva (1996), o desafio instaurado para os educadores é o de pensar em uma educação e um currículo voltados para a abertura e a dissidência, para a disseminação e a pluralidade, para o movimento e a mudança, para a autonomia e a reciprocidade e não uma educação e um currículo centrados no fechamento e no conformismo, no imobilismo, na permanência e na heteronomia.

É justamente por acreditarmos que os educadores devem atuar enquanto profissionais progressistas, que é necessário indagar sobre o que das nossas práticas pedagógicas reforça ora a democracia, ora o conformismo, ora autonomia, ora heteronomia. Tais reflexões nos levam a olhar para o cotidiano

escolar com uma perspectiva muito mais crítica e responsável, tendo em vista a criação de uma *cultura democrática* que legitima o diálogo aberto e o debate, onde a aprendizagem passa a ser uma atividade reflexiva sobre a construção de pessoas autônomas.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2003) a institucionalização de formas curriculares mais democráticas promoveriam espaços-tempo de exercício da diferença e da autonomia, do diálogo baseado no respeito e não na obediência cega e unilateral. Tal concepção curricular buscaria formar sujeitos autônomos para atuar em ambientes democráticos, para além da constituição da moral heterônoma pautada na obediência e em subjetividades conformistas.

A relação entre ambientes educacionais democráticos e autocráticos e o desenvolvimento moral dos alunos já foi bem investigada por Vinha (2003). No entanto, conforme a autora, os conceitos de autocracia e democracia referem-se a sistemas políticos e nem sempre é apropriado empregá-los de maneira restrita para outros sistemas, como o da instituição escolar.

Ao denominarmos o ambiente escolar como sendo democrático, evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos porque em muitas situações as crianças não possuem condições (e nem o deveriam) para decidir como, por exemplo, na escolha dos professores, na determinação dos horários, etc. Todavia o que se pretende com a utilização deste conceito é evidenciar que neste ambiente estão sendo propiciadas para as crianças situações em que irão vivenciar relações mais democráticas, estimulando a aprendizagem da democracia. Por trás desta denominação subjaz a idéia de um ambiente escolar que possui características que em seu conjunto favorecem as relações mais democráticas e cooperativas (o inverso vale para a autocracia). (VINHA, 2003a, p.164).

Ainda de acordo com autora, a partir das palavras de Kohlberg (1989, apud Vinha, 2003a) democracia em um sentido mais amplo significa um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, administrando conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa.

Administrar pontos de vista de maneira justa e cooperativa relaciona-se, conforme Piaget (1932), com o agir autônomo. O autônomo, segundo Vicentin (2009), é o sujeito que é governado por si mesmo e, na área dos relacionamentos interpessoais, que segue certas regras, normas ou leis por vontade própria, independente da consequência imediata.

Na moral autônoma, segundo Vinha (2003b) o sujeito não legitima uma regra pela simples autoridade em si, mas busca compreendê-la como um contrato entre os iguais. A mesma autora ressalta que autonomia não é o mesmo que individualismo, ou apenas independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer; implica em coordenar os diferentes fatores e perspectivas para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos.

Nesse sentido, pensar em um currículo capaz de promover a construção da autonomia significa oportunizar situações em que os alunos possam vivenciar trocas cooperativas, tomadas de decisão, resolução de conflitos, tendo em vista o desenvolvimento da reciprocidade e do respeito mútuo. Segundo Vinha (2003b), visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, o ambiente escolar deve favorecer trocas sociais entre seus pares, possibilitando que as crianças assumam pequenas responsabilidades, tomem decisões, discutam seus pontos de vista, expressem livremente seus pensamentos e desejos.

## **METODOLOGIA**

O contexto de realização da pesquisa foi a Escola Experimental, localizada na cidade de Salvador, que atende um público da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. Esta escola particular busca fundamentar suas práticas na concepção construtivista, priorizando situações curriculares que promovam o desenvolvimento sócio-moral dos seus alunos.

Foram realizadas observações no cotidiano de uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar e discutir práticas planejadas para a construção da autonomia. A professora que teve a prática

observada será aqui chamada como Joana, para preservar direitos relativos ao anonimato. Sua turma era composta por 20 alunos entre 8 e 9 anos de idade.

Faz-se necessário ressaltar, que tais observações faziam parte do programa de formação continuada dos professores da instituição, que prevê uma articulação entre os estudos teóricos realizados e a dinâmica diária de cada sala de aula. As observações foram realizadas pela formadora/pesquisadora, que, após esses momentos, realizava devolutivas para o grupo de professores. Nesses encontros, eram discutidos aspectos teóricos sobre o desenvolvimento moral e a construção da autonomia, articulando-os com os procedimentos pedagógicos planejados para esse fim.

