Universidade Estadual de São Paulo
Instituto de Psicologia

O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos

DINAH CAROLINA BORGES CRESPO

São Paulo
2010

DINAH CAROLINA BORGES CRESPO

O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Orientador: Prof. Dr. Yves J. J. M. R. de La Taille

São Paulo
2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Crespo, Dinah Carolina Borges.
O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos / Dinah Carolina Borges Crespo; orientador Yves Joel Jean Marie Rodolphe De La Taille. -- São Paulo, 2010.
164 f.
Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Educação moral 2. Respeito (ética) 3. Educação 4. Interação interpessoal I. Título.

LC291

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dinah Carolina Borges Crespo

O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar.
Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Banca Examinadora

_____

Yves de La Taille (orientador)

_____

_____

Dissertação defendida e aprovada em _____/_____/_____.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível com o apoio de pessoas muito queridas. Assim, meus imensos agradecimentos:

Ao meu querido marido Fabrizio, que desde o início me apoiou nesta jornada e esteve ao meu lado em todos os momentos;

Aos meus pais, que desde pequena me ensinaram o valor do estudo, da busca por desafios e a importância do respeito; e à minha irmã, com quem aprendi muito e sempre pude contar;

Ao meu orientador Yves de La Taille, que não só me deu preciosas orientações neste trabalho como também me mostrou o valor da autonomia, da busca por boas perguntas e respostas;

À Telma Vinha e a Isabel Leme, que no momento da qualificação foram muito generosas com suas sugestões e apontamentos, que me ajudaram a fazer este trabalho crescer;

À Marta, amiga e companheira que desde o início me apoiou e me ajudou neste caminho e à Sofia, que pelos caminhos até Campinas me auxiliou nesta construção;

À todo o grupo do Gepem, que me acolheu de forma tão carinhosa e me possibilitou não só aprender muito como também fazer boas amizades;

À todos os colegas da pós que me ajudaram a crescer, a ver o outro lado. Especialmente à Liana e a Andréa, com quem pude contar até os últimos minutos;

À Emília e a Mariana, que me ajudaram com as revisões e traduções;

Aos coordenadores que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, pois sem eles nada disso seria possível. E espero que essa dissertação contribua para a valorização e o desenvolvimento desta profissão tão importante.

É nas ambigüidades e paradoxos que ela (educação) deve intervir. É tomando seu lugar nos jogos de forças contraditórias que pode ter sucesso. Mas sucesso no quê? Sucesso para ajudar as novas gerações a penetrar em uma cultura do sentido, sucesso para dar-lhes a oportunidade de viver uma vida que, por ser curta demais, não pode ser pequena.

Yves De La Taille

RESUMO

CRESPO, D.C.B. **O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos.** 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A escola é um local de constante transmissão de princípios e regras morais aos alunos e a formação do respeito acontece em todas as relações estabelecidas em seu interior. Os professores são aqueles que estão mais diretamente ligados aos jovens, mas na escola há outras funções com grande influência sobre o ensino e que são pouco estudadas. Na presente pesquisa buscou-se investigar a visão dos coordenadores pedagógicos de Ensino Fundamental I e II de escolas públicas e particulares sobre o respeito na escola. Para isso foram entrevistados 20 coordenadores sendo 10 de escolas públicas e 10 de escolas particulares. A entrevista continha duas partes: uma semidirigida, com perguntas norteadoras, e a outra era composta de três pequenas histórias-problema com alternativas de ações. Os resultados demonstraram que para os coordenadores é muito difícil trabalhar com os professores, que seriam seu foco de atenção e atuação. Há uma discrepância significativa entre os que os coordenadores dizem fazer e o que pensam que os professores fazem em ambas as redes, sendo estes últimos vistos como mais autoritários pelos coordenadores nas escolas públicas. Há situações de desrespeito em diversas esferas e, apesar de terem dificuldade de se lembrar, também acontecem situações de respeito. Os alunos são o maior foco de atenção dos coordenadores o que dificulta ainda mais o seu trabalho com os professores. Percebeu-se também uma tensão entre nas relações entre esses dois profissionais. Pode-se constatar que a formação moral nas escolas ainda acontece de forma pouco planejada e que há pouco espaço para a cooperação e o diálogo entre os adultos, algo que parece se estender nas relações adultos x crianças, principalmente nos órgãos públicos.

Palavras-chave: moral, respeito, educação, coordenadores pedagógicos.

ABSTRACT

CRESPO, D.C.B. **The respect at school: the view of educational coordinators.** 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

The school is a place where all moral principles and rules are transmitted to the students constantly. Learning how to respect happens in all relationships established within it.

Teachers are those who are most directly linked to students. School has another skills with great influence on education which are poorly studied.

This research has investigated the view of educational coordinators about the respect at school. Coordinators from Elementary I and II were interviewed in 20 different schools. Half in public schools and the other half in private schools.

The research happened in two parts. First one with guiding questions and the second one were composed by three problem situations with different actions. The results showed how difficult it is for the coordinators to work with the teachers, who should be their focus of attention and action.

There is a significant gap between what the coordinators do and what they think the teachers do at the school, even at the public or the private school. The public school teachers are seen by the coordinators as the most authoritarian ones. There are a lot of disrespectful situations. Although they find hard to remember, it also occurs situations of respect.

The students are the major focus of the attention of the coordinator which makes even harder the work with the teachers. We also noticed a tension in between these two professionals in their relationships.

It is evident that the moral education at school is still so poorly planned. There is a small space for cooperation and dialogue between the adults. It is something that seems to extend through relationships between adult x children, especially in public schools.

Keywords: moral, respect, education, educational coordinators.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de atuação dos coordenadores pedagógicos de ambas as redes.....45

Gráfico 2: Tempo de atuação dos coordenadores pedagógicos de escolas públicas e particulares.....46

Gráfico 3: Prazeres da profissão para os coordenadores de ambas as redes.....57

Gráfico 4: Prazeres da profissão para os coordenadores de escolas públicas e particulares.....60

Gráfico 5: Dificuldades da profissão para os coordenadores de ambas as redes.....64

Gráfico 6: Dificuldades da profissão para os coordenadores de escolas públicas e particulares.....67

Gráfico 7: Situações de desrespeito citadas pelos coordenadores de ambas as redes.....97

Gráfico 8: Situações de desrespeito citadas pelos coordenadores de escolas públicas e particulares.....98

Gráfico 9: Situações de respeito citadas pelos coordenadores de ambas as redes.....108

Gráfico 10: Situações de respeito citadas pelos coordenadores de escolas públicas e particulares.....111

Gráfico 11: Escolha de respostas dos coordenadores de ambas as redes para a questão 1.....121

Gráfico 12: Escolha de respostas dos coordenadores de escolas públicas e particulares para a questão 1.....122

Gráfico 13: Comparação entre as escolhas dos coordenadores e suas opiniões sobre os professores e outros coordenadores em relação à questão 1.....123

Gráfico 14: Comparação entre as escolhas dos coordenadores e suas opiniões sobre os professores e outros coordenadores em relação à questão 1 nas escolas particulares.....125

Gráfico 15: Comparação entre as escolhas dos coordenadores e suas opiniões sobre os professores e outros coordenadores em relação à questão 1 nas escolas públicas.....125

Gráfico 16: Escolha de respostas dos coordenadores de escolas públicas e particulares para a questão 2.....129

Gráfico 17: Escolha de respostas dos coordenadores de escolas públicas e particulares para a questão 2.....131

SUMÁRIO

Introdução.....1

1. Desenvolvimento moral.....3

1.1- Respeito 7

2. Educação Moral.....10

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas decorrências ..19

3. O Coordenador Pedagógico 26

4. Objetivo.....35

5. Método.....36

6. Resultados e análise.....42

Conclusões sobre o Estudo 1.....118

Conclusões sobre Estudo 2.....142

7. Conclusão.....144

Referências 151

INTRODUÇÃO

Inúmeros trabalhos realizados em escolas apontam o professor como um dos grandes responsáveis por problemas como a repetência e a indisciplina. Aspectos como a falta de formação, a resistência a inovações, a queixa constante em relação às condições de trabalho, aparecem significantemente em produções científicas como as causas destas questões.

A Psicologia, como ciência que estuda a forma como os indivíduos pensam e agem, acaba muitas vezes por colaborar com este papel atribuído unicamente à figura do professor. Por buscar uma explicação para os problemas escolares (que são reais e visíveis), os pesquisadores freqüentemente deixam de buscar o entorno, a compreensão do funcionamento de uma instituição, dos papéis de cada um e de como cada um dos personagens desta instituição atua em relação ao mesmo problema, o que leva a uma rápida conclusão de que os principais responsáveis pelas queixas existentes são os professores, por serem aqueles que atuam de forma mais direta com as crianças no espaço escolar.

Não há dúvidas sobre a importância do professor na formação dos alunos, pois ele é quem, diariamente, está com os jovens e é a referência dos mesmos para as suas ações, fonte de saberes e ideais. Assim como não se duvida que uma boa formação traz elementos para a crítica, a busca de soluções criativas, ações éticas, princípios morais e uma abertura para a reflexão e a democratização do ensino. Mas será que a *culpa* pela falta de tais iniciativas pode ser atribuída exclusivamente a alguém?

Foi como professora que muitas destas reflexões me ocorreram. Ficou claro que o cotidiano de sala de aula é de minha responsabilidade, e que pode proporcionar uma boa ou má formação dos meus alunos. Percebi a importância do professor não só na questão da disciplina e seguimento das regras, mas também na formação moral dos alunos. Planejar ou não ações neste sentido, proporcionar espaços de discussão, trazer questões para os alunos, formar um ambiente cooperativo, tudo isso pode colaborar com o desenvolvimento moral dos jovens.

Mas esta visão do professor como o único responsável por tudo isso, advinda dos olhares dos outros, trouxe consigo também um falso poder, uma idéia de que tudo está em minhas mãos, que todo o processo de aprendizagem ocorre unicamente dentro da sala de aula. E isto não é verdade.

Rapidamente percebi que, mesmo com meus objetivos mais nobres, algumas vezes não conseguia atingir minhas metas com os alunos e me vi, então, pedindo ajuda a muitos outros profissionais da escola, além dos pais e de outros possíveis profissionais que atendiam as crianças. Meu poder caiu por terra. E assim também a minha culpa?

Foi então que, já no curso de pós-graduação, vi que esta culpa não era minha por acaso. Na maioria das aulas, o educador era apontado como o único responsável por todos os fracassos nos processos educacionais, tanto disciplinares como morais, culpa que, anteriormente, cabia unicamente aos pais. Raramente eram discutidas outras variáveis como a configuração dos cursos universitários, as relações entre os funcionários em cada escola, as relações entre professores e pais, as ações da direção ou coordenação e mais diversas delas. Foi então que me pareceu que encontrar um culpado não seria a melhor saída para melhorar a qualidade do ensino.

Foi na tentativa de aumentar o *hall* de estudos sobre a moralidade neste ambiente que cheguei à figura do Coordenador Pedagógico. Ao menos em minha prática, com experiência em algumas escolas particulares de São Paulo, esta é a figura que, mesmo estando fora de sala de aula, está mais próxima do fazer escolar, pois está em contato com todos os professores, com os alunos, com os pais e com a direção. Profissional muito importante no fazer escolar, pois encaminha ações com todas estas pessoas e ainda tem como funções: promover inovações curriculares e fazê-las acontecer, manter o nível do ensino, transmitir mudanças decididas em direção e a dura tarefa de não perder alunos (no caso das escolas particulares). Além disso, por gerir o espaço escolar junto à direção, a coordenação também cuida do clima da escola, isto é, de como se dão as relações entre os funcionários, entre funcionários e alunos e/ou pais. Algo ligado diretamente ao ambiente moral.

Enfim, um lugar difícil, pouco delimitado, com um poder considerável e ainda pouquíssimo estudado, como confirmado na revisão bibliográfica.

Assim, a ideia da pesquisa em apresentação é ampliar o conhecimento sobre a realidade escolar, com foco na formação moral em relação ao respeito mútuo. Perceber como os Coordenadores pensam e, possivelmente, agem, diante de situações que envolvem o respeito e analisar tais ações e concepções dentro do contexto escolar, que é tão plural. Assim, talvez seja possível compreender um pouco mais esta realidade e, quem sabe, adotar atitudes que realmente tragam uma mudança efetiva na educação moral dos alunos.

1. O DESENVOLVIMENTO MORAL

Piaget publicou um único e importante livro sobre o desenvolvimento moral das crianças intitulado "O juízo moral na criança" (1932/1994). Ao observar meninos e meninas em situações de jogos e realizar entrevistas com eles, o autor encontrou quatro estágios de desenvolvimento moral nas práticas das regras e três estágios de consciência das regras.

Pensando em uma visão mais abrangente deste desenvolvimento, envolvendo a relação entre estes dois aspectos, Piaget chegou então a três etapas de desenvolvimento moral: anomia, heteronomia e autonomia.

Na *anomia*, a criança simplesmente não tem o conhecimento das regras e o que impera são as suas próprias regras.

Já na *heteronomia*, o sujeito experimenta a obrigatoriedade das regras, sendo, portanto, um sujeito moral, mas essas regras são impostas por uma figura de autoridade exterior (pelos adultos, no caso das crianças, e por figuras ou instituições de autoridade diversas) e há poucos instrumentos para o diálogo, sendo a base uma relação de coação e obediência. Os valores que valem são aqueles impostos pela comunidade em que vive e, assim, o sujeito aceita as imposições de regras e de princípios colocados.

Na *autonomia* o sujeito, inserido em uma relação baseada na cooperação, participa ativamente da construção de regras morais ideais e da resolução de conflitos do cotidiano, tendo como base o princípio da reciprocidade. As regras só são legitimadas se baseadas na reciprocidade, na igualdade, na equidade (tornar iguais os diferentes) e no respeito mútuo, advindo destes princípios o sentimento de obrigatoriedade. Sendo assim, os valores escolhidos transcendem aqueles colocados na comunidade e passam a ser valores universais.

Kohlberg estendeu os estudos de Piaget a adolescentes e adultos e chegou a seis etapas do desenvolvimento moral, dentro de três níveis. *I- Nível Pré-convencional* (em que o valor moral é baseado em acontecimento externos): 1- Orientação pela punição e pela obediência e 2- Orientação instrumental relativista; *II- Nível Convencional* (em que há uma conformidade aos papéis sociais pré-estabelecidos): 3- Orientação para o ideal de bom menino/ boa menina e 4- Orientação pela lei e pela ordem; *III- Nível Pós-Convencional*, Autônomo ou de Princípios (ações de acordo com a moralidade interna

do indivíduo): 5- Orientação legalista-contratual e 6- Orientação por princípios éticos universais. (Kohlberg, 1992; Freitag, 1992). O mesmo autor aponta que, em suas pesquisas, o que se percebe é que a grande maioria da população só alcança o nível dois de desenvolvimento moral. E, para que houvesse um maior desenvolvimento, seriam necessários a convivência e o diálogo com pessoas de níveis de desenvolvimento moral mais avançados. Por haverem poucas pessoas nestas condições, isto se torna mais difícil.

Para ambos os autores, o desenvolvimento cognitivo tem importante papel, sendo considerado o motor do desenvolvimento moral.

Gilligan (1992) faz uma leitura mais afetiva do desenvolvimento moral e identifica conteúdos morais diferentes para as mulheres e para os homens. Dentro desta teoria, as meninas desenvolvem um apego maior às pessoas. Já os meninos seriam mais ligados às virtudes não relacionadas a esse sentimento, como a justiça. Haveria assim, dentro desta teoria, duas éticas: a do cuidado (mais feminina, ligada à generosidade, em que se dá ao outro o que lhe falta) e a ética da justiça (mais masculina, ligada à justiça, em que dou ao outro o que lhe é de direito).

Piaget introduz a questão da importância da afetividade apontando para a questão do querer fazer, isto é, o que torna algo um dever. Na fase de heteronomia, segundo o autor, o que prevalece são os sentimentos de amor e medo às figuras de autoridade. Há o amor dado por essa figura, esse adulto, que cuida da criança e também um medo de perder esse amor. Além disso, há o medo desta figura adulta, que é maior e mais forte. O que há, portanto, é uma obediência a esse adulto por uma fusão destes dois sentimentos. O querer agir moralmente nesta fase está baseado, portanto, nestes dois sentimentos.

Em seus estudos, Piaget aborda a questão da afetividade dentro do desenvolvimento moral apenas na fase da heteronomia; posteriormente, ao alcançar a autonomia, a base passa a ser apenas a cognitiva, mostrando como a razão, para este autor, seria o mais importante para esse desenvolvimento. Como aponta La Taille (2006, p17), nos estudos de Piaget as “referências à afetividade desaparecem quando é analisada a fase da autonomia. Nela o sentimento do dever moral é assimilado a uma necessidade lógica”. Kohlberg, que aprofundou os estudos destas fases do desenvolvimento, como colocado acima, evidenciou ainda mais a importância da razão.

Os valores são os investimentos afetivos do sujeito, algo que não pode deixar de ser considerado. Segundo La Taille (2009, p. 38), “A cognição permite conceber o mundo. A afetividade tem outro papel: permitir que “nos apeguemos” ao mundo, que ele, além de ser percebido e concebido, tenha alguma relevância”.

Este autor traz à tona a importância da afetividade para a construção do dever moral e da necessidade de elaboração de uma teoria que articule o “querer fazer” e o “saber fazer”, a energética e a razão. E essa foi a ênfase dada em seu livro, publicado em 2006.

Em sua obra, La Taille diferencia moral e ética, termos comumente usados como sinônimos, mas que, na teoria apresentada, passam a ter definições distintas e complementares. Desta forma, *moral* é o conjunto de regras e princípios que responde à pergunta “como devo agir”; por sua vez, *Ética* refere-se à questão “que vida quero viver?”, e é diretamente ligada à questão da felicidade.

Para que haja um agir moral é necessária a existência de um sentimento de obrigatoriedade e, no caso da busca pela felicidade, essa só é possível se os conteúdos escolhidos pelo sujeito como centrais isto é, aqueles que lhe trazem o sentimento da obrigatoriedade, permitirem a expansão de si próprio.

Assim, o indivíduo possui diversos valores que foram sendo construídos ao longo do tempo, de acordo com suas vivências e reflexões. Alguns passam a se ligar à expansão de si próprio, são aqueles valores que o tornam uma pessoa de valor perante os outros e a si mesmo. Estes seriam os valores centrais na personalidade da pessoa, os que o definem como esta pessoa de valor. Há outros, que não deixam de ter influência sobre as suas ações, mas que estão mais distantes desta representação de si, não são centrais. Quando, diante de um conflito, o sujeito pondera seus valores, o que é central e o que é periférico em sua personalidade, o dever agir - a obrigatoriedade - vem destes valores que estão mais ligados ao valor de si, à expansão do eu. Portanto, diante de uma gama de possibilidades de ação, é a afetividade que sugere o rumo para o sujeito.

O dever agir, neste caso, está diretamente ligado ao querer agir, uma energética interior, uma escolha do sujeito não determinada por questões externas. Agir de forma moralmente autônoma significa agir desta maneira sem nenhuma coação externa.

O que se espera é que este caminho de desenvolvimento da heteronomia à autonomia moral, da expansão de si baseada em valores morais, seja percorrido por

todos para que assim, ao chegar à idade adulta, as pessoas sejam caracterizadas como autônomas e busquem a felicidade com clareza sobre a questão “que vida quero viver".

No entanto, para que isso ocorra, é preciso que haja espaços e oportunidades para esse desenvolvimento em direção à autonomia, tanto em relação à consciência como à prática das regras, e, neste ponto, a cooperação aparece como algo importante, como coloca Piaget. Segundo este autor, há relações de coação (em que há alguns que são as autoridades e outros que são os submissos a ela) e relações de cooperação, em que há possibilidade de trocas entre iguais e, por conseqüência, de descentração, podendo os indivíduos, então, estabelecerem relações de reciprocidade.

Piaget (1932/1994) conclui, inclusive, que o tempo em que se alcança um dos estágios em relação à prática da regra nem sempre corresponde ao estágio em relação à consciência da mesma. Por exemplo, uma criança que está na fase da cooperação na prática das regras pode estar na fase egocêntrica da consciência das regras. Piaget (1932/1994, p.60) afirma que “o pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão”.

Só após a prática de situações envolvendo a troca entre iguais é que a criança pode desenvolver outras formas de agir e de pensar e “a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei efetiva moral”. (Piaget, 1994, p. 64). Neste momento, principalmente diante de um conflito, o que vai reger o comportamento da pessoa são aqueles valores centrais, ligados à expansão de si. Assim, o esforço é para que o que seja valorizado por esse jovem ao longo de seu desenvolvimento sejam esses valores morais, para que esses sejam ligados à sua visão positiva de si Quando a regra deixa de ser exterior e controlada por um adulto ou instituição social e passa a depender da livre vontade do sujeito, o que rege o comportamento é o querer agir, que passa a ser encarado como um dever, algo que poderá ter diferentes caminhos dependo dos valores centrais de cada um.

Em relação à cooperação, Piaget afirma que nunca há uma cooperação pura. Mesmo em uma discussão entre iguais, uma das partes pode fazer uma maior pressão através de desafios explícitos ou implícitos. Mas a cada dosagem de coação e cooperação o individuo vai adquirindo novas formas de agir e de pensar.

1.a – Respeito

As práticas de coação e cooperação produzem, por conseqüência, dois tipos de respeito relacionados a cada uma destas práticas: o respeito unilateral e o respeito mútuo. O primeiro tipo traz consigo regras coercitivas, uma imposição do adulto. Já o respeito mútuo é a conseqüência natural de quando diminuem as diferenças entre o adulto e a criança, entre o menor e o maior. Aqui, o que se propõe é um método de elaboração das próprias regras, de discussão e de justificação no domínio moral (Piaget, 1932/1994).

Combinando a fase do egocentrismo do desenvolvimento da inteligência (em que a criança ainda é incapaz de considerar o ponto de vista, os sentimentos e os desejos do outro) e a relação de coação comum entre crianças e adultos, o respeito unilateral tem solo fértil para se impor e, do mesmo modo, a heteronomia. A criança ainda vê o adulto com uma mistura de amor e medo, como a única fonte de sabedoria para distinguir entre aquilo que é bom ou mau. Os adultos se colocam geralmente neste papel de impor regras prontas para a criança, que são então vistas como universais e praticamente divinas. E, assim, obedecem por medo das possíveis punições.

Com o próprio desenvolvimento intelectual das crianças e a distinção que passam a fazer entre o eu e o mundo externo, a cooperação se torna cada vez mais possível, especialmente na troca ente pares. Os adultos começam a ser vistos também com outros olhos, como passíveis de erros e falhas; assim, o medo de perder o amor dos adultos vai diminuindo. A criança também passa a querer ser respeitada, dando início assim ao respeito mútuo, que ainda é uma mistura de amor e medo. Mas o medo agora não é mais de ser punido pelo adulto e sim um temor de decair aos olhos os outros. O respeito mútuo favorece, então, o desenvolvimento da moral autônoma. (Vinha, 2000).

Segundo o dicionário Houaiss (2004), respeito é um “sentimento que leva a tratar alguém ou algo com grande atenção; consideração, reverência; obediência, acatamento”. Aqui se pode perceber que há diferentes formas de respeito. Há o respeito pelas regras e pelos outros, e pode-se respeitar ambos por diferentes motivos. Há a motivação pelo medo (de punição, por exemplo, por saber que o outro tem poder), pela autoridade (alguém que tem o respeito pela posição que ocupa, como um policial, por exemplo), pela admiração (porque é mais velho, mais sábio), pela alteridade (cada um tem o direito de ser como achar melhor, algo ligado principalmente a pós-modernidade

em que vivemos) e pelos direitos e deveres (todos têm direitos e deveres e devem ser respeitados pela sua dignidade).

Dentre esses, o último tipo de respeito colocado anteriormente seria o que envolve o respeito mútuo, pois envolve não só o respeitar como o ser respeitado e, assim, deixa de ser unilateral. Todos têm esses direitos e deveres como cidadãos. Segundo a definição usada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000, p. 104),

> O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. Deve valer quando se fazem contratos que serão honrados, cada um respeitando a palavra empenhada e exigindo a recíproca. O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los.

Piaget coloca em discussão a forma como os adultos acabam por proporcionar um meio geralmente repleto de relações de poder com regras prontas e poucas situações de cooperação, sanções por reciprocidade (em que a conseqüência está ligada ao ato) e discussões sobre as regras. Assim, a criança acaba por ter suas oportunidades de desenvolvimento moral diminuídas. E isto acontece também nos ambientes escolares.

Vinha (2000) aponta na mesma direção, afirmando que

> para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar a si própria, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado, e os indivíduos que se relacionam considerem-se como iguais respeitem-se reciprocamente (2000, p. 19)

Para finalizar, segundo Piaget (1932/1994, p. 294)

> A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre crianças e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as

> relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático.

A partir do conhecimento destes estágios de desenvolvimento, fica clara a necessidade de possibilitar a cooperação, de promover um espaço de troca entre iguais e dar importância à discussão sobre valores morais. Pois, segundo Piaget (1994), esta é a única forma das crianças atingirem um grau de desenvolvimento esperado, de autonomia.

Ao pensar que o objetivo maior da escola deveria ser proporcionar ambientes cooperativos para que assim as crianças possam, nas trocas entre pares e discussões de regras e ações, atingirem a autonomia moral, o que deveria imperar na escola é o respeito mútuo. Tal forma de agir, advinda da cooperação, deveria estar presente em todas as relações dentro da escola, além de ser discutida e buscada a cada dia. Isto contribuiria para a constituição de uma escola com um ambiente cooperativo e com grande possibilidade de formar pessoas autônomas.

Em especial, a escola construtivista, "tem como um dos objetivos propiciar às crianças um ambiente escolar estimulador e cooperativo, embasado no respeito mútuo, que favoreça as trocas sociais, e com a presença de procedimentos pedagógicos específicos que auxiliem o desenvolvimento da moralidade infantil" (Vinha, 2000, p. 20).

No entanto o que se vê com freqüência é que as crianças ainda têm poucas possibilidades de participar de situações de cooperação. Na escola, as aulas e as decisões ainda estão muito centradas na figura do professor, e poucas são as situações em que as crianças podem discutir soluções em conjunto e encontrar formas de agir cada vez mais justas, solidárias e respeitosas. A cooperação é pouco praticada e, muitas vezes, entendida como 'bagunça' ou indisciplina.

Esse tipo de relação se estende aos outros níveis na escola, em praticamente todas as relações. O que parece imperar são as regras impostas por figuras de autoridade (professor, coordenador, diretor) e o fortalecimento da heteronomia.

> "De nossa parte, consideramos como muito importantes as experiências feitas para introduzir a democracia na escola. Como Foester[1] afirmou tão bem, é inacreditável que, em uma época em que as idéias democráticas penetram por toda parte, as tenhamos utilizado tão pouco como instrumentos pedagógicos" (Piaget, 1932/1994, p.271).

---

[1] O autor, neste caso, cita a obra *A escrita e o Caráter*, de F.W. FOESTER, com tradução de Bovet.

Seria, portanto, importante que a escola possuísse instrumentos pedagógicos que tivessem como grande objetivo a formação de jovens moralmente autônomos. A seguir, uma discussão sobre a intersecção entre a moral e a escola.

2. EDUCAÇÃO MORAL

Na literatura encontramos diversos estudos que fazem referência à importância da escola no desenvolvimento moral de seus alunos. Sendo um dos ambientes em que as crianças e jovens passam grande parte de suas vidas, é um local de convivência e pluralidade, onde devem ser trabalhadas questões importantes para a formação dos cidadãos, como sociabilidade, cooperação, diálogo, respeito e sentido de justiça. O fato de ser um local de trocas entre iguais facilita ainda mais que esses valores sejam vividos e aprendidos.

Segundo Puig et al (2000), a escola fica, assim, responsável por dois pilares: a *instrução* e a *formação*. A instrução relaciona-se com os saberes científicos e culturais, enquanto que a formação está ligada ao aprendizado das melhores formas de conviver com outras pessoas, consigo mesmo e com as regras socais.

Araújo (2000, p. 96) complementa os objetivos da *formação* citada acima, considerando que ela deve visar também "o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta".

A formação faz referência, portanto, à formação moral dos alunos, aqui entendida como aquela que "busca facilitar a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos mas também plena de normas e de valores." (Puig et al, 2000, p17). O mesmo autor aponta que isto não significa que neste local devam ser apenas transmitidas as regras sociais para, então, serem seguidas. Cabe à educação moral criticar algumas normas estabelecidas e propor novas maneiras de agir e de pensar, buscando a construção de novas formas significativas de vida.

A escola, desde sua origem, vem pensando sobre as melhores formas de transmitir os conhecimentos acumulados (instrução) e, aos poucos, aparece a discussão sobre

como promover um ambiente propício ao desenvolvimento moral. Mas o que se vê com maior freqüência é uma grande distância entre o discurso da escola e suas práticas, que acabam por ser pouco (ou quase nada) democráticas ou provedoras de instrumentos para o desenvolvimento do cidadão e de uma moralidade autônoma. Quando há alguma ação neste sentido, geralmente ela se limita à construção e ao cumprimento de regras. E a moralidade e a formação dos cidadãos, conforme os autores citados, vão muito além disso.

Mesmo sem se dar conta, a escola é um ambiente moral, como apontam DeVries e Zan (1998), e o professor e outros funcionários da escola comunicam mensagens sociais continuamente, por exemplo, quando colocam regras e limites, algo comum nas escolas. Mesmo sendo algo rotineiro (colocar regras/limites), as autoras afirmam que geralmente esta questão faz parte do currículo implícito e, portanto, não é planejado como em outras áreas. Isto é, pouco se discute quais são essas regras, quais são os seus princípios e como fazer para que sejam cumpridas. O ambiente sócio-moral que se constitui acaba sendo coercitivo e o diálogo é sinônimo de indisciplina, trazendo como conseqüência crianças submissas às regras impostas. Outras possíveis conseqüências deste tipo de formação são cidadãos pouco críticos, a evasão escolar e comportamentos considerados problema, como a agressividade.

Reafirmando esta posição, Puig et al. (2000, p. 23) apontam:

> Muitas vezes, sem ser consciente e quase sempre sem a intenção de fazê-lo, a escola transmite preconceitos e hábitos que promovem maneiras injustas entre os jovens e as jovens que as freqüentam, fazendo-os competitivos, agressivos, sexistas e discriminatórios.

Uma afirmação de Aquino (2000, p. 164) corrobora com esta visão

> Se não atentamos contra a vida alheia de modo explícito, podemos fazê-lo de modo indireto, por exemplo, violando a integridade alheia, por meio de constrangimentos velados ou uma infinidade de micro-agressões - sacralizando, assim, um estado de tensão constante entre protagonistas da ação escolar. Ou então, mais indiretamente ainda, corrompendo e sabotando a auto-estima e a autoconfiança do outro, fazendo-o sentir-se inadequado, incapaz, impostor. Violência simbólica: um processo difícil de delimitar!

Mesmo na forma como as disciplinas são estudadas e os conteúdos escolhidos há valores implícitos e explícitos. Cabe, segundo La Taille (2009), à instituição escolar também formar existencialmente seus alunos. Segundo o autor,

> "Em primeiro lugar porque me parece inconcebível que instituições nas quais as crianças e os jovens passam anos e anos possam não se preocupar com dimensões de vida que vão além da aprendizagem de determinadas disciplinas. E, em segundo lugar, porque os próprios conhecimentos transmitidos na escola são portadores de sentido que transcendem a especificidade de cada matéria. A escola é uma verdadeira usina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo" (La Taille, 2009, p. 80/1).

Assim, ao transmitir regras e conteúdos, a escola e seus agentes explicitam princípios e valores. Ao deixar de agir de maneira cooperativa ou reflexiva e sem permitir que os alunos tenham espaço para esse tipo de ação, também explicitam valores nem sempre percebidos.

Augusto (2001) complementa esta questão reafirmando as ideias de Piaget, que mostra a importância das experiências com o meio para se desenvolver o conhecimento do mundo. Assim, se as crianças vivessem relações mais democráticas, poderiam alcançar a autonomia intelectual e moral dentro da instituição escolar, enquanto que experiências antidemocráticas só podem proporcionar o desenvolvimento de relações autoritárias.

É de extrema importância, portanto, que a escola reflita sobre a diversidade e a formação cidadã de seus alunos, buscando formas de promover um ambiente em que haja diálogo, sejam aceitas as diferenças e se encontrem formas para resolver os conflitos sem o uso da agressividade.

As regras escolares, base para a regulação interna e para a resolução de conflitos, tornam-se então um ponto importante no caminho para alcançar os objetivos colocados acima. Augusto (2001) aponta a necessidade das regras serem explicitadas e coerentes com o projeto educativo. Elas são "necessárias para dirigir a convivência escolar com justiça e respeito. Se elas forem de caráter normalizante, incongruentes com a vida democrática ou desprovidas de significação não serão desejáveis." p. 27

DeVries e Zan (2004, p.5) colocam que "Quando as crianças preocupam-se com um problema em sala de aula e participam de sua resolução, elas tendem a considerar justas as regras resultantes", o que traz o desenvolvimento de "crianças como seres humanos morais e auto-regulados". As autoras ainda falam da importância da criação de regras como parte de um meio de respeito mútuo e desta postura educacional como uma forma de promover a autonomia e diminuir o controle externo do professor.

Afinal, como colocam Puig et al (2000, p.9), “Na participação escolar são trabalhadas questões importantes como: aprendizagem da convivência, autonomia, cooperação, sentido de justiça e diálogo”.

As colocações de Kamii (1985) vão na mesma direção ao comentar sobre a formação da autonomia das crianças nas escolas como uma finalidade da escolarização que, portanto, deveria ser pensada e planejada, afirmando que teríamos uma grande melhoria no ensino com alunos que respeitam as regras que eles mesmos fazem, mais participativos e interessados.

Alguns autores apontam a distinção entre regras e princípios e a importância da escola ter clareza das diferenças entre eles (ver La Taille, 2006; Vinha e Tognetta, 2007). As regras são as formulações que dizem o que devemos ou não fazer, mas não é possível haver regras para todas as situações. Os princípios são o espírito das regras, de onde advém a formulação das regras. “Não se refere ao como agir, mas sim em nome do que agir” (Vinha e Tognetta, 2007, p.33). Os princípios permitem encontrar formas de agir mesmo sem uma regra específica, pode-se seguir os princípios e assim, agir de forma mais ou menos moral. Já os valores são definidos como o ‘em nome do que agir’.

Ao iniciar a discussão sobre a formação moral de seus alunos e buscar formas para que isso ocorra de fato, a escola, muitas vezes, acaba trazendo as crianças para uma eterna formulação de regras, que formam listas e listas afixadas nas paredes das classes. Ou então os docentes levam uma lista para de regras prontas para os alunos, que “discutem” e aprovam este hall de informações. Pouco se discute entre a equipe e com os estudantes os princípios norteadores daquela escola e assim, das regras, o que ao longo do tempo acaba por gerar um grande conjunto de regras ‘sem sentido’, já que nem os professores e nem os próprios alunos que as formularam compreendem a razão de sua existência.

O resultado disso é uma gama enorme de regras que determinam o que pode e o que não pode ser feito e pouco espaço para a reflexão moral e o desenvolvimento do sentimento de obrigatoriedade. Perdem-se os princípios, o porquê agir de tal maneira, de modo que, sem essa reflexão, só se age de acordo com as regras quando há um grande controle externo e aplicação de sanções, o que costuma também ocorrer em nosso cotidiano. Segundo La Taille (2009, p.194): “ É por essa razão que a “tirania da regra” promove o “crepúsculo do dever”.Sendo obrigada a cumprir mil e uma normas

impostas e sendo constantemente vigiada, a pessoa não é levada a desenvolver o sentimento de obrigatoriedade necessário ao dever moral."

Do ponto de vista do desenvolvimento moral, o primeiro contato das crianças é mesmo com as regras, que são concretas. Somente por volta dos oito anos é que a criança entra em contato com os princípios isto é, com o 'espírito da regra'; na adolescência há, então, as discussões sobre valores. Sendo assim, uma escola que busca a formação integral de seus alunos precisa, além da clareza destes aspectos (para poder ter uma ação coerente e realmente formadora), conhecer como estas crianças e jovens se desenvolvem moralmente para poder fazer as melhores escolhas.

As escolas podem também trabalhar com outros aspectos da formação moral dos seus alunos, tão importantes quanto a preocupação em relação às regras. Araújo (1983) aponta o ambiente cooperativo como um alicerce para a formação moral dos alunos, isto é, uma escola em que o compartilhar, ouvir o outro, ser ouvido, com espaços para decisões em grupo, são características que promovem a convivência entre pares, algo essencial para a conquista da autonomia moral.

Autores como Puig et al (2000) propõem diversas atividades para que haja uma maior participação dos alunos e de todos os seus integrantes na comunidade escolar, buscando definir algumas esferas de participação e, assim, de possíveis tomadas de decisão. Colocam a importância de que a escola se converta em ambiente democrático em todas as esferas para que isso também aconteça em sala de aula. A Assembléia é uma destas ferramentas e se torna um momento específico e freqüente em que representantes das diversas esferas discutem e buscam soluções para problemas enfrentados.

Vinha e Tognetta (2007) dedicam toda uma obra às regras (como são formuladas e aplicadas) e às assembléias na escola, mostrando caminhos possíveis para que as assembléias aconteçam e seja um momento de decisões conjuntas para as reais questões da escola.

As autoras apontam também que essas são algumas possibilidades de contribuir com a moralidade dos alunos, havendo, ainda, outras importantes ações que devem acontecer, como permitir que o sujeito seja ativo nas suas reflexões, ações e descobertas, possibilitando que enfrente situações-problema e busque soluções; possibilitar o exercício das escolhas; valorizar a troca entre iguais; a experiência da reciprocidade e da cooperação; e promover a educação do sentimento, isto é, falar de si,

reconhecer os próprios sentimentos. Assim, a escola teria realmente espaços para a questão moral e possibilitaria a real formação de seus alunos neste aspecto.

Assim, segundo as autoras,

> Somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir seus valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer a ordens exteriores à sua consciência." (Vinha e Tognetta, 2007, p. 133)

Alguns autores apontam para um cenário de valores em crise em nossa sociedade, em que há uma reorganização dos valores tradicionais, o surgimento de outros, novos, e, com isso, a necessidade de uma organização social para esse cenário diversificado que se apresenta na pós-modernidade. Esse cenário inclui a escola, que também enfrenta dificuldades ao lidar com as questões morais.

Camino, Paz e Luna (2009) realizaram uma pesquisa buscando identificar como os valores morais têm sido considerados por professores e livros didáticos em três momentos da história brasileira, desde a ditadura militar. As autoras concluíram que houve mudanças ao longo do tempo em relação ao tema, mas que há um conflito de valores na sociedade atual e que na escola isso também acontece. Perceberam que os educadores têm pouco embasamento sobre a formação moral, que as práticas valorizam mais o individual que o coletivo e que, devido à crise econômica, as pessoas buscam valores ligados à sobrevivência.

Trevisol (2009) também abordou essa questão com professores de ensino profissionalizante do oeste catarinense e buscou saber os sentidos dados por eles à construção de valores. Também observou que há uma visível dificuldade da escola em intervir no processo de construção de valores por essa falta de embasamento, mas também por uma ausência de colaboradores para esse processo. Há diversas opiniões entre os professores sobre como se dá e sobre de quem é a responsabilidade pela formação moral dos alunos. A autora reitera a necessidade da escola interferir diretamente nesta questão, pois tem uma grande influência sobre o desenvolvimento dos alunos e, considera que os princípios devem ser vividos na prática e não apenas 'ensinados' verbalmente: "é sendo um professor justo que se ensina o valor e o princípio da justiça aos alunos, sendo respeitoso e exigindo que eles também o sejam é

que se ensina o respeito, mas não com o um conceito, mas como um princípio de conduta" (Trevisol, 2009, p. 181).

Em outra pesquisa, realizada por Martins e Silva (2009), os autores constataram que os professores acreditam que a formação moral se dá também na escola e que eles devem participar dela, sendo que a melhor forma de isto acontecer é por meio de exemplos, discussões e debates. A pesquisa também apontou, como as anteriores, que há um desconhecimento por parte dos professores de como acontece o desenvolvimento moral nos alunos, o que acaba por não facilitar as suas intervenções, pois suas opiniões são baseadas apenas no senso comum.

Dentro deste universo escolar em que também figuram valores em crise, a pessoa que parece ter a maior possibilidade de promover uma formação moral junto aos alunos é o professor. Segundo Soares (2008, p. 12), "O mérito da atividade docente é que essa relação imposta, expressão das obrigações dos professores e dos alunos, se transforme numa relação construtiva, que tenha a competência, a confiança, o afeto e o respeito mútuo como elementos constitutivos". Isto é, o professor, na sua relação diária com os alunos, além de expressar os seus ideais e suas concepções, mesmo de forma que não as perceba, também é aquele que tem a maior possibilidade de construir com os alunos e ajudá-los a formar relações com os colegas, baseadas no respeito, confiança e afeto.

Ao mesmo tempo, o que se percebe é que o professor acabou sendo colocado como o único responsável por essa formação dos alunos, sem que se considere que a escola é formada por uma equipe de profissionais que têm contato com os alunos e que tomam as mais diversas decisões em relação aos acontecimentos internos. Assim, o fracasso escolar evidente nas redes de ensino, acabou por se tornar culpa exclusiva destes profissionais, que seriam visto como incapazes de possibilitar uma educação ideal por serem apontados como mal formados.

Souza (2006) fez uma revisão de autores que buscam ampliar esta visão e descreve uma pesquisa feita por ela em que fica evidente o "argumento da incompetência", como denominado pela autora. Uma ideia simplista e que homogeneíza essa classe tão diversa de professores. Se antes a 'culpa' pelo fracasso escolar era colocado nas famílias (desestruturadas, pouco participativas entre outros argumentos freqüentes), essa culpabilização passou a ser dos professores. A solução para isso seria oferecer cursos de formação (prática adotada pelo governo), que levam

os docentes para espaços fora da escola em que participam de aulas, cursos, seminários e depois voltam para a realidade escolar. Essa estratégia não traz todos os benefícios esperados simplesmente porque, ao voltar para a realidade escolar, tudo ali permanece igual e as possibilidades de mudança sem um espaço real para isso, uma troca entre os pares, fica difícil de acontecer.

A conclusão da autora é que esse mecanismo não traz a possibilidade de compreender a escola como um todo, como um universo de relações, e que a possibilidade de transformação viria de um foco na escola como um todo e não apenas no professor. A formação continuada deve acontecer também na escola, *in loco*, com discussões e buscas de soluções para os problemas que aparecem na instituição, com aqueles personagens.

Paro (2000) realizou um profundo estudo em uma escola pública, buscando compreender as relações estabelecidas neste espaço. Segundo o autor, cada unidade tem os seus personagens, cada um com as suas crenças, formando uma trama de relações. Assim, a escola, o professor, a diretora não são homogêneas, não são iguais sempre e em todos os lugares. Ao aprofundar o estudo em uma unidade, o autor pôde perceber como tudo isso é complexo. E agir de forma como tudo fosse igual acaba não trazendo os reais benefícios para a educação.

Neste mesmo estudo há passagens com transcrições das falas dos próprios personagens; em uma delas, a diretora da unidade ilustra bem a pouca efetividade dos cursos de formação fora do ambiente escolar. O autor conclui que (Paro, 2000, p. 120):

> Maria Alice, para enfatizar os problemas e dificuldades que tem que enfrentar constantemente, afirma que seu trabalho é 'lavagem cerebral'. Ela verifica isso quando consegue se afastar um pouco da escola para fazer um curso, por exemplo, e volta animada e com novas ideias, mas, com pouco tempo de trabalho na escola, tudo se perde novamente

Os cursos fora da unidade, portanto, não deixam de ser significativos e de promoverem um respiro, uma possibilidade de conhecer outras formas possíveis de agir. Mas não é apenas isso que faz com que a realidade escolar se transforme. E isso também no caso da direção, que, mesmo tendo uma possibilidade maior de mudar o

funcionamento da escola, está envolvida em um esquema de trabalho que nem sempre facilita essas mudanças.

Cunha (2005) também constata que as formações que acontecem fora da escola têm sido pouco eficazes para alterar as práticas docentes exatamente por acontecerem fora de contexto, e aponta o coordenador pedagógico como aquele profissional que poderia realizar a formação da equipe dentro da unidade escolar, valorizando as práticas existentes e tornando todos agentes destas transformações.

Menin (2002), em uma pesquisa sobre os valores na escola e suas implicações na formação dos professores, também coloca a importância desta formação na própria escola, no cotidiano (p. 97):

> Onde e como se daria, então, essa formação prática de professores para a moralidade? Dar-se-ia em todos os espaços escolares em que as relações humanas e seus conflitos pudessem aparecer e onde se pudesse refletir sobre as melhores soluções para todos.

Desta forma, alguns autores apontam não só a importância de se trabalhar a moral na escola como também a forma como ela deve acontecer. Menin (2002) relata duas opções para essa formação que aconteceram no Brasil, a matéria de Educação Moral e Cívica, em que esses conteúdos eram tratados por um professor específico em uma aula com um tempo determinado e uma outra opção, ainda freqüente, em que esse conteúdo moral não é discutido, deixa-se que ele aconteça, um laissez-faire. A autora aponta a importância de que essa educação moral aconteça de forma planejada na escola, devendo acontecer no seu cotidiano, com espaços para discussão. E isso deve acontecer em todos os âmbitos, entre todos os participantes desta comunidade escola.

Os reais espaços de discussão são o tema do trabalho de Carina (2003). A autora coloca que são evidentes as incongruências e dificuldades existentes nas relações entre os gestores e os professores e como isso dificulta o processo escolar, mostrando que existe uma “medição de forças” entre as partes, ao invés de um real trabalho em conjunto. Isso porque há muitas regras impostas pelos gestores e uma fatal “desobediência” ou resistência por parte dos docentes.

Segundo a autora,

> Considerando essa perspectiva, da mesma forma que queremos que o professor ofereça esse ambiente cooperativo favorável à construção da autonomia para as nossas crianças, questionamos, refletindo sobre o sistema administrativo, qual o tipo de relação que estamos estabelecendo com nossos professores? Essas relações vividas no sistema escolar são favoráveis ao desenvolvimento da autonomia do próprio professor ou ao contrário, favorecem a manutenção de altos níveis de heteronomia? (Carina, 2003, p. 2)

Em sua pesquisa a autora estudou a formação de um fórum de discussão em uma cidade do interior de São Paulo com a participação de representantes de todas as escolas da rede municipal. Constatou como é difícil formar esse ambiente cooperativo, mas que, ao mesmo tempo, é urgente que se iniciem processos como esses, pois eles possibilitam a real formação de um ambiente cooperativo em toda a rede de ensino, para que haja espaço para essa formação com todos os agentes e isso possa se propagar na escola.

Uma outra maneira encontrada para que essa educação moral de fato ocorresse em todas as escolas, de forma transversal e não mais em forma de uma disciplina específica foi a elaboração do volume Ética dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado pelo Governo Federal, direcionado a todas as escolas do país.

2. A - Os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas decorrências

Em busca de espaço para o trabalho com estas e outras questões, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados e então distribuídos para as escolas em 1997, com objetivo de cumprir o artigo 210 da Constituição Brasileira - promover a qualidade do ensino fundamental. Os PCNs trouxeram a questão da ética como um tema transversal para o conteúdo curricular, visando uma formação mais integral dos alunos. Durante o Ensino Fundamental, o professor deve ser um facilitador para que os alunos sejam capazes de (Brasil, 2000, p.97):

> • compreender o conceito de justiça baseado na eqüidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;

• adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
• adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
• compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
• valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
• construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização;
• assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Os Parâmetros trazem à tona, novamente, a questão da moralidade e a importância de se trabalhar esse tema na escola, mas não mais em uma matéria específica como a Educação Moral e Cívica e, ainda, sem deixar o tema sem objetivos pedagógicos. Sendo um tema transversal, para acontecer necessita de um trabalho de todos os membros da equipe, o que pode gerar uma articulação entre as matérias e os professores, favorecendo o grupo de trabalho e a consistência pedagógica de cada instituição. La Taille (2009, p. 254) aponta que “a transversalidade corresponde a uma proposta educacional inteligente, rica e generosa e que, no caso da educação moral, apresenta muitas vantagens”.

Dentro deste tema, foi feita uma subdivisão em quatro tópicos: justiça, diálogo, respeito mútuo e solidariedade, compreendendo assim os grandes pilares da educação moral a serem trabalhados nas escolas.

No presente estudo optou-se por um aprofundamento na questão do respeito. Pois, dentre estas quatro subdivisões, o respeito é visto pelos professores como aquele que está mais ausente na escola.

Soares (2008) realizou uma pesquisa sobre os valores e as emoções dos professores na escola com 3.500 professores de sete estados do Brasil. Entre as conclusões, a autora aponta que, para eles, o que é mais insatisfatório em relação aos alunos é falta de respeito, que aparece em 53,5% das respostas.

Além disso, os aspectos que mais suscitam dificuldades no trabalho do professor, dentre 5 alternativas possíveis de respostas, são a dificuldade de manter a disciplina (37,1%) e a educação de valores (34%). Este último aspecto torna-se ainda mais difícil com o aumento dos anos de exercício do magistério. Enfim, o estudo aponta que, para a maioria dos docentes, o mais problemático é o cuidado com o desenvolvimento social e afetivo do aluno (para 39% dos entrevistados).

Nos PCNs os conteúdos a serem abordados para que se promova o respeito mútuo na escola são (Brasil, 2000, p.104):

> • as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, cultura, etnia, valores, opiniões ou religiões;
> • o respeito a todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura;
> • o respeito às manifestações culturais, étnicas e religiosas;
> • o respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático: respeito ao outro e exigência de igual respeito para si;
> • o respeito ao direito seu e dos outros ao dissenso;
> • a coordenação das próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo;
> • o respeito à privacidade como direito de cada pessoa;
> • o contrato como acordo firmado por ambas as partes;
> • a identificação de situações em que é ferida a dignidade do ser humano;
> • o repúdio a toda forma de humilhação ou violência na relação com o outro;
> • as formas legais de lutar contra o preconceito;
> • a utilização das normas da escola como forma de lutar contra o preconceito;
> • a compreensão de lugar público como patrimônio de todos, cujo zelo é dever de todos;
> • o zelo pelo bom estado das dependências da escola;
> • a valorização do patrimônio cultural e o zelo por sua conservação.

Desta forma, o respeito mútuo é considerado como dever e direito e é colocado como fundamental. Todos devem ser respeitados em suas diferenças e todos podem exigir o cumprimento deste mesmo direito pelos demais.

Como se pode notar, os conteúdos colocados acima são os esperados em qualquer sociedade democrática. É o respeito por todos em suas particularidades,

opiniões e ações, desde que condizentes com valores morais universais. Enfim, é o que se espera que reine no ambiente escolar que, por suposto, é o local mais rico em relações sociais das crianças.

Os PCNs tratam desta questão de modo geral e assim, cada escola deve pensar em quais os seus princípios norteadores e as regras decorrentes deles, da mesma maneira que deve pensar em soluções para que estas regras sejam incorporadas e cumpridas pelos alunos e funcionários.

Assim, apesar da relevância de todos os tópicos citados no tema Ética dos PCNs para a formação social dos cidadãos, os PCNs são diretrizes e o que se vê é uma longa distância entre o que é proposto e o que é realmente feito em sala de aula, principalmente no caso dos temas transversais. Existe o reconhecimento de sua importância, mas os PCNs são "uma iniciativa e vulto" como afirma Aquino (2000, p. 20). E para que haja uma mudança real, o autor afirma (op cit, p. 21)

> (...) a inserção dos transversais na intervenção escolar demanda uma guinada radical na compreensão que se tem da organização curricular, uma vez que seus desdobramentos atingem diretamente o trabalho em sala de aula bem como as próprias relações entre agentes e clientela escolar, alavancando as imprescindíveis transformações no convívio intra-escolar.

Reafirmando esta postura, Puig et al. (2000) colocam que apesar dos valores e princípios democráticos serem fundamentais, é preciso encontrar formas pedagógicas concretas para que estes possam realmente permear as relações escolares.

Carvalho et al (2004) também comentam esta questão. Dizem que a meta da formação de uma conduta ética e solidária tem sido muito mais retórica do que prática. Apontam que várias são as mudanças necessárias para que isso realmente aconteça, sendo uma delas a formação dos professores. As formações existentes geralmente acontecem fora da escola e há um distanciamento entre a reflexão e a prática das unidades escolares.

Em outro estudo, Carvalho (2002) diz que a efetivação de uma educação voltada para a formação ética "exigiria o desenvolvimento de novas abordagens e metodologias de ensino" (p. 158). O autor considera ainda que o papel das universidades e dos órgãos governamentais não é a apresentação de "visões iluminadas", mas trabalhar

diretamente com os problemas concretos da comunidade, buscando soluções dentro da escola para os mesmos, promovendo assim, uma mudança de postura e de valores reais dos professores e dos alunos.

Biglan, Metzler e Ary (1994) apontam questões na mesma linha, na medida em que defendem intervenções específicas e mais efetivas, nas quais seria importante um trabalho com a equipe de professores, incorporando novas técnicas que desenvolvessem a prática do docente no seu próprio local de trabalho, a escola, ao invés de substituí-la por um novo modelo externo ao contexto.

Augusto (2001) realizou uma pesquisa com 36 alunos de escolas públicas e privadas em que, através de discussões de situações envolvendo os valores justiça, solidariedade, respeito mútuo e diálogo (citados no Tema Transversal Ética dos PCNs), buscou saber como os alunos percebem a presença ou ausência dos valores éticos nas relações intra-escolares. Concluiu que faltam, claramente, espaços de reflexão na escola e que ainda se vê muita coação por parte dos professores, o que impede a formação de jovens autônomos e cooperativos.

Em relação ao respeito mútuo, a autora considera que para proporcionar o sentimento de auto-respeito e de respeito ao outro, é de suma importância que as crianças vivenciem situações de respeito em suas relações. Na escola, isto ganha uma dimensão ainda maior, pois não se trata apenas de exigir o respeito entre as crianças, mas também de criar um ambiente em que o respeito impere como forma de se relacionar entre todos os atores. Assim, “Para que os alunos sejam capazes de se respeitar mutuamente, é preciso que professores e administração também o façam, o que exige coerência entre o discurso e a prática cotidiana” (Augusto, 2001, p.58).

Outra questão importante é que o ambiente escolar geralmente proporciona mais a competição que cooperação, assim como a sociedade em geral. As crianças são formadas para vencer e obedecer, o que não proporciona uma vivência democrática. O mais forte é aquele que consegue o que quer ‘custe o que custar’ e, usando outro dito popular, ‘os fins justificam os meios’. Desta forma, “o respeito não encontra solo fértil para propagar” (Augusto, 2001, p.159).

Tardelli (1999) focou especialmente a questão do respeito em sua pesquisa em uma escola de Ensino Médio. O seu objetivo foi investigar como os professores lidam com as situações que envolvem a indisciplina em sala de aula e que concepções fazem sobre o seu papel de professor, do ponto de vista do respeito. Para isso entrevistou

individualmente 18 professores, sendo metade mulheres e metade homens, e apresentou uma situação problema envolvendo a indisciplina em sala de aula para ser analisada.

A autora observou que a maioria dos professores optava por ações que envolviam a conversa com os alunos, sendo que a maioria destes tinha menos tempo de experiência. Uma parte, a maioria com mais tempo de carreira, escolheu ações repressivas para resolver o problema. Além disso, eles acreditam que a maioria de seus colegas age de forma repressiva. Poucos conseguiram definir o que seria um aluno respeitoso e isso só foi possível usando uma fala na negativa isto é, falando o que eles não deveriam fazer.

Outro dado interessante é que a situação de indisciplina como um ato de desrespeito ao professor só apareceu como segunda opção nas respostas fechadas. Além disso, dentre aqueles que disseram optar pela conversa, poucos realmente estabelecem um diálogo com seus alunos. O que se percebe é uma conversa em que o professor diz o que espera que o aluno faça ou lhe faz um sermão, o que não chega a ser uma situação de reflexão e nem promove a auto-reflexão dos alunos. Além disso, a formação mais ou menos tradicional do professor foi apontada como uma possível variável para as diferentes formas de agir dos professores.

Outros estudos buscaram estudar a formação de professores e sua importância, como a pesquisa realizada por Carvalho *et al* (2004), realizada com professores da rede pública nas cidades de São Paulo e Osasco. Os autores atuaram em grupos de formação de professores com o objetivo de difundir os ideais e valores dos direitos humanos, democracia e cidadania e para isso, buscaram diversas formas de abordar estes temas. Concluíram que este tipo de trabalho tem uma relevância social e que as escolas e os órgãos que regulamentam ações de ensino buscam por alternativas para questões do cotidiano em encontros com esta finalidade, buscando participar de ações como esta implementada pelos autores.

No entanto, Kohlberg também realizou este tipo de ação, mas com um diferencial: passado um ano após o treino dos professores para trabalharem dilemas morais e discussões em grupo, observou o quanto isto ainda estava presente em sala de aula. Constatou que, apesar dos bons resultados obtidos pelos professores em suas salas, apenas um dos vinte professores continuou com esta prática. Os outros dezenove voltaram a se preocupar apenas com o conteúdo, com a instrução (Freitag, 1992).

Há, desse modo, um distanciamento entre o que se propõe como ideal e o que acontece tanto na formação dos professores como nas práticas escolares. Parece que, além de uma formação mais integral para os professores, a escola também precisa desenvolver, avaliar e manter práticas que possibilitem o desenvolvimento moral como um todo.

Piaget (1994 p. 301/2) sugere, por exemplo, que para o desenvolvimento moral acontecer é preciso desenvolver a cooperação e o *self-government*, mas afirma que estabelecer estes padrões no processo educativo pode ser difícil:

> Uma coisa é, com efeito, provar que a cooperação no jogo ou na vida social espontânea das crianças acarreta alguns efeitos morais, e outra coisa é estabelecer que esta cooperação pode ser generalizada a título de processo educativo.

Com base nesta afirmação, Araújo (1993) realizou um trabalho de investigação em escolas para averiguar como a relação de cooperação auxiliava no desenvolvimento do julgamento moral das crianças de Educação Infantil. Para isso, observou durante um ano as atividades de uma professora em uma escola com estes propósitos e as situações de lanche e recreio das crianças. Comparou também os dados obtidos com outras duas escolas que não se propunham a trabalhar a cooperação. Chegou então à conclusão que realmente o trabalho em grupo e a cooperação são pilares importantes para o desenvolvimento moral das crianças.

No entanto, o trabalho de Araújo aconteceu quando o princípio construtivista de ensino era ainda incipiente no Brasil e ações como Roda de Conversa e Trabalho em Grupo eram novidades para as escolas. Hoje, com a propagação desta linha teórica, muitas escolas colocam em suas rotinas momentos como esse, mas é preciso ver de fato como ocorrem e se proporcionam um real espaço de discussão e busca de soluções coletivas, pois nem sempre ter um tempo no dia para isso significa promover um real espaço de cooperação.

Esta ausência de um corpo de pesquisas sobre a prática da educação moral é citada por La Taille et al (2004), que mostra que apesar de um aumento, ainda há pouca produção relacionada ao tema ética, faltando especialmente pesquisas empíricas, já que o que mais se vê são textos especulativos e críticos. Isto gera uma necessidade de estudos neste campo, ainda mais em um momento em que se percebe que a sociedade

está enfrentando diversas questões neste âmbito. Para corroborar com esta visão, eclodem fatos na sociedade que apontam para uma amoralidade geral, como mostram revistas e jornais (corrupção, assassinatos em família, rebeliões etc). É uma necessidade social que isto seja trabalhado em ambientes educativos e que sejam desenvolvidas pesquisas que auxiliem na reflexão sobre estas práticas.

Os estudos e reflexões também precisam abordar a diversidade contida no universo escolar e seus diferentes atores em suas funções e posições, pois esse grupo é formado por professores, diretores, coordenadores, inspetores e outros que fazem a escola funcionar de um jeito ou de outro. E dentre essas funções, uma de grande importância é a do Coordenador Pedagógico.

3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Dentre os poucos estudos que relacionam o tema da moral ao ambiente escolar, a grande maioria deles foi realizado com professores ou alunos, nos mais diversos níveis escolares e tipos de instituição, como se pôde observar nas pesquisas citadas até então. E não é raro apontar para a falha na formação dos professores ou as atitudes dos pais como grandes influências para o mau comportamento dos alunos e para a falta de respeito, cooperação, senso de justiça e solidariedade entre os jovens.

No entanto, investigações com outras figuras importantes na escola são quase inexistentes, como a Direção e a Coordenação. Cabe ressaltar que a escola é uma instituição composta por pessoas com diferentes funções e níveis hierárquicos que se relacionam. Ao não considerar esta diversidade de papéis e as suas influências nas ações dos professores e jovens no interior da escola pode-se, de alguma maneira, simplificar esta realidade e a rede de relações muito maior e complexa que lá existe.

Um raro exemplo em que a realidade escolar foi vista de forma mais ampla foi a pesquisa realizada por Leme (2006), em que alguns de seus participantes foram ouvidos para responder a uma mesma questão. Neste estudo foram analisadas as respostas dadas por mais de quatro mil participantes, sendo estes diretores e alunos de escolas de Ensino Fundamental e Médio de São Paulo (públicas e privadas). O objetivo foi investigar como os alunos percebem o convívio em sua escola; já os diretores foram ouvidos no sentido de proporcionar uma maior compreensão sobre o funcionamento da

escola, “assim como verificar a qualidade das relações interpessoais de um ponto de vista complementar ao dos alunos, favorecendo uma visão mais integrada da situação” (Leme, 2006, p.7). A autora concluiu que a maioria dos alunos está satisfeita com os ambientes escolares nos quais estão inseridos e o convívio neles. Os diretores, principalmente das escolas públicas, apontam uma grande simetria nas relações e no estabelecimento das regras, o que não é colocado pelos alunos, que chegam a considerar algumas ações injustas. Em relação às regras, os diretores sugerem que deveriam ser seguidas de forma mais criteriosa, o que é afirmado também pelos alunos.

Enfim, a pesquisa, ao ampliar a gama de participantes que fazem parte do cotidiano escolar, pôde chegar a dados e conclusões mais amplas, características deste ambiente em que há inúmeras relações sociais distintas ocorrendo e se interferindo.

A importância de se estudar estas outras relações foi apontada por Zanotto (1985), que as observou em uma escola pública de São Paulo. A autora pôde perceber em sua pesquisa que há uma clara divisão entre os que pensam e os que executam na escola, assim como em nossa sociedade, sendo que os primeiros são mais valorizados socialmente que os segundos. Assim, as regras são ditadas autoritariamente pelos órgãos educacionais (os que pensam) e acabam por chegar da mesma forma aos professores, agora como meros executores, dignos de serem vigiados através de relatórios e observações. Por conseguinte, em sala de aula o professor deixa de ser o que ouve regras e passa a agir também de forma autoritária na relação com os alunos; eventualmente, esse tipo de atitude acaba por acontecer até entre os próprios alunos. As decisões tomadas por outros que influenciam a prática escolar não aconteciam (e parece ainda ser raro o contrário) de forma democrática, o que acabava por gerar no cotidiano escolar ações semelhantes, baseadas no autoritarismo. E nesta questão ainda cabe a discussão a respeito da falta de autonomia a que se submete o professor em relação às escolhas para o seu trabalho.

Dentre os cargos que influenciam a prática do professor estão a Coordenação e a Direção, que têm como maior função gerenciar a instituição. O Coordenador Pedagógico lida diariamente, por exemplo, com questões de indisciplina e com conversas com pais e professores sobre este tema. Outra de suas funções é planejar ações de formação, encontro entre pais e professores e gerenciar o corpo docente. Todavia, apesar de

parecer que este profissional está estreitamente ligado a questões de formação moral dos alunos, ele raramente é citado nos estudos da área.

É também para o Coordenador Pedagógico que, são encaminhadas as crianças que são retiradas de sala de aula; nestas situações, espera-se que ele tome alguma atitude que contorne a situação ou que aplique uma sanção. Afinal, parece haver uma linha que separa os tipos de conflitos e quem deve resolvê-los na escola, como aponta Leme (2006, p.59): “Em suma, os professores têm autonomia para gerir os conflitos menos graves, como isolamento social e intimidação verbal. Já agressões como roubo, ameaças e assédio sexual devem ser levadas à direção”.

Em uma interessante comparação das formas encontradas pela escola para punir seus alunos com uma análise feita por Foucault das formas de realizar o mesmo em prisões ou outros locais de encarceramento, Tardelli (1999) encontrou semelhanças importantes.

Na sociedade, para punir alguém se escolhe uma das seguintes alternativas:

a) exilar, banir, expulsar para fora das fronteiras;
b) converter o delito em uma compensação;
c) expor, marcar, ‘deixar um sinal’;
d) enclausurar.

Na escola mecanismos semelhantes são utilizados para a punição dos alunos:

a) expulsar para fora da sala de aula;
b) compensação do delito com trabalhos ou suspensão de aulas;
c) marcar com advertências ou termos de compromisso;
d) ir para a sala do diretor, ficar sem recreio;

Ações que utilizam o poder para resolver um conflito e que assim, acabam também por reforçar a heteronomia dos jovens, pois não levam à reflexão, à eqüidade, ao respeito mútuo, enfim, a um possível desenvolvimento moral.

A autora diz ainda

> No sistema punitivo, quer na escola ou em qualquer outra instituição, essas sanções são aplicadas pela pessoa hierarquicamente superior. Ela é responsável pela ordem da instituição e pelas medidas que provam a manutenção da norma. Por isso, a aplicação das punições é de sua

> competência, o que faz com que, muitas vezes, os funcionários – desorientados em suas iniciativas para imposição de limites – recorram ao diretor na esperança de que, com a instalação do medo, a disciplina aconteça. (Tardelli, 1999, p.41/2)

O lugar de 'mantenedor da ordem' é um lugar bem conhecido que o Coordenador também pode ocupar e que acaba por manter a situação atual da escola e produzir poucas inovações, como aponta Roman (2001). Além disso, é o Coordenador que gerencia muitas das práticas dos professores em relação aos "alunos-problema". Ao ter uma questão com um aluno, o professor pode recorrer a esta figura tanto para encaminhamentos externos (chamar os pais, encaminhar para um especialista) ou para encaminhamento internos (como agir com a criança durante a aula ou no recreio, qual postura o corpo docente tomará quando houver um problema).

O mesmo autor faz uma reconstrução do papel da Coordenação Pedagógica na escola. Em seu estudo, aponta que esta função provavelmente se iniciou com o nome de Inspetor Escolar, "(...) cuja função era controlar a presença dos alunos e o trabalho dos professores" (Roman, 2001, p.12). No início, não era uma função determinada por lei e não era remunerada. Cabe ressaltar que foi a dicotomização do ensino, entre aqueles que idealizam e os que executam, este último papel cabendo ao professor, que trouxe a necessidade da criação desta função. Com o passar do tempo, ela recebeu diversos nomes e atribuições; a designação de Coordenador Pedagógico surge somente em 1976. Em relação a suas atribuições, citando Gatti, Bernardes e Mello (1974) *apud* Roman (2001), este papel sempre foi marcado pela ambigüidade de atribuições e pelo desvio de funções, em que se misturam, com maior ou menor peso, as funções burocráticas e administrativas com as funções pedagógicas de formação. Esta obscuridade ainda permanece e é citada por alguns autores, como a seguir (Roman, 2001, p.20):

> Elemento de transformação dentro das escolas, resistência a essas transformações e má definição de funções parecem ser características sempre presentes no estudo da coordenação pedagógica na escola pública

Mas entre os pesquisadores há um consenso em relação a esta função: o Coordenador Pedagógico é aquele profissional que trabalha no interior da escola - diferentemente do supervisor de ensino – e que tem como objeto de trabalho os

conteúdos e os métodos de ensino - diferenciando-se do Orientador Educacional que atua junto aos alunos[2].

Como aponta Cunha (2005), cabe ao Coordenador Pedagógico a função de promover a formação dos professores na própria unidade escolar a partir da reflexão sobre as práticas cotidianas, assim como detectar as dificuldades e necessidades do grupo de professores para, desse modo, orientar uma discussão coletiva que promova mudanças nas atitudes dos docentes. Este seria o profissional eleito para organizar os momentos de formação e reflexão do grupo docente.

A melhor maneira de esta discussão acontecer seria de uma forma simétrica, buscando a escuta e a cooperação entre os profissionais; para isso, é preciso que as relações interpessoais estabelecidas na escola entre os profissionais sejam cuidadas: esta é uma condição para que esse trabalho ocorra. Para que um profissional possa expor as suas dificuldades e discutir possibilidades é preciso ter confiança e respeito.

Como se pode notar, a Coordenação Pedagógica tem um papel muito importante na escola, papel este que pode trazer grandes avanços para a educação promovida na instituição, ainda mais se pensarmos que a formação que acontece no interior da escola é aquela que tem maiores chances de produzir reais avanços, pois o conhecimento passa a ser construído por seus integrantes e não vem apenas como 'ideias de fora' ou por meio de cursos que acontecem fora das unidades.

O que a autora também ressalta é que o Coordenador Pedagógico tem as suas próprias crenças, assim como os professores com que trabalha. Compreender ao máximo a sua própria forma de pensar e, ao mesmo, identificar no grupo de professores as crenças presentes, seriam caminhos para o Coordenador poder planejar as suas ações de modo a produzir reflexões e uma real formação.

Mas como este papel é designado dentro da escola? Há diferenças importantes na rede particular e pública de São Paulo. Na primeira, por ser um funcionário da escola, é feito um processo de seleção pela Direção, que escolhe quem ocupará este cargo e quais serão as suas funções. A avaliação deste papel é realizada, geralmente, também pela Direção, que decide pela permanência ou não desta pessoa no quadro de funcionários. Em algumas escolas particulares, os professores, em reuniões de

---

[2] Na atualidade, na grande maioria das escolas particulares, foi extinta a função de Orientador Educacional e o Coordenador Pedagógico ou de Série acaba por acumular as duas funções (pedagógica e educacional).

avaliação, têm também algum espaço para expressar comentários ou críticas diretamente para o Coordenador (o que pode acontecer ou não, por estar se apontando problemas para seu superior – isto, depende do clima instaurado nesta relação).

Já nas escolas estaduais de São Paulo, por exemplo, a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, instituiu que toda escola com mais de doze classes em um ou mais períodos deve ter um Coordenador Pedagógico e que, caso haja dez classes no período noturno, pode-se designar um Coordenador específico para estas turmas. Os candidatos a este cargo precisam ter pelo menos três anos de experiência na escola e não precisam necessariamente ter concluído o curso de Pedagogia. Para concorrer ao cargo, segundo Roman (2001), no início desta lei, os candidatos passaram por uma prova de múltipla escolha que tinha como bibliografia básica os autores da dita escola progressista. Quem acertasse pelo menos 50% das questões deveria apresentar uma proposta de trabalho adequada à realidade daquela unidade escolar, diagnosticando os problemas e apontando caminhos e soluções. O corpo docente escolheria a que lhe parecesse melhor e esta escolha seria ratificada pelo Conselho de Escola (formado por representantes de todos os segmentos da escola). Somente após passar por todas estas etapas é que o Coordenador Pedagógico poderia ser designado pelo diretor como tal. Após um ano, a sua atuação é avaliada pelo Conselho que pode mantê-lo ou não nesta função.

O que parece é que na Rede Estadual Paulista buscou-se por uma alternativa mais democrática e que envolvesse todos da comunidade escolar na escolha do Coordenador Pedagógico, o que poderia realmente apontar para uma ação com maior sucesso dentro da unidade.

No entanto, por estar em um lugar entre a Direção e os professores, o que pode ocorrer, como coloca Roman (2001), citando sua experiência e angústias quando neste papel, é que ao chegar a este nível, o que acaba por ser possível, muitas vezes, é juntar-se à Direção e então fazer cumprir algumas leis e assim manter a ordem e a maneira como a escola vem sendo conduzida. Assim, passa-se a condenar os professores e a sua falta de formação, o ‘abandono’ dos pais e a falta de estrutura, entre outros tanto argumentos bem conhecidos por nós, como justificativas para os fracassos. E o Coordenador deixa, mais uma vez, de ser o agente de mudança, limitando-se a ser o mantenedor da ordem. Ou, como aponta em seu caso, acabar em uma posição de

enfrentamento do poder da Direção e acabar sem forças políticas para agir e alcançar reais mudanças.

Enfim, o Coordenador Pedagógico tem uma função hierarquicamente superior ao do professor, colocando-se em uma posição entre este último e a Direção, o que traz outras questões. Roman (2001) coloca as dificuldades de agir de uma forma mais democrática, mesmo apoiada pelos professores, frente a uma direção contrária a esta prática:

> Maior participação dos alunos, flexibilidade de organização escolar e reforma dos velhos conteúdos programáticos eram lemas intensamente discutidos nas reuniões com os supervisores. Estas idéias vinham chocar-se fortemente com o modo pelas quais as práticas escolares ocorriam. A direção priorizava a boa administração acima de tudo: organização, disciplina, limpeza, controle; com tal determinação e vigor que pareciam fazer estas as funções da escola e não as práticas pedagógicas, que muitas vezes ficavam em segundo plano e chegavam inclusive a serem impedidas por aquelas. (Roman, 2001, p.4)

Ao mesmo tempo, o Coordenador tem algum poder nas tomadas de decisões junto à Direção em relação às crianças e aos professores, de modo que esses sujeitos ficam em uma situação de submissão ao poder desta figura. Pode-se dizer que, em alguns casos, algumas atitudes não são tomadas pelos professores, como discutir um assunto em reunião ou fazer cumprir uma regra estabelecida pela instituição, com receio da interpretação e atitude do Coordenador.

Esta disputa política acaba por imobilizar alguns, mobilizar outros, possibilitar ou impedir ações e até mesmo promover uma constante troca do ocupante desse cargo. Isso pode trazer ainda mais dificuldades para promover a consolidação de um projeto pedagógico consistente e voltado para a formação integral dos alunos, pois há uma constante mudança na maneira de olhar, de agir e de pensar de quem está coordenando o grupo de professores, o que pode explicar um pouco da resistência dos professores e dos alunos (Roman, 2001).

Trazendo esta discussão para a questão da formação moral, fica claro que o Coordenador Pedagógico também tem papel fundamental na promoção de um ambiente mais justo, democrático e respeitoso, exatamente por estar em uma função relacionada não só ao cotidiano, mas também à tomada de decisões importantes para a escola. O

exercício desse papel se dá tanto na sua função de promover a reflexão junto aos professores como também na possibilidade de criar ações que promovam um ambiente mais respeitoso em toda a comunidade escolar.

Por fim, Augusto (2001,p. 170) coloca:

> Quando a escola assumir, de fato, a formação em valores democráticos, instruindo e preparando o jovem para a cidadania ativa, talvez consigamos tornar o mundo um lugar mais desejado e desejável

Após as reflexões apresentadas acima, fica claro que a escola ainda precisa desenvolver ações planejadas para que possa, enfim, proporcionar um maior desenvolvimento moral aos seus alunos. Afinal, como colocado anteriormente, este papel também lhe cabe e, por ser a escola um local de constante troca entre pares e entre os alunos e figuras de autoridade, torna-se um lugar de fundamental importância para o desenvolvimento moral.

Entre as possibilidades da escola para que isto aconteça, a promoção de um ambiente respeitoso ganha papel de destaque, pois segundo os estudos de Piaget sobre a formação moral da criança citados anteriormente, a promoção de relações de cooperação e de respeito mútuo facilitam a construção de personalidades autônomas. E a escola, por ser um ambiente de trocas por excelência, poderia proporcionar este tipo de respeito e ter um menor enfoque no respeito unilateral com regras ditadas pelos adultos para serem obedecidas pelas crianças.

Por serem aqueles que diariamente lidam com as crianças, com os conflitos e dilemas que surgem da convivência entre os pares, os professores têm uma função muito importante neste desenvolvimento. Porém, dentre as poucas pesquisas sobre moralidade na escola, a grande maioria já é realizada com este público. Faltam estudos que observem pontos de vista de outros profissionais também importantes para o funcionamento do cotidiano escolar, como o Coordenador Pedagógico.

Por ter uma dupla função, de proporcionar uma reflexão sobre a prática por meio de questionamentos ou estudos teóricos e observar de perto os encaminhamentos pedagógicos, o Coordenador é quem tem a maior possibilidade de intervir em planejamentos pedagógicos junto aos professores, trazendo as questões da moralidade para uma reflexão e uma possível conversão em atividades em sala de aula. É ele que pode questionar a ação do professor e possibilitar, a partir desses questionamentos, a

formação de um ambiente mais cooperativo entre as crianças e também entre a equipe pedagógica. Assim como pode discutir com a Direção e os Supervisores a importância da escola trabalhar esta questão e buscar princípios norteadores. Sendo assim, é de suma importância pesquisar qual é a visão dos Coordenadores em relação a temas ligados à formação ética dos alunos.

Outra questão importante seria saber se esta visão do que é esperado do professor em relação aos seus alunos também se reflete nas ações do próprio Coordenador em relação a sua equipe pois, como visto anteriormente, a forma como as regras são colocadas pelos ocupantes de cargos superiores influencia as ações diretas dos professores com as crianças.

4. OBJETIVO

A atual pesquisa teve por objetivo investigar a visão dos coordenadores pedagógicos de Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares sobre o respeito. Para isso tivemos como perguntas norteadoras: quais os possíveis juízos morais feitos por coordenadores pedagógicos frente a situações-problema relacionadas ao respeito? Há diferença entre a percepção desses coordenadores a respeito da ação dos professores junto aos alunos e a forma como eles, coordenadores, possivelmente agiriam? O que eles entendem por respeito?

Tinha-se como hipótese que estas virtudes são pouco vivenciadas no relacionamento entre as pessoas que trabalham e estudam na escola; ao mesmo tempo, é esperado que o respeito aconteça nesse ambiente, entre alunos, professores e alunos, professores e coordenação, entre as pessoas da escola e os pais. Alia-se a isso a hipótese de que poucas ações efetivas são realizadas pela escola para promover o respeito em seu espaço. Isto, provavelmente, torna tudo mais difícil, pois parece haver uma a cultura do desrespeito e do autoritarismo que acaba por dificultar a transformação da escola em um espaço realmente democrático, justo, solidário e respeitoso.