Para o presente artigo, três práticas curriculares serão focalizadas como objeto de análise: A rotina compartilhada; O quadro de responsabilidades; A assembleia de classe. Além dessas práticas, será analisado um procedimento da instituição denominado como “Termo de Compromisso”, que compreende uma das ações da escola para lidar com os conflitos interpessoais entre os alunos. Destaca-se que a análise documental também foi utilizada como fonte de coletas de dados para a presente pesquisa, já que “Diário de Bordo do professor” (Experimental, 2010) serviu de suporte para compreensão das práticas curriculares. Este documento compreende orientações aos professores da instituição, contemplando referenciais teóricos e explicitação de procedimentos que podem ser implementados para o alcance dos objetivos traçados. O material foi confeccionado pelo grupo de direção e coordenação da instituição, sendo revisado e legitimado por todos os professores.

## **DISCUSSÃO**

A Rotina Compartilhada é uma prática curricular da instituição em questão que tem como objetivo compartilhar a responsabilidade do planejamento entre professores e alunos. Segundo os documentos curriculares, não cabe na

sala de aula a elaboração de uma rotina pré-estabelecida apenas pelo professor, sem que os alunos possam opinar ou fazer escolhas quanto à organização das atividades. Segundo essas diretrizes, quando o planejamento da rotina é realizado com os alunos, possibilita-se que estes se sintam responsáveis pelas atividades, comprometidos com o seu cumprimento e com mais uma oportunidade de desenvolver a sua autonomia. (Experimental, 2010).

Ainda de acordo com as diretrizes curriculares, a rotina e o planejamento devem ser discutidos com os alunos com a devida periodicidade. Destaca-se que *“ao realizar junto com os alunos o planejamento das atividades, o professor demonstra respeito pelos alunos, considerando-os parte ativa e valiosa do processo pedagógico, compartilhando com todos a responsabilidade pelo cumprimento das tarefas.”* (Experimental, 2010, p.36). No entanto, é destacado que nem todos os aspectos da rotina são negociáveis e cabe ao professor esclarecer aos alunos aqueles aspectos que não podem ser colocados em votação e em discussão, já que são definições institucionais.

Após a rotina ser compartilhada com os alunos, é previsto que o professor deverá afixá-la no quadro de rotina existente na parede da sala, possibilitando a visualização e verificação constante do que está sendo cumprido, ao mesmo tempo em que possibilita a retomada das pendências, reestruturando o que ainda precisa ser garantido ao final de cada semana.

Na observação realizada na sala do 3º ano, foi possível perceber que a professora Joana utilizava o momento da Rotina Compartilhada como uma maneira de inserir a participação dos alunos na definição da organização temporal das atividades a serem realizadas em classe. Era nítida a intenção de compartilhar com as crianças algumas decisões. As sugestões de todos eram acolhidas e discutidas. Era possível perceber o envolvimento dos meninos e meninas, além do constante incentivo dado pela professora:

– *“Qual o melhor dia para a Oficina de Poemas?”*, pergunta a professora.

– “*É melhor na sexta porque só temos uma aula extra*”, responde um dos alunos.

– “*Quem concorda que deve acontecer na sexta?*”, novamente a professora.

– “*Também pode ser na segunda porque não temos nenhuma aula extra*”, outro aluno sugere.

Colocadas as opiniões, eram feitas votações e análises, para que a rotina da semana pudesse ser organizada. Sem dúvida, um passo bastante significativo para tornar a sala de aula um espaço onde todos têm voz ativa e decidem, não apenas o professor. Um professor que abre mão do seu poder absoluto, que reconhece e respeita seus alunos considerando-os como parte ativa e valiosa do processo pedagógico. Quando o adulto permite à criança tomar pequenas decisões, transmite a mensagem de que confia nela, de que ela é capaz (Vinha, 2003b).

O Quadro de Responsabilidades é outra prática curricular da instituição que tem como objetivo compartilhar com os alunos as tarefas da classe, transmitindo a mensagem de que a organização do ambiente da sala de aula deve ser um empreendimento de todos. (Experimental, 2010). De acordo com os documentos institucionais, as responsabilidades quanto às tarefas e organização do ambiente da sala de aula devem ser compartilhadas com todos, não ficando apenas a critério do professor ou de um único ajudante do dia. Para a definição dos grupos de responsabilidades, o professor deve promover a discussão em sala sobre o que precisa ser feito durante a rotina para que todos contribuam com a realização das atividades.