5. MÉTODO

Participantes

O primeiro contato da pesquisadora com os coordenadores participantes foi feito por telefone ou *e-mail*, através de uma indicação por parte de quem já os conhecia. Isso foi importante, pois a maioria das pessoas com quem se falou ou trocou *e-mail* já estava disposta a colaborar com a pesquisa. Marcava-se então uma data e a pesquisadora ia ao encontro do participante. A maior parte dos encontros aconteceu no próprio local de trabalho do coordenador, a escola.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais com 20 (vinte) coordenadores pedagógicos ou educacionais de escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental I e II de São Paulo, sendo 10 (dez) de cada segmento (público/particular). A escolha do segmento de Ensino Fundamental se deu por considerar que nesta fase, entre 6 e 14 anos, as crianças e jovens estão construindo a sua autonomia moral e em diversas situações contam com os adultos da escola para ajudá-los a resolver seus conflitos, o que tornaria a ação da coordenação mais próxima destas questões do que no Ensino Médio.

As entrevistas aconteceram entre Abril e Setembro de 2009 e sua duração variou entre uma hora e uma hora e meia. Foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

A variável *tempo de carreira*, apontada por Tardelli (1999) e Soares (2008) como importante, foi colocada no presente estudo como uma das perguntas da entrevista, mas não foi usada como um critério de seleção.

Tardelli (1999) também aponta que a variável sexo não teve relevância significativa em seu estudo; assim, optou-se por não considerá-la como critério de escolha dos participantes.

Coleta de dados

A entrevista foi realizada em duas partes: primeiramente uma entrevista semi-aberta, com perguntas norteadoras (chamada aqui de *Estudo 1*) e posteriormente, com

base em Tardelli (1999), foram apresentadas pequenas histórias-problema para que os coordenadores pensassem em como agiriam diante destas possíveis situações (*Estudo 2).*

As entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora, para a análise.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Estudo 1

Na primeira parte, caracterizada como uma entrevista semi-aberta, utilizaram-se como referência as seguintes perguntas:

1- Como foi o seu desenvolvimento profissional desde que se formou?
2- Qual o papel do coordenador nesta escola?
3- O que é mais prazeroso na sua profissão?
4- Quais são os seus maiores problemas/dificuldades como coordenador?
5- O que você entende por respeito? Como ele se desenvolve?
6- Cite alguma situação em que houve respeito na escola.
7- Cite alguma situação em que não houve respeito na escola.
8- Você considera que os professores desta escola são respeitosos? Por quê?
9- Quais as ações da escola para promover o respeito na escola?

Estas perguntas eram norteadoras para uma conversa com os coordenadores, uma maneira de criar uma aproximação e também recolher dados sobre o tempo de formação, as ideias de respeito de cada coordenador e exemplos vividos na escola. Esses dados serviram como base para a análise desta parte da pesquisa.

Estudo 2

Apresentaram-se as histórias-problema em uma versão escrita para os participantes. Eles recebiam uma história por vez para ler e responder, primeiramente, livremente à pergunta, formulada oralmente: “Como você agiria nesta situação? Por

quê?". Depois, uma outra folha com soluções hipotéticas para a situação colocada era apresentada e o coordenador deveria escolher uma delas e dizer a razão desta escolha.

As situações escolhidas foram aquelas consideradas, pela pesquisadora, como frequentes no ambiente escolar, o que foi confirmado pelos entrevistados que, diversas vezes, comentavam "Isto acontece muito aqui".

A primeira situação-problema escolhida trata do tema *indisciplina.* Foi utilizada por Tardelli (1999) em sua pesquisa e será aqui replicada, inclusive para permitir a comparação entre os dados obtidos com os professores e com os aqui obtidos com coordenadores.*;* A segunda trata do furto, fato comum nas escolas e que gera grande mal estar e dificuldade de resolução por parte da equipe pedagógica. Por fim, a terceira situação apresentada trata do *não cumprimento de regras por um professor*, e tem o objetivo de observar como é esta relação estabelecida entre coordenador e professor.

Optou-se, no presente estudo, por ampliar as situações envolvendo o respeito, por entender-se que ele vai além da questão da indisciplina e que pode ocorrer em relação aos professores, colegas e funcionários, de maneira verbal, física ou através da apropriação de um bem material que pertence a outro.

As opções de respostas/ações diante das situações-problema aqui colocadas foram pensadas de acordo com os indicadores apontados por Tardelli (1999). Buscaram-se situações em que:

a) há uma ação autoritária, como a punição pelo próprio professor ou coordenador presente no momento da ação, supondo que aqui há uma relação de respeito devido ao poder exercido pela função de professor ou coordenador;
b) a punição é feita por alguém externo, também em uma relação de poder, mas feita por alguém superior àqueles presentes na situação;
c) acontece uma conversa ou uma opção de educação moral, com a busca por uma reflexão e por uma solução conjunta.

Cabe ressaltar que, no caso da *Situação 1*, retirada de Tardelli (1999), a única alteração realizada foi a resposta fechada de letra B (ler abaixo), que passou de "Não fala nada, continua a aula e, quando termina, vai à Direção dizendo: "Tomem uma providência a respeito de tais alunos. O problema de disciplina é da escola. Eu fui contratado (a) para dar aula" *para* "Não fala nada, continua a aula e, quando

termina, vai *à Coordenação* dizendo: "*Queria pedir* para vocês tomarem alguma *atitude* em relação a estes alunos, *pois não consigo dar as minhas aulas."* Esta modificação aconteceu por se entender que a resposta passaria a ter um caráter mais de pedido ou solicitação para que alguma autoridade escolar modificasse a situação vivida pelo professor, o que poderia de alguma forma facilitar a escolha dos participantes.

Situações-problema e questionamentos

Situação 1 (Tardelli, 1999, p. 56):

I) Apresentação da situação e resposta livre

"Numa determinada classe, enquanto o(a) professor(a) estava dando aula, explicando a matéria, observou que alguns alunos (grupinho) conversavam incessantemente, não prestando atenção nele(a). Apesar de solicitados a ficarem quietos, os alunos continuavam com esse comportamento".

O que você acha que o professor deveria fazer?

II) Escolha de alternativas de ações e justificativa

a) "Não é possível. Eu já disse que é para ficarem quietos", fala exaltado (a). "Se não pararem já, vocês sofrerão sérias conseqüências."
b) Não fala nada, continua a aula e, quando termina, vai à Coordenação dizendo: "Queria pedir para vocês tomarem alguma atitude em relação a estes alunos, pois não consigo dar as minhas aulas."
c) Fala firme, mas sem exaltação: "Fiquem quietos. Eu não admito que alunos não prestem atenção no que eu falo. Isto para mim é falta de respeito (comigo e com os outros alunos) e eu me sinto desrespeitado (a). Se continuarem, sairão da classe.

d) Pára a aula, dizendo: “Gente, o que está acontecendo? Vamos conversar?”, tentando estabelecer ou resgatar as regras de convivência combinadas.

III) Questionamentos

a) Em geral, o que você acha que a maioria dos professores faz?
b) O que você aconselharia os professores a fazerem?
c) Em geral, o que você acha que a maioria dos coordenadores aconselharia aos professores?

Situação 2

I) Apresentação da situação e resposta livre

Um aluno volta do recreio e ao olhar em seus materiais, não encontra mais uma parte de sua coleção de *cards*[3]. Ele procura a coordenadora da escola e diz que foi roubado[4].

O que a coordenadora deveria fazer nesta situação?

II) Escolha de alternativas de ações

a) A coordenadora vai até a classe e diz: “Roubaram os *cards* de tal criança e ela não pode ir embora para casa sem eles. Quero saber quem foi que roubou os *cards* agora. Se não me falarem, vou precisar revistar todas as mochilas.”
b) A coordenadora chama a professora da classe da criança roubada, conta o que se passou e pede para que resolva a situação com os alunos.

[3] Cards: um tipo de figurinha comumente colecionado por alunos do segmento escolar estudado.
[4] A situação descrita é de *furto*, pois não há violência ou grave ameaça contra uma pessoa para obter um bem. No entanto, foi chamada aqui de *roubo* por ser a palavra mais comumente usada para esse tipo de situação vivida nas escolas.

c) Reúne o grupo de crianças e fala: “Nós estamos com um problema. Alguém pegou os *cards* de uma outra criança que está muito chateada com isso. Para resolvermos esta situação, eu vou esperar até amanhã no começo do dia para que esta pessoa devolva os *cards* colocando-os dentro do armário da classe. Se isso não acontecer, todos nós precisaremos achar um jeito de devolver os *cards* para seu dono”.

d) A coordenadora leva o caso para a Direção para que busquem a melhor solução.

e) Na hora da saída, reúne todas as crianças que estavam juntas no momento do furto e suas professoras no pátio e diz: “Só vamos poder sair daqui com os *cards*. Estou esperando quem pegou me devolver”.

Situação 3

A escola tem uma regra em seu estatuto que proíbe o uso de boné por parte de seus alunos. Ao passar pela classe de um professor, a coordenadora repara que alguns alunos estão usando o boné durante a aula e que o professor parece não se incomodar. Outro dia decide passar por lá e verificar se isto continua acontecendo ou se foi apenas uma situação e repara que, novamente, alguns alunos estão usando o acessório na classe. O que ela deve fazer? Por quê?

6. RESULTADOS E ANÁLISE

Em algumas escolas particulares há a função do Coordenador Pedagógico e do Orientador Educacional. O primeiro trata das questões pedagógicas: como serão ensinados os conteúdos, materiais adotados e todas as decisões e orientações relacionadas a isso; por sua vez, o Orientador Educacional lida com as questões emocionais, comportamentais e com as famílias. Em outras escolas o Coordenador Pedagógico assume ambos os papéis.

Já nas escolas públicas há o Professor Coordenador Pedagógico, que também está ligado diretamente às questões pedagógicas; nesses casos a Vice-direção seria a responsável pelas questões da disciplina, como colocaram os entrevistados.

No atual estudo, dos 10 Coordenadores de escola particular entrevistados, 3 eram Orientadores Educacionais. Achou-se que esta participação poderia trazer dados interessantes, já que esses profissionais acabam por lidar mais com as questões morais, tanto com alunos como com professores. Dos outros 7 representantes da amostra, 6 acumulam as duas funções e lidam com todos os aspectos citados acima e apenas um atua apenas como Coordenador Pedagógico.

Nas escolas públicas foram entrevistados apenas Coordenadores Pedagógicos; todavia, como se verá mais adiante, há pouca divisão entre as questões pedagógicas e educacionais e esses profissionais acabam lidando com as duas demandas.

Estudo 1

Esta primeira parte do trabalho, caracterizada como uma entrevista semi-aberta, apresentou-se como importante para a pesquisa não só no tocante à riqueza dos dados obtidos, mas também por ter proporcionado uma primeira aproximação bastante adequada entre pesquisadora e entrevistados. Por ser uma conversa que acontecia de maneira mais livre, possibilitou à entrevistadora aprofundar algumas questões. Além disso, os participantes foram, aos poucos, sentindo-se mais à vontade com a situação e se colocando mais. A princípio, a apresentação da pesquisadora como aluna da USP

trazia um certo desconforto, um certo “medo de errar” por parte dos entrevistados, o que, visivelmente, foi se modificando ao longo desta parte do trabalho.

O roteiro de perguntas foi um norteador e, desta forma, não foi seguido na ordem apresentada em todas as entrevistas. No decorrer da conversa, muitas vezes, uma pergunta que estava prevista no final do roteiro apresentava-se como adequada ao assunto tratado no momento e, assim, logo era trazida à entrevista. A maior preocupação da pesquisadora, desse modo, foi em assegurar que todas as informações necessárias para a análise tinham sido coletadas, independente da ordem das perguntas.

Ao final da entrevista, foi freqüente ouvir dos participantes que tinham gostado de participar do estudo. Um sinal disto foram as inúmeras indicações de colegas para novas entrevistas. Em um dos casos, por exemplo, a Coordenadora entrevistada ligou para uma amiga e combinou que a pesquisadora ligaria depois, logo após o encontro. Assim, as entrevistas analisadas aqui foram feitas, na grande maioria, com profissionais participantes de uma rede de relações, tanto nas escolas públicas como nas particulares, pois um Coordenador indicava outro e assim sucessivamente.

Outro dado relevante foi a questão do tempo para finalizar a coleta de dados. Como cada escola conta com poucos Coordenadores, por esta ser uma função de gerencia, a pesquisadora percorreu diversas escolas da cidade de São Paulo para atingir o número de 20 participantes. Os dados começaram a ser coletados em Abril de 2009 e só foram finalizados em Setembro do mesmo ano. O adiamento das aulas no segundo semestre, em decorrência da “gripe suína” (Gripe A - H1N1) foi mais um fator que interferiu neste tempo de coleta.

A seguir serão apresentados os dados coletados na entrevista inicial e suas respectivas análises, compondo-se, com isso, a primeira parte do estudo (*Estudo 1*). Os trechos das entrevistas aparecem em itálico e entre aspas e foram utilizados sem nenhuma identificação do entrevistado, uma vez que as citações são apresentadas somente com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão da análise realizada[5].

As categorias de análise usadas no *Estudo 1* foram baseadas nas perguntas feitas aos Coordenadores e seguem a ordem colocada no roteiro de entrevista descrito no Método.

---

[5] Serão apresentadas apenas partes das entrevistas, sem a disponibilização das mesmas na íntegra.

A.TEMPO DE CARREIRA

Esta questão foi colocada aos participantes com base em estudos que apontam que, em relação à visão sobre a moralidade do professor, o tempo de carreira é uma variável relevante. Assim, pensou-se que poderia ser uma variável a se considerar também no caso dos Coordenadores Pedagógicos, já que a grande maioria destes profissionais também já foi professor por certo tempo.

Segundo Soares (2008), a maioria das pesquisas se refere aos professores como um grupo homogêneo e de idéias coesas:

> desanimado, cansado, desvalorizado. Mas algumas variáveis podem influenciar neste perfil do profissional, como a etapa da formação em que trabalham, sexo e anos de magistério. Entre todas elas, talvez esta última dimensão tenha sido tradicionalmente a mais esquecida, quem sabe pelas dificuldades de levá-la em conta ou por sua relação com outras mudanças produzidas no ciclo vital das pessoas ou também porque determinadas reações e valorizações dos professores se encontrem em todas as idades (Soares, 2008, p.14).

A questão do tempo de carreira, portanto, é a menos estudada e por isso foi considerada relevante, com o objetivo de buscar relações entre o tempo de atuação e o julgamento moral dos Coordenadores frente a questões sobre o respeito, podendo-se também estender tal análise para uma comparação com outras pesquisas que falam sobre este aspecto com os professores.

O gráfico a seguir mostra o tempo de carreira dos participantes de uma maneira geral:

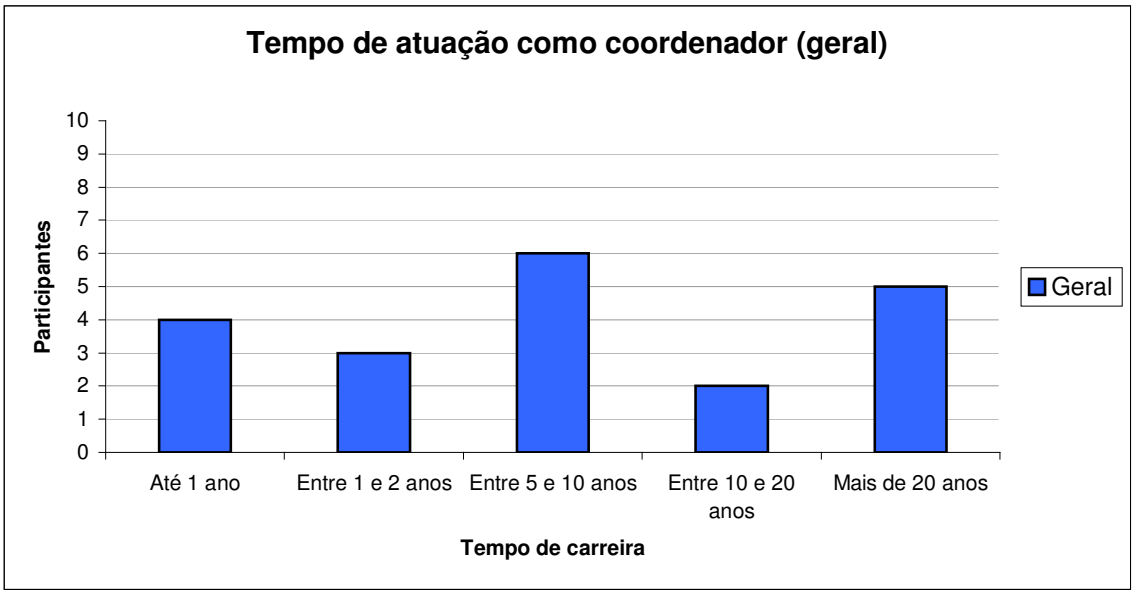

Gráfico 1: Tempo de atuação dos Coordenadores pedagógicos de ambas as redes.

Como se pode notar, houve uma variação nas respostas a esta questão, entre os participantes. A maioria, 6 (seis) deles, tem entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de profissão, seguidos por 5 (cinco) participantes com mais de 20 (vinte) anos. Há uma parte significativa da amostra, 4 (quatro) Coordenadores, com até 1 (um) ano de carreira. Cabe ressaltar que, mesmo com pouco tempo como Coordenadores, todos os participantes têm muitos anos de experiência no magistério, muitas vezes na mesma escola em que assumiram este novo cargo.

Há, no entanto, diferenças ao se comparar o ensino público e privado nesta questão:

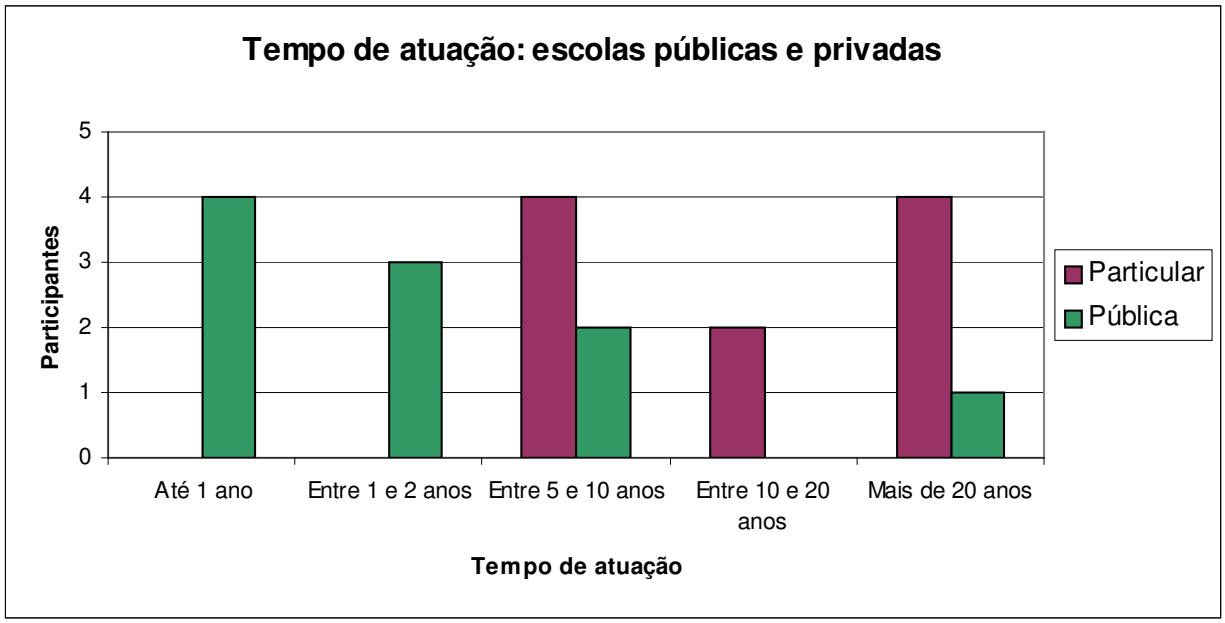

Gráfico 2: Tempo de atuação dos Coordenadores pedagógicos de escolas públicas e privadas.

Como se pode notar, entre os Coordenadores entrevistados, os de escolas particulares têm mais tempo de profissão dos que os de escolas públicas. Coordenadores com pouco tempo na função nas escolas particulares não participaram e o mínimo encontrado foi profissionais com 6 (seis) anos de atuação.

Outro dado relacionado a isso é a maneira como são selecionados os Coordenadores nas duas redes de ensino. Nas escolas particulares, muitas vezes o Coordenador foi professor da escola e passa para esta função após ser convidado pela direção para assumir o novo cargo. No caso da presente pesquisa, 4 (quatro) dos 10 (dez) participantes de escolas particulares estavam há mais de 20 anos na mesma escola.

No caso das escolas públicas isso ocorre de uma maneira diferente. Para tornar-se Coordenador, ao menos na Rede Estadual de São Paulo, é preciso, antes de tudo, que haja uma vaga aberta na escola; o profissional deve, então, prestar uma prova e, depois de selecionado, o candidato faz um projeto de atuação para a escola. Após a análise deste documento o candidato é entrevistado por um representante da Supervisão de Ensino (ligado à Diretoria de Ensino) e pela direção da escola. Ao ser aprovado por esse grupo, o Coordenador é convocado e pode iniciar a sua atuação. É preciso também ter um tempo mínimo como professor da Rede (3 anos) para assumir

esse novo cargo (essas informações foram dadas pelas Coordenadoras entrevistadas e que passaram por esse processo).

Em três casos estudados, os professores passaram por este processo a pedido da Coordenação ou Direção antiga. Ao decidir deixar o cargo e comunicar isso ao grupo de professores, a Coordenação pediu para que alguma professora prestasse a prova para poder assumir este lugar de quem o estava deixando. Em um dos casos isso foi feito com a intenção de manter o grupo unido, para que a escola continuasse sendo cuidada por pessoas que já tinham anterior dedicação a ela. A participante colocou:

"Estou há um ano e meio (como Coordenadora), eu entrei no meio do ano passado. Mas eu estou aqui nessa escola há 15 anos e a nossa antiga Coordenadora ficou no cargo uns 7 anos e ela chegou o ano passado e falou 'pessoal, eu estou saindo porque eu estou fazendo pós-graduação e eu preciso ficar mais tempo em casa'. A gente falou: tem que entrar alguma de nós porquê senão a gente corre o risco de entrar alguém de fora e não vai ser legal. Aí todo mundo combinou de fazer a prova."

No entanto, apenas ela prestou a prova. Disse que, depois, descobriu que até os funcionários que cuidam da faxina estavam torcendo por ela, o que a deixa orgulhosa. Isto faz uma diferença na maneira como lida com o trabalho, com a dedicação à escola e na forma como os próprios alunos se relacionam com a coordenação. Neste caso, por exemplo, freqüentemente entravam alunos em sua sala para conversar, pedir material, organizar alguma coisa, demonstrando sempre uma relação de muito respeito, de forma recíproca.

Em um outro caso, diferentemente do acima citado, a Coordenadora também prestou a prova a pedido da Coordenadora antiga, mas isso não parece ter se caracterizado como uma grande conquista para ela:

"*Eu já trabalho aqui há 6 anos. Tinha uma diretora e um Coordenador para toda a escola, ai dividiram em ciclos daí essa diretora insistiu, eu nem queria fazer a prova, ela insistiu e eu fui fazer a prova sem muita expectativa. Nem era meu sonho de consumo. Nem era e acho que nem continua sendo. Ai eu passei, fiz a entrevista, passei e fiquei. Faz 1 ano e antes eu era profa de Ciclo 1. Agora sou Coordenadora de Ciclo 1."*

A diferença nas razões para a escolha da função de Coordenação pode influenciar na realização ou não dos planos de vida de cada um, e pode trazer conseqüências em um trabalho em que se lida tanto com conflitos e dificuldades. A possibilidade de aumento de salário com a mudança de função acabou sendo o principal motivo, mas ficou claro que esse não era um plano desta Coordenadora e assim, ocorre, de certa maneira, uma decepção. Ela atua com algo que não vai ao encontro do que realmente lhe dá prazer.

B) PAPEL DO COORDENADOR

A responsabilidade do Coordenador pode variar um pouco de escola para escola, principalmente no que se refere à quantidade de alunos e professores para coordenar. Em algumas escolas particulares há um Coordenador para cada série, em outras há um Coordenador e um Orientador Educacional para cada ciclo. Nas escolas públicas não há o papel de Orientador: há o Coordenador, o Diretor e o Vice-Diretor.

Mesmo com algumas diferenças, os Coordenadores sempre têm a função de assessorar os professores nas questões pedagógicas e/ou educacionais, atender os alunos e as famílias.

Em algumas escolas públicas foi relatada uma divisão entre a parte pedagógica e educacional, entre o Coordenador Pedagógico (responsável pelo pedagógico) e a Vice-Direção (responsável pelas questões educacionais/comportamentais). Isso, segundo alguns entrevistados, é o que consta na legislação.

Os Coordenadores da rede pública colocaram, com freqüência, a diferença entre o que consta na legislação como sua função, com o que realmente acontece na prática. Alguns citam isso claramente:

"Olha, tem o oficial, o que, quando a gente estuda tem lá as suas atribuições e competências e eu costumo sempre ler para saber direitinho o que é que eles vão me cobrar. Mas quando você chega na escola eles te dão outra atribuição. E aqui na escola o que os professores esperam de mim, o que a escola espera de mim é completamente diferente das minhas reais atribuições. Porque o meu papel aqui como Coordenador é

com a formação do professor. (...) Porque na verdade a escola quer que você faça atendimento de aluno, de comportamento. E o meu trabalho não é comportamento, o meu trabalho é aprendizagem, o pedagógico."

Outra Coordenadora coloca:

"(...) existe sim uma participação muito grande do Coordenador na escola pública, que visava trabalhar só a parte pedagógica, também na questão disciplinar. Nós temos as vice-diretoras que elas sim deveriam trabalhar a parte de disciplina. Mas existe uma colaboração, a indisciplina maior, a coisa maior, é com ela. Mas assim, o aluno não faz a lição que o professor está pedindo, isso é pedagógico mas também é disciplinar. Então eu tento resolver isso conversando com o aluno, conversando com o pai do aluno (...)".

O que chama a atenção é que o pedagógico, seu principal foco, acaba sendo o que fica por último nas suas ações. Por haver uma demanda de sua atuação em relação à indisciplina, atendimento a pais e reuniões nos órgãos como Diretoria de Ensino, resta pouco tempo ao Coordenador para se dedicar a questões ligadas ao ensino/aprendizagem e à formação do corpo docente.

Uma Coordenadora de uma escola pública coloca:

"O papel do Coordenador aqui nessa escola é tudo: ele abre porta, cuida da entrada, cuida de aluno (ela estava com um aluno fazendo lição com ela), ele trabalha na secretaria, ele atende o diretor. Acho que é um quebra galho. Mas o nosso foco deveria ser o pedagógico, nem disciplina nem nada, só o pedagógico. E é o que fica assim quase por último".

Desse modo, por lidar tão freqüentemente com questões de disciplina, apesar de saber que sua função não é exatamente essa, o Coordenador acaba se queixando muito desta demanda colocada para ele, em especial nas escolas públicas.

"Eu sabia que não era a minha função, uma demanda do professor. Então assim, o aluno não abriu o caderno? Coordenação. O aluno não faz lição? Coordenação. O

aluno me respondeu? Coordenação. Então assim, o meu papel que era de formador de professor vira ATE, que seria inspetor de aluno, que tem essa função".

Ao mesmo tempo em que chama a atenção a quantidade de alunos que os Coordenadores atendem por questões de indisciplina, também se realça o fato de a indisciplina não ser visto como algo a ser trabalhado com o grupo de professores. Se o Coordenador tem a função de formar o professor, as questões ligadas à disciplina, comportamentos, ações morais etc também precisam ser discutidas e planejadas junto ao corpo docente. E, como ficará mais claro adiante, isso não acontece em muitas escolas. A questão moral não é vista como algo que necessita ser discutido e planejado com os docentes para que haja uma melhora nos relacionamentos de toda a escola.

Desse modo, ao enfrentar um problema, o professor o 'repassa' para o Coordenador (pelo menos na visão da maioria dos entrevistados), que fica cansado de atender tantos casos, e assim, chama as famílias como uma forma de resolver os conflitos. A família fica de sobreaviso e, em alguns casos, os alunos só podem assistir às aulas com a presença da mãe. Um problema da escola agora transferido para a família. E em momento algum os entrevistados relatam que o problema seja estudado, discutido ou analisado junto aos professores e funcionários. A questão que ficou ao longo das dez entrevistas nas escolas públicas de São Paulo foi: a quem cabe a questão moral na escola?

Nas escolas particulares, como se verá mais adiante, há uma discussão e ações mais específicas nesta direção. Há reuniões individuais e coletivas, algumas com planejamento de estudos e assessores de áreas; a questão moral, mesmo não sendo a primordialmente trabalhada, aparece em alguns estudos, discussões e decisões.

Nas escolas particulares também aparece a questão do tempo para gerenciar tantas questões de forma consistente. São diversas frentes para atender (alunos, pais, professores, grupo gestor), um acúmulo de trabalho significativo que acaba não sendo possível realizar com a excelência desejada e cobrada em um curto espaço de tempo.

Outra função dos Coordenadores, nas duas redes de ensino, é informar aos professores a respeito das decisões tomadas em outros níveis, como a Direção ou Secretaria de Ensino, assim como formar os professores a partir de decisões e escolhas tomadas nestes âmbitos superiores, como coloca uma Coordenadora de uma escola Estadual:

"*Eu foco muito o papel do Coordenador como um todo, que é uma pessoa que tem um papel mediador em vários momentos nós temos algumas formações que são feitas fora do ambiente escolar, na DREM, na diretoria, que vem pela SE, pela secretaria* (Secretaria Estadual de Ensino). *Dessas formações nós participamos, tem um calendário e ai a gente volta e disseminamos essa formação aqui, então temos também esse papel de formador"*.

Resumindo, o Coordenador Pedagógico tem 6 funções:

Coordenador Pedagógico	Funções: - formação do corpo docente, decisões pedagógicas; - atendimento aos alunos; - atendimento aos pais; - atendimento aos especialistas que atendem os alunos; - reuniões com a direção, supervisão - transmissão das decisões do grupo gestor para os professores.

A fala de uma Coordenadora resume um pouco este papel:

"*O papel do Coordenador é como um elo. A gente trabalha junto com todo mundo"*

As palavras *mediador* e *articulador* também foram muito usadas pelos participantes para definir seus papéis na escola.

Sendo assim, fica claro que o Coordenador Pedagógico tem um papel central na escola atual, pois ele está realmente articulando todos os âmbitos, todas as relações possíveis de uma escola. Ao mesmo tempo, há uma sobrecarga de funções que acabam por afastá-los do que, segundo eles mesmos, seria o mais importante, que é a formação dos professores e a questão pedagógica.

C) DECISÕES

A forma como as decisões são tomadas, do ponto de vista da formação moral, influencia diretamente na relação entre as pessoas e entre as pessoas e o trabalho. Ela revela se a instituição acaba por criar uma dependência dos superiores, uma diferenciação entre os que sabem e os que executam, e se há um ambiente propicio à formação e manutenção da autonomia moral.

Nas duas redes de ensino investigadas este é um aspecto relevante na vivência dos Coordenadores. Por estar entre a direção e os órgãos oficiais e os professores, o Coordenador tem a função de se inteirar das decisões e transmiti-las para os professores, e a forma como isso acontece pode trazer grandes diferenças para o fazer docente e para a formação dos alunos.

As decisões geralmente são tomadas pelo corpo diretivo da escola e comunicadas aos professores. Isso pode acontecer de formas mais ou menos participativas de acordo com o assunto abordado ou a maneira da escola trabalhar.

Algumas decisões são pensadas anteriormente pelo corpo diretivo e depois os professores são chamados a dar a sua opinião, podendo propor mudanças e melhorias. Em outros casos, uma decisão é tomada e cabe aos professores ouvir e colaborar para que ela ocorra da melhor maneira possível. Nenhum Coordenador retirou a importância do papel do professor diante das decisões, pois afinal são eles que colocam várias destas decisões em prática. Todavia, poucos Coordenadores expressaram uma maneira de agir que demonstrasse uma participação mais ativa, como foi o caso de uma situação relatada por uma Coordenadora de escola particular:

"Por exemplo, teve um ano que a gente fazia um trabalho de (...) uma feira de livros do 1° ano que as crianças passam lá praticamente 2 meses se preparando para essa feira de livros fazendo um exercício de indicação literária. (...) E a gente tinha como um dos objetivos trabalhar a questão da escrita, de escrever as resenhas, de indicação, e a própria equipe de professores apontava que este era um desafio muito grande pra 1° semestre de 1° ano (essa feira de livro acontecia em Maio). Então os profs diziam é um desafio muito grande para começo de ano. Então a própria experiência dos professores dizia isso. Então naquele ano quando a gente viu que era mesmo demais, que ficava muito na mão do professor, que não atendia tanto o objetivo que a gente

queria, que era trabalhar a escrita com as crianças, a sugestão foi então que se mudasse essa feira para o 2°semestre porque no 2° semestre a gente já tem mais crianças escrevendo. Então essa é uma decisão tomada junto com a equipe de professores praticamente. Óbvio que eu, como representante da série, levo essa questão para o corpo técnico, a gente discute, valida o que esse professor levou pra gente e ai a gente faz a alteração que o professor estava sugerindo."

No caso colocado acima houve uma sugestão do corpo docente diante de uma dificuldade encontrada e isso levou a uma mudança no percurso do 1°ano e na maneira do trabalho acontecer. Houve uma colocação espontânea dos professores e essa opinião foi ouvida (e considerada) pela coordenação e direção. As reuniões de equipe, portanto, podem incluir esse espaço de reflexão sobre a prática e proporcionar mudanças para os alunos e professores.

Nas escolas particulares, junto à direção e à coordenação, há o papel dos assessores de área, que trazem questões e colaboram nestas tomadas de decisão. Há, desse modo, uma equipe técnica, uma equipe gestora, formada por integrantes da escola (diretores e coordenadores) que cuida das decisões em relação ao pedagógico e ao educacional, enfim, a forma como a escola caminha; e para isso, conta com o auxílio de pessoas externas (os assessores, palestrantes e outros).

Nas escolas públicas as secretarias e delegacias de ensino concentram as tomadas de decisões, que são passadas aos Coordenadores e diretores em reuniões e, posteriormente, transmitidas aos professores. Parece um sistema mais hierarquizado e com menor participação do corpo docente, até porque é mais difícil alcançar o 'responsável' pela decisão, argumentar e trazer outras propostas para algo que é mais geral, distante e deve servir como uma política geral a ser aplicada de maneira semelhante nas diversas escolas.

Alguns autores apontam as decorrências destes sistemas mais hierarquizados para os alunos e outros apontam a importância de um ambiente mais democrático como um todo para a formação de cidadãos críticos e participantes.

Aqui foi possível perceber as marcas que delimitam o saber e o fazer na escola colocadas por Zanotto (1985). A autora coloca essa observação em relação às escolas públicas mas a investigação aqui realizada indica que essa divisão aparece nas escolas particulares também, ainda que de uma forma mais velada, menos explícita. É claro que

cabe a uma equipe gestora trazer questões e propostas de mudanças que, muitas vezes, não podem ser enxergadas por quem está vivendo o cotidiano. Mas o que se percebe é que a transmissão desta mudança, essa proposta de nova forma de agir, geralmente é colocada em forma de regra, de algo a ser cumprido e não em forma de algo a ser construído. Como aponta Zanotto em sua dissertação, essa maneira de agir separando os que pensam e os que agem, sendo os primeiros superiores aos segundos, acaba se reproduzindo na classe, sendo o professor aquele que sabe e os alunos aqueles que ouvem.

"Uma coisa é chefiar e outra é fazer. Eu sei as duas pontas. É fácil eu dizer: vai lá e alfabetiza."

Esta fala mostra bem o que pode acontecer quando as decisões tomadas não são elaboradas e discutidas com o corpo docente. Fica uma sensação de haver alguém que manda e um outro que obedece. Do mesmo modo, o professor chega na sala e também 'manda' seus alunos aprenderem e não quer ouvir os seus comentários, reproduzindo essa forma de agir.

"Nesse momento, o que nesse grupo é novo é o Ler e Escrever[6]*. É uma coisa complicada, não há quem* (não ache*). E eles vêm assim arrumadinho* (o material*). Aos poucos eu vejo que a gente combina e não acontece. Mas ai eu entendo porque tem algumas coisas que você dá como certo e vem uma pessoa e fala: "a aula não é mais assim". Então é muito difícil o professor obedecer essa regra até porque ele é um líder."*

Essa fala tem diversos pontos interessantes a serem explorados. Primeiro a colocação de um Programa de alfabetização novo e diferente do que os professores já conhecem, baseado na teoria construtivista de Piaget e tendo Telma Weisz como escritora e responsável. Um material baseado nos estudos da gênese da leitura e da escrita, mas que já vem 'pronto', um material a ser seguido. Isso não traz reflexões para o professor, não o faz rever a sua prática. É uma receita, mas ninguém o faz querer prová-la, usando de uma visão metafórica. Não há uma motivação para isso. Há uma obediência, e a Coordenadora coloca exatamente este termo, e a dificuldade para isso

[6] Programa do governo Estadual sobre a alfabetização. Baseado na teoria construtivista, é um material de apoio para sala de aula e os Coordenadores participam de reuniões de formação e depois devem disseminar na unidade escolar.

acontecer. Há uma estrutura de pensamento formada e desestruturá-la não acontecerá com um material pronto e acabado, que pode ser aplicado.

Isso gera, como se pôde ler, uma “desobediência” por parte dos professores, que dizem que vão fazer o que lhes disseram mas que, ao entrar na sua sala e se colocarem no papel de líderes daquele grupo, agem da maneira que acreditam ser a melhor. Reproduzem, desse modo, a forma como aconteceu com eles: em sala eles ‘mandam’ e decidem como e o que fazer.

Há uma falta de um olhar para estas questões nas escolas, das conseqüências desta hierarquização dos saberes e das decisões para o que há de mais fundamental na escola, que é o aprender.

Pensando na formação moral destes alunos, fica a questão: que espaço lhes sobra para discutir a realidade, propor transformações, sair do lugar da heteronomia (obediência) para uma autonomia responsável, uma autonomia que pense no grupo, na escola, na comunidade? Que mostre um caminho de ação política? Acaba sobrando pouco espaço para a formação do respeito também, como ficará mais claro adiante.

Em uma escola pública visitada, por exemplo, durante um momento de espera para iniciar a entrevista a pesquisadora ouviu uma professora em sala com seus alunos. Eles estavam querendo contar acontecimentos ou descobertas uns para os outros e para a professora e o que se ouviu foi um claro “Cala a boca! Agora quem fala sou eu!”. Essa professora foi apontada pela Coordenadora como a melhor professora da escola, animada, com quem os alunos da sala podem conversar e trocar, uma professora que “até faz roda”. Nas outras salas, segundo a Coordenadora, é um silêncio total e tudo é visto como desrespeito à professora. No entanto, a situação ‘ouvida’ não foi uma situação de respeito e discussão, em que os alunos parecem ter voz. O que parece é que os alunos vivem pequenas situações em que a escuta é colocada como possível mas, rapidamente, devem voltar para o lugar de quem obedece e executa, seguindo um modelo de desrespeito. Não há, de fato, um espaço de troca e escuta no cotidiano escolar.

D) PRAZERES DA PROFISSÃO

Para a grande maioria dos entrevistados, ser Coordenador é uma opção profissional da qual se orgulham. Muitos citaram que sempre quiseram chegar a esta posição e escolheram esta trajetória.