Dessa maneira, os alunos podem se organizar em pequenos grupos, tendo como incumbência atuar para que as suas metas sejam alcançadas. São exemplos de algumas responsabilidades presentes nas salas de aula: acolhimento, socialização, monitoria, distribuição e recolhimento de materiais, etc. Destaca-



se que cada turma tem a liberdade de definir os grupos de responsabilidade e as suas respectivas tarefas.

Na observação realizada, a professora Joana, no momento de organização do Quadro de Responsabilidades, possibilitou que os alunos escolhessem em quais grupos iriam ficar e aproveitou o momento para dar orientações em relação a algumas ações:

– *“Vamos pensar em outros tipos de acolhimento. Precisamos de acolhimentos diversificados, não apenas brincadeiras!”*

Tal intervenção evidenciou a intenção da professora em avaliar constantemente as ações dos grupos de responsabilidades com os próprios alunos, bem como a definição de critérios que organizassem as diferentes iniciativas.

No momento das escolhas das responsabilidades, alguns conflitos surgiram entre os alunos que queriam fazer parte de grupos que já estavam formados:

– *“Quero ficar no grupo de socialização!”* – exclamou um aluno

– *“Eu também quero!”* – sinalizou o colega

– *“Mas eu pedi primeiro e só tem mais uma vaga!”*

Ao perceber que os alunos não estavam conseguindo resolver a situação, a professora fez a seguinte intervenção, a fim de terminar com o conflito:

– *“Por que vocês não batem por ou ímpar? Assim, quem ganhar vai para o grupo de socialização”.*

Como destacam Vinha (2003b) e Vicentin (2009), os conflitos interpessoais se constituem enquanto uma excelente oportunidade para o exercício da reciprocidade, elemento essencial do agir autônomo. No entanto, a forma como o conflito foi resolvido nesse momento, pareceu reforçar mais a heteronomia do que a demanda por reflexão e escolhas. A definição, nesse caso, ficou a critério da sorte, algo aleatório e externo aos alunos, eximindo-os de assumir um compromisso frente às decisões tomadas e de buscar argumentos

e critérios que fundamentassem suas escolhas. O exercício da autonomia implica na coordenação dos diferentes pontos de vista e perspectivas para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos (PIAGET, 1932).

A ação docente acabou por revelar, como é destacado por Vicentin (2009), que muitas vezes os professores adotam procedimentos para evitar o desacordo entre pares, não promovendo ações que levem a troca de pontos de vista, a necessidade de se descentrar e encontrar uma solução que seja boa para todos os envolvidos. Muitas vezes os professores tendem a encurtar o conflito através de situações que pouco favorecem a reciprocidade.

As Assembleias de Classe se constituem como mais um procedimento da instituição estudada, que tem como objetivo a democratização das relações e resolução de conflitos. É um momento que pode levar todos os membros da comunidade escolar a vivenciarem um ambiente democrático e respeitoso. De acordo com os documentos curriculares, as assembleias escolares tem como objetivo tratar temáticas que envolvem a dinâmica da turma, da sala de aula e da escola, em geral. Delas participam o professor e todos os alunos do grupo. Sua função é regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe (Araújo, 2002). Com encontros periódicos, serve como espaço de diálogo na resolução dos conflitos cotidianos e organização do espaço escolar.

Nas observações realizadas, foi possível perceber o compromisso dos alunos e da professora nesse momento. Os alunos participaram atentamente, respeitaram a palavra do outro, legitimando o diálogo e a reflexão como necessários para a vida em comunidade. Em uma das assembleias observadas, começaram a dinâmica com as felicitações. Vale ressaltar que os alunos destacaram muitas coisas positivas, o que significa algo valioso, pois é muito comum haver mais críticas do que pontos a serem valorados em situações escolares.

*–"Gostei do recreio que foi muito criativo".*

–*“Gostei da pró, ela me ajuda no dever mas não dá a resposta!*  
–*“Gostei da atitude da colega que não reagiu aos xingamentos”.*  
–*“Gostei do ábaco, é um jeito da gente resolver contas brincando.”*  
–*“Gostei dos ensaios do teatro. Fiquei impressionado como em três dias eu aprendi a minha fala.”*

Perante as colocações e felicitações dos colegas, o presidente, aluno eleito pelo grupo, fazia intervenções bastante oportunas:

*“Você tem alguma ideia para que isso aconteça mais vezes?”*

*“Quem não falou não quer dar uma palavrinha não?”*

*“Quem já levantou o dedo, por favor não levante novamente porque assim não dará tempo.”*

Em um segundo momento, iniciou-se a discussão do item “Não gostei” e logo o presidente fez a ressalva: *“Lembrem de não falar o nome das pessoas”*. Isso indica a preocupação em se discutir os fatos e não julgar pessoas, conforme destacam Vinha e Togneta (2007). Durante todo o debate também era solicitado pelo presidente propostas para resolver o conflito apontado. As propostas eram anotadas pelo escriba e passava-se para a discussão do próximo tema.

Foi percebido, nesse momento, uma lacuna que foi objeto de reflexão para todo o grupo de professores no momento da formação. Realizamos os seguintes questionamentos: Como e quando as sugestões são discutidas para então virarem regras? Em que momento são feitas votações para que se decida a melhor maneira de resolver o conflito? A partir dessa dúvida, o grupo de professores percebeu a necessidade da sistematização e retomou a leitura de Vinha e Togneta (2007) que propõem a seguinte condução para a discussão dos conflitos nas Assembleias:

- 1) A descrição do problema – O que está acontecendo?
- 2) Análise das prováveis causas do problema: Por que isso está acontecendo?

- 3) Propostas de soluções: Como poderemos resolver?
- 4) As regras ou procedimentos são aprovados pelos participantes mediante votação.

Tais sugestões foram extremamente válidas para que o grupo pudesse organizar as discussões, potencializando o tempo e tornando decisões mais efetivas. Vinha e Togneta (2007) ainda propõem que as regras definidas a partir da votação sejam escritas e afixadas em um local visível e posteriormente retomadas em outras Assembleias. Vale ressaltar, também, a importância da ata, que pode destacar os itens da pauta que foram discutidos, as propostas de trabalho, as regras aprovadas, os encaminhamentos e as soluções encontradas (VINHA e TOGNETA, 2007).

Após tais reflexões, foi decidido pelo grupo de professores que cada sala teria um Caderno de Atas, onde seriam registradas por um escriba todas as pautas das assembleias e os devidos encaminhamentos e combinados. Tal iniciativa possibilitou uma maior sistematização das ações e até mesmo a criação de uma espécie de memória coletiva das assembleias realizadas.

No que se refere à intervenção do professor, uma das falas da professora Joana pode elucidar a intencionalidade da ação docente em termos do que se espera alcançar em relação ao desenvolvimento moral dos seus alunos.

“Eu penso que a gente precisa se colocar no lugar do outro, sentir o que o outro sente. Assim haverá uma mudança de postura. Não adianta querer ganhar algo em troca das nossas ações. Temos que ir por um outro caminho”.

Percebe-se o objetivo da professora em buscar promover a reflexão das crianças acerca da reciprocidade. O respeito mútuo e a cooperação devem ser cultivados como elementos necessários para a construção da noção de justiça, elemento estrutural da moral estudada por Piaget (1932). Essa consciência a respeito dos elementos que compõem a formação moral deve fazer parte do referencial teórico do professor que pretende promover o desenvolvimento da autonomia. No entanto, sabemos que, como indica Vicentin (2009), muitos professores tiveram pouca oportunidade de formação para lidar

com aspectos relacionados à resolução de conflitos e ao exercício da reciprocidade, tolerância e respeito mútuo, o que, muitas vezes, pode ser fonte de angústias e estresses frente às situações desafiadoras.

O último componente curricular a ser analisado é chamado pela instituição de “Termo de Compromisso”. Este termo é um documento a ser respondido pelos alunos nas situações de conflitos, principalmente em casos recorrentes que precisam de um encaminhamento mais sistematizado com a presença de um adulto para realizar a mediação. Ele é composto pelas seguintes questões:

<p>Termo de Compromisso</p> <p>Nome do aluno_____ Data_____</p> <p>O que ocorreu?_____</p> <p>Como/por que ocorreu?_____</p> <p>O que aprendi com esse ocorrido?____</p> <p>Que estratégias usar para que esse ocorrido seja evitado?_____</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do aluno</p> <p>_____</p> <p>Assinatura do responsável pela mediação</p> <p>_____</p> <p>Assinatura dos pais e/ou responsáveis</p>
--

O grupo da instituição sentiu necessidade de criar este documento para legitimar e registrar algumas reflexões feitas pelos alunos envolvidos em uma dada situação de conflito. Em muitas dessas situações, os educadores percebiam a demanda da sistematização das reflexões realizadas após as mediações, com a intenção de promover uma maior implicação e encaminhamentos a partir dos desacordos vividos. O encaminhamento deste termo de compromisso para as famílias tem como objetivo compartilhar o ocorrido, a fim de que possam retomar a reflexão com seus filhos e tornar mais efetiva a parceria família-escola.