"Eu sempre quis trabalhar na educação pública. Desde que eu me formei eu decidi me dedicar ao ensino público até porque eu tive a oportunidade de estudar em faculdade pública. E Coordenadora sempre foi a minha meta inicial. Ser professora, passar por essa experiência um tempo e assim que tivesse uma oportunidade ir para a formação".

No entanto, notou-se que em grande parte das entrevistas essa pergunta demorava um tempo para ser respondida, diferentemente daquela em que era preciso apontar o que não é bom nessa profissão. Pareceu que esse era um assunto menos elaborado, pensado, e que essa pergunta fazia o entrevistado refletir sobre a sua prática, o sentido e o prazer de exercê-la. Uma Coordenadora, de uma escola pública e com menos de um ano neste cargo, não conseguiu responder essa questão:

"A*gora uma coisa que me deu prazer assim... não sei te falar".*

Novamente entramos na questão do sentido de exercer essa profissão, os planos de vida de quem o faz. Esse foi o segundo caso de uma Coordenadora que prestou a prova a pedido da ex-Coordenadora, passou e ainda não encontrou o que lhe dá prazer neste exercício. É também uma professora antiga da escola e que ainda se pergunta se fez a melhor escolha, pois sente muita falta da sala de aula, dos alunos.

As fontes de prazer se diferenciam bastante, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3: Prazeres da profissão para os Coordenadores de ambas as redes.

O que se destaca é que a grande maioria, quase 50% dos entrevistados, tem como sua maior fonte de prazer no trabalho a ação junto aos alunos e apenas 3 (15% da amostra) o tem no trabalho com o professor. Segundo suas próprias definições de atribuições, a maior delas deveria ser a atuação direta com o docente, no sentido de formar e informar, mas ao mesmo tempo, essa não é a parte mais prazerosa desta profissão para eles.

Como nas pesquisas realizadas por Davi Romão (2008) e Mariana Bento (2008), que apontam a relação aluno-professor como centro das preocupações de alunos e professores, os Coordenadores aqui entrevistados parecem dedicar a mesma atenção a essa relação. Nas pesquisas citadas, os alunos dizem que admiram e preferem os professores que são amigos e os professores baseiam sua relação com os alunos por esse lado pessoal também. Assim, o que se demonstrou é que o maior foco dado pela escola é para a relação com o aluno, uma atenção e dedicação à relação com os alunos, com um menor foco na questão pedagógica. E parece que o mesmo acontece com a maioria dos gestores aqui entrevistados.

A diferença marcante, e que não pode deixar de ser explicitada, é que o trabalho do professor realmente acontece diariamente com o aluno, enquanto que o do Coordenador deveria ser mais focado nos professores e na questão pedagógica, com a gestão das pessoas que trabalham na escola. De qualquer maneira, parece que, assim

como nas pesquisas citadas acima, a dedicação ao pedagógico é pequena, não é a grande fonte de prazer de muitas pessoas que lá trabalham e assim o foco acaba ficado na relação com o aluno. A grande questão que fica é que, apesar de a escola ser o lugar da aprendizagem por excelência, a aprendizagem em si acaba não ganhando a devida atenção de seus componentes.

A questão já mencionada entre o dever e a real ação traz conflitos, mas também acaba aproximando o Coordenador dos alunos e assim, acabam por também 'cuidar' deste pedaço da escola, como disse uma Coordenadora entrevistada:

"Não é que eu não devo atender aluno. É pra atender, mas não é todo dia 20, de 7 da manhã às 15:30 atendendo aluno, só com aluno. Você só faz isso o dia inteiro. Mas tem o lado bom, que é conviver com eles."

Assim, mesmo para aqueles que percebem que atender tantos alunos por questões de indisciplina não é a sua única função, acabam por exercer esse papel e, de certa forma, gostando de poder estar perto do aluno.

Esses profissionais gostam de acompanhar a evolução do aluno, de ver suas reações, de poder sentir seu trabalho gerando frutos. Como atendem mais os alunos que os professores, o crescimento dos alunos tem mesmo relação com suas atuações. Alguns Coordenadores gostam também dos trabalhos com os alunos que são, de fato, parte de sua função, como as conversas com representantes de sala, como acontece em algumas escolas particulares. Uma Coordenadora colocou:

"Ah, eu gosto, claro que a gente tem ai as situações do dia a dia das crianças, as vezes de você poder resolver um conflito com eles, que é legal, mas eu gosto muito de um trabalho que eu faço com eles que é de representação de alunos."

Mas, do ponto de vista da função de gerenciamento, o prazer poderia vir da satisfação de ver o professor melhorando sua prática através de sua interferência (expressa na categoria "Trabalho com professores").

Isso ficou claro nas entrevistas das três Coordenadoras que apontaram o professor como a parte mais gratificante do seu trabalho.

"(O mais prazeroso) *É o convívio com elas* (professoras), *essa troca de experiência, trazer informação e poder passar, eu estou aprendendo muito com elas, algumas estão aprendendo, porque eu tenho professoras antigas e novas, então a gente está aprendendo juntas. Eu estou adorando. Estou assim amando."*

Outra categoria que apareceu de forma significativa foi a "Concretização do projeto pedagógico", isto é, o Coordenador expressa satisfação em ver o projeto pedagógico da escola se estruturar, acontecer, ver os valores e princípios da escola se refletindo e aparecendo nos alunos. Essa satisfação foi relatada por dois Coordenadores, de ciclos diferentes, de uma mesma escola particular e por uma Coordenadora de escola pública. A respeito do que é bom nesta profissão, esta última diz,:

"Eu gosto muito, sabe. Quando eu vejo, quando a gente decide alguma coisa e ela começa acontecer, pouco a pouco é muito gostoso, você ver que as coisas já estão em andamento, já estão acontecendo. É muito bacana. E quando você vê o aluno de deliciando, tendo o benefício de tudo o que você planejou com sua equipe é muito bom."

Um dos Coordenadores da escola particular coloca, sobre o prazer em relação aos princípios:

"(O maior prazer) *É quando você vê o resultado dos valores da escola X materializados no corpo do aluno, no pensar dele, na autoria dele. É quando você vê isso."*

Encontraram-se diferenças, neste tópico, nas entrevistas com Coordenadores de escolas particulares e públicas, como mostra o gráfico a seguir:

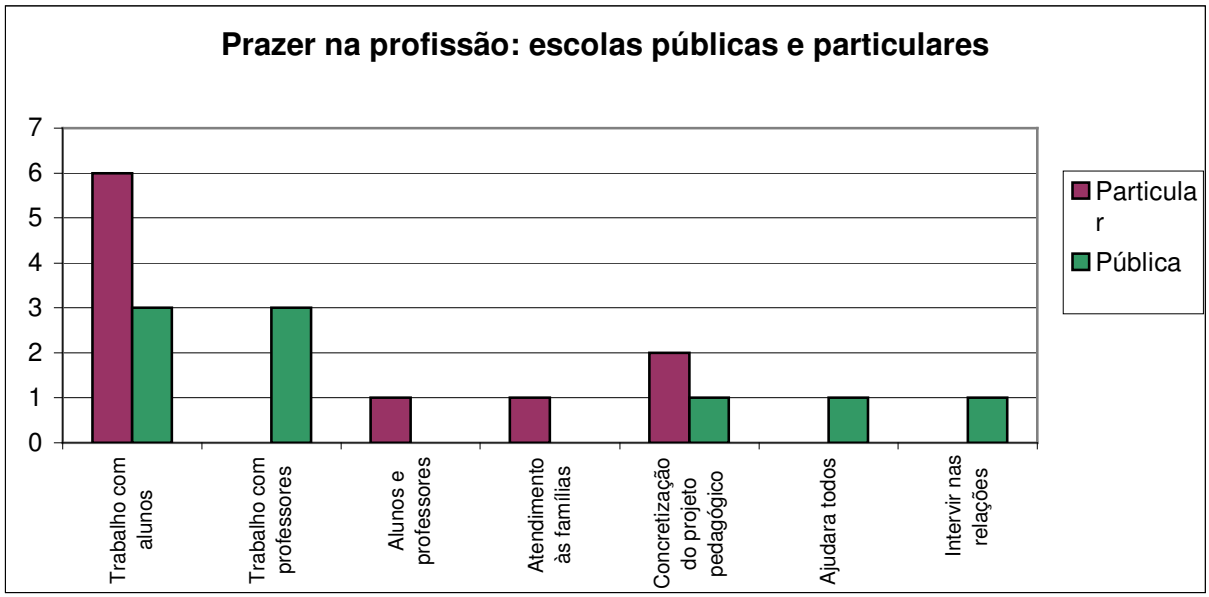

Gráfico 4: Prazeres da profissão para os Coordenadores de escolas públicas e privadas.

Fica clara a preferência dos Coordenadores de escolas particulares pelo trabalho com os alunos. Apenas um dos 10 entrevistados desta rede de ensino disse que seu maior prazer é trabalhar com professores e alunos. Este dado se torna muito relevante ao se pensar que a maior atuação do Coordenador Pedagógico diz respeito ao trabalho com o professor, com a reflexão e as possibilidades que estas questões colocadas por um olhar de fora trazem para o trabalho diário dos docentes. Outro dado que se soma a esse é que apenas nas escolas particulares acontecem encontros individuais do professor com a Coordenação para que se possa pensar cada classe e seus alunos. Todavia, os profissionais que têm esse maior contato com o professor, uma maior possibilidade de fazer ações e transformações pontuais na ação do professor, são também aqueles que não têm como sua maior fonte de prazer esse trabalho.

Nesta questão, os Coordenadores de escolas particulares apresentam uma visão mais homogênea. Dentre as categorias identificadas, após o “trabalho com alunos”, a preferência é a “concretização do projeto pedagógico” da escola, seguido por “atendimento às famílias” e “trabalho com professor e alunos”. As escolas particulares nas quais os Coordenadores entrevistados trabalham são estabelecimentos com linhas de trabalho claras e discutidas. Ao mesmo tempo, mesmo com essa maior dedicação a esse assunto, esse também não é o que lhes traz maior prazer.

Quanto à categoria “atendimento às famílias”, somente foi identificada na rede particular de ensino, talvez por ser um grande foco de trabalho deste tipo de instituição, em que o aluno e seus pais são clientes. A escola, como prestadora de serviço, acaba acompanhando as famílias muito de perto, com atendimentos, telefonemas etc, o que aproxima o Coordenador desta esfera e pode ser algo que o motiva e lhe dá prazer em fazer, como relatou uma das Coordenadoras.

Esta acaba sendo mais uma razão que explica por quê o atendimento aos alunos é mais prazeroso para os Coordenadores das escolas particulares. O aluno é o cliente mais importante da escola, de modo que sua satisfação, seu prazer em estar nesta instituição e a comunicação disto aos pais é algo que precisa ser pensado e realizado. Até para que esse atendimento aos pais seja feito de forma individualizada, o Coordenador precisa acompanhar de perto a evolução dos alunos para poder se remeter aos pais e, assim, garantir sua permanência na escola.

O atendimento aos alunos e professores também apareceu em apenas uma fala. Aqui a Coordenadora colocou bem este ir e vir de suas preferências, dependendo um pouco do grupo de professores, das famílias e dos alunos de cada ano. Dependendo dos desafios e conquistas nestas relações, as fontes de prazer no trabalho também se modificam.

“Olha... eu acho que tem um monte de coisas! Eu acho que o clima da escola, essa coisa de ter crianças, você fazer essa convivência com crianças é uma coisa muito intensa, envolve afeto, emoção, aprendizagem, é um monte de coisa misturada (...)E eu gosto muito também do trabalho com o professor. Eu tenho...eu passo por altos e baixos assim. Tem épocas que eu acho que o trabalho com as famílias me gratifica muito e tem épocas que eu acho o trabalho de formação de professores muito gratificante. Mas eu oscilo um pouco. Acho que depende de onde eu vou enfrentando os maiores desafios, e eles mudam um pouquinho. Tem anos que eu tenho famílias muito difíceis, que dão bastante trabalho no atendimento e você fica meio desanimado, mas ao mesmo tempo desafiada, e você sente muito prazer com um grupo de professores que avança muito, caminha para a transformação, mas às vezes você pega um grupo de professores mais resistentes e reclamões e aí isso dá uma desanimada, então parece que as coisas com os pais ficam mais... então é isso, as coisas vão variando, mas todas essas coisas me encantam muito, com movimentos diferentes.”

No caso dos Coordenadores da rede pública da cidade de São Paulo entrevistados, como mostra o gráfico, as opiniões se diferenciam um pouco mais. 30% deles gostam mais de trabalhar com os professores e isso se torna um dado relevante, pois apenas os Coordenadores desta rede apontaram esse como um foco de prazer, ligado exatamente ao que seria a sua função por excelência. Cabe ressaltar que aqueles que disseram gostar mais da atuação com professor foram Coordenadores recentes, que têm entre 6 meses e 1 ano e meio de trabalho. Isso pode estar ligado ao fato de serem profissionais que estão há pouco tempo na área e ainda conservam os ideais desta profissão, da transformação da educação por meio das reflexões sobre a prática e do constante aperfeiçoamento das práticas escolares e dos seus atores. Assim, para eles, o mais importante é estar ao lado do professor, trazendo a reflexão, o estudo e a mudança de posturas que se revertem em benefícios para os alunos. Seria mesmo o ideal para quem está nesta posição de gerência, de gestão.

Outros 30% dos Coordenadores de escolas públicas disseram que gostam de trabalhar com os alunos, o que se assemelha aos Coordenadores das escolas particulares em relação ao foco de trabalho, mas não a todos os motivos, pois aqui não se aplica a visão de cliente. Os que colocaram essa opção são Coordenadores que, antes de assumir esta função, ficaram muito tempo em sala de aula, de modo que sentem falta da convivência com os alunos. Assim, o atendimento por indisciplina (a maioria dos atendimentos que fazem é deste tipo) acaba por aproximá-los dos jovens, mesmo que para tratar de um assunto que, como professores, os incomodava muito, o que os aproxima da análise anterior e que aponta a relação afetiva, quase de amizade, como um dos grandes focos dos adultos da escola.

Após estas opções, seguem-se três categorias com uma escolha cada: “ajudar a todos”, “intervir nas relações” e “concretização do projeto pedagógico”. As duas primeiras aqui citadas foram colocadas por Coordenadoras que já estão há muito tempo nesta função. No primeiro caso, a entrevistada relata:

“(O que eu mais gosto é) *De estar junto com todo mundo, de poder ajudar. Que nem no HTPC, a gente sempre pede sugestões, o que eles gostariam de ver, então cada semana é uma coisa nova.”*

Esta fala mostra um pouco o que se pode perceber em toda a entrevista e que apareceu em outros relatos de Coordenadores de escolas públicas: há uma vontade de ajudar o professor, mas isso é entendido mais como ouvir e fazer o que os professores solicitam. Não há um planejamento por parte da Coordenação, uma diretriz, um objetivo a ser alcançado com esse grupo de profissionais. O essencial é manter boas relações e conversar sobre as questões trazidas pelos professores. Há uma inversão completa: o que deveria ser um espaço de discussão e abertura para opiniões acaba por ser a forma de gerir. Assim, fica a questão: como avançar naquelas questões em que os professores, na relação direta com os alunos, não conseguem perceber, mas que precisam de avanços? O papel da gestão acaba sendo diminuído, omitido, assim como as possibilidades de transformação.

Esta postura vem ao encontro a uma tentativa de diminuir as dificuldades encontradas nesta profissão, colocadas a seguir.

E) DIFICULDADES DA PROFISSÃO

Na maioria dos casos, essa questão foi mais facilmente respondida do que a anterior. Para muitos dos Coordenadores entrevistados, falar sobre o que é ruim, sobre o que incomoda, foi mais fácil do que falar sobre o que é prazeroso.

As dificuldades relatadas na entrevista foram diversas, mas houve uma que concentrou 50% das respostas, como mostra o gráfico a seguir:

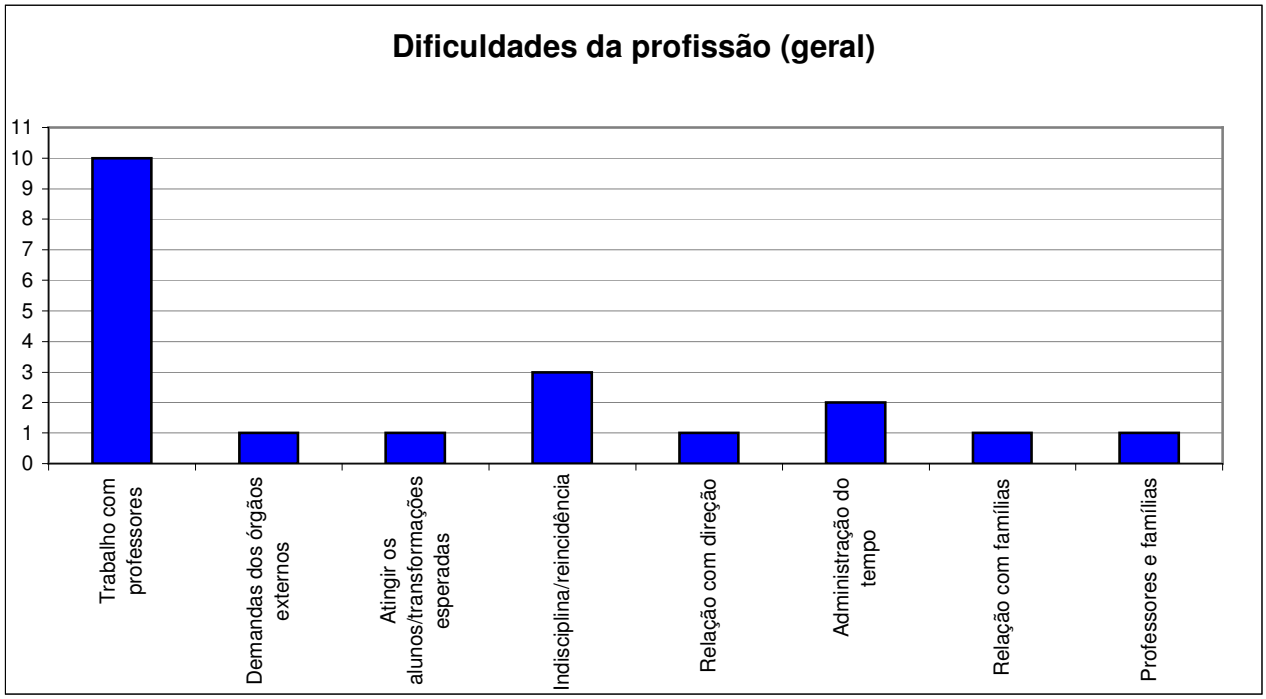

Gráfico 5: Dificuldades da profissão para os Coordenadores de ambas as redes.

Como se pode observar, para metade dos entrevistados o que é mais difícil na profissão é o trabalho com os professores. Isso foi justificado por eles, principalmente, pela resistência que esse grupo apresenta às novidades e aos desafios colocados, aliada à força que têm por ser um grupo numeroso.

Outro dado interessante foi que aqueles que consideraram que o maior prazer é trabalhar com professor também colocaram esta parte como a mais difícil, mostrando uma duplicidade de sentimentos em relação a esse convívio profissional com os professores, como mostra o trecho a seguir:

"O mais difícil ainda, por mais que a gente goste, é construir essa relação com o professor. Ainda mais quando estamos entrando, a gente lida com um corpo docente que é efetivo há anos. Você tem que construir um respeito. Esses 6 meses que eu estou aqui foram pra construir esse vínculo. Agora eu acho que as coisas vão até fluir melhor, não que não tenham fluído, mas a gente leva um tempinho. Construir essa relação de confiança leva tempo, e você pode conseguir ou não. No caso acho que a gente tem conseguido. Mas é bastante difícil, e convencê-los que o programa é bom,

enfim, que vale a pena, que é o caminho, porque eles estudaram há muito tempo e a gente que acabou de sair da faculdade agora está tudo fresquinho."

Outra Coordenadora também coloca essa dificuldade com as resistências:

"(O mais difícil são) As resistências por parte dos professores, porque nós estamos dentro de uma escola, porém nós temos que seguir algumas regras, algumas diretrizes que são impostas para mim e que aí o professor também precisa seguir. Eu, agora, como Coordenadora, o governo agora nos trouxe uma proposta curricular. Então, nós temos que seguir. (...) E aí nós estamos com essa dificuldade do professor aceitar esse material didático do Estado, que é um material trabalhoso, não é um livrinho que você chega e dá conta, com perguntinha e resposta."

A categoria "Indisciplina/reincidência" trata da dificuldade de lidar com questões disciplinares dos alunos e a freqüência com que ocorrem. Foi citada também como um fator ruim ao se perceber que há a tentativa de buscar soluções para isso junto ao aluno e a família mas, ao mesmo tempo, perceber que o aluno não evolui, que continua apresentando comportamentos inadequados, de acordo com a visão da escola. Mostra uma preocupação do gestor, uma ideia até reflexiva sobre sua ação, em que se tentou um caminho e este não deu certo, não trouxe os resultados esperados. Com essa resposta, os Coordenadores mostraram uma clareza em relação as suas ações e a possibilidade de estas não darem certo, assim como a frustração que isso traz.

Outras respostas foram dadas por apenas um participante cada ("demandas de órgãos externos", "atingir os alunos/transformações esperadas", "relação com a direção", "relação com famílias" e "professores e famílias"). Isso quer dizer que são aspectos relevantes da relação do Coordenador com seu trabalho, mas estas categorias não revelam uma visão mais geral deste grupo.

A categoria "demandas de órgãos externos" refere-se exclusivamente às escolas públicas e, neste caso, trata-se dos cursos e reuniões nas Delegacias de Ensino (DE) da rede Estadual, que são semanais. O Coordenador tem como função freqüentar essas reuniões e, posteriormente, transmitir as decisões e trabalhar o que foi ali definido com os professores em horário de HTPC (Horário de Trabalho e Pedagógico

Coletivo). Os HTPC também são semanais, e geralmente acontecem duas vezes por semana. A Coordenadora relata a sua dificuldade:

"São esses cursos que a gente tem na DE que, assim, você olha o que é papel (referindo-se às pilhas sobre a sua mesa)*, a cada curso você tem uma lição para entregar, então 5ª passada a gente ficou o dia inteiro lá, dia 28 tem o Ler Escrever que tem lição, de 5ª tem lição, essas planilhas. Eu tinha uma planilha que era para entregar até dia 11 eu entreguei e eles mudaram, refaçam. Isso é muito duro, é estressante. Eu estava imprimindo as planilhas para fazer tudo de novo, classe por classe."*

Cabe chamar a atenção para o fato de que os alunos, aqueles que mais apareceram quando a questão era o prazer na profissão, praticamente não foram citados em relação às dificuldades. O pouco que aparece são os alunos que exigem um trabalho maior pela indisciplina, mas algo muito inferior em quantidade de respostas se comparado com o item anterior. Ao mesmo tempo, os Coordenadores relataram em diversos momentos a enorme freqüência com que atendem alunos. Aparece, então, uma contradição, pois há muitos problemas que não são solucionados pelos professores e chegam aos Coordenadores. Estes acabam atendendo muitos os alunos e atendem pouco os professores diminuindo as oportunidades inclusive para pensar formas de melhorar as ações docentes. Ao mesmo tempo, o aluno é fonte de prazer e o professor, fonte de desprazer. E as resistências acontecem com ambos, mesmo que de formas diversas. A diferença maior entre os adultos e as crianças e suas formas de resistências é que a crianças, por ser menor, é mais obediente na maioria das vezes, é mais heterônoma e o adulto pode ser menos obediente e argumentar sobre as suas opiniões e resistências, o que acaba tornado essa relação mais trabalhosa.

Ao analisar o gráfico representativo desta questão separado por segmento escolar, percebe-se que há dificuldades que aparecem apenas em um ou outro segmento, sendo que a dificuldade de lidar com o professor se evidencia muito mais na rede pública:

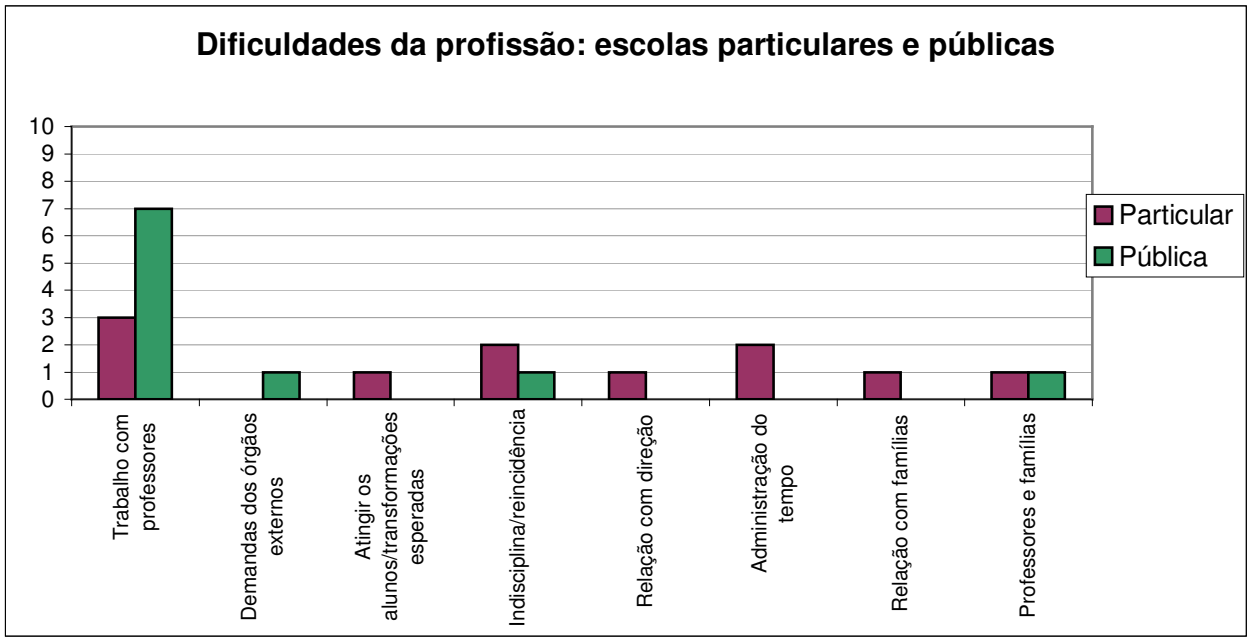

Gráfico 6: Dificuldades da profissão para os Coordenadores de escolas públicas e particulares.

Como se pode notar, sete dos dez entrevistados da rede pública colocaram que sua maior dificuldade é o trabalho com os docentes, isto é, 70% desta amostra. Um dado ainda mais significativo porque os Coordenadores destas escolas foram também aqueles que colocaram, com maior ênfase, que seu trabalho deveria ser direto com o professor, orientando o pedagógico. Foram também os únicos que apontaram o trabalho com esse segmento como prazeroso, o que se mostra coerente, já que o grupo dos professores acaba sendo o foco de atenção nestas escolas. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o trabalho com os docentes apresenta aspectos positivos, também traz todas as dificuldades de lidar com os problemas e as divergências, o que traz os aspectos difíceis. No entanto, ainda é maior a quantidade de Coordenadores que apontam os professores apenas como foco de dificuldades.

Além disso, o professor, na rede pública, mostra uma força de grupo maior que nas escolas particulares, pois geralmente há apenas um Coordenador para cada ciclo (1° ao 5° ano e de 6° a 9°ano) e cada um dos ciclos tem diversas classes; além disso, o tipo de contrato de trabalho, na rede pública, torna essa hierarquia menos ameaçadora para o professor. Afinal de contas, em uma escola particular o Coordenador é o “patrão” e, como tal, tem todas as funções e direitos de ação como tal. Já na escola pública,

todos são concursados (na grande maioria) o que os iguala de certa forma do ponto de vista da legislação, mesmo um tendo um cargo de gerência e outro não.

Parece haver, então, uma certa confusão nestes papéis assumidos pela Coordenação e docentes nas escolas públicas visitadas. Há uma clara hierarquização, que se manifesta nas demandas e decisões tomadas, muitas vezes, externamente à escola, e impostas aos professores. Os Coordenadores acabam muitas vezes também recebendo ordens e são cobrados para que o grupo docente faça o que foi proposto. Estes acabam não fazendo, seja porque não há uma relação de patrão/empregado (que os 'obrigaria' a fazer), seja por não haver uma relação de colaboração.

Uma longa conversa entre uma secretária, a Coordenadora de uma escola pública visitada e a pesquisadora trouxe muitos destes elementos aqui colocados, exemplificando claramente estas dificuldades nas relações entre a Coordenação e a direção e os professores[7].

A secretária pediu licença e disse que uma professora queria que a Coordenadora chamasse alguns alunos e que marcasse no livro preto[8]. E a conversa transcorreu assim:

- *"A professora X quer que você chame esses meninos e marque no livro preto porque ela disse que mandou eles virem para cá, mas eles acabaram não descendo, aqueles da 7ªA.*
- *Olha, eu já conversei com o pai do A. e do J.*
- *Vê quem ainda você não chamou, mas ela pediu para você chamar eles. Se não já viu, né?*
- *Você vê como eles cobram? A professora T., o aluno fez assim para ela (*mexeu os ombros*), um menino bonzinho. Falei com ele e ele começou a chorar.*
- *Nossa, esse é um menino muito bonzinho! São dois irmãos, são educados, não fazem bagunça. É que às vezes a professora..., é difícil. Eles* (professores) *são muito complicados. É que às vezes, eu estou de fora, então é mais fácil. Mas tem 15 anos que eu estou aqui nessa mesma escola. Eu sou da secretaria, mas eu faço tudo. Vem a*

---

[7] Optou-se por apresentar este registro nesta parte do estudo por se acreditar no valor dos dados aqui contidos, ainda que esta entrevista não estivesse prevista e que a secretária não fosse a entrevistada principal.

[8] Caderno de capa preta utilizado pelas escolas para marcar as ocorrências com os alunos. Em algumas ele é uma forma de registro, em outras tem um tom de ameaça, como neste caso. Marca-se ali e depois de algumas ocorrências (sempre assinadas pelos alunos) chamam-se os pais para tomar ciência.

supervisora aqui e fala "você não pode fazer isso, isso". Mas e daí? Você não quer que a escola que você trabalha, que você tem paixão, passou coisas boas e ruins, caia por água a baixo. Tem dia que o professor tá ótimo, mas tem dia que não tá e as crianças que pagam, infelizmente é verdade. (...). Eles são mais difíceis que as crianças. Eu te contei? Um dia veio um menino aqui chorando e eu perguntei: "O que foi?" e ele respondeu: "A professora tá brava porque o homem do gás não foi na casa dela e ela está brigando com a gente".

Pesquisadora:

- E o que vocês fazem nessa hora?

- Aí o que você faz? (fala para o aluno) *'Você senta aí que não é a professora que tá nervosa, são vocês que estão fazendo coisa errada'. Isso é muito errado! Fala sério. É super errado. Por isso que as crianças estão deste jeito. Eu sou contra a falar isso para uma criança, mas o que você vai falar? "A professora tá errada". Você vai dizer isso para um aluno?* (...) *Por isso que às vezes eu não falo nada.(...) Se você não fizer o que elas querem sabe o que acontece? Fazem reunião, protesto, boicote. (...) Sabe o que eu queria? Todo mundo bem. Que elas fossem legais com o pessoal aqui da direção e a gente com elas. Teve uma época em que a gente era todo mundo legal com todo mundo...A gente era mais unida. Se ajudava... (...) Hoje é cobra comendo cobra. Mas elas têm a razão delas também. Tem que ter os dois lados da balança também né? Por quê vai criando essa inimizade com o professor? Porque leva tudo a ferro e fogo (a direção) que foi criando isso. E eles são maiores. Eles se juntam e comentam, comentam e surge isso. Mas o que é isso? E ninguém fala e ninguém tem coragem de dizer, porque a verdade dói. (...) Por mim aqui seria outro clima na escola. Tem muita coisa pra ser consertada."*

Fica claro, neste depoimento de uma pessoa com um papel hierárquico superior na escola e que observa tudo com uma distância maior, os aspectos colocados por diversos Coordenadores, principalmente os de escolas públicas: a delegação da questão da indisciplina para o Coordenador, a exigência de uma ação imediata e que melhore o comportamento do aluno rapidamente sem pensar na própria prática, a força e do grupo dos professores, ligada também ao seu tamanho, e a questão da relação com a direção sem um caráter de colaboração.

Nas escolas públicas, diferentemente das particulares, não acontecem encontros individuais da Coordenação com o professor para discutir questões pedagógicas e/ou educacionais de cada classe. Estas conversas só acontecem, segundo os Coordenadores, quando há um grande problema a ser resolvido e que não pode ser exposto nas reuniões de HTPC, que reúnem todo o grupo de professores do ciclo. Assim, parece haver pouco tempo de troca sobre cada classe, pouca ajuda efetiva para os problemas que cada professor tem com seus alunos. Esses encontros, quando ocorrem, têm um caráter negativo e de muita gravidade, pois não é o que comumente acontece; o encontro com o professor costuma ser a exceção para resolver um problema que já se tornou grande, segundo o depoimento dos entrevistados. Assim, o que normalmente há são visões e ações mais gerais, pois além de não haver esses encontros, há muitas salas para um Coordenador coordenar.

De certa maneira, essa situação vai ao encontro do ideal da escola pública, uma escola para todos e sem distinções; todavia, acaba por gerar uma homogeneização demasiada e até um certo 'abandono' do trabalho do professor. Ele não é acompanhado de perto pela Coordenação, que acaba não tendo uma visão mais profunda do que é feito nas salas de aula; desse modo,, o que ocorre é diferente do que o esperado: cada professor cuida da sua sala à sua maneira, da forma como é dado o conteúdo à linha teórica que vai seguir. Este acompanhamento mais geral não dá conta de aprofundar o que cada um faz e, tampouco, de transformar as ações na prática de sala de aula. Assim, a escola acaba sendo diversificada ao extremo: cada professor age da maneira que achar melhor e o Coordenador acaba não tendo acesso a esses dados, ao mesmo tempo em que é cobrado pela aprendizagem de todos os alunos, como mostra o depoimento a seguir:

"Porque a gente tem cobranças homéricas, querendo ou não querendo eu sou responsável pelo processo de aprendizagem da escola e eu não posso estar em todas as salas. Essa pode ser a parte ruim. Depois você vai descobrir qual que é. Isso é, porque às vezes eu entro na sala e vejo: isso não é para dar. Mas eu não tenho coragem de dizer 'Prô, isso não é para dar. Porque você está dando?' Então eu tenho que achar uma maneira, em uma outra hora, de colocar aquilo que não é para ser dado."

Nas escolas particulares o trabalho com o professor é o mais difícil para 3 dos entrevistados (30% desta amostra). No entanto, nota-se que nenhum dos entrevistados colocou este aspecto como o mais prazeroso, de modo que não se nota, como ocorreu nas escolas públicas, essa aparente contradição de o professor ser a maior fonte de prazer e desprazer, ao mesmo tempo, para o Coordenador. Neste caso, o professor é colocado apenas como fonte de desprazer, o que parece ainda mais grave, pois o foco de trabalho, que é o pedagógico, e o professor não aparecem no prazer, mas apenas como algo ruim.

Cabe notar que, mesmo com uma relação mais direta e próxima entre ambos (professor e Coordenador) e a questão patrão/empregado fortemente colocada, a dificuldade com o professor ainda aparece. Isso se deve, também, às resistências, e ao fato de cada um ter uma opinião e uma forma de trabalhar.

Ao mesmo tempo, as instituições particulares trazem a questão das reclamações dos pais como um agravante. A escola passou a ser considerada um serviço e os consumidores querem ser atendidos e ouvidos; muitas vezes, ameaçam a escola com a frase “deste jeito vou tirar meu filho desta escola”. Isso gera um grande desconforto nos gestores, que também são, geralmente, pressionados pela direção administrativa para atingir metas de alunos. Assim, os pais acabam por ser, algumas vezes, o público principal da escola, aqueles que devem ser agradados e ouvidos. E ao saber disto, acabam por usar desta influência nas conversas com a Coordenação.

A Coordenação acaba, muitas vezes, passando por situações difíceis, tendo que ouvir muitas reclamações de pais que exigem uma providência imediata para a situação colocada. Algumas vezes é preciso ver que o que os familiares colocam tem fundamento; de qualquer forma, esse acontecimento é transmitido para o professor em sua reunião individual. E aí entra mais uma dificuldade:

“Acho que tem algumas situações que tem uma responsabilidade ampla que eu tenho que responder focadamente por uma coisa que não deu certo, perante os pais. E trabalhar com professor às vezes é super difícil o professor ir percebendo o que não deu certo, porque os pais estão falando alguma coisa. Então fazer esse elo quando não dá certo é mais difícil.”

A questão dos pais não apareceu em nenhuma das entrevistas com Coordenadores Pedagógicos de escolas públicas, pois nas escolas públicas os pais cobram de outra forma, adotando uma postura diferente. Eles saem da posição de pagantes, de consumidores. Vão até a escola e querem saber de seus filhos, mas com uma postura diferente. Há também o fator de que, muitas vezes, na escola pública, os pais são mais humildes e menos estudados que os funcionários da escola, o que gera uma relação de respeito pela posição social, de forma bastante heterônoma, de maior adesão ao que é determinado. No caso dos pais de escolas particulares a relação é diferente, pois a maioria tem o ensino superior completo, um emprego e uma posição social que lhes permite pagar uma escola particular para os filhos. Cabe ressaltar que as escolas particulares em que trabalham os Coordenadores entrevistados nesta pesquisa fazem parte da elite paulistana, com mensalidades caras.

A categoria "demandas externas", conforme exposto acima, foi apresentada apenas por uma Coordenadora de escola pública. Já as Coordenadoras de escolas particulares colocaram dificuldades que só apareceram neste segmento como "atingir os alunos/transformações esperadas", "administração do tempo", "relação com as famílias", "relação com a direção".

A categoria "administração do tempo", colocada por dois Coordenadores, apresenta um outro aspecto: a diversidade e quantidade de atividades que os Coordenadores exercem, principalmente nas escolas particulares. Eles geralmente cuidam da parte pedagógica e educacional, dos alunos, dos professores, das famílias e da ligação com a direção, com relação a diversas turmas. Isso significa um acúmulo de funções e de tarefas que nem sempre podem ser realizadas durante o tempo em que permanecem na escola.

Uma Coordenadora exemplifica:

"A administração do tempo é uma coisa difícil e aí do tempo nos dois sentidos: o tempo dentro da escola, porque (são) muitas frentes de trabalho, às vezes eu gostaria de fazer mais observação em sala de aula e é o aspecto que fica mais prejudicado quando eu tenho uma enxurrada de entrevistas com famílias ou eu tenho, por exemplo, agora em Maio a gente vai começar a fazer as reuniões de pais. Eu tenho 7 turmas de alunos. Faço atendimento das 7 professoras para pensar nas reuniões. Então é um gerenciamento de tempo que algumas vezes não me deixa focar em coisas que eu

considero importantes, por exemplo, o trabalho de observação de sala de aula. Então essa administração eu acho difícil. E acho difícil a administração fora da escola também, que tenho muita demanda além do que cabe no meu horário da escola. Então me manter atualizada, fazer curso, fazer todas as leituras que eu gostaria de fazer e que ficam de escanteio quando você tem que fazer uma administração do dia a dia. Eu tenho que fazer pauta de reunião, a leitura de um texto específico para indicar para um professor, então eu acabo abrindo mão de coisas que eu gostaria de me aprofundar, de fazer, por conta desta demanda deste dia a dia da escola, da urgência."

Outra questão colocada foi a "indisciplina". Os Coordenadores acabam lidando muito com ela no dia a dia devido aos encaminhamentos feitos pelos professores e acham que, além de ser uma tarefa difícil mesmo, é um atendimento que não lhes cabe totalmente e acaba por lhes tomar um tempo que poderia ser dedicado ao pedagógico. Apesar de apenas 3 participantes, sendo dois de escolas particulares e um de escola pública, terem relatado essa como a parte mais difícil de seu trabalho, há uma reclamação geral sobre a questão. Há uma preocupação em ver o aluno melhorar além de querer fazer outro tipo de atendimento, ao invés de apenas chamar alunos e pais para falar do mau comportamento dos jovens.

A "relação com a direção" também só foi apontada por Coordenadores de escolas particulares. Isso porque, na rede particular, o diretor é um patrão e assim, tem uma relação clara de poder sobre o Coordenador, assim como há uma exigência grande por parte desta figura. Essa situação traz um outro tipo de atrito que é a posição no trabalho, a hierarquia *versus* os conhecimentos sobre a prática escolar. No único caso relatado dentro desta categoria, como mostra o gráfico 6, a Coordenadora tinha formação e muitos anos de experiência em escola, e foi diretora por um longo tempo. A diretora da sua atual escola não tem, segundo a sua visão, a mesma formação, o mesmo olhar e o mesmo entendimento que ela, exercendo uma direção mais administrativa, o que vai contra o que ela, Coordenadora, pensa ser o ideal para a escola.

As questões colocadas até o momento serão importantes para a análise da pergunta principal da presente pesquisa: o que é respeito para os Coordenadores pedagógicos? Como ele se forma? Quais os exemplos dele e de sua falta vivenciados por esses profissionais no cotidiano escolar?

F) RESPEITO

Responder a pergunta “O que você entende por respeito? Como ele se desenvolve?” também não foi algo fácil para os entrevistados, que pararam, pensaram e foram então elaborando uma resposta. “Respeito” é uma palavra muito comum no cotidiano escolar, como quando dizem que os alunos faltaram com respeito a uma professora, ou que os adultos exigem respeito, ou que os alunos devem respeitar seus colegas, entre tantas outras falas facilmente ouvidas na escola. Mas definir exatamente o que é esse “respeito” de que tanto se fala foi algo que exigiu uma reflexão dos Coordenadores.

Diante desta pergunta, uma das entrevistadas assim se colocou:

“Respeito. Respeito...deixa eu pensar. Eu acho que está ligado a tantas questões, né? Não sei se existe uma definição exata de respeito.”

Ao final todos conseguiram responder a essa questão e elaboraram uma definição que lhes pareceu boa, adequada à sua forma de pensar e agir.

Para a atual análise serão usadas as definições de respeito contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), já que, além de serem um instrumento de consulta e uma diretriz para as escolas, foram elaboradas a partir de concepções da Psicologia Moral com base em Piaget e La Taille, compartilhadas aqui no presente estudo. O respeito pode ser de dois tipos: respeito à autoridade e respeito mútuo:

> Pode-se associar respeito à idéia de submissão. É o caso quando se fala que alguma pessoa obedece incondicionalmente a outra. Tal submissão pode vir do medo: respeita-se o mais forte, não porque mereça algum reconhecimento de ordem moral, mas simplesmente porque detém o poder. Porém, também pode vir da admiração, da veneração (porque é mais velho ou sábio, por exemplo), ou da importância atribuída a quem se obedece ou escuta (diz-se “respeito muito as opiniões de fulano”). Nesses exemplos, o respeito é compreendido de forma unilateral: consideração, obediência, veneração de um pelo outro, sem que a recíproca seja verdadeira ou necessária.
> (Há também um respeito baseado no) (...) ideal de igualdade, ou melhor, de reciprocidade: se devo respeitá-lo, você também deve me

> respeitar; não é a falta de respeito, mas sim a negação de sua associação com submissão. Trata-se de respeito mútuo. E o predicado mútuo faz toda a diferença. (...) (Há uma) relação de reciprocidade: respeitar e ser respeitado: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito (e a exigência) de ser respeitado. O respeito mútuo expressa-se de várias formas complementares. Uma delas é o dever do respeito pela diferença e a exigência de ser respeitado na sua singularidade. Tal reciprocidade também deve valer entre pessoas que pertençam a um mesmo grupo. (...) O respeito pelos lugares públicos, como ruas e praças, também deriva do respeito mútuo. Como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los. (BRASIL, 2000, p.103).

Nesta citação ficam claras as visões de respeito pela autoridade (medo, submissão) e pelos direitos e deveres (o respeito mútuo). Há também o respeito pela alteridade, isto é, eu respeito o outro por ser diferente de mim, cada um é único, mas esse respeito não implica em direitos e deveres.

Na presente pesquisa, a grande maioria dos Coordenadores definiu o respeito como o respeito à singularidade, à diferença, de forma recíproca, isto é, o respeito pela alteridade. Algumas afirmações que corroboram essa afirmação são:

Ideia de singularidade

Respeito:

"(...) é olhar o outro e perceber o outro e saber atuar dentro do que é o outro."

"Implica, portanto, sair do seu ponto de vista e olhar o ponto de vista do outro, poder perceber o outro ponto de vista. E agir de maneira. Porque aí tem uma ação, a ação respeitosa, agir de forma a contemplar tanto você, quanto o outro, quanto o espaço."

"*É uma palavra complicada porque ela tem muitas conotações. Mas acho que o respeito envolve a escuta, o olhar que você tem pelo outro, o limite do outro, meu, da vida. (...) então tentar pensar um pouco não na minha perspectiva, mas na perspectiva do outro.*"

"Não sei se eu vou ser muito simplista, mas respeito eu acho que é você conseguir acolher, escutar é considerar, é considerar o que o outro te traz, seja uma colocação verbal, seja por uma atitude, às vezes uma expressão. É você saber acolher o que o outro te traz, acolher no sentido de escutar, de enxergar e considerar o que o outro te traz, independente disto ser positivo ou negativo, certo ou errado, é você saber acolher eu acho que é respeito."

Essa homogeneidade nas respostas está relacionada ao saber o que é socialmente aceito e visto como correto dentro da escola. Com a importância dada, ao longo dos anos, para a visão do aluno, para a troca e experiências e ações que valorizem isso, como as rodas de conversa, fica já pressuposto o que é tido como ideal dentro do ambiente educacional e, portanto, o que deve ser dito diante de uma pergunta como essa. Há uma desejabilidade social, isto é, a forma como eu quero me mostrar para os outros e assim ser visto. A cultura traz esses parâmetros do que é certo/errado, do que é mais ou menos aceito, algo que é subjetivo e transmitido, muitas vezes de forma não consciente. Assim, diante de uma entrevistadora, os Coordenadores sabem o que dizer em relação a esse tema comumente comentado, que é o respeito, o que gera a uniformidade nos discursos.

Uma colocação de uma Coordenadora aponta esse caminho:

"(Respeito) *É aceitar as diferenças. Você trabalha o respeito quando você aceita o outro como ele é e não como a gente gostaria que ele fosse. É fundamental isso. As pessoas falam que ser respeitoso é obedecer o outro, abaixar a cabeça. (...) e às vezes o que eu percebo é que as crianças fazem uma confusão entre ser bonzinho e respeitar e isso nós vamos mostrando para eles (que não é)"*

Ao falar desta 'confusão' entre o ser bonzinho e o respeito, entre o obedecer e o ser respeitoso, a entrevistada revela algo muito comum na nossa sociedade e visto como verdadeiro por diversas pessoas, especialmente em uma cultura cristã como é a brasileira: há uma cultura do respeito ao superior, acima de tudo. Na escola particular acima esse não parece ser o princípio seguido, embora ele seja colocado à mostra e discutido com os alunos nas aulas de Orientação Educacional, como uma forma de

explicitar o que encontramos na nossa sociedade e poder ter uma visão crítica sobre ela.

No entanto, ao dar exemplos de situação de respeito e desrespeito, ou mesmo nas respostas às situações hipotéticas do Estudo 2, nem sempre foi essa concepção de respeito que prevaleceu em suas atitudes e no que observa na escola. Isso ficará mais claro no desenvolvimento deste trabalho.

Assim, o que mais aparece entre os possíveis tipos de respeito é o respeito pela alteridade: respeito o outro porque ele é diferente de mim, cada um é único e com particularidades. Concepção muito comum dentro da pós-modernidade, em que o coletivo é pouco valorizado e o que vale são as individualidades e a possibilidade de aparecer diante dos olhos dos outros por essas diferenças. Falou-se pouco sobre o respeito pela autoridade, como ficará claro mais adiante. E apenas uma entrevistada apontou o respeito pelos direitos e deveres, como se pode ver a seguir:

"Eu acho que é você não fazer com os outros o que eu não quero que faça comigo."

Uma Coordenadora de uma escola particular explicita um outro ponto na sua explanação, que é a relação do respeito com outra virtude, a honestidade:

"*Respeito também tem a ver com honestidade. Não dá para falar de respeito desatrelado de honestidade. Eu considero que eu te respeito quando eu sou honesta com você em todos os sentidos. Se eu pensar no trabalho, eu acho que eu respeito uma professora quando, ao mesmo tempo que eu considero o trabalho dela e o que ela faz, eu pontuo para elas as coisas que eu estou enxergando e que dentro do contexto do trabalho não estão adequadas ou não estão correspondendo ao que a escola tem como expectativa, eu acho que eu não respeitaria se eu visse e ficasse quieta. Então eu acho que a honestidade tem a ver com o respeito."*

Essa afirmação coloca como manifestação de respeito "dizer o que eu vejo para a outra pessoa e que, do meu ponto de vista, como representante da escola, não está bom; ajudar o outro a perceber erros e consertá-los". Com isso, sai de uma posição mais passiva de aceitar o outro como ele é acima de tudo, mesmo fazendo algo que

não é adequado. Em uma escola, em que todos são responsáveis pela educação dos alunos, isso é muito importante. Mostra também uma postura profissional desta Coordenadora que julga e coloca suas opiniões sobre as ações das pessoas e não exatamente sobre a pessoa, o que facilita que coloque a sua opinião. Ela respeita sem que isso signifique deixar de exercer o seu papel, que, no caso do Coordenador Pedagógico, é coordenar, apontar erros e acertos dos professores, traçar caminhos. É entender o ponto de vista do outro, mas colocar pontos para reflexão.

Em outras escolas o oposto disto ficou claro também, principalmente nas escolas públicas em que as Coordenadoras faziam parte da coordenação há pouco tempo e, até então, eram colegas das professoras. O docente é visto como alguém que não deve ser criticado, pois sabe muito, é quem fica com os alunos, e tem tantas outras questões para resolver. Assim, ao ver um erro do professor, isso dificilmente é colocado. Não há essa 'honestidade' no exercício destes papéis. Em alguns casos, a ação do professor vai totalmente contra os princípios de justiça, respeito, etc e o Coordenador tem grande dificuldade de colocar isso desta forma.

"Poxa, como é que eu vou ensinar o professor? O que falta para eu ensinar para quem sabe muito?"

"*Isso é, porque às vezes eu entro na sala e vejo: isso não é para dar. Mas eu não tenho coragem de dizer 'Prô, isso não é para dar. Porque você está dando?' Então eu tenho que achar uma maneira, em uma outra hora, de colocar aquilo que não é para ser dado. (...) Não é que eu sei muito, agora eu descobri que eu não sei muito, mas eu sei bater o olho e dizer: isso não funciona. Aí eu tenho essa autoridade, o governo me dá essa autoridade de entrar na sala e dizer 'não é para dar isso. Você apaga essa lousa', mas ai eu vou fazer o que? Vou desrespeitar o que ele acha certo? Ai eu saio da sala, vou buscando alguma maneira de falar para ele, com respeito, sem endereçar, mas preparar alguma coisa que dê esse recado para ele. E eu tenho medo desse meu jeitinho não atingir.(...) Eu não acredito que eu preciso de humilhar, te deixar num lugar muito baixo para você fazer o que eu quero. Eu já destruí muito de você para você fazer o que eu quero? Não precisa. Então essa é a parte que eu acho difícil, dizer para o prof: não faça isso.*

Este trecho apresenta alguns pontos a serem discutidos. O primeiro deles é a visão de que respeito é não apontar falhas, não criticar, deixar o outro fazer o que quiser, por mais que isso não seja bom para os envolvidos, no caso, os alunos. Há uma escolha de não apontar isso para o professor, pois acredita-se que ele vai se sentir desrespeitado. Ao mesmo tempo, com isso deixa-se que se desrespeite o que foi acordado, o que foi decidido como conteúdo para este ano escolar, o que os alunos deveriam aprender e, principalmente, o papel que é atribuído ao Coordenador, que é gerenciar o processo de ensino e aprendizagem da escola.

Ao mesmo tempo, na escola pública, há um poder externo (o governo), uma força maior que lhe concede este poder de dizer ao professor o que deve ou não fazer. Não é, portanto, uma visão de autoridade na relação Coordenador-professor ou uma relação de respeito em que haja a honestidade, como colocada pela Coordenadora da escola particular, ou de um trabalho em que haja respeito mútuo, pois uma crítica ou colocação acerca do trabalho é vista como ofensa.

G) FORMAÇÃO DO RESPEITO

Todos os Coordenadores têm a clareza de que o respeito é algo que se forma na relação com o outro, no agir e refletir, no observar e no pensar sobre as ações dos outros e as suas próprias. Enfim, para eles, o respeito é algo que se aprende na convivência com o outro.

O que se pode perceber também é que, entre as escolas públicas e particulares há uma diferença em relação a quem são estes ‘outros’ responsáveis pela formação do respeito nos jovens e crianças. Nas escolas particulares todos os Coordenadores colocaram essa formação nas mãos daqueles que educam essa criança, ou seja, tanto os familiares quanto a escola. Alguns nem mesmo distinguiram esses papéis e afirmaram claramente que todos que convivem com esse jovem têm um papel na formação ou não do respeito dele por outros.

Nas escolas públicas as opiniões se diferenciaram claramente em três grupos, praticamente com a mesma quantidade de opiniões em cada: respeito é formado pela família, formado pela família e escola em conjunto; uma última categoria aponta que esse papel deveria ser da família, mas como essa não o cumpre mais, a escola acaba tendo que fazê-lo.

Assim, as opiniões dos Coordenadores se dividiram nas seguintes categorias:

	Escolas particulares	*Escolas públicas*
Formação do respeito se dá	- Na relação com os outros (família e escola)	- Na família - Família e escola - Deveria ser da família, mas é a escola que o faz.

Aqueles que acham que a formação do respeito se dá nas relações com os outros, e, portanto, de forma mais geral, se colocaram da seguinte forma:

"Ele se forma no dia a dia e nas ações desta criança e dos outros com essa criança. Eu acho que ela só aprende o respeito se ela vive em um ambiente que respeita, um ambiente que propicia o respeito. Um ambiente que não propicia ela não aprende isso. (...) De uma forma geral, entre todos. É obvio que o adulto é muitas vezes o modelo de respeito. Uma criança pequena, aqui na nossa faixa etária, nem sempre eles sabem o que é desrespeito, eles são egocentrados. (...) Então ela não tem tanta condição de perceber que naquela situação ela está desrespeitando o outro e o adulto precisa fazer uma intervenção. (...). Eu acho que são nessas atitudes do dia a dia que ela vai aprender. Eu acho que não dá para ensinar respeito verbalmente. Tem que viver."

O exemplo acima, além de exemplificar bem essa ideia de que o respeito se forma nas diversas relações, traz um outro dado que é o conhecimento, por parte desta Coordenadora, da fase de desenvolvimento dos alunos com que trabalha. Ela é Coordenadora do 1° ano do Ensino Fundamental de uma escola particular. Saber como são essas crianças, em que fase do desenvolvimento estão e como agem em decorrência desta fase traz um outro olhar e um outro tipo de intervenção por sua parte, além de maiores condições de trabalhar isso com os professores que coordena.

Outro exemplo se segue:

"Nós todos, como educadores, devemos continuar (a formação dada pelos pais). Não só passar conteúdo, mas também a ética, a cidadania. E a maneira como professor

se porta ele transmite também. Se eles respeitam os alunos por conseqüência ele vai ser respeitado também."

O que chama a atenção nesta fala de uma Coordenadora de uma escola pública, além desta formação do respeito em conjunto, é a importância do professor também respeitar para ser respeitado, uma ideia de respeito mútuo, com direitos e deveres, algumas vezes difícil de encontrar neste segmento de ensino, que ainda tem uma visão mais dominante, de acordo com essa amostra, de respeito unilateral.

Outros Coordenadores colocaram que a função da escola é grande, mas tem um tanto que é dos pais, e que a escola não alcança:

"É lógico que tem coisas que a escola não alcança e que são dos pais, algumas noções, modos, deveres, mas eu acho que a função da escola é grande, porque vivemos em um grupo, que é diferente do familiar, que tem outra função, outro contexto e eu acho que é muito importante a escola ir ajudando as crianças a se perceberem e se perceberem nas situações e de que modo elas podem fazer diferente."

Outros pensam que o respeito é algo que vem de casa, que é função exclusiva da família, e que a falta dele se revela na escola. O que fica claro nestas falas é uma concepção de respeito unilateral, em que o importante é que o aluno obedeça às regras impostas e trate os adultos de forma diferenciada (chamar de senhor, por exemplo):

"Ele (o respeito) *vem de casa. Porquê dá para perceber as crianças que não têm isso em casa. As crianças hoje não sabem o que é um adulto e o que é uma criança, eles te tratam por você, por nome e se tiver até que te xingar eles xingam, eles não diferenciam mais criança de adulto. Não tem respeito por mãe, por pai. (Aprende) Na família e continua na escola. Mas se você trabalha na escola e não tem uma continuidade na família é complicado, eles não pedem licença, se tiver que passar por cima eles passam."*

Há outros exemplos desta categoria[9] que podem ser analisados.

---

[9] *"A formação do respeito vem de casa. Se eu fui criada sendo respeitada, com certeza eu vou respeitar o outro. Mas se na minha casa é tudo no grito, na briga, na confusão, na agressão, eu não tenho como respeitar."*
"Nas mínimas coisas em casa você mostra para seu filho ou não, para ele ter respeito com as pessoas, com a natureza e tudo mais. Se ele não tem um ambiente de respeito em casa ele não vai reproduzir

Essa opinião de que a formação do respeito é de responsabilidade da família é comum. Diversos Coordenadores de escolas públicas a colocaram. Duas pessoas abordaram essa questão manifestando que caberia aos pais ensinar o respeito, mas como eles não o fazem, a escola acaba tendo mais essa função, que a princípio não seria dela. Segundo os Coordenadores, a causa desta 'falha' dos pais é o fato das mães trabalharem fora e terem pouco tempo com seus filhos, o que mostra uma visão pouco coerente com a realidade de hoje, em que a maioria das mães precisa trabalhar e não é exatamente este fator isoladamente que determina nem a educação que esta criança terá, tampouco sua formação moral.

Esta forma de pensar revela uma ideia de que a escola não seria um lugar em que o respeito deveria ser trabalhado formalmente, de maneira planejada, que esta não seria uma de suas funções originais. É verdade que o padrão familiar mudou e que hoje, por vezes, as crianças acabam passando muito mais tempo na escola do que com seus familiares. Mas a escola, a princípio, é um local de convivência entre semelhantes e diferentes, de uma constante troca, de convívio diversificado. Não se pode retirar da escola o seu papel na formação moral das crianças. Mesmo este aspecto não seja planejado, explicitado ou percebido, a escola é um constante local de formação moral. As mensagens e as ações são transmitidas e aprendidas por todos que ali convivem. Assim, a escola tem, a princípio, papel essencial na formação do respeito e outros temas morais, ainda que isso não fique claro para nenhum dos educadores.

A fala de uma Coordenadora mostra essa visão:

"Em primeiro lugar eu gostaria que viesse da família, porque a família é a base; pelo menos eu cresci achando que a família é a base. Hoje em dia, por conta de muitas coisas que a gente vê na escola, eu tenho as minhas dúvidas, porque a família está jogando na escola a responsabilidade de tudo, de educar, de criar, de desenvolver; eu acho que a base deveria ser da família e quando não é na família é na escola."

---

isso em lugar nenhum. Ele vai fazer na escola exatamente o que ele faz na casa dele. Ai você fala para o aluno 'Você tem que ter respeito. Respeito com o professor, com o mais velho, com seus pais, com a direção'. Mas ele não sabe o que é respeito. E porque ele não sabe o que é respeito? Porque o pai e a mãe falharam aí. Não ensinaram. E o adulto atualmente está achando tudo normal. Tanto é que você vê nas aulas da faculdade os professores estão tendo dificuldade de articular com os alunos. E eles têm que ter aula de bons modos, de educação, de etiqueta, para serem minimamente educados."

É claro que a família tem um papel muito de destaque na formação dos jovens, inclusive porque os pais costumam ser figuras importantes e influentes aos olhos dos filhos, sendo, ainda, modelos de ações para eles. “Porém, admitir a importância e o papel da família não implica pensar que ela é a única instituição responsável pela educação moral”, como aponta La Taille (2009, p. 230). A escola tem grande responsabilidade e relevância nesta formação, pois no coletivo há regras que não são as mesmas do âmbito privado. Como fazê-lo sem tocar na questão moral?

Essa responsabilização da família por parte da escola está muito presente também nas sanções aplicadas. Os pais são constantemente convocados, principalmente nas escolas públicas, para resolverem problemas que acontecem dentro da escola. Assim, a escola que se queixa que o pai ‘joga’ uma responsabilidade para ela (ensinar o respeito), também ‘joga’ para os pais a responsabilidade de resolver os problemas de ‘mau comportamento’ de seus filhos durante o período de aula. Assim, nem a família, nem a escola assumem a responsabilidade por resolver os problemas de indisciplina, já que um coloca a “culpa” no outro. Como conseqüência, a formação moral dos alunos acaba não acontecendo de forma sistemática.

Cabe ressaltar que nenhum dos entrevistados citou a questão da valorização de si e do autorrespeito como necessárias para essa formação do respeito mútuo. O autorrespeito é o que traz o sentimento de obrigatoriedade em relação ao agir moral, é ele que faz com que a pessoa ache que deve agir moralmente porque isso é o que lhe parece melhor, o mais acertado a fazer, aquilo que vai ao encontro da sua representação de si, ao que ela tem como valor. O autorrespeito faz parte da formação moral dos indivíduos e é importante que, para formar pessoas morais, esses conteúdos façam parte da sua representação de si, sejam valorizados pelos outros e posteriormente por ele mesmo.

Isso acaba por mostrar que os Coordenadores entrevistados percebem que é essencial o olhar e a ação do outro na formação do agir de forma respeitosa, mas parecem não conhecer a forma como ele se desenvolve, ao menos dentro da teoria aqui abordada. Há um conhecimento mais geral sobre esse assunto, mas não sobre sua gênese e fases de desenvolvimento. E, como ficará mais claro adiante, a ação pedagógica da escola para esse tipo de formação acaba sendo influenciada pelo fato de os Coordenadores não terem esse conhecimento, assim como da importância da pessoa ter esses valores como centrais.

H) PAPEL DA ESCOLA

Como colocado anteriormente, muitos Coordenadores designam a formação do respeito à família e apontam que, por os pais não conseguirem desempenhar a tarefa a contento, esta formação acaba ficando sob a responsabilidade da escola.

Essa colocação de que os pais não cumprem seu papel vem da constatação de ações de desrespeito por parte dos alunos; é acompanhada, ainda, por um pensamento nostálgico, em que se crê que, no passado, a vida escolar era diferente, que havia mais respeito por parte dos alunos e um maior reconhecimento desta instituição por parte da sociedade. A sociedade pós-moderna traz mudanças nos conceitos, paradigmas e formas de agir, mas não é possível acreditar que o passado era uma época sem problemas. Talvez fossem outros, mas, de alguma forma, existiam.

Como colocado acima, cabe à escola formar cidadãos, pessoas que saibam respeitar o outro e os espaços, saibam exercer a justiça, a solidariedade, entre outros. É uma função da escola garantida pela Constituição e que, segundo La Taille (2009), depois da extinção da matéria "Educação moral e cívica[10]", que tinha um caráter mais doutrinador, foi esquecida pelas escolas. Na grande maioria das escolas, nada foi colocado no lugar.

Poucas são as escolas que citam alguma ação planejada para a formação moral. Entre essas, a grande maioria é da rede particular. O que se faz, geralmente é basear essa formação no cotidiano, nas ações do dia a dia, na convivência entre as pessoas, por se acreditar que isso é o suficiente. Faltam espaços de discussão, de possibilidade de tomada de decisão, entre outras questões relevantes para a formação moral de crianças e jovens.

Desta maneira, as categorias observadas foram:

	Escola pública	Escola particular
Ações da escola para a formação moral dos alunos	- Ser modelo no dia a dia - Ensinar a ter respeito (polidez/educação) pela fala - Leitura de textos - Designação a órgãos externos (ONGs, Polícia etc)	- Ser modelo no dia a dia - Rodas/assembléias/ representação de classe - Aulas de Orientação Educacional - Participação dos professores

[10] Essa matéria fazia parte da educação dentro do contexto do Regime Militar e após o término deste, a matéria foi deixando de ser lecionada, por ter essa origem política.

Há, portanto, diferenças entre as ações citadas pelos Coordenadores das duas redes.

A função da escola, segundo um dos Coordenadores entrevistados é:

"*Primeiro ser modelo e, segundo, cobrar, não aquilo que é correto, mas aquilo que é mais humanista."*

Como já salientado anteriormente, a questão do modelo é muito presente. Há também uma visão mais do respeito unilateral, presente unicamente em algumas das escolas públicas visitadas:

"Eu, da minha parte, sempre trato todos com o maior respeito. Todos. Não tem essa só porque é criança. Eu trato todos assim. A minha posição também já é de respeito. (...) Se eu cruzar o braço ele para, não preciso nem gritar. (...) Agora, na escola especificamente, assim, você tem que dar para eles o que é respeito mostrando o que é respeito. Por exemplo, se um menino chegar correndo aqui e entrar ele vai entrar, eu vou falar com ele mas na hora de sair eu vou falar 'Agora fala tchau. E amanhã, quando você vier aqui, você pede licença, porque a professora estava conversando com essa moça, é o meu trabalho, aqui é meu trabalho' amanhã, mesmo que ele não bata na porta, pelo menos ele para e me olha."

Como se pode notar, esta fala revela uma formação para um respeito unilateral, para a disciplina e as boas maneiras. Respeitar a autoridade presente, ter polidez. Ao mesmo tempo, não houve em sua fala, e também de alguns outros aqui ouvidos, ações que pudessem facilitar um salto para a autonomia, momentos em que outras possibilidades de ação fossem discutidas. Assim, há uma chance de que a educação permaneça calcada na heteronomia.

Há uma tentativa de trabalhar o tema por meio do discurso, da leitura de textos, mas pouco se fala das ações:

"*Quando você faz uma coisa solidária, sabe que é para o outro, quando você através de textos você trabalha esses valores. Há muitos professores que trabalham*

através de textos os valores como a inclusão, que nós temos vários alunos aqui de inclusão, os mais diferentes tipos de inclusão."

Uma Coordenadora de escola pública citou o Projeto Pedagógico da escola como uma ação da escola para promover o respeito, em que o tema é cidadania. Assim, ela conta que:

" (...) em sala de leitura a professora faz um trabalho de vídeo, procurar histórias que discutam ou histórias contadas, ou história que eles assistem na tela que falem sobre essa questão do respeito. (...) Na sala de aula também elas buscam movimentos de sala onde tenha o respeito, de um ajudar o outro ao invés de gozar quem não sabe a lição. (...) Na hora de pegar o lanche vai indo em fila, então os agentes ficam atentos para que não peguem o lugar do outro, esse tipo de ação. Tem tanta coisa..."

Mais uma vez aparece o respeito sendo 'ensinado' pela verbalização de regras e condutas esperadas, além de criar um sistema mais disciplinado, com filas e pessoas vigiando para manter a ordem. Não parece haver a promoção da autonomia moral e sim a manutenção de uma ordem, um respeito pela autoridade presente, mais forte (agente, professor, Coordenador).

Outro exemplo de uma outra escola da Rede Estadual que vai ao encontro do colocado acima e traz novos elementos para essa análise:

"Então nós trabalhamos aqui no 1°bimestre o respeito, exatamente isso. O governo entregou a escola toda reformada, pintada, tudo o que estava quebrado foi consertado. (...) Então nos primeiros dias eu mesma fui até as salas, as professoras foram e conversaram, fizemos leitura de textos, para conscientizar os alunos da escola. Fizemos reunião com os pais logo em Março, mostramos a escola e pedimos para que os pais orientassem os filhos para que eles não pichassem a escola. Foi interessante porque qualquer marquinha que aparecia na sala no fim da tarde os alunos vinham falar para mim: "(...) 'na minha sala tem um nome riscado.' Ai eu ia até a sala...deu muito trabalho porque são 18 salas, então às vezes naquela tarde eu tinha que visitar 7 salas porque tinhas essas coisinhas que eles tinham comentado. Eu ia porque eu também tinha pedido que eles policiassem: "quando vocês entrarem na sala, olhem para os

lugares. Olhem na mesa, na parede. Se você encontrar alguma pichação fala com a professora porquê provavelmente foi um aluno da manhã. E conseqüentemente o aluno da noite vai ver se o aluno da tarde também não fez nada, porque vocês são da tarde". Então um policiava o outro. Mas esses eram os que mais dedavam. (...) Nós marcávamos qual a sala que tava de manhã, já comentava com a diretora da manhã e ela ia lá e falava 'os alunos da tarde pegaram o nome aqui na parede então nós vamos pintar novamente, porque o governo deixou algumas sobras e nós vamos pedir para que vocês não fiquem riscando'. Ai nós pintávamos, igual o Metrô, que dizem que é direto. (...) Interessante isso. Se você deixa uma pichação, aparece uma segunda. A impressão que nós temos é 'para que pintar se eles vão pichar mesmo?'. Mas é o contrário quando aluno vai pichar de novo e vê que pintaram, muitas vezes ele repensa. (...) E diminui bastante. Ah, se você tivesse vindo aqui no meio do ano passado estava sujo demais."

Nesse exemplo, além da ideia de ensinar o respeito pela fala, pelo discurso, há a estratégia de pedir para os pais falarem com os filhos e o auto-policiamento. Os pais, em uma reunião, foram levados para ver como a escola estava limpa para, então, 'convencerem' seus filhos a não riscarem, estragarem, mais uma vez transferindo o problema para as mãos dos pais, ao exterior da escola.

Aparece, ainda, nesta fala, o auto-policiamento. Os alunos ficaram atentos aos erros dos outros e delataram os riscos nas paredes e mesas das salas, com uma ameaça de que todos estão sendo vigiados. A Coordenação, que instaurou essa prática, passou a ameaçar e vigiar as classes com o auxílio dos alunos que contavam o que viam em suas salas. Ao mesmo tempo, não houve conseqüências para quem o fez, pois alguém pintou de novo 'com o resto de tinta que o Governo deixou'. Assim, em nenhum momento foi feito algo no sentido de unir os jovens da escola para manter a escola limpa por ser um ambiente com valor para elas, um cuidado, uma responsabilidades. Instaurou-se a vigilância e o medo de ser denunciado, que fez com que as pichações diminuíssem; a estratégia foi vista, então, como eficiente.

A pergunta que fica é: como se comportam esses jovens sem essa vigilância externa?

Assim, o que se percebeu é que, nas escolas públicas, pouco se faz internamente para a real formação do respeito. Em duas delas foi citado o programa do

CVV “Amigos do Zippy” como uma estratégia para a formação deste valor. Segundo o site do programa:

> “O Amigos do Zippy é um programa de desenvolvimento emocional para crianças de seis a sete anos de idade com qualquer aptidão. Ele ensina os pequenos a lidar com as dificuldades do dia-a-dia, a identificar e conversar sobre seus sentimentos e a explorar maneiras de lidar com eles.
>
> Também os incentiva a interagir com outras pessoas de maneira saudável e a buscar e oferecer apoio quando necessário, pensar por si mesmas, estimulando um comportamento solidário e expandindo sua capacidade emocional.
>
> Aplicado em escolas no 1o. ou 2o. ano do Ensino Fundamental, o programa compreende uma série de seis histórias intituladas *"Amigos do Zippy"* . O Zippy é um inseto - um bicho-pau - e seus amigos são um grupo de crianças.
>
> As histórias os mostram enfrentando problemas que são familiares às crianças: amizade, comunicação, solidão, ameaças, mudanças, perdas e o início de uma nova vida. Cada história é ilustrada com uma série de figuras coloridas.
>
> O conteúdo é dividido em 6 módulos, cada um baseado em uma das histórias. Cada módulo possui 4 aulas, que são semanais, de uma hora cada. O programa tem duração total de 24 semanas. Costuma iniciar-se em abril e terminar em outubro.” (Site do Centro de Valorização a Vida, Amigos do Zippy, 2009)

Assim, esse é um Programa de educação sentimental, com um roteiro fixo e que tem um período de tempo determinado. Ao ser finalizado, parece que as crianças perdem este espaço de discussão. Assim, é um início de um trabalho, mas não tem uma continuidade na própria escola.

Na outra escola a Coordenadora citou o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), desenvolvido pela Polícia Militar nas escolas. Os encontros acontecem uma vez por semana e, na escola visitada, envolvia os alunos das 4ªs séries/5ªanos. De acordo com a Coordenadora desta escola, o objetivo deste programa é:

"É um projeto feito nas 4as séries que trabalha toda essa parte de respeito, drogas, violência, e o pessoal da Polícia que faz durante 6 meses e depois tem festa, tem diploma."

Segundo o site do Programa:

> O Proerd (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), é um programa de educação preventiva ao uso de drogas, que tem por objetivo evitar que crianças e adolescentes iniciem o seu uso. Ele ensina técnicas centradas na resistência à pressão dos companheiros e auxílio para as crianças dizerem não às drogas. O PROERD é um programa eminentemente preventivo, estratégico, tendo como objetivo principal educar as crianças em seu meio natural, a escola, com o auxílio de policiais fardados e professores. Dá ênfase especial em alcançar as crianças na 4ª série do Ensino Fundamental, mostrando-lhes os efeitos das drogas e ensinando as habilidades necessárias e motivação para manterem-se longe desse mal. (Site Polícia Militar de São Paulo, Proerd, 2009)

Assim, o trabalho com o respeito nas escolas públicas parece raro e, geralmente, é feito por meio de um programa, um órgão externo à escola. Não há uma prática interna, pensada e planejada. Há um discurso aliado a tentativas de vigiar o comportamento dos alunos, o que apenas dificulta a conquista da autonomia moral.

Em apenas uma delas a Coordenadora citou o Grêmio Estudantil como uma possibilidade de trabalhar o respeito na escola:

"Por exemplo, a atuação do grêmio nessa escola está sempre de vento em popa, cada vez crescendo mais, e o grêmio é um grande símbolo da democracia, do respeito a opinião. Então tem duas chapas, todos votaram, foi feito uma campanha, isso é cidadania, todos tiveram direito a fazer propaganda da chapa, a se inscrever, fazer a chapa, depois teve votação, tinha uma urna no computador, uma urna eletrônica, então no fim do dia já sabia (o vencedor), depois tivemos o dia da posse, com hino, com assinatura do livro, se comprometendo. Então a gente sabe que tem aluno ali fazendo parte do grêmio que é danado. Mas é esse aluno que precisa estar nesse envolvimento. (...) Eles podem quase tudo! Então teve a posse mês passado e agora a gente precisa

ter uma reunião até para poder ter mais ação. Eles têm ação assim, eles colocam música na hora do intervalo, tem uma programação de música, tem um mural com notícias em dia. Tem também os professores que ajudam. Tem um ex-aluno que é voluntário, estagiário voluntário nosso, que é uma ação bacana de comando, de gerenciamento desse grêmio."

Realmente no mural havia diversas notícias colocadas pelos alunos, poemas e dicas culturais. Essa é uma forma de os próprios alunos cuidarem um pouco do espaço, darem sugestões, cuidarem da música do recreio, ter espaço para formar uma chapa, discutir, votar, elementos necessários quando se pensa na formação do respeito. E essa era mesmo uma escola com um aspecto ótimo, sem crianças na porta da Coordenação para serem atendidas, com um recreio tranqüilo. Observações feitas sem intenção pela pesquisadora, mas que acabam por demonstrar que há ações por parte da equipe docente como um todo para que a escola fique assim, como as citadas acima, e que estas têm tido efeito.

Mas, como coloca Puig (2000), a melhor educação moral é aquela que permite a reflexão e ação sobre a própria convivência do grupo, que permita aos alunos e funcionários agir sobre o meio escolar e suas dinâmicas. Isto traz um desenvolvimento moral muito maior e melhor do que programas e ações transversais. E estas ações no cotidiano não foram relatadas nestas escolas, com exceção do espaço do grêmio.

Nas escolas particulares apareceram mais ações possíveis de promover o respeito e que fazem parte do currículo da instituição. Em uma escola em que foram entrevistados três Coordenadores dos dois níveis do Ensino Fundamental, todos colocaram as rodas e assembléias como importantes nesta formação. As rodas são momentos em classe para discussão de questões do cotidiano com o professor ou com o Coordenador, e acontecem com maior ou menor freqüência de acordo com o professor. As assembléias são momentos de discussão com todo o grupo de alunos, junto à Coordenação e direção, de algum assunto que envolva a escola como um todo. Em uma outra escola particular a roda também faz parte da rotina de classe e tem o mesmo objetivo. Neste último caso as crianças são menores e não há, portanto, assembléias.

A representação de sala, comum em duas escolas particulares, também foi citada. Momentos de escuta dos alunos em que podem discutir diversos assuntos e

buscar soluções em conjunto para questões do convívio escolar. Uma Coordenadora colocou a importância dos assuntos tratados nestas reuniões de representação serem ligados à vida escolar e ter possibilidades reais de transformar:

"É bem legal uma coisa mais democrática, mas você não pode também brincar de faz de conta. Se não você acaba com isso."

Este aspecto é realmente valioso para esse tipo de trabalho, pois abrir um espaço para a discussão entre os pares facilita a formação de cidadãos participantes e que tem mais chance de garantir a reciprocidade. Garantir que o que está em pauta possa de fato ser discutido e decidido por eles, em que o que dizem é levado em conta, traz maiores garantias de que essa iniciativa funcione como real espaço de discussão. Propor uma ação em que os alunos pensam que discutem e decidem, mas em que na verdade não o fazem, acaba por trazer uma desconfiança em relação à estratégia democrática ali instaurada.

A aula de Orientação Educacional (OE) foi citada por 5 Coordenadores de escolas particulares como sendo uma ação da escola para promover o respeito. Estas aulas são semanais e são dadas pela Coordenadora ou orientadora da série. Os alunos da classe têm esse momento para discussões diversas, que são utilizadas para a troca de opiniões, ouvir o outro, aprender a colocar as ideias para o grupo entre outros:

"Eu não sei se eu vou responder, mas quando a escola escolhe ter aulas de OE, é uma ação. Nessas aulas a gente trabalha os representantes, uma questão de quadra ou a gente organiza um estudo do meio."

Uma Coordenadora de uma escola particular colocou a participação dos professores como algo importante para a promoção do respeito. Esta escola costuma promover reuniões individuais com os professores para discutir assuntos do seu grupo, além de reuniões das séries e de todo o grupo de professores como momentos de escuta e troca. Falou também da existência de uma comissão de professores que representam este segmento na discussão de assuntos levantados pelos professores com a direção da escola. De fato, a existência de um espaço institucionalizado para as trocas e discussões nos diversos âmbitos faz com que a escola abra espaços no seu

cotidiano para a formação de pessoas atuantes, que saibam colocar e ouvir opiniões, levantar questões e buscar soluções para assuntos do cotidiano. É um caminho para a formação moral de toda a comunidade escolar.