Tal iniciativa revela que os conflitos nesse contexto são encarados como oportunidade de aprendizagem e que podem promover o desenvolvimento

de habilidades necessárias para o convívio social. Percebe-se que o conflito é tratado como pertencente aos alunos e que cabe a estes elaborar reflexões e acordos sobre as atitudes na busca de soluções. Conforme coloca Vinha (2003), as intervenções nas situações de conflito devem favorecer o autoconhecimento, principalmente quando levam as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação, tornando-as aptas a pensarem sobre as variáveis envolvidas e conseqüências dos seus atos.

No entanto, analisa-se que o mero preenchimento desse termo não assegura a busca pela reciprocidade e pelo respeito mútuo. Não são percebidas questões que promovam o aluno a pensar os desacordos a partir de diversas perspectivas, considerando seus próprios valores e intenções, como também as dos outros. Uma mediação em uma situação de conflito deve priorizar a troca de pontos de vista, a escuta mútua e a busca por um acordo que envolva a cooperação entre os membros. Outros questionamentos sugeridos por Vinha (2003) podem servir como base para revisão deste procedimento, tendo em vista a dimensão da reciprocidade: Como você se sentiu diante do ocorrido? Como você se sentiria se fosse você que (descrever a situação colocando-o no lugar do outro)? De que outra forma poderia ter (re) agido? Como vai resolver o problema também levando em consideração as necessidades do colega?

Tais reflexões reafirmam a importância da implicação do aluno na resolução dos seus próprios conflitos e da fundamental mediação do professor para que estas situações possam promover a construção de valores morais e éticos. Assim como afirma Vicentin (2009), se assim o educador permitir, tais situações podem levar a regulação mútua e à reciprocidade, aspectos essenciais à aprendizagem de resolução de conflitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As experiências vivenciadas no cotidiano dessa escola apontam que os professores e alunos criam saberes e fazeres imprescindíveis para um

currículo comprometido com o desenvolvimento moral. O planejamento de ações sistematizadas revela que a construção da autonomia não ocorre a partir de improvisos, situações espontâneas e soluções aparentemente rápidas e imediatas. É necessário todo um investimento em termos da formação do educador, além da elaboração e sistematização de princípios curriculares construtivistas que possam orientar escolhas e sinalizar possibilidades de atuação.

No entanto, tais práticas curriculares não podem ser pensadas como fórmulas a serem aplicadas em diferentes contextos em detrimento daqueles que praticam a ação curricular cotidiana. No caso da escola em questão, os procedimentos foram discutidos, elaborados e revistos coletivamente, tendo a certeza de que dificilmente estarão totalmente prontos, pois a própria noção de autonomia nos impele a sempre buscar pontos de vista mais amplos e a revisão de nossas ações.

Como nos propõe Silva (1999) nossos currículos devem ser considerados com um documento de identidade, revelando nossas escolhas, princípios e valores morais. Atuar tendo como base os princípios da autonomia, reciprocidade e respeito mútuo, significa entrar em desequilíbrio a o todo momento, significa reconhecer que as relações democráticas nunca estão prontas, mas se constituem como um mosaico de certezas, dúvidas e conflitos.

A prática dessa e de muitas outras instituições podem alimentar debates relativos às inúmeras possibilidades curriculares planejadas para o desenvolvimento moral e democrático dos seus professores e alunos. No entanto, cabe considerar a necessidade de uma produção curricular a partir das reflexões e pesquisas produzidas no próprio cotidiano escolar. Como afirma McKernan (2009), dar aos professores o papel do desenvolvimento e da pesquisa curricular é um ato supremo de educação democrática, pois admite à autoridade e ao poder uma mudança no nível local e solicita que os educadores operem dentro de uma pesquisa reflexiva e de uma síntese de desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. **Assembléia Escolar: Um caminho para a resolução de conflito.** Moderna: São Paulo, 2002.

EXPERIMENTAL, Escola. **Diário de bordo do professor: Educação Infantil e Ensino Fundamental,** 2010.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados: entre a emancipação e a regulação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

McKERNAN, J. **Currículo e Imaginação: Teorias do processo, pedagogia e pesquisa-ação.** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

PIAGET, J. **O julgamento Moral na Criança.** Mestre Jou: São Paulo, 1932.

RIGAL, L. A Escola crítico democrática: Uma matéria pendente no limiar do século XXI. In IBERÓN, F. **A educação no século XXI: Desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

VINHA, T. P.; TOGNETA, L. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** Mercado das letras: Campinas, 2007.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2003a.

\_\_\_\_\_. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

VINCENTIN, V. F. **E quando chega a adolescência: Uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes.** Mercado das Letras: campinas, 2009.