Sendo assim, percebe-se que nas escolas públicas faltam ações que promovam a conquista da autonomia moral. Em escolas particulares há algumas tentativas, que já trazem espaços de diálogo e de busca por soluções para questões do cotidiano escolar, em uma busca de também promover o respeito entre as pessoas da escola. Mas ainda há uma falta de estudo e aprofundamento neste conteúdo.

Assim, como coloca La Taille (2009), ainda é preciso que as escolas dediquem mais tempo do seu planejamento e ações para discutir e agir de forma moral: "Creio, portanto, que é urgente que as instituições educacionais voltem a falar de moral. (...) Mas como fazer? Há estratégias pedagógicas elaboradas especialmente para esse fim? Há." (La Taille, 2009, p. 236)

O que falta é um espaço de reflexão maior para esse assunto para que então cada unidade encontre as ações que vão de acordo com seus princípios.

Ao mesmo tempo, aparece uma questão. A maioria dos entrevistados citou o exemplo como a melhor maneira de se aprender o respeito, a convivência diária entre os alunos e os alunos e os funcionários da escola. Sendo assim, na visão deles, ter professores e funcionários respeitosos, que dessem esse exemplo aos alunos, seria essencial para a formação do respeito nos alunos. Fica então a pergunta: os Coordenadores consideram os professores da escola respeitosos?

I) PROFESSORES E O RESPEITO: visão dos Coordenadores

Durante a entrevista foi perguntado se os Coordenadores consideravam os professores, os alunos e os diretores respeitosos. Aqui utilizaremos apenas os dados referentes ao julgamento da ação do professor, por entender que esse é o grande foco de ação do Coordenador: formar os professores da equipe, ficar atento às suas ações, promover espaços de troca e possibilidades de mudança.

Diante desta questão, apresentaram-se as seguintes categorias de resposta:

Os professores são respeitosos?	- Sim - Poderiam ser mais - Não o são com os adultos - Não

No geral, os Coordenadores descreveram os professores como respeitosos, mesmo citando, durante as entrevistas, exemplos contrários a essa opinião. Isto é, diante da pergunta explícita sobre esse assunto, aparece uma resposta com uma visão mais geral de que, na maioria das vezes, há respeito na relação professor aluno, tanto nas escolas públicas como particulares, como mostra o exemplo a seguir:

"São. Tem um percentual muito alto. Às vezes acontece uma coisinha com um ou outro, mas são sim. Acho que é um perfil."

Outros Coordenadores colocam que há respeito, mas que esse podia ser ainda maior por parte do professores, como demonstram as respostas a seguir[11]:

"Olha, eu acho que são, mas ainda acho que podem ser mais. (...) .eu acho que tem umas situações que falta olhar para o outro lado. Olhar um pouco para o aluno, para a posição do aluno. Não quero dizer que eles são desrespeitosos porquê não há uma fala agressiva neste sentido, mas em alguns momentos é a busca do professor e não do aluno, nesse sentido que eu quis colocar. E a gente trabalha para que isso não seja mas..."

"É o que eu te falei, tem uma parte que é e uma grande parte que não é."

---

[11] Mais um comentário:

"*- Alguns sim, mas não dá para generalizar não. Alguns são super respeitosos e tem alguns que eu acredito que não.*
- Mesmo com alunos?
- Mesmo com alunos. Acho que tem o jeito de dar uma bronca, até parece que é bonzinho, mas vai por uma coisa bem autoritária, quem está falando sou eu, brava, mas acho que braveza não quer dizer autoritarismo. Coisas importantes assim."

Dois Coordenadores, um de cada Rede de ensino, apontam que os professores são respeitosos em sua maioria, mas que ainda podiam ser mais na relação entre os adultos principalmente. Uma das falas mostra também uma tensão entre a Coordenação e os professores em relação aos encaminhamentos dados aos alunos. Diante da pergunta 'Você considera os professores desta escola respeitosos?" eles responderam:

"Os professores em relação aos alunos sim. Eu sinto uma dificuldade de professor com professor. Eu vou ser bem sincera com você, inclusive no último HTPC que nós fizemos eu senti um pouco isso. Não diria que é falta de respeito, mas é difícil aceitar a diferença. E acaba gerando um mal estar."

"Em relação aos alunos? A maioria.
E em relação a coordenação?
Eu acho que.... porquê eu sou nova, eu sou um pouco diferente do que as outras normalmente eram, eu gosto muito dos alunos tal mas não passo a mão na cabeça deles. Então não tem um que chega aqui e eu digo 'tá certo isso'. Mas a expectativa que eles têm de mim é que eu fosse mais dura e eu já falei pra eles que a expectativa deles é uma e eu vou sempre decepcionar porque eu não vou ser assim, porque fere meus próprios princípios enquanto, sei lá, professora eu não fazia assim!"

E apenas duas Coordenadoras, ambas de escolas da rede pública, colocaram, diante desta pergunta, que há desrespeito na escola por parte dos professores:

"*Existe um grande problema de respeito na escola. E não é só de aluno com professor, mas também de professor com aluno. O professor vem muito irritado porque como eu disse pra você, ele está desde as 7 horas trabalhando. Então, chega 3, 4 horas da tarde, ele está realmente estressado. Então existe um bate boca muitas vezes, do professor tratar o aluno mal, de faltar como respeito com o aluno. Então é essa conscientização que eu tenho que fazer com o aluno. Eu faço, a diretora também faz, de falar 'olha, o professor está cansado, ele está aqui desde as 7 horas, ele não está brigando com você, ele só quer dar aula. Ele brigou com você?" ele brigou e falou isso, isso. 'Mas será que ele ia brigar com você se você estivesse sentado, sem fazer*

nada, mas sem atrapalhar a aula? No máximo ele te daria uma bronca porque você não está fazendo nada, mas só isso." Então nós trabalhamos aqui no 1°bimestre o respeito, exatamente isso.

Este relato mostra uma situação de desrespeito generalizado na escola. O professor desrespeita o aluno devido ao seu cansaço, na interpretação da Coordenadora, aceitável para quem tem que trabalhar muitas horas lecionando, em diversas escolas e em salas com muitos alunos. Ao constatar uma situação equivocada do professor com o aluno, a opção da Coordenadora é falar com o aluno, ensinar formas de ele ser mais obediente ou mais "esperto" diante desta situação, maneiras de levar menos bronca. Em nenhum momento a decisão foi pensada em relação ao professor que age assim, pois se pensa que, por ele precisar dobrar período por uma questão salarial, não há muito o que fazer, afinal, a Coordenadora ou a unidade escolar não podem modificar essa situação.

Opta-se, então, por convencer o aluno a se portar de outra maneira para se esquivar desta punição. Não é um ato que promove nem o crescimento profissional do professor, a promoção de um espaço de reflexão da prática dos docentes, um bom modelo para o aluno e nem a busca por um processo que ajude na formação da autonomia moral destes alunos, que são incentivados a obedecer a uma autoridade mesmo sabendo que ela está errada e ainda se sentir culpada, de certa forma, pelo descontrole do outro.

Um outro exemplo corrobora essa afirmação. Ao responder se os alunos eram respeitosos na escola, uma Coordenadora de uma escola pública colocou a seguinte situação, diante da indagação se muitas crianças eram encaminhadas para a sua sala:

"*Não muita, mas vem. E eu faço essa leitura: quando o professor traz a criança para mim é porque ele não respeita mais esse professor. (...) Porque aí ele (...) ele precisa de mim para respeitar ele em sala de aula porque senão ele não dá conta. (...) Aí você vê que o professor está precisando de ajuda, porque ele já perdeu.*
E como é essa ajuda, é com a criança, com o professor...
Olha, eu sempre vou com a criança. Porque o professor ele não se vê como em algum momento ele desrespeitou, ele se vê como desrespeitado. Por exemplo, um senhor de idade ele pode desrespeitar uma criança, mas ele acha que pela idade dele ele não

pode ser. O mesmo acontece com o professor, ele acha que ele até pode (desrespeitar), *mas a criança não."*

Como se vê, o professor, na visão dos Coordenadores, reafirma o seu poder, sua autoridade sobre a criança. É uma ação heterônoma por parte do professor e que fortalece essa postura também na criança. Não parece haver momentos em que este problema é abordado de outra maneira ou com outros personagens; o professor e o aluno não parecem ter momentos de discussão sobre estes atos de desrespeito que levem a outras conclusões, outras possibilidades de agir. Não parece haver real reflexão sobre este tema, apenas a resolução do conflito por um terceiro (a Coordenação) que acaba por reafirmar o lugar do aluno como obediente e do professor como aquele que pode fazer uso do seu poder em sala de aula.

Assim, parece que tanto os professores como os Coordenadores, não têm e pouco conseguem produzir espaços de reflexão sobre a formação moral dos alunos. O que mais se busca é a obediência ao mais velho, ao superior, o que mostra um nível grande de heteronomia.

Como se pode ver, de modo geral, as respostas dadas tiveram certa homogeneidade e o professor foi apontado como respeitoso na maioria das vezes. Durante os exemplos citados durante as entrevistas, principalmente na Segunda Parte do estudo, entretanto, apareceram algumas situações de desrespeito entre o professor e o aluno, como ficará mais claro a seguir.

J) SITUAÇÃO DE DESRESPEITO

Responder essa pergunta pareceu fácil aos entrevistados, que geralmente perguntavam se os exemplos deveriam se referir a uma esfera ou tipo de relação específica na escola (entre alunos, professores e outros). Isso era deixado livre. Adiante, serão explicitadas quais as relações relatadas pelos Coordenadores quando discorreram sobre o desrespeito na escola:

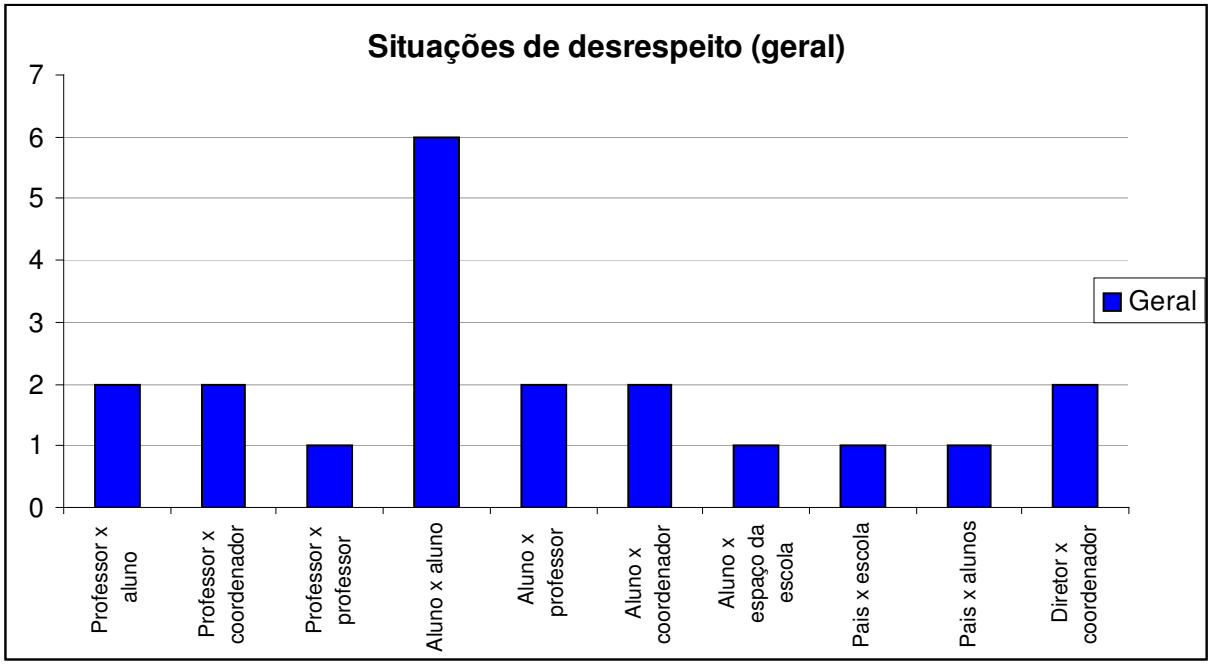

Gráfico 7: Situações de desrespeito citadas pelos Coordenadores de ambas as redes.

Como mostra o gráfico, a maioria dos exemplos colocados pelos Coordenadores se refere a situações de desrespeito entre alunos. Outras cinco categorias tiveram a mesma quantidade de exemplos (dois cada), que são desrespeito entre “professor e aluno”, “professor e Coordenador”, “aluno e professor”, “diretor e Coordenador”. As outras categorias apresentadas tiveram apenas uma citação de desrespeito.

Como os Coordenadores são o que geralmente tomam providências mais pontuais em relação aos alunos quando há uma situação de conflito e/ou desrespeito, não é de estranhar que eles tenham conhecimento de diversas situações deste tipo entre os alunos, pois há um pedido dos professores e outros funcionários de que eles resolvam os conflitos das mais variadas formas (conversas, advertências, suspensões e chamar os pais para uma conversa).

O fato de outras categorias terem uma quantidade semelhante de exemplos, caracterizando certa homogeneidade, parece indicar que o desrespeito é presente no cotidiano escolar nas suas diversas esferas, apesar de haver um âmbito em que ele acontece com mais freqüência (alunos x alunos). A facilidade com que os Coordenadores colocam exemplos desses comportamentos também é um indicativo. Assim, pode-se inferir que há uma certa comunidade de desrespeito, que acontece em diversas relações na escola, o que traz um questionamento sobre a formação moral dos

alunos. Para as crianças e jovens, o exemplo e a coerência entre o que se diz e o que se faz, entre os princípios e regras, são fundamentais para a formação moral. E o que indicam os dados é que há uma grande diversidade de exemplos de desrespeito permeando o cotidiano dos alunos.

O gráfico a seguir mostra como esses exemplos estão distribuídos entre as redes particular e pública.

Pode-se notar que há questões que aparecem apenas em uma ou outra rede e outras categorias presentes em ambas.

O desrespeito entre alunos é maior nas escolas particulares e mais uma vez o aluno se torna o centro das atenções, agora pelas ações desrespeitosas. Mas isso também aparece de forma significativa nas escolas públicas.

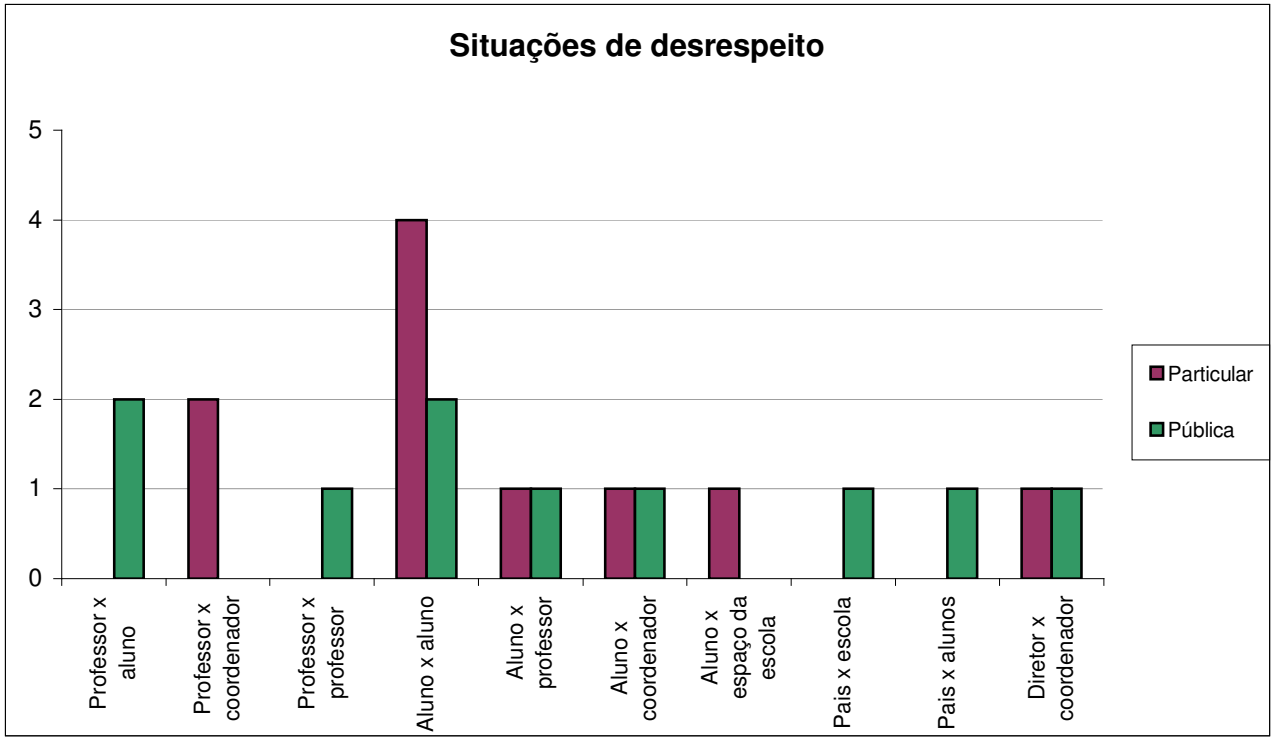

Gráfico 8: Situações de desrespeito citadas pelos Coordenadores de escolas públicas e particulares.

Alguns exemplos desse tipo de situação colocados pelos Coordenadores entrevistados são:

"Entre as crianças é mais fácil. Não que não há entre os adultos. Nas crianças acho que fica uma impulsividade grande e eles se desrespeitam ou desrespeitam o

professor. (...) Eu vejo muitas vezes situações assim. Sei lá, levou uma bolada, achou que foi por querer, devolve uma bolada violenta no outro. Então algumas situações assim, de agressão ou desrespeito. Situações em que a gente percebe que o aluno, por alguma razão, está desorganizado naquilo e vai em cima do professor ou do aluno. Idade entre 4° e 5° ano eles começam entre eles a querer se afirmar então vai lá e goza do outro, porque tem algum defeito e o outro se incomoda com aquilo. Então eles vão ficando mais perspicazes naquilo que eles percebem do outro e vão usando isso para se colocar. Nós trabalhamos muito essas coisas. Nós conversamos muito com os alunos."

"A gente vê muito, entre os alunos, muitas vezes eles são extremamente desrespeitosos com o colega e não se dão conta disso. Não se dão conta pelo grupo, no grupo vale tudo, porque individualmente eles percebem. O que me vem na cabeça, aconteceu semana passada. Tem um aluno muito tímido, que já foi assunto de brincadeiras, ele é mais imaturo, bem legal, e ele começou a namorar uma menina. Surpresa total, muito legal. Ai você vê que tem um grupo que vai atrás e fica falando o nome do menino e ele fica extremamente constrangido. É desrespeitoso. Eu falo para os alunos, vamos fazer um exercício de solidariedade, de tolerância, até de bondade, porque eu acho que eles são cruéis, eles ficam super sem graça, ficam rindo. Conversei com um que estava exagerando 'Olha, isso não é mais brincadeira.' Tem que ser mais cuidadoso. (...) é um desrespeito com o outro, com as coisas do outro e como eles vêm há muitos anos juntos já tem um carimbo."

Os exemplos acima colocam claramente situações de desrespeito do cotidiano dos alunos que se conhecem e esperam uma atitude, um jeito de ser dos colegas e, ao serem surpreendidos, optam pela gozação, que é percebida e apontada pelas Coordenadoras do ano. A questão da idade, colocada por ambas, parece ser um dado relevante: são alunos de 5° e 8° ano, já estão maiores, envoltos na adolescência. Há o não conseguir se controlar ou agir de outra forma perante algo que os tira do controle e, por vezes, essa atitude extrapola para a relação com o professor.

Na segunda colocação, a Coordenadora também percebe essa questão dos rótulos e busca conversar e apontar isso para os alunos. Em ambos os casos, a conversa parece ser a maneira destas escolas particulares enfrentarem essa questão,

promovendo também a reflexão dos alunos sobre suas atitudes e conseqüências para eles mesmos e para o outro.

Outro exemplo do cotidiano vem a seguir, agora de uma escola pública:

"A gente vê nas relações com as crianças, gozações 'seu gordo', 'seu negro fedido', alunos que têm uma professora negra e dizem 'Eu não quero ter aula com essa neguinha'. Isso é totalmente falta de respeito na máxima."

Aqui o desrespeito é colocado de forma mais generalizada e ligado a preconceitos típicos da nossa sociedade: a cor e o corpo. Segundo La Taille (2009) há hoje uma grande valorização da questão do corpo, do ser saudável, magro e das marcas externas, como roupas, que agregam valor às pessoas. Isso traz a impressão da felicidade, mesmo que uma felicidade efêmera. Assim, essas ofensas estão diretamente ligadas a esses valores vigentes, e o gordo é visto como inferior, assim como o negro, algo que é reproduzido dentro dos muros da escola.

As situações de desrespeito do professor em relação aos alunos chamam a atenção[12]:

"A professora colocou uma criança de castigo na frente na lousa. Sozinha lá com a carteira e a criança, pré-adolescente, chorando copiosamente. Nossa aquilo me bateu na cabeça. Fui na mesa dela e falei: 'Isso não tem nada de pedagógico, sua criança está sofrendo com isso'. Ela vai ficar lá, respondeu a professora. Eu saí da sala, não cheguei nem na escada, voltei e falei para ela: 'Olha eu vou tirar a criança!' Chamei a criança pelo nome e tirei da sala. Me deu um ódio (seus olhos enchem de lágrima e ela se levanta para pegar um lenço de papel)*. Mas eu ainda tive o respeito de me controlar e tirei a criança e depois eu falei com ela".*

---

[12] *"Nós tivemos uma situação com uma profa de 2ª série, uma professora espetacular, maravilhosa, mas ela não admite algumas posturas de alunos e eu estava passando pelo corredor conversando com alguns colegas e ela me chamou aos gritos com aluno, pegou a carteira e bateu no chão, foi uma situação bem difícil porque eu não podia ir contra a professora, eu tive que tirar o aluno da sala e o aluno começou a gritar, gritar, gritar e a professora também, eu achei que foi um desrespeito muito grande da parte dela com o aluno, mas é difícil você também abordar o professor e dizer 'Você errou, não é assim'. Essa dificuldade eu ainda tenho. Eu não sei se é porque eu tenho uma relação de amizade com a equipe. Eu proponho as coisas, eu faço a formação, mas essa parte de chegar no professor e dizer 'você errou' eu ainda não consigo."*

Em ambas as situações há um grande desrespeito por parte dos professores com seus alunos e uma humilhação do jovem frente aos colegas. Parece uma imposição de um lugar de poder, de privilégio do professor frente ao seu aluno. As Coordenadoras presenciam as situações e, em ambos os relatos, fica clara a dificuldade delas de apontar o equívoco do professor ao agir desta forma. Uma delas até consegue enfrentar o professor e tirar a criança da sala, retirando-a da situação de humilhação, mesmo em desacordo com o docente. Isso foi e ainda é muito sofrido para ela, que chora ao contar o que passou.

No segundo caso a Coordenadora explicita essa dificuldade já citada de apontar os erros para os professores e o que acaba sendo feito, como também já falado, é uma conversa com o aluno na busca de que ele obedeça mais a professora para não sofrer com as broncas. Ensina-se a conivência diante do desrespeito declarado, algo ainda mais grave se pensarmos que essas crianças já fazem parte de uma camada menos favorecida da nossa sociedade, que já tem um estigma de que deve obedecer os patrões, os mais abonados; assim, esses estereótipos apenas se perpetuam, dando poucas chances para que se tornem agentes de mudanças.

O professor também é citado como desrespeitando o Coordenador em duas escolas particulares. Segue um exemplo:

"Em relação aos adultos eu também vejo, por exemplo, numa reunião pedagógica, eu já vivi como Coordenadora de grupo, em que um adulto te faz uma provocação dentro de um contexto coletivo(...) Bem objetiva: uma professora auxiliar uma época tinha entregado um relatório (...).E aí essa auxiliar tinha vivido com a outra orientadora do outro ano, que não era eu, ela fez o relatório, entregou para a orientadora antiga, a Coordenadora anterior, bem no finalzinho do ano, a Coordenadora não teve tempo de ler e de dar a devolutiva pra ela e aí no outro ano, quando eu proponho a escrita do relatório, publicamente na reunião, ela diz "Eu não sei pra que vocês falam pra gente escrever um relatório, afinal, a gente não tem devolutiva". (...)Então eu acho que seria respeitoso da parte dela ela ir para essa outra Coordenadora e dizer "Eu te entreguei, você não me devolveu, você falou que era para minha formação... *ela não fez esse movimento e aí ela faz esse coletivamente. Eu considero uma falta de respeito comigo, com o outro adulto que trabalhou com ela, com o próprio grupo. Então eu considero essa uma situação de desrespeito."*

Nas entrevistas uma Coordenadora de escola pública citou o desrespeito entre os professores:

"Entre os professores também tem desrespeito entre eles, entre colegas. Por exemplo, eu estou em uma reunião de HTPC propondo um trabalho. Então eu tenho duas ou três professoras envolvidas ali comigo. E eu tenho dois ou três que acham um absurdo elas estarem envolvidas num projeto se elas ganham igual a ele que não quer participar do projeto. Aí começam as brincadeiras. Aquelas coisinhas. Aí eu falo: 'Professor, você está me desrespeitando, desrespeitando os seus colegas e você mesmo. Porquê você faz parte disso. Porquê nós somos autores disso, você está no meio'. Ai eles maneram. São essas brincadeirinhas 'Se eu pudesse eu também participava, mas meu salário é muito baixo.' Então assim, brincadeiras desrespeitando as pessoas. Esse ano eu tenho um professor que atrapalha muito. E ele não é muito aceito pelo grupo porque ele tem essa postura então ele não é aceito. Você sabe que na escola pública tem os efetivos e os que são OFAS (não são efetivos, não fizeram concurso. Essa é a sigla. É como se fosse um contratado. Só que vai ganhando pontos). Então a torcida é que esse professor vá embora porque ele não é efetivo da casa. Porque não mostra muito respeito."

Aqui se apresenta o desrespeito de um professor perante todo o grupo de trabalho e a intervenção da Coordenadora para que isso deixe de acontecer. Ao mesmo tempo, colocam-se as questões, não menos reais, da desvalorização salarial dos professores de rede pública, do sistema de efetivos x não efetivos e do trabalho de um profissional que não pode ser demitido (assim, o que se pode fazer é ter uma 'torcida' para que ele vá embora da escola).

A questão salarial foi colocada em diversas falas de Coordenadoras como a razão atribuída pelo professor para o seu descompromisso com o projeto da escola, como argumento para o seu cansaço e assim o desrespeito aos alunos e etc. Mas, por mais que eles vivam uma situação difícil, não há justificativa plausível para a falta de respeito, ainda mais dentro de uma unidade educacional. E esta é a forma que menos os auxilia a modificar essa situação tão complicada.

Outra situação colocada foi a do desrespeito do aluno com o professor. A Coordenadora citou esse acontecimento referindo-se ao tempo em que ainda lecionava na escola:

"Eu tinha uma aluna que eu trabalhei com ela na 3ª série e uma vez eu estava no corredor, e eu era professora, não era Coordenadora, e ela me chamou de vários palavrões. E era uma pessoa que eu conversava, convivia com ela. Ela era mal criada mas eu tinha um relacionamento bom. Mas eu não quis mais. Mesmo sendo uma criança de 10 anos, sabe, eu não quis mais falar com ela, me magoou profundamente."

Aqui o sentimento de humilhação da professora foi tão grande que ela não quis mais manter um contato próximo com essa aluna, que continuou sendo da sua classe até o final do ano letivo. Ela até consegue pensar que era uma criança e que podia ter relevado, mas não conseguiu. Mostra que o desrespeito por parte de alguém que você tinha alguma consideração, que acreditava ter um bom relacionamento, traz um sentimento negativo. E isso vale para todas as relações vivenciadas.

Esse desrespeito por parte dos alunos também acontece com os Coordenadores, como mostra o trecho a seguir:

"Olha, é muito difícil, mas questão de 2 dias atrás, nós temos um aluno bem complicado e a gente tenta com ele o diálogo, tenta conversar, mas ele é muito complicado, e esses dias ele estava bagunçando na sala de aula e eu conversei com ele: "Olha L., se você não parar eu estou ligando para a sua mãe", ele morre de medo da mãe dele. Eu tenho o celular da mãe dele no meu celular. Ai ele pegou e falou "Não", ele não queria entrar em sala de aula, eu falei " A professora está deixando você entrar, você está perdendo prova", "Não, já começou e eu não vou entrar" (...). "Não vai entrar? Então eu estou ligando para a sua mãe". Ele entrou e falou: "Liga pra ela que você vai ver só uma coisa!". Teve uma vez que ele agrediu uma professora e ela saiu de licença, ela teve um avc. Então a gente já conhece o histórico dele. Eu falei para a vice-diretora: 'Se o L. levantar a mão para me bater eu não respondo por mim'. Ela falou: "Não, agora ele não vai fazer nada." Mas ele é um aluno que pode ter uma reação. Ele te olha com ódio. Você sabe que ele pode fazer. Você está enfrentando ele você sabe que ele pode ter uma reação. Ele já é um moleque, 4ª série. Então na hora

que ele falou isso eu disse "Você está me ameaçando? Agora que eu estou ligando mesmo para a sua mãe!", desci e liguei. Ele foi suspenso. Não veio nem ontem nem hoje, eu liguei para a mãe e falei: "Ele está suspenso". Ela não queria mas eu falei: "Ele me desacatou perante os alunos e eu não vou voltar atrás"'. Ai ela acabou concordando e não mandou."

Esta fala da busca pela conversa com os alunos é comum entre as Coordenadoras, da mesma forma como atitudes que não coerentes com esta em exemplos foi algo também comum. Neste caso, em uma escola pública, o aluno é conhecido por seu comportamento difícil e, ao relatar a tentativa de dialogar com ele, a Coordenadora explicita uma ação de ameaça com um telefonema para a mãe. Este deve ser um procedimento comum, pois ela tem o número da mãe em seu celular e contou que em algumas ocasiões nem vai até a sua sala para ligar, o faz ali mesmo, na porta da sala de aula, pelo celular. Não houve uma contextualização do episódio, para saber o que ocorreu exatamente, mas parece que a questão central é que o aluno deveria entrar na sala e não queria fazê-lo. Houve um embate de forças e, mais uma vez, uma força externa foi acionada, a mãe, que ao final foi notificada que seu filho estava suspenso. Há uma grande dificuldade de lidar com esses casos que requerem uma maior atenção, a busca por novas formas de agir, e o grande trunfo continua sendo a família. Assim, a professora pede auxílio para a Coordenadora ara resolver as questões e esta aciona a família. Uma discussão e a busca por reais soluções no contexto escolar acabam não acontecendo.

No caso das escolas particulares a relação cliente x prestador de serviço traz situações de desrespeito como a citada a seguir:

"Por exemplo, quando um aluno fala pra você: "Meu pai paga a escola e você tem que fazer o que eu quero!". Não mesmo. Seu pai paga a escola sim, mas para te dar educação. Você faz isso na sua casa? Aqui é escola e você vai fazer do meu jeito."

A Coordenadora tem clareza que apesar da relação cliente x prestador de serviço a escola é um espaço de educação, da construção de valores importantes para a vida em sociedade. Coloca também a importância do grupo nesta formação com os

limites que coloca e assim, não se entra nem em um embate de forças e não se faz necessária a busca por uma força exterior.

Os pais também foram citados por uma Coordenadora de uma escola pública como agentes de ações desrespeitosas:

"Uma que faz muito tempo, foi em um evento, uma criança bateu num colega e a mãe estava na platéia e a mãe saiu e foi bater no filho da outra, como uma leoa, foi defender sua presa. Isso foi uma grande falta de respeito, primeiro com o local, que é um lugar de educação e ela não respeitou. Segundo, que ela não respeitou o filho de uma outra pessoa, uma vez que, é o que eu te falo, as ações de respeito vem com ação de desrespeito primeiro, se o filho não batesse...no caso dela ela foi como uma leoa."

Essa foi uma situação pública de desrespeito de uma mãe e de uma agressão entre crianças e entre a mãe e um outro aluno. Acontecem também agressões de pais a seus filhos em reuniões com a Coordenadora:

"Às vezes acontece da gente chamar os pais e o pai começa a agredir o filho aqui dentro, bater, bater. E a gente fica desesperado. Uma situação de desrespeito assim.
E o que vocês fazem?
Eu separo, eu entro no meio. Eu morro de dó."

Aqui fica clara uma contradição na ação da escola. Ela não consegue resolver um problema interno e chama os pais para que eles os ajudem a resolver o 'mau comportamento' do jovem. Ao delegar para o pai, esse passa a achar que pode agir da maneira que considerar melhor (não que seja realmente): bater, colocar de castigo, conversar, proibir coisas etc. A escola delega, mas não sabe qual vai ser a atitude dos pais. Assim, neste caso a agressão aconteceu na frente da Coordenadora e parece, pela sua fala, que esse é um episódio que ocorreu outras vezes. Em algumas situações o pai pode agir da mesma forma em casa, sem que ninguém o veja, e talvez até de forma mais violenta. Assim, ao delegar a resolução de um problema para os pais, a escola o risco de os pais agirem uma maneira que nem sempre é a melhor. E para a

escola o que importa, infelizmente, é o resultado destas ações em sala de aula e muito pouco os meios utilizados por esses pais para que isso ocorra.

Para finalizar, uma Coordenadora de cada rede citou o desrespeito dos diretores para com elas[13]:

"Vai ter uma viagem de 5°ano, 3 dias fora, então nós trabalhamos o perfil do professor acompanhante, levamos tudo para a direção da escola, discutimos o perfil, porque precisa conhecer o local, porque precisa ter, fisicamente, uma condição de acompanhar os alunos nas escaladas, porque isso porque aquilo, e uma semana depois a direção convida uma professora que não tem absolutamente este perfil pra acompanhar. Eu queria me matar porque isso foi de um desrespeito com o grupo, com o trabalho realizado com o grupo e elas vem com decisão de cima pra baixo, tá entendendo?"

Em ambos os casos, as Coordenadoras parecem querer um respeito mútuo por parte da direção e algumas vezes ele não acontece. O fato de proporem uma discussão e depois a decisão ser tomada de forma autoritária deixou a segunda Coordenadora muito brava, pois lhe pareceu uma falsa discussão. A decisão seria tomada de qualquer modo, então os critérios levantados não se faziam necessários.

Desta forma, como mostraram os exemplos aqui colocados, há diversas situações de desrespeito na escola, em todos os âmbitos, permeando todas as relações. Todos sentem o desrespeito como algo ruim, mas poucos pensam nisto quando agem de forma desrespeitosa. Assim, há a busca por uma igualdade de direitos (ser respeitado), mas pouco se pensa nos deveres (respeitar a todos, não importa a sua condição). Cria-se então uma seqüência de desrespeitos em que cada um age assim com aqueles que considera inferiores a si mesmo, alguém aparentemente mais fraco, de modo a 'descontar' no outro a humilhação que viveu.

Pensando que o espaço escolar é responsável pela formação moral dos alunos, por mais que isso não fique claro para os seus agentes, essa constatação torna-se ainda mais grave. Como coloca La Taille (2006, p. 112) "Em suma, o heterônomo

---

[13] *"Nesta escola não vivi nenhum desrespeito. Mas em outras escolas, por exemplo, uma pessoa (diretor) gritar comigo. Porque eu trato a outra pessoa de maneira educada então eu quero a mesma coisa para mim."*

precisa incessantemente de provas de que a moral é, de fato, respeitada por outrem, para que ele mesmo possa dobrar-se às suas exigências." Para nascer o sentimento de obrigatoriedade, o dever agir moral, a criança precisa confiar nos adultos à sua volta e isso significa perceber que são coerentes, que fazem o que dizem e que exigem delas o que também fazem. "Ora, se ela percebe que um adulto aparentemente não é uma "boa pessoa", pois diz uma coisa e faz outra, a confiança nele depositada fica abalada e, conseqüentemente, sua autoridade fica enfraquecida" (La Taille, 2000, p. 113).

Assim, fica claro que essa distância entre o que se diz e se espera dos alunos e as ações que os adultos da escola têm em relação à moral trazem sérias conseqüências para a formação dos jovens. Há uma solução para isso? Talvez a percepção e a reflexão real sobre os direitos e deveres de cada um e da importância de se colocar no lugar do outro nas mais diversas situações.

K) SITUAÇÃO DE RESPEITO

Como já comentado anteriormente, falar da situação ruim, da falta, do desrespeito foi mais fácil que contar uma situação em que houve respeito. Em alguns casos, os Coordenadores pediram para que a entrevista continuasse até que se lembrassem de um episódio de respeito, o que ocorria após algum tempo. Alguns não conseguiram lembrar uma situação para dar um exemplo, de maneira que a amostra analisada na presente categoria ficou menor.

As categorias também sofreram alterações em relação às situações de desrespeito. Algumas foram eliminadas, pois não houve relatos relacionados a elas; foi criada uma nova: situação de respeito da equipe com o Coordenador.

O gráfico a seguir mostra as situações de respeito de uma maneira geral, em ambas as redes de ensino:

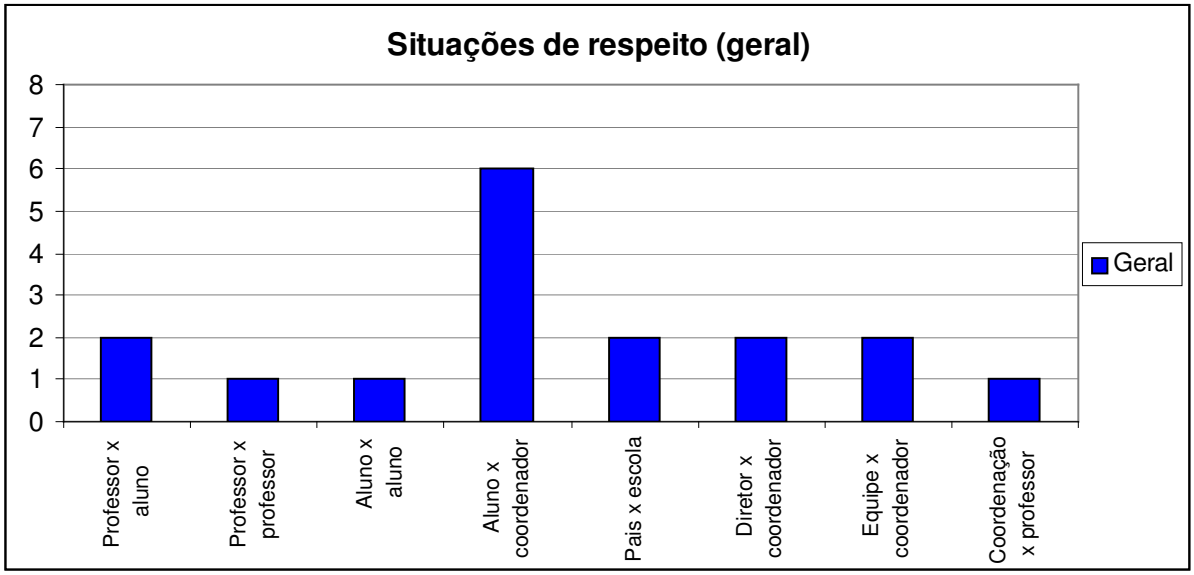

Gráfico 9: Situações de respeito citadas pelos Coordenadores de ambas as redes.

Mais uma vez os alunos foram os mais lembrados pelos Coordenadores. Foram lembrados em situações de desrespeito, mas também o foram nas situações de respeito. Cabe aqui a justificativa anterior de que os alunos são o centro da atenção da equipe escolar e como os Coordenadores acabam tendo uma ligação direta com eles em diversas situações, acabam por conhecer exemplos de suas atitudes. Os exemplos, inclusive, são da relação direta entre os alunos e os Coordenadores[14]:

"*Mas eu acho, como a escola é pequena, ao respeito que eles têm comigo, tem aluno que chega e fala: 'Eu não gostei do que você falou'; ' E do que você não gostou? Olha não foi isso que eu quis dizer.' Desculpa porque a minha fala de alguma maneira deu margem àquilo, mas não era aquilo e eu queria estar me desculpando, e eu sempre coloco isso pra professor também. Não é ser menos não é nada. Quando erra pede desculpa, cara. É respeitar, eu também sou humano.*"

[14] "*Eles têm muito respeito, hoje me chamam, conversam comigo, me procuram, alguns, a maioria que ficam circulando aqui por indisciplina, mas eu sinto que eles acabam respeitando a todos aqui. A escola construiu com os alunos ao longo do tempo que a diretora está, além do respeito, de confiar nas pessoas. A diretora precisa de alguma coisa as crianças da 4ª série vão lá e conversam com ela. Assim, problema toda escola tem, mas eu acho que essa está caminhando bem, então eu estou feliz de estar aqui.*"

Nestes dois casos, um em cada rede de ensino, a busca é por uma relação de um respeito mútuo, em que um respeita o outro e os dois envolvidos têm direitos e deveres. O fato de um aluno dizer ao Coordenador que não gostou de algo que ele disse, e fazê-lo de maneira respeitosa mostra que, além de achar que ele deve respeitar o Coordenador, ele entende que o Coordenador também tem o dever de respeitá-lo e cobra isso do outro, que ao aceitar essa fala, reforça esse laço e aumenta a confiança do aluno nestas relações baseadas no respeito.

O mesmo acontece com a situação em que os alunos buscam a diretora e a Coordenadora para conversar e a participante cita explicitamente a importância da confiança entre as pessoas, entre os alunos e os adultos, para que esse tipo de relação se estabeleça.

Os dois exemplos a seguir já falam de um outro tipo de respeito:

"Sim. Têm alunos extremamente educados. Eu tenho um aluno chamado L., daqui, que às vezes eu entro para conversar com eles, e foi até sobre esse assunto, a escola tá limpa, a gente tem que mostrar respeito com a nossa escola, assim como com os nossos amigos, professores, tal. E ele levanta a mão, entendeu? 'Dona Coordenadora, posso falar uma coisa?' falei 'Pode, L.'. Ele sempre é assim, muito educado. Há pouco tempo eu falei de um concurso e ele participou e ele veio aqui e pediu licença e veio me agradecer."

"Olha que as crianças batem na porta quando vão entrar, pedem licença, coisa que parecia que estava em desuso, levantam a mão para falar. Às vezes está uma bagunça generalizada. Ai você fala 'Pessoal?' 'Ah, é mesmo, tem que levantar a mão'. Então as regras, eu também acho que ajudam, que desde pequenininhos são trabalhadas, não pode aquilo, isso pode, não pode."

Aqui o respeito dos alunos é pela situação, pelas regras, um domínio das regras de convivência, o que chamamos usualmente de ter educação, usando palavras como 'por favor' e 'com licença'. São coisas importantes na convivência entre pares, mas que não vão além como as colocadas anteriormente.

As categorias respeito do professor com aluno, pais com a escola, direção com Coordenação e equipe com Coordenação tiveram a mesma quantidade de citações

(duas cada). No caso do respeito dos professores com os alunos, um dos exemplos de uma escola particular está dentro do universo pedagógico:

"Vamos imaginar em sala de aula, uma coisa simples, mas muitas vezes um aluno que não tá, que o ritmo dele não está acompanhando aquilo que o professor está fazendo ou está desenvolvendo como raciocínio, o professor pára, resgata, volta com exemplo diferente, enfim, tudo isso é respeito pelo outro, é uma consideração pelo momento que o outro tá vivendo, pela construção do outro, enfim, isso é uma situação de respeito, né?"

Aqui o professor aparece como aquele que enxerga as necessidades de cada aluno, que percebe, dentro de um grupo, aqueles alunos que precisam de uma outra abordagem, de uma nova explicação, de um novo exemplo para entender o que está sendo dito e não deixa de fazer isso. É um professor que descentra e percebe o outro, e o grupo só tem a ganhar com isso.

Assim, o professor que apareceu como aquele que desrespeita também aparece como quem os respeita e os Coordenadores souberam sinalizar essa postura dos docentes.

Um outro exemplo coloca uma outra relação de respeito:

"Nós temos a professora da 3ª série, ela é uma professora muito antiga da casa, uma professora excelente, trabalha aqui e na Prefeitura e ela tem uma relação com os alunos que é surpreendente. Uma relação assim: ela pode sair da sala em qualquer momento e nenhum aluno sai do lugar. É impressionante.(...) (Eles ficam) *trabalhando ou conversando com o amiguinho do lado, sem levantar. É impressionante. Só vendo. É bárbaro. E não é só com essa classe. Qualquer classe, qualquer ano que ela trabalhe, durante o ano ela consegue esse trabalho. É bárbaro. Nós tivemos um problema de enchente muito sério (...) Nós ficamos com ½ metro de água no pátio. Nós estávamos sem cobertura, a cobertura afundou e teve que trocar e inundou, inundou as salas, foi uma loucura. Foi um horror. E todas as professoras ficaram preocupadas, os maiores em alvoroço, os pequenos as professoras conseguiram controlar melhor até porque o corredor dos pequenos não encheu e enquanto todos estavam alvoroçados, enlouquecidos, essa professora estava em pé em uma cadeira, todos os alunos*

sentados nas carteiras, porque inundou a sala, não tinha como colocar o pé no chão. Ela cantou o tempo todo com eles. Ela não teve que chamar a atenção deles nem uma vez. Bárbaro! É uma situação de respeito assim, que foi até legal você me questionar para a gente sinalizar. É uma coisa que não é todo professor que consegue isso."

O que chama a atenção da Coordenadora é que a professora mantém a ordem da classe mesmo quando não está. Ela atribui isso a um trabalho com o respeito, mas não descreve esse trabalho muito bem, o que pode indicar sim um trabalho nesta esfera, mas também um controle grande sobre a classe que pode até ter sido obtido pelo medo. O exemplo da enchente, no entanto, mostra como ela lida com o grupo e nos dá pistas sobre uma relação não só respeitosa, mas também de quem conhece a idade das crianças com quem ela trabalha. Ao cantar, ela entretém as crianças e lhes dá segurança e não se fazem necessárias as broncas para que fiquem em seus lugares. Ela fica junto com os alunos e lhes mostra uma outra forma de agir diante daquela situação. Realmente é algo que merece ser notado pela Coordenação e por toda a equipe.

O gráfico que traz as respostas separadas por redes de ensino mostram que diferentemente dos casos de desrespeito, aqui há a mesma quantidade de respostas de escolas públicas e privadas para o respeito entre aluno e professor (três em cada) e para as situações entre professor e alunos (um em cada):

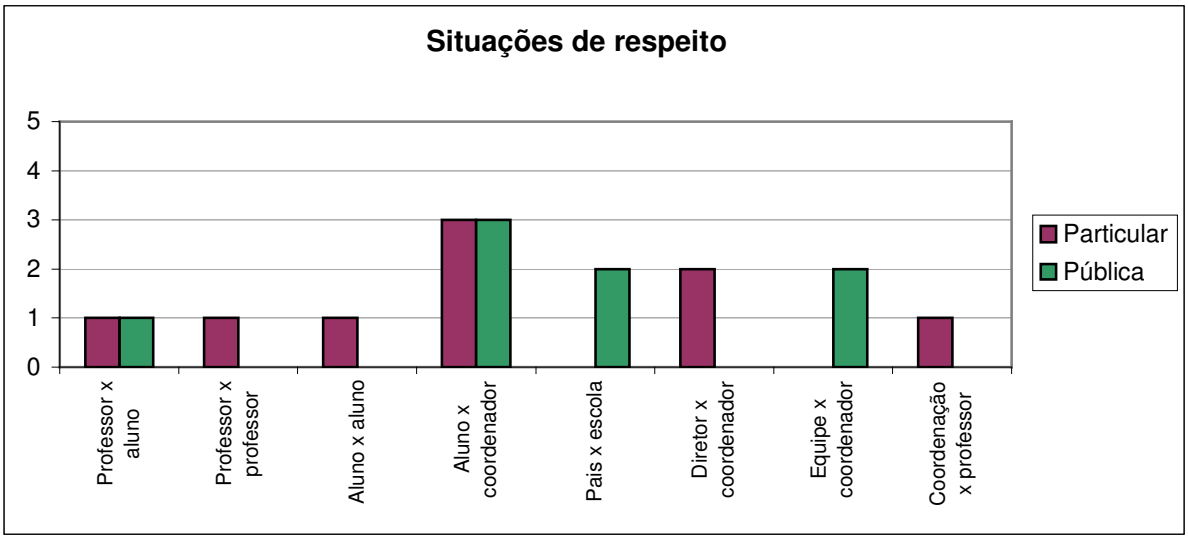

Gráfico 10: Situações de respeito citadas pelos Coordenadores de escolas públicas e particulares.

As outras categorias apareceram apenas em uma ou outra rede de ensino. Nas escolas privadas os exemplos foram mais diversificados e abrangem as categorias entre professores, entre alunos, diretor e Coordenador e coordenação professor.

Entre professores o exemplo é sobre uma relação de trabalho entre eles em uma situação de uma escola particular:

"Quando acontece, gozado, a gente acha 'normal'. Para chamar a atenção tem que ser uma coisa maior. Deixa eu pensar que tem sim. No estudo de meio, por exemplo, foram os professores de Português, Ciências, História, Geografia, aí eu convidei o G., professor de Artes Cênicas que eu achei que seria interessante. Posso falar que para os professores de Português e Ciências, para eles chegarem nesse trabalho, foi um processo extremamente respeitoso. Porque me chamou a atenção: eles são adultos, claro, cordiais, mas um tinha muito cuidado com o outro na hora de propor, na hora de fazer. Eu não sei te dizer, mas era um cuidado especial que eu achei que foi extremamente respeitoso.".

O início desta fala mostra bem como foi a reação dos Coordenadores diante deste pedido de um exemplo de uma situação respeitosa. É algo pouco notado ou valorizado e visto como 'normal', como bem colocado pela Coordenadora. Ao mesmo tempo, ao se esforçarem para lembrar valorizam este aspecto e dizem como isso é importante para o trabalho delas.

No caso citado, os professores precisavam fazer um trabalho em grupo e isso foi feito de uma maneira tão respeitosa que chamou a atenção da Coordenadora, pois todos conseguiram propor e ouvir sem imposições ou falta de escuta. Os professores saberem trabalhar assim é um bom indício de que podem ensinar seus alunos a agirem da mesma forma.

No caso do respeito entre alunos colocado por uma Coordenadora de uma escola particular, o exemplo a seguir coloca uma esfera pouco citada, a pedagógica:

"Acho que tem várias situações que eu posso pensar. Vou falar uma situação pedagógica. Então eles estão escrevendo uma narrativa de enigma(...). E aí quem vai terminando vai lendo para o grupo a história que fez e o grupo vai fazendo uma apreciação a partir dos pontos que eles levantaram. Eu já vi muitas situações dessas e

me chama a atenção duas coisas: uma como se colocar de uma forma respeitosa e quando eu falo respeitosa é levando o outro em consideração mas também podendo apontar falhas por exemplo, 'Olha isso eu acho que você fez muito bem mas aqui, quando você coloca essa situação, aparece um personagem de repente'. Você pode falar isso de muitas formas e no geral eu acho que eles falam de uma maneira muito respeitosa. (...)Então essa coisa dos parâmetros do grupo e do pedagógico ser um centralizador também, porque estamos em uma escola."

Este exemplo é interessante, pois traz a relação dos alunos, mas dentro de um contexto pedagógico, que não foi comum nas entrevistas aqui realizadas e foi um dado obtido também nas pesquisas de Romão (2008) e Bento (2008). A escola é, por excelência, o local do pedagógico e o respeito deve permear essas relações de aprendizagem.

Em duas escolas públicas, os exemplos referiram-se ao respeito dos pais pela escola e são de naturezas diversas, como se pode ver a seguir:

"Eu tenho muitos pais que apesar da escola ter muito problema tem pais ótimos, que conversam, te dão satisfação 'Olha, meu filho não veio...'. esses pais, alguns pais, valem por alguns que não estão nem aí com nada."

Há uma queixa comum entre os Coordenadores sobre a falta de interesse dos pais pela escola, como já foi discutido anteriormente, e muitas vezes há um embate entre estas duas instituições, família e escola. Aqui a Coordenadora cita aqueles pais que se preocupam em avisar a escola sobre os acontecimentos com os filhos, que demonstram uma boa ligação com a instituição. Isso é mesmo bom, pois cria um canal de comunicação entre ambas e uma sintonia, que pode, sim, beneficiar o aluno, que acaba inserido em ambientes mais coesos, menos discrepantes entre si.

A outra situação se remete a um caso mais grave, ocorrido em uma escola pública:

"Um caso triste (...). Ela (uma aluna) *estava na quadra, deu duas voltas e desmaiou. Eu fui, quando eu fui socorrer, ela já estava com um aspecto assim* (desfalecida). *Eu peguei ela no colo, desci, quando eu cheguei aqui eu coloquei a mão*

no pulso e vi que não tinha, a gente já começou a ligar para o resgate, aí antes do resgate chegar a gente já tinha colocado ela no carro. (...) Quando ela chegou lá não tinha mais jeito. E aí vem o respeito: a mãe mandou carta, fizeram cartaz, dizendo que a menina gostava da escola, foi todo um movimento muito grande de respeito pela escola. Teve culto aqui, vieram os pastores, eu que era professora de sala fizeram orações para mim. Foi uma situação de muito respeito com a escola, em uma comunidade em que isso poderia dar margem para milhares de coisas. Eles viram o que tinha acontecido, o médico, não sei. Sei que a escola foi muito respeitada não só pela família como pela comunidade, coisa de você ver como a comunidade está com você, que está com você, como te vê como um lugar que não vai mentir, que não vai inventar, um lugar seguro, que aconteceu porque tinha que acontecer. Isso eu acho que só quem tem respeito na comunidade que consegue."

Mesmo nesta situação tão difícil a escola foi vista como um lugar seguro, em que as pessoas que lá estão buscam o cuidado pelos alunos, buscam dizer a verdade e fazer de tudo para que tudo ocorra da melhor maneira possível. Há confiança por parte da comunidade na escola e isso se deve a um conjunto de ações que levaram a isso, afinal, mesmo diante de um incidente como esse, a confiança não foi abalada.

Em duas escolas particulares a relação do diretor com a Coordenação foi colocada:

"Um exemplo para mim é a minha relação com o F. Ele não toma nenhuma decisão sem a gente estar, não é de acordo, mas sim tranqüilo com a decisão. Ele é cuidadoso."

O que a Coordenadora sente é que o diretor não toma decisões sem que antes haja uma explicação, uma busca por um consenso. Não sente que suas opiniões não são validadas, como no exemplo de desrespeito entre essas duas esferas colocado anteriormente. Isso cria uma possibilidade maior de um trabalho em equipe e é também um bom exemplo para a Coordenadora seguir com os professores que orienta.

Esse sentimento de trabalho em equipe fica claro no exemplo a seguir, também de uma escola particular:

"Da própria direção da escola, outro dia eu tive um problema com uma mãe de um aluno que também não tinha sido convidado para uma festa e depois ele acabou levando uma advertência e a mãe não concordou muito e procurou a direção e eu senti um super apoio ao meu trabalho, à minha conduta."

Como os Coordenadores acabam tendo esse contato direto com os pais, que, neste caso, são clientes, como já discutido, é muito importante que o Coordenador sinta-se apoiado em suas decisões pela direção, pois isso traz uma maior segurança ao Coordenador ao precisar tomar atitudes no calor das situações que enfrenta; essa segurança acaba se refletindo também com os pais, que percebem que a escola tem uma maneira de agir que é comum a todos.

Esta grande preocupação com a satisfação do cliente muitas vezes abala essa relação de confiança dentro da escola particular, pois há a possibilidade de se desfazer ações para que os pais sintam-se agradados, o que gera insegurança nos funcionários e acaba se refletindo nos alunos, que não sabem quais as regras que valem e para quem. Esse é um cuidado que as escolas particulares devem tomar.

Duas Coordenadoras de escolas públicas citaram o respeito da equipe para com elas como algo que lhes chamou a atenção. Uma delas coloca um respeito pela hierarquia, algo que parece ser valorizado em outras falas aqui já citadas:

"Olha, com respeito eu vivo, graças a deus, todos os dias. As pessoas comunicando as coisas para mim de uma maneira educada, solicitando para mim, as pessoas não passando por cima das minhas ordens, eu não passando por cima da ordem de ninguém, respeitando a outra pessoa, se for o outro Coordenador, um professor, uma diretora. Você tem que ter cautela. Eu acho que isso deve ser um amadurecimento da pessoa. Porque às vezes a pessoa tem idade, mas não tem o amadurecimento necessário ou a formação necessária."

Além disso, há a busca por uma relação respeitosa e educada entre todos os que trabalham na escola, algo que realmente é bom em um ambiente em que os exemplos são a base para a formação dos alunos.

Outra Coordenadora sente uma grande colaboração por parte da equipe com o seu trabalho, o que torna o ambiente de trabalho mais cooperativo, de modo que há uma maior chance disso ser ensinado e trabalhado com os jovens:

"Nossa são pequenos flashs mesmo. 'Deixa que eu olho isso para você, deixa que eu guardo, não se preocupa com isso que eu anoto'. Sempre tem um flash assim de colaboração, de colaboração mesmo. Isso é respeito, de compreensão."

Em uma escola particular, a Coordenadora citou exemplos em que houve respeito por parte da Coordenação em relação a pedidos e propostas dos professores. No primeiro caso, a escola mudou a data da feira de livros dos alunos do primeiro ano do primeiro para o segundo semestre por entender que o pedido das professoras fazia sentido, pois o evento demandava uma capacidade de escrita muito grande para alunos tão pequenos.

"São muitas. Acho que são bem mais, graças a Deus. Olha tem muitas, muitas. Vou tentar dar também um exemplo bem... aquela que eu falei, da situação da feira de livros, ela é uma situação e respeito. (...) você valida o que os professores trazem, por experiência, eles que estão em sala de aula com os alunos e eles estão marcando uma posição, então eu considero um ato de respeito da escola mexer em toda a sua organização (...) e você mexe nisso porque você está respeitando a posição do professor. Uma outra situação de respeito que eu enxergo da escola é essa proposta de, esse jeito de funcionamento da escola, considerar que o professor precisa de um espaço, como este da terça a noite, para pensar no trabalho, para fazer um trabalho cada vez mais bacana, eu também acho que é uma comunicação de respeito ao professor. E uma coisa que eu vivo muito no dia a dia com os professores (eu acho pelo menos, ninguém me disse diferente até agora, rs), a gente tem muita possibilidade de conversa. Então agora a gente acabou de combinar que a gente vai trabalhar com o 1°ano com diário e a gente pensou coletivamente neste trabalho com diário e uma professora, de um grupo específico que tem bastante dificuldade, tem muitas questões com as crianças, a professora veio conversar em particular comigo e disse 'Eu não estou conseguindo olhar para a minha rotina e imaginar entrar com mais um conteúdo de trabalho sendo que o conteúdo respeito, atitude etc está ocupando tanto espaço da

minha rotina, então eu entrar com um conteúdo formalizado novo no 1° ano nesse momento eu estou achando inviável'. Então ela poder trazer isso pra mim, eu acolher a questão que ela me traz, pensar com ela: 'Em que tamanho você acha que dá para acolher isso? E se não dá vamos ver que encaminhamentos a gente faz a partir dessa demanda que você está me trazendo.'

Chama a atenção como, diante de todas as dificuldades dos Coordenadores de citarem exemplos de respeito, essa Coordenadora o faz com tranqüilidade e diversidade e sempre centrado no seu foco de trabalho, o professor, tanto na sua relação com o grupo, com a equipe, com a escola. Essa foi a única Coordenadora entrevistada que o tempo todo mostrou que seu foco de trabalho e atenção é o professor, com o objetivo de que isso se reflita sempre na relação deste com os alunos. Uma amostra de que isso é mesmo possível.

No exemplo da escuta de uma demanda dos professores, cabe ressaltar que estes são ouvidos porque colocam a questão pedagógica como central e isso é cabível de discussão ali. Criou-se uma demanda maior do que a possibilidade dos alunos, e isso foi avaliado pelos professores que, como têm um espaço semanal para discussão e formação, puderam se colocar e foram ouvidos. Esse espaço é visto como fundamental e respeitoso por essa Coordenadora, que o utiliza a favor do seu trabalho. Ao mesmo tempo em que há acordos gerais aos quais se chegam nestas reuniões, e que devem ser respeitados por aqueles que ali trabalham, há um espaço individual para que cada professor possa avaliar as reais condições do trabalho proposto de maneira geral acontecer com seu grupo, e esse espaço é visto como importante. Além de dar autonomia de trabalho e autoria para os professores, a escola demonstra que possui uma grande qualidade: a equidade. Apesar de o acordo ser para todos, há diferenças que podem e devem ser respeitadas.

Terminar esta parte da análise com este exemplo traz a gratificação de se ver o trabalho da Coordenação centrado na formação do professor, com respeito e equidade e só se pode deduzir que isso traz grandes benefícios para os alunos, que têm a possibilidade de conviver em um ambiente com essas características.

Cabe ressaltar que, assim como se percebeu que há situações de desrespeito nos mais diversos âmbitos escolares, também há uma diversidade de situações de respeito. Essas são mais difíceis, infelizmente, de serem lembradas pelos

Coordenadores e abrangem uma gama menor de relações, como se pôde ver pelas categorias estabelecidas. Mas a existência de uma variedade é algo bom ao se pensar neste ambiente em que a formação moral é constante.

CONCLUSÕES SOBRE O ESTUDO 1

Ao se analisar os dados das entrevistas semi-estruturadas com 20 Coordenadores de escolas públicas e privadas de São Paulo, tem-se um pequeno panorama, uma pequena amostra, de como o respeito é visto e trabalhado (ou não) pelas escolas. Percebeu-se que a grande função atribuída aos Coordenadores é coordenar o trabalho dos professores, de ser uma espécie de assessoria para questões pedagógicas e educacionais e promover a formação interna. Mas o que se viu é que os Coordenadores, de modo geral, não gostam de trabalhar com os docentes. Enfim, a maioria dos Coordenadores diz gostar da sua profissão, mas isso não inclui trabalhar com os professores.

Assim, os alunos acabam sendo o maior foco de atenção, tanto para os aspectos positivos como para os negativos, e são os mais citados nos exemplos de respeito e desrespeito na escola. Cria-se uma centralização neste segmento da educação e uma postura de busca por uma formação mais sólida da equipe de docentes e funcionários é pouco pensada.

O desrespeito acontece em todas as gamas de relações escolares, e essa conclusão é preocupante, pois mostra que o desrespeito acontece de maneira generalizada, de modo que há constantes modelos de desrespeito para os alunos. O respeito, felizmente, também acontece em diversas esferas, mas é bem menos lembrado pelos Coordenadores, o que mostra que o que não é bom acaba sendo mais marcante do que aquilo que foi bom.

A escola tem sido pouco responsável pela formação moral de seus alunos. Há poucas e até mesmo raras ações que o promovam, e estas acontecem mais nas escolas particulares que nas públicas. Nestas últimas, algumas vezes são propostos projetos externos, executados por outros órgãos por um período determinado e que tratam do respeito e de outras virtudes. Mas o que ficou claro é que a formação para o respeito não é vista como um conteúdo escolar, e a formação acaba não sendo realizada de maneira estruturada.

O respeito é entendido, na grande maioria das escolas públicas, como um respeito unilateral, em que os alunos devem obedecer aos adultos e às normas, por mais que essas lhe pareçam injustas. Os alunos podem ser destratados, mas precisam tratar o outro com respeito. Há pouco espaço para o diálogo e para a formação do respeito mútuo, para o entendimento dos deveres e direitos de cada um. Isso, claro, não ajuda na formação nem de cidadãos e nem de pessoas moralmente autônomas.

Nas escolas particulares vê-se uma busca maior pela formação do respeito mútuo, havendo algumas aberturas para a discussão, para a reflexão e para a mudança de atitudes. Mas faltam, ainda, estudos mais aprofundado pelas equipes, assim como mais estruturação e planejamento para a implementação de ações com vistas à formação do respeito.

Na segunda parte do estudo, a seguir, foram analisadas as respostas dadas pelos Coordenadores às situações hipotéticas propostas e a escolha por formas de agir, também colocadas pela pesquisadora.

Estudo 2

Após a entrevista semi-estruturada, as situações a seguir foram apresentadas para os Coordenadores, uma de cada vez. Após a leitura individual em voz baixa, os Coordenadores responderam como agiriam diante daquela situação. Posteriormente, foram colocadas alternativas de ações, e os entrevistados escolhiam uma que achavam que ia mais ao encontro do que fariam no cotidiano.

Na Situação 1, descrita a seguir, alguns Coordenadores não conseguiram escolher apenas uma opção, principalmente quando falavam sobre as ações dos professores, o que alterou o número de respostas dadas. E um dos Coordenadores acabou não respondendo a essa pergunta.

Nesta parte do estudo as situações citadas no método foram novamente colocadas para facilitar a leitura dos dados.

A.SITUAÇÃO 1

"Numa determinada classe, enquanto o(a) professor(a) estava dando aula, explicando a matéria, observou que alguns alunos (grupinho) conversavam incessantemente, não prestando atenção nele(a). Apesar de solicitados a ficarem quietos, os alunos continuavam com esse comportamento".

O que você acha que o professor deveria fazer?

Escolha de alternativas de ações:

e) "Não é possível. Eu já disse que é para ficarem quietos", fala exaltado (a). "Se não pararem já, vocês sofrerão sérias conseqüências."
f) Não fala nada, continua a aula e, quando termina, vai à Coordenação dizendo: "Queria pedir para vocês tomarem alguma atitude em relação a estes alunos, pois não consigo dar as minhas aulas."
g) Fala firme, mas sem exaltação: "Fiquem quietos. Eu não admito que alunos não prestem atenção no que eu falo. Isto para mim é falta de respeito (comigo e com os outros alunos) e eu me sinto desrespeitado (a). Se continuarem, sairão da classe".
h) Pára a aula, dizendo: "Gente, o que está acontecendo? Vamos conversar?", tentando estabelecer ou resgatar as regras de convivência combinadas.

O gráfico a seguir mostra as respostas dadas pelos Coordenadores frente a essa situação:

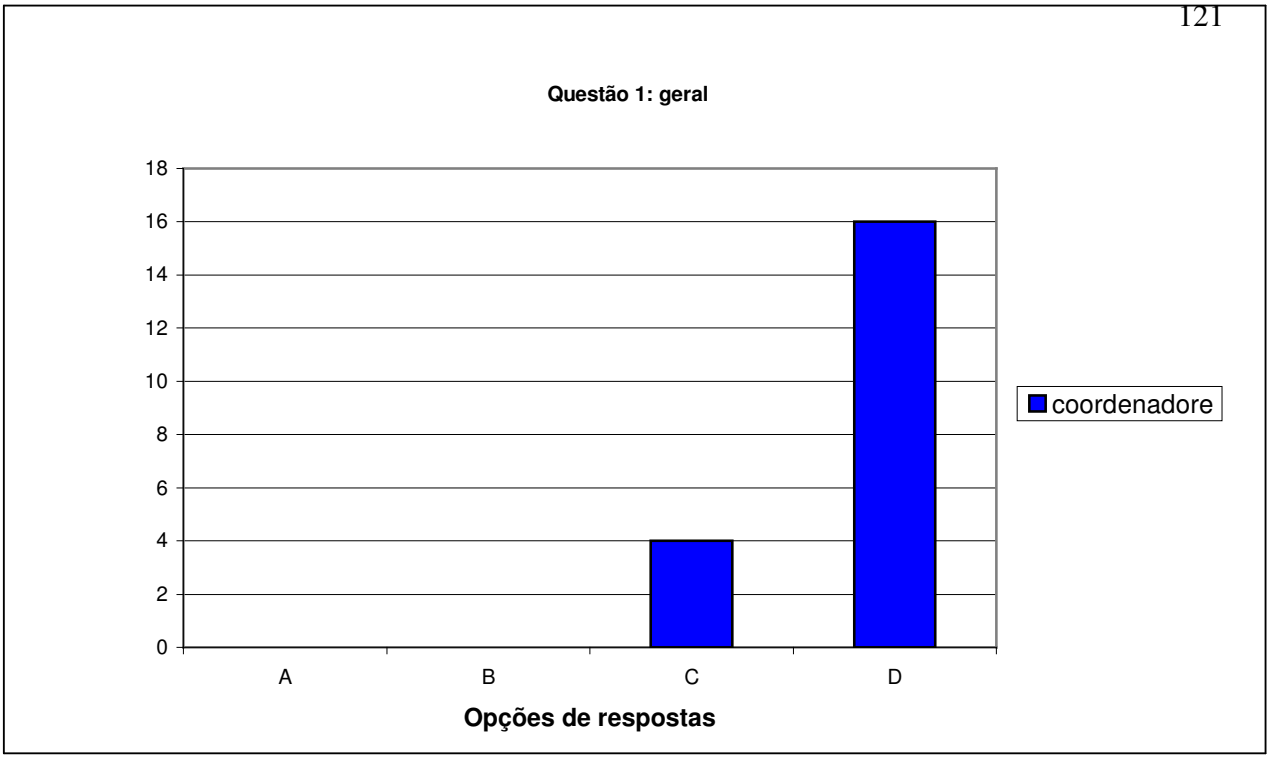

Gráfico 11: Escolha de respostas dos Coordenadores de ambas as redes para a questão 1.

Como se pode perceber, a grande maioria dos Coordenadores escolheu a opção D, que sugere uma conversa com os alunos buscando compreender a razão para a indisciplina e também cita o resgate de regras de convivência. A construção de um conjunto de regras com a classe parece ser um procedimento comum nas escolas e a busca para que sejam cumpridas pelo grupo também.

O que se modifica é a forma como essas regras são feitas. Pareceu que em algumas escolas a busca é por uma discussão dos problemas encontrados no grupo e, então, uma busca por soluções e conseqüências que tragam uma mudança de atitude do grupo. Em outras escolas, parece que as regras já estão pré-estabelecidas e na conversa sugerida pelos docentes não há um real espaço para esta formulação.

Alguns ficaram em dúvida entre a C e a D, mas cabe ressaltar que muitos entenderam que a C tinha um tom de exaltação, algo que estava explicitamente dito que não tinha. Ao mesmo tempo, aqueles que escolheram esta opção o fizeram principalmente por se referir à necessidade de respeitar o outro, no caso o professor e a sua aula.

Outros Coordenadores ficaram na dúvida na escolha da letra C pela ameaça final, do aluno precisar sair da sala caso não parasse a conversa. Alguns apontaram que isso não combinaria com um professor que estaria chamando a atenção para o

respeito e outros disseram que até falariam firme e sobre o respeito, mas realmente não ameaçariam.

A análise dessas respostas por redes de ensino evidencia algumas diferenças:

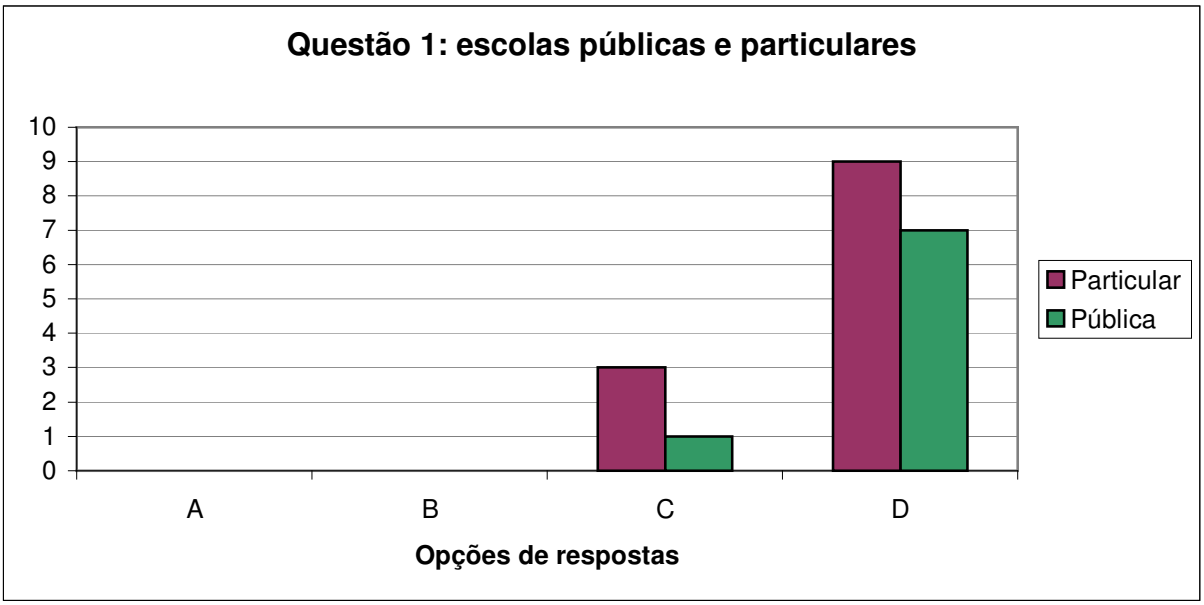

Gráfico 12: Escolha de respostas dos Coordenadores de escolas públicas e particulares para a questão 1.

Como se pode notar, apenas uma Coordenadora de escola pública escolheu a questão C que trata explicitamente do respeito, em que o professor revela aos alunos essa questão e exige deles, mostra-lhes o dever de respeitar a aula. No caso das escolas particulares 3 Coordenadores escolheram essa resposta e frisaram a afirmação sobre o respeito.

Percebe-se então que o respeito não é destacado neste momento e a atitude preferencial é parar a aula e conversar com os alunos e ouvir deles o que acontece, os motivos para a dispersão. Alguns Coordenadores colocaram que o parar a aula não seria em um sentido de apenas ouvir, mas também do professor colocar o seu limite, que aquela situação não estaria boa para ele e nem para o grupo que estava prestando atenção. Seria uma outra forma de abordar o respeito sem ser de maneira tão direta.

As contradições na escola aparecem ao se perguntar aos Coordenadores como eles acham que os professores agiriam diante desta mesma situação, como mostra o gráfico a seguir:

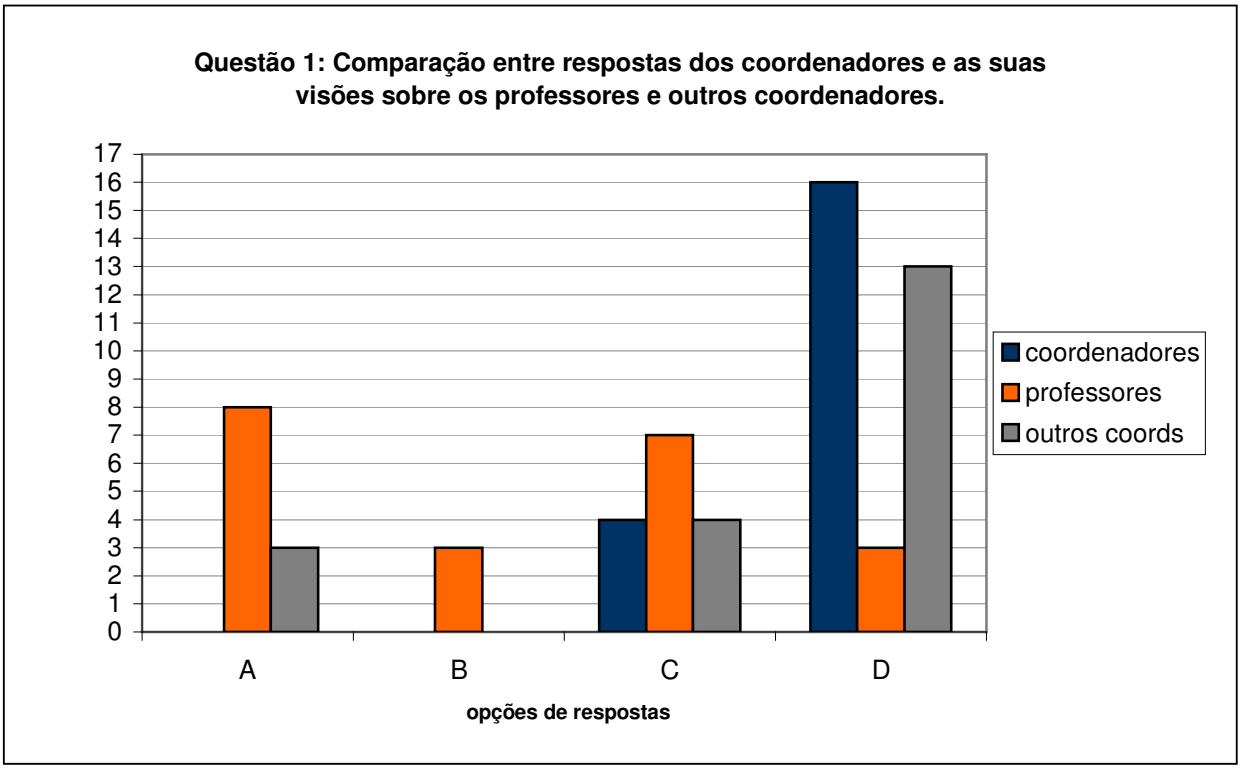

Gráfico 13: Comparação entre as escolhas dos Coordenadores e suas opiniões sobre os professores e outros Coordenadores em relação à questão 1.

Há uma enorme discrepância entre aquilo que os Coordenadores dizem que fariam e entre aquilo que pensam que os professores fazem. Apenas 3 dos 20 Coordenadores acham que os professores agiriam como a maioria deles optando pela letra D. A letra C, que aqui aparece em maior número com os professores do que os Coordenadores deve-se ao fato dos Coordenadores terem interpretado a possível fala como tendo um tom ameaçador ou bravo, algo que não era a intenção desta resposta quando foi formulada. Não foi por achar que os docentes frisam o respeito em sala de aula, mas sim pelo fato de geralmente, na visão deles, se colocarem de maneira autoritária e firme.

O que chama a atenção é a grande quantidade de respostas da letra A, que se remete a uma opção de ação completamente autoritária, exaltada e ainda com uma ameaça de punição externa. Parece que esta fala é entendida como comum também pelo grande número de crianças que são retiradas da sala de aula e encaminhadas para a coordenação.

A letra B, que também se refere a uma punição externa, que delega ao outro uma ação junto ao aluno, mas sem qualquer ação em sala, é tão citada quanto aquela em que o professor conversa com seus alunos. Assim, vê-se que os Coordenadores veem os professores como autoritários, bravos, sem condições de resolver os conflitos de sala de aula e que optam por delegar essa função aos Coordenadores. Assim, como colocado anteriormente, o Coordenador passa seus dias atendendo alunos, ligando para pais ou anotando os 'maus comportamentos' em livros e cadernetas e pouco se faz para que esta autoridade volte para as mãos dos professores e, mais importante, pouco se faz para instrumentalizar esses professores para lidarem com essas situações tão freqüentes na vida escolar.

Em relação ao comportamento de outros Coordenadores, também se percebe que os participantes, na sua maioria, acham que eles agem da mesma maneira que agiriam. Mas 3 participantes consideram que estes outros profissionais agem assim como a maioria dos professores, de maneira autoritária.

Ao se analisar esta comparação entre a possível atitude do Coordenador e o que se pensa da ação do professor nas duas redes encontra-se diferenças de opiniões, como mostram os gráficos a seguir:

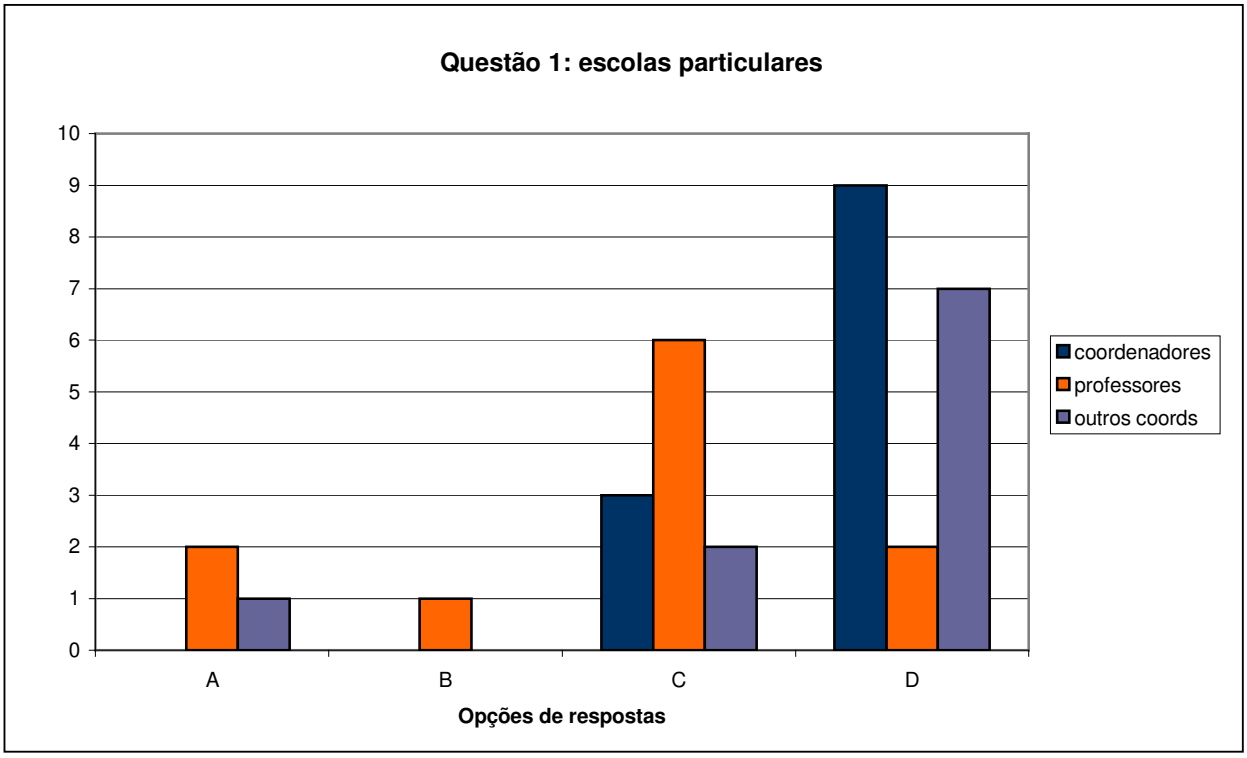

Gráfico 14: Comparação entre as escolhas dos Coordenadores e suas opiniões sobre os professores e outros Coordenadores em relação à questão 1 nas escolas particulares.

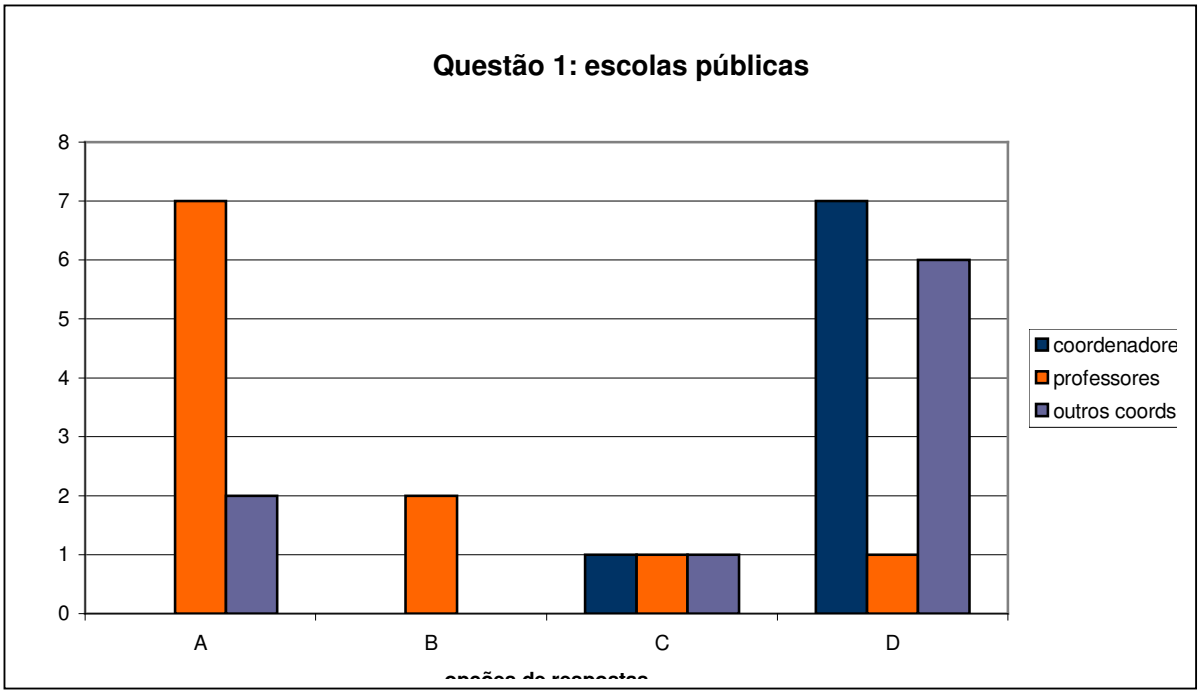

Gráfico 15: Comparação entre as escolhas dos Coordenadores e suas opiniões sobre os professores e outros Coordenadores em relação à questão 1 nas escolas públicas.

Ao se comparar os dois gráficos fica clara a diferença da visão dos Coordenadores das duas redes sobre os professores das escolas em que atuam. Os Coordenadores das escolas particulares acham que poucos professores têm atitudes mais severas e autoritárias sobre os alunos, há pouca ameaça e pouquíssimo encaminhamento para a Coordenação. Neste segmento percebe-se que, na maioria das vezes, quando há um encaminhamento para outra pessoa é porque, realmente, o professor tentou tudo o que foi possível e o encaminhamento é visto até como um pedido de ajuda.

Nas escolas particulares, os Coordenadores acham que a maioria dos professores age como na letra C, apelando para a questão do respeito e terminando com uma fala que avisa que a conversa não pode continuar ali. É uma escolha que parece adequada do tanto do ponto de vista da formação dos alunos, pois remete ao contrato ali estabelecido de respeito à aula, ao professor e aos colegas, como do ponto de vista do professor - que preparou uma aula, está ali com seus alunos; ademais, segundo a história, somente alguns alunos estão conversando, havendo uma parte atenta. Assim, o sentimento de desrespeito em uma situação como essa é legítimo e a escolha dessa opção não se torna autoritária ou grosseira. Ela traz imbuída a relação de deveres e direitos de cada um em uma situação de sala de aula.

Apenas 2 Coordenadores acham que os professores de sua escola agem de maneira autoritária e apenas 1 considera que os docentes se excluem da resolução deste problema e o encaminham para a Coordenação. Dois deles acham que os professores agiriam como eles, optando pela letra D.

Assim, não há uma grande consonância entre as ações dos professores com as dos Coordenadores, mas a escolha pela letra C para os docentes aponta mais claramente para a questão do respeito, que na situação colocada é importante, e traz essa dimensão moral para a discussão.

Já no caso das escolas públicas, a grande maioria dos Coordenadores acha que seus professores optariam por agir conforme descrito na letra A; apenas dois deles consideram que os professores agiriam de maneira menos autoritária, conversando ou colocando a questão do respeito. Essa opinião demonstra que os Coordenadores não confiam no trabalho que seus professores fazem em relação à indisciplina. Os professores agem de uma maneira da qual os Coordenadores discordam; ao mesmo tempo, conforme visto no Estudo 1, ao atenderem os alunos da maneira que o fazem,

sem se remeter ao professor, sem colocar questões de reflexão para o docente e ao 'ensinar' o aluno a obedecer para levar menos bronca, os Coordenadores acabam reafirmando essa postura do professor, que não consegue ter atitudes diferentes.

Assim, nas escolas públicas, os Coordenadores parecem mais dispostos a trabalhar com os professores que nas escolas particulares; ao mesmo tempo, todavia, nota-se uma maior confiança nos docentes da rede particular de ensino.

Em relação aos demais Coordenadores, em ambas as redes, os entrevistados consideram que seus colegas agem de forma semelhante a eles, optando pela letra D. Há pouco autoritarismo e pouca referência ao respeito.

No estudo realizado por Tardelli (1999) a pesquisadora apresentou essa mesma questão para 18 professores do Ensino Médio. O que a autora pode notar foi que os professores, diante desta situação, em sua grande maioria escolhiam a opção D, assim como escolheram os Coordenadores aqui entrevistados. Assim, os professores na pesquisa anterior e os Coordenadores na pesquisa atual escolheram a mesma opção para representar o seu comportamento diante de uma situação de indisciplina, buscando o diálogo com os alunos.

Cabe colocar que a opção D é aquela que contém elementos que são socialmente esperados, de modo que isso pode ter influenciado a resposta de ambas as amostras.

No entanto, comparando os dados percebe-se que os Coordenadores não têm a mesma visão sobre os professores e, principalmente nas escolas públicas, os consideram autoritários com os alunos em situações como a apresentada. Há assim uma possível discrepância entre aquilo que o Coordenador acha que o professor faz e entre aquilo que o próprio professor diz que faz.

A autora levanta também uma questão já colocada neste estudo, mas que merece ser enfatizada, que é a definição de diálogo por parte dos profissionais de ensino. Ela notou, assim como se percebeu em diversos momentos na atual pesquisa, que os profissionais chamam muitas vezes de diálogo/conversa algo que se assemelha mais a uma retomada da ordem, explicitação de deveres: "Essa conversa se caracteriza muito mais como um pronunciamento de regras e deveres morais, do que um verdadeiro diálogo visando à construção da autonomia do aluno ou a tentativa de restabelecer as regras de convivência e/ou resgatar os limites da relação." (Tardeli, 2003, p. 80).

B) SITUAÇÃO 2

"Um aluno volta do recreio e ao olhar em seus materiais, não encontra mais uma parte de sua coleção de *cards*[15]. Ele procura a Coordenadora da escola e diz que foi roubado[16]."

O que a Coordenadora deveria fazer nesta situação?

II) Escolha de alternativas de ações

f) A Coordenadora vai até a classe e diz: "Roubaram os cards de tal criança e ela não pode ir embora para casa sem eles. Quero saber quem foi que roubou os cards agora. Se não me falarem, vou precisar revistar todas as mochilas."

g) A Coordenadora chama a professora da classe da criança roubada, conta o que se passou e pede para que resolva a situação com os alunos.

h) Reúne o grupo de crianças e fala: "Nós estamos com um problema. Alguém pegou os cards de uma outra criança que está muito chateada com isso. Para resolvermos esta situação, eu vou esperar até amanhã no começo do dia para que esta pessoa devolva os cards colocando-os dentro do armário da classe. Se isso não acontecer, todos nós precisaremos achar um jeito de devolver os cards para seu dono".

i) A Coordenadora leva o caso para a Direção para que busquem a melhor solução.

j) Na hora da saída, reúne todas as crianças que estavam juntas no momento do furto e suas professoras no pátio e diz: "Só vamos poder sair daqui com os cards. Estou esperando quem pegou me devolver".

---

[15] Cards: um tipo de figurinha comumente colecionado por alunos do segmento escolar estudado.

[16] A situação descrita é de *furto*, pois não há violência ou grave ameaça contra uma pessoa para obter um bem. No entanto, foi chamada aqui de *roubo* por ser a palavra mais comumente usada para esse tipo de situação vivida nas escolas.

Ao lerem esta situação a primeira reação da grande maioria dos Coordenadores foi dizer “Nossa, isso acontece muito! E é difícil de lidar!”. Essa resposta mostra que a situação escolhida faz parte da realidade e assim as respostas podem trazer dados do que realmente acontece na escola, principalmente na parte das respostas livres, que antecederam a apresentação de opções fechadas.

Ao mesmo tempo em que é comum, a situação apresentada é de difícil condução dentro da escola, que é um lugar onde não cabem as repressões ‘policiais’, mas no qual também há a necessidade de uma ação, seja para buscar recuperar o objeto, seja para prevenir outras ocorrências. Assim, mesmo não se tratando especificamente do objeto citado na pergunta (card), este problema já foi enfrentado por todos os Coordenadores entrevistados. A fala de uma Coordenadora expressa bem esta dificuldade:

“A situação de roubo é a situação mais constrangedora que tem, porque, primeiro, aqui não é polícia para parar tudo, revistar. Você vai fazer o quê? Então sempre fica uma situação extremamente desagradável.”

O gráfico a seguir mostra as escolhas dos Coordenadores de ambas as redes:

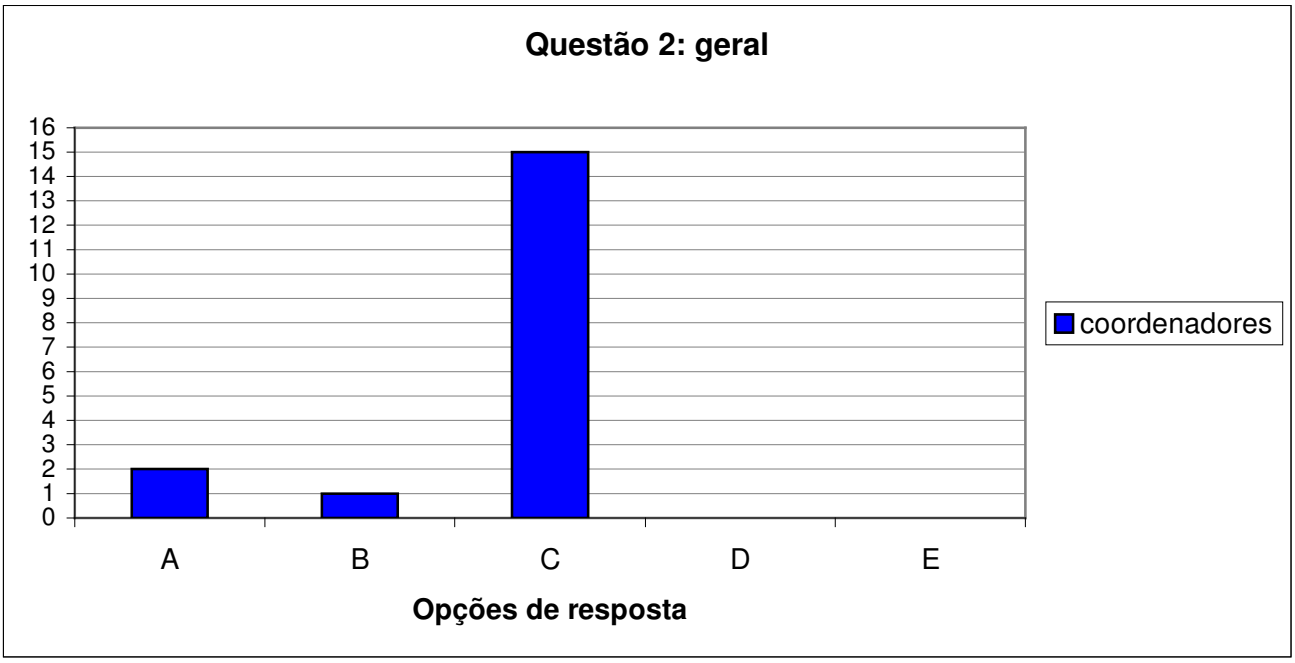

Gráfico 16: Escolha de respostas dos Coordenadores de escolas públicas e particulares para a questão 2.

Como se pode notar, mais uma vez a grande maioria optou por uma resposta que envolvesse o diálogo e a busca de uma solução junto ao grupo. A grande ressalva foi em relação ao final desta opção que diz "*Se isso não acontecer, todos nós precisaremos achar um jeito de devolver os cards para seu dono*". Os Coordenadores apontaram que, por vezes, não é possível achar o objeto e devolvê-lo e, assim, este fica mesmo perdido.

"Já teve caso de coisa que sumiu e não apareceu. Uma coisa extremamente desagradável, mas o que eu acho mais importante é pontuar. Ir na classe e falar 'Gente, eu estou envergonhada. Não sei como eu falo com essa mãe que teve um roubo. Quem tava aqui é suspeito, inclusive eu. Então, que situação é essa? Será que eu estou entre amigos ou não? Eu tenho quer vir aqui com a minha bolsa e ficar segurando? Não posso deixar meus óculos na mesa porque vai sumir? Isso interfere na nossa relação. Será que um amigo meu está pegando as minhas coisas? (...) Se é brincadeira, é uma brincadeira de extremo mau gosto. Mas, se essa pessoa está pegando, ela está precisando de ajuda, não está bem.' A gente espera que apareça e vai nessa linha. O que eu acho importante é não deixar passar batido. Eu cheguei a falar com eles 'A gente vai ter que por uma câmera para ver o que se passa aqui? Isso é meio absurdo'. Coisa de confiança, do espaço, das pessoas."

No caso acima, um celular não foi encontrado. A questão levantada por esta Coordenadora de uma escola particular é a do cuidado com o espaço, com a escola, com as relações estabelecidas, lembrando o quanto é ruim viver em um espaço margeado de desconfiança, com a necessidade constante de vigia sobre os objetos. E questiona os alunos: é essa a escola que queremos ter? Uma discussão do plano ético e que leva à reflexão. Na citação abaixo, outra Coordenadora de uma outra escola particular segue este mesmo caminho:

"Essa é uma coisa que eu tenho discutido muito com os representantes de classe. Às vezes você acha que foi roubado e está embaixo da mesa e você não viu direito. Tem uma coisa que é esse trabalho de responsabilidade maior, de que escola queremos, uma coisa muito bacana esse trabalho. Eu quero que a escola fique toda

fechada, trancafiada, cheia de gente? Já me deram ideia de colocar câmeras. E eu falei: é essa a escola que a gente quer?"

O gráfico a seguir mostra a comparação das respostas a esta questão entre as duas redes de ensino:

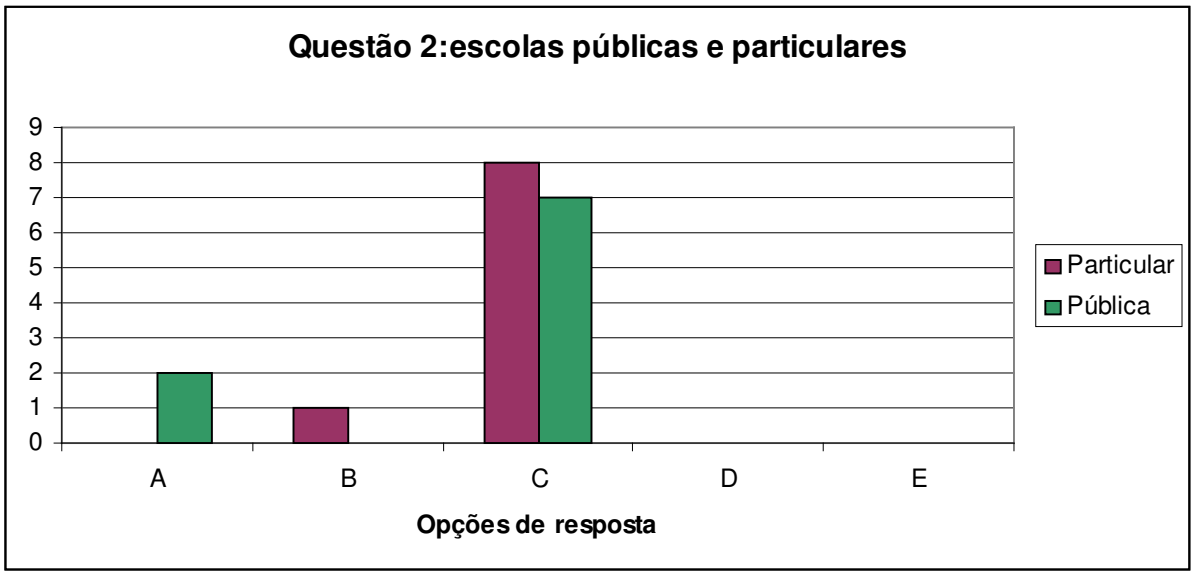

Gráfico 17: Escolha de respostas dos Coordenadores de escolas públicas e particulares para a questão 2.

Não houve grandes diferenças nas opções de escolha nas duas redes de ensino, como mostra o gráfico. A maioria dos coordenadores opta mesmo pela conversa e busca de solução junto aos alunos. Apenas dois representantes da escola pública optam pela questão A, que coloca a palavra roubo em evidência. E uma coordenadora de escola particular prefere que o professor, por estar mais próximo da turma, resolva a questão.

O que chamou a atenção foi que, comparando as respostas livres dadas logo após a leitura da situação hipotética com a escolha das alternativas - que ocorreu posteriormente-, apenas metade dos Coordenadores de escolas públicas foram coerentes em suas escolhas. Metade disse que agiria de uma forma muito mais autoritária, mas depois acabam por escolher uma alternativa baseada no diálogo. Isso pode ter acontecido por, como já citado no Estudo 1, os Coordenadores saberem o que é socialmente mais aceito e, assim, escolhem essa resposta.

Assim, para evitar essas situações de furto, metade das Coordenadoras de escolas públicas opta por proibir os alunos de trazerem materiais que não façam parte do material escolar, como mostram os exemplos a seguir:

"Eu vou ser bastante sincera. Eu falo 'Você não deveria ter trazido isso na escola. Você trouxe para brincar no recreio, você tem que assumir que foi roubado porque isso não é material da escola."

"Sabe o que acontece? Quando o pai faz a matrícula ele já assina um documento e uma das cláusulas deste documento, que é o regimento da escola, é que a escola não se responsabiliza por nenhum material de valor. O aluno não pode trazer, por exemplo, a coleção de cards. Isso é proibido. É como se fosse um jogo de cartas. É proibido. Por exemplo, atender celular na escola, um monte de coisa que já... então a escola não se responsabiliza. Então o que pessoa devia fazer nessa situação? Nós chamamos o aluno, mostramos o regimento, eu mostro 'Leia aqui'. "Mas é card", 'Mas com o que se parece? Então'. Nós até colocamos cards, em observação. Então ele nem tem como ficar brigando por isso. O pai nem comparece. Nós colocamos inclusive celular, aparelho sonoro. Porque numa escola pública é muito mais fácil ser roubado que numa escola particular."

Aqui, além da proibição para os alunos, há um documento formal que os pais devem assinar na situação da matrícula, para que todos fiquem cientes de que se algo sumir a escola não vai se responsabilizar. Além disso, ao colocar que nas escolas públicas os furtos acontecem mais facilmente, a própria Coordenadora coloca o seu preconceito em relação ao público com que trabalha.

"É complicado aqui porque a gente pede que não traga card. É errado, mas a gente meio que proíbe para não acontecer isso. É errado proibir? É. Mas se não proíbe acontece isso, um pega do outro. Então o que eu faço: 'Pessoal sumiu, tem que aparecer'. E eu vou te falar: raríssimas vezes aparece."

Esta fala mostra exatamente a questão do que é socialmente aceito, o que deve ser dito. Esta Coordenadora explicita que sabe que não é socialmente 'correto' proibir,

mas considera a proibição uma necessidade para que os furtos não ocorram. Ela mostra que não sabe agir de outra maneira; assim, o que lhe parece melhor é diminuir as chances de que o furto ocorra.

"Eu falaria: 'Cards é material escolar? Se lembra que no regimento não pode trazer nada que seja alheio ao material? Então pronto, se pegaram eu não posso fazer nada.' O que aconteceu? A gente deixava porque, apesar de não ser uma coisa do regimento, no recreio a gente tem muita criança se machucando por causa de ficar correndo. E com os cards eles ficavam jogando quietinhos, até a página 10 porque um perde, aí bate porque perdeu. O que acontecia: batia o sinal e aquele grupinho estava lá, perdendo aula, entrava no meio da aula, um inferno. Ai antes de ontem eu passei nas salas, expliquei toda a situação, 'Por conta das confusões que estão acontecendo, a partir de amanhã está PROIBIDO trazer figurinha', aí eu explico 'Porque e se algum professor pegar, um funcionário pegar está autorizado a jogar fora. E eu sinto muito porque isso custa dinheiro não custa?' ''Custa'. Aí um falou: 'Professora, e se a gente trouxer e deixar dentro da mala?' 'Eu não tenho visão de raio X então se você trouxer e deixar dentro da mala não vai acontecer nada. Se você cair na tentação e pegar e eu ver, eu vou pegar e não vou devolver. Pode vir pai, mãe, o bispo, cachorro, papagaio. Ai ontem eu cheguei tinha lá um grupinho jogando card. Já estava todo mundo subindo. Ah, não tive dúvida: fui no meio da roda, catei e joguei no lixo. Aí olhei para eles e disse: 'Não falei ontem que não era para trazer?' Ai eu olhei, outro grupinho. Quando eles me viram, eles guardaram. Eu falei: 'Vocês acham que eu estou brincando?' Não tia, não tia."

Esta fala traz diversos elementos. Uma delas é a repetição do argumento do regimento escolar que contém uma cláusula que proíbe materiais que não são de uso escolar. Ao mesmo tempo, eles eram permitidos porque 'acalmavam' os alunos, o que mostra uma brecha nesta regra, neste regimento. Mostra também que há pouco planejamento para esse momento de parque tão importante para os alunos, e assim, ao haver confusão pelas brigas e pelo atraso nas aulas, os cards voltam a ser proibidos. Ao colocar a regra, a Coordenadora avisa que se ela encontrar alguém com os cards ela vai jogar fora e assim o faz, provando a sua autoridade sobre os alunos e, mais uma vez, eliminando todo e qualquer espaço possível de discussão sobre valores, regras e

princípios morais. Mais uma vez há uma lei sendo estabelecida e sendo cumprida à força, e nenhum espaço para o diálogo.

Para finalizar, houve um caso de uma Coordenadora de uma escola pública que, durante a resposta livre mostrou uma atitude bastante autoritária e, já no momento de escolha de alternativas, disse que agiria como na letra C, isto é, de forma dialogada com os alunos. Essa foi uma clara discrepância entre a fala livre e a escolha de uma alternativa:

"Roubo é uma situação muito difícil. Primeiro eu chamo a atenção do aluno que card não é material escolar e não deveria estar lá. Segundo, que ele me coloca em uma situação difícil. Terceiro, eu vou até a sala de aula, porque é uma situação de roubo. Converso com eles e falo: 'Eu gostaria que todos olhassem na sua mochila, nas suas coisas, porque de repente um colega pegou e colocou na sua bolsa e você que vai ser acusado e você não está nem sabendo.' Eu espero todos olharem, eles me mostram, eu passo uma por uma. Quem está manipulando é o próprio aluno, que está me mostrando que ele não tem culpa. Se encontrar eu peço para falar com a pessoa fora da sala de aula, chamo o pai. Se não acha, porque eles negam até o fim, tudo o que eles fizeram eles vão negar, tudo o que eles contam para os pais vai ser uma maneira confortável para eles, vai ser a verdade deles. Então eu falo assim: 'Eu vou dar um período até o final da aula, de repente às vezes alguém viu. E essa sala eu vou precisar chamar o pai de todo mundo e de repente o cara que não tem nada a ver, os pais dele também não têm nada a ver, então tem gente que gostaria de falar para mim, gente que quer assumir e não está assumindo. Então eu vou dar uma chance para a pessoa espontaneamente vir até a minha sala em particular.' Eu procuro não expor o aluno mesmo que ele mereça uma surra. Eu procuro ser o mais profissional possível."

Primeiro a Coordenadora anuncia um roubo e não conta, em momento algum, com a possibilidade de uma perda ou algo semelhante. Ela já aponta uma intencionalidade e quer ver, mochila por mochila, se o objeto está por ali. Frisa que quem está manipulando a mochila é o próprio aluno, já que é proibido fazer revistas na escola, de modo que ela acaba fazendo isso sem mexer em nenhuma delas.

Também acaba acusando os outros de pegarem e colocarem as coisas ‘roubadas’ em outras mochilas, o que pode aumentar um clima de desconfiança entre os colegas. Se ela não acha, então dá um prazo para que a procurem, mas com a ameaça de que vai chamar todos os pais da sala se não descobrir quem foi, algo que, na verdade, ela não vai fazer. Assim, se alguém lhe conta é porque viu e não quer que seu pai seja chamado, ou por medo da reação dos colegas. Mas não se cria um clima propício para o arrependimento, a vergonha e a reflexão, somente o medo de ser pego.

A estratégia da denúncia, da delação foi citada em algumas entrevistas, principalmente nas escolas públicas. Em uma delas a Coordenadora chama abertamente este artifício de ‘Disque-Denúncia’:

“Sem dúvida nenhuma pedir para que não traga objetos que não sejam do uso corriqueiro da escola, porque isso pode mesmo causar estranhamento. Um celular bacanão, um card, explicar para ele como é complicado isso, porque as crianças, os jovens, vão ter curiosidade e às vezes pegam e não devolvem. E explico isso, que espero que seja a última vez que ele traga coisas para a escola e se trouxer, se tiver que trazer para brincar no intervalo, uma coisa assim, que guarde bem porque é difícil você retomar essas coisas. Às vezes eu até tento ir na classe, vou na classe, falo com o inspetor, faço o ‘Disque-Denúncia’, se você viu alguém pegando, alguém que está brincando com card, venha me dizer, eu não vou dizer que você falou, mas assim eu posso ver com a pessoa, porque hoje é ele e amanhã a vítima pode ser você. E eles vêm falar. Eu já recuperei uns dois celulares por causa disso.”

Como se pode ver, mais uma vez o tom é de uma ameaça, ‘hoje foi ele, amanhã pode ser você’, o que inspira a desconfiança e não traz a reflexão possível de que escola queremos ter, em que lugar queremos viver, que relações queremos estabelecer com os outros, o que seria muito importante em qualquer nível de educação. A escola, mais uma vez, perde uma oportunidade de trabalhar com a questão moral em seu cotidiano.

Assim, nesta questão, apesar da grande maioria dos Coordenadores optar por uma resposta que enfatiza o diálogo com os alunos, nas escolas públicas isso não foi condizente com o que disseram nas respostas livres em metade dos casos (5

Coordenadores), o que mostra que, além da situação de roubo ser mesmo difícil de lidar, ela não tem sido resolvida da melhor forma.

C) SITUAÇÃO 3

Ao elaborar esta situação, a intenção era buscar elementos sobre os impasses dentro das relações de poder na escola, principalmente entre os professores e Coordenadores, algo que muitas vezes acontece de forma sutil e revela relações de desrespeito. Optou-se por não apresentar alternativas de resposta aos entrevistados, com a intenção de perceber um pouco melhor as sutilezas. No entanto, os dados aqui obtidos não trouxeram muita clareza para essas questões. Buscou-se, então, perceber nas entrelinhas do que foi dito os elementos que revelassem essa tensão entre os adultos da escola, tensão esta percebida também nas outras partes da pesquisa.

A situação problema colocada foi:

"A escola tem uma regra em seu estatuto que proíbe o uso de boné por parte de seus alunos. Ao passar pela classe de um professor, a Coordenadora repara que alguns alunos estão usando o boné durante a aula e que o professor parece não se incomodar. Outro dia decide passar por lá e verificar se isto continua acontecendo ou se foi apenas uma situação e repara que novamente alguns alunos estão usando o acessório na classe" .

O que ela deve fazer? Por quê?

A maioria dos entrevistados frisou que se a regra do boné faz parte do estatuto da escola ela deve ser cumprida de qualquer maneira por todos, o que poderia ser diferente se a regra fosse elaborada pela equipe e assim, talvez pudesse ser modificada ao longo do tempo.

Em duas escolas públicas a opção das Coordenadoras foi por retomar a questão da infração da regra com os professores no coletivo:

"Eu acho que é retomar. Neste caso eu retomaria no coletivo e o motivo para isso é que se ele está usando com um, vai trocar de aula, professor de ciclo 2, continua com outro, então eu não posso falar com só um professor.. (...) Em reunião geral. Até porque hoje em dia não dá para conversar com cada professor."

Aqui, a ideia de conversar com todos em reunião é, além de retomar as regras da escola, formar um conjunto, ter um grupo de pessoas agindo com base nas mesmas regras, colocando para os alunos essa semelhança nas cobranças e ações. Isso realmente é bom para a formação dos jovens, que percebem a coerência entre as falas e ações de seus professores e passam a ter mais confiança no que a escola propõe, algo fundamental para a sua formação moral.

'"O que acontece quando um professor não segue as regras? 'O professor fulano deixa e você não porque é chato'. Então fica o professor como chato e fica difícil para criança e para o professor. E nós pedimos, a diretora também pede, então vamos entrar de novo em acordo. (...) Mas se é um professor geralmente eu falo com a diretora 'Está acontecendo que o professor X ele deixa o aluno ir ao banheiro sempre ou ele sempre sai da sala para ir bater papo, acontece, aí ela fala. Porque eu acho que é melhor ela falar, eu junto com ela, para a pessoa perceber que é uma decisão de todos e que a gente é representante de um grupo maior."

O pedido de ação da direção junto ao professor que não cumpre a regra é algo que aponta para essa tensão existente entre as funções da escola. No caso acima não é discutido com o professor, perguntado sobre as razões pelo não cumprimento, a reflexão dos princípios. Passa-se o caso para a direção que conversa com o professor 'desobediente' para que ele perceba a hierarquia presente na escola. Há aqui uma declarada demonstração de forças na instituição.

Em 5 escolas particulares e em 2 públicas a opção das Coordenadoras foi retomar primeiro particularmente com o professor que não está fazendo cumprir a regra e, caso se perceba a necessidade, esse assunto pode ser retomado em uma situação coletiva:

"Conversar com o professor. Porque se é uma regra da escola o professor é que está burlando a regra porque ele não está cobrando. Então gente conversaria com o professor. (...) Mas acho que tem uma coisa de relembrá-lo porque senão fica esse cara legal deixa e os outros que são chatos que não deixam. (...) Se continuar acontecendo, levar para uma roda (de professores) e ver o que está acontecendo: essa regra atrapalha alguma coisa? Será que a gente não está sendo também muito exigente com o boné? Porque você também dá a possibilidade do professor dizer o que ele acha. Mas se a grande maioria acha que não e é uma regra da escola, continua a regra da escola."

Em ambos os casos, os Coordenadores citam a importância da coerência e de como fica um professor sendo 'o chato' e outro 'o legal'. Como apontado por Bento (2008), os professores preocupam-se muito com sua imagem perante os alunos e é dada grande importância ao bom relacionamento com os discentes. Assim, acaba-se por buscar maneiras de conseguir esse bom relacionamento em sala da aula. Uma regra que não faz sentido para o professor e que os alunos mostram querer infringir pode ser facilmente não cobrada pelo docente. Estes, frente ao colega que faz com que a regra seja cumprida, ficam sendo admirados pelos alunos, passa a ser 'o professor legal' e o outro passa a ser 'o chato', como citam as Coordenadoras.

Nota-se uma abertura para a discussão com os professores além desta busca da coerência. Todos os Coordenadores que optaram por uma resposta como essa colocaram a importância de ouvir os professores, de entender as razões para o não cumprimento da regra e pela busca de um consenso com todos. Assim, para chamar a atenção do professor prefere-se que seja de forma particular para não expor ninguém, mas há uma abertura para uma discussão coletiva e a busca por um acordo, por uma forma de agir e pensar que faça parte da escola como um todo.

Um Coordenador de cada segmento disse que, diante desta situação, entraria na sala imediatamente para falar com o professor, chamando-o de canto:

"Olha, eu não deixaria passar, eu falaria na primeira. Eu não deixaria para verificar num outro dia se a mesma cena está acontecendo."

Em uma escola particular e em uma pública as Coordenadoras também acham importante falar diretamente com os alunos, não só cobrando o cumprimento da regra, mas também retomando o que foi combinado:

"Enfim, eu acho que o que é norma da escola a coordenação deve ser a primeira a preservar e como norma mesmo. (...) Enfim, daria pra trabalhar isso aqui na aula de OE. Eu trabalharia em um momento específico, mas não deixaria de atuar se fosse uma norma da escola. Se fosse um professor polivalente, pode ter o professor junto. Se for um especialista, não precisa ele estar junto porque os meninos usam boné em todas as aulas, não é só em aula de Geografia."

Em ambos os casos, a conversa é com os alunos, com o professor presente ou não, e o pedido é para que a regra seja cumprida.

Em uma escola pública, a Coordenadora apontou a diferença entre uma regra da escola e uma norma da legislação e também a conseqüência máxima que o professor pode sofrer ao não cumprir o que é determinado pela lei:

"Bom, essa questão do uso do boné. É uma regra (...) da escola. Porque na legislação não existe essa regra de usar boné na escola. É uma regra da escola. Se é uma regra da escola ela pode ser mudada e ela vai ser discutida. Então assim, se acaso existe essa regra e muitos professores aceitam (o uso do boné)*, então ela não é tão importante assim. Vamos ter que discutir de novo essa regra. E mostrar para os alunos que combinados e que as regras podem mudar. Tem coisas que não entram em combinado. Por exemplo, eu não combino com um aluno se ele bater em um outro aluno ou não. Isso não entra em combinados. Ele não vai bater . Eu não entro em combinado com professor se ele vai tirar aluno de sala ou não. Não entra em combinado. Ele não pode tirar. Eles vão fazer isso? Vão. Mas o que acontece? Eu não vou discutir se está* certo ou não. *Não pode. O boné é uma regra que a gente pode discutir (...) Se o professor não está cumprindo uma regra que está na legislação, além de eu conversar com o professor, não naquele momento, eu ia chamar ele e aí se fosse uma regra, uma lei, eu encaminharia para quem compete advertir esse professor, que é o diretor da escola. Não é meu papel punir o prof ou fazer nada não. Eu encaminho a quem compete que é o diretor. Ele pode colocar em BO, advertir por escrito. Eu não*

posso. Eu posso é informar a diretora que isso aconteceu e que eu presenciei, que eu sou testemunha que o fato ocorreu, mas eu não posso nem sequer criticar a professora. Eu posso até perguntar. Ali, como eu vi, não precisaria nem perguntar. Eu teria só que encaminhar o caso.

No início de sua fala, a Coordenadora diferencia o que seria para ela uma regra e uma lei. No caso, a regra é algo que é construído em conjunto e assim também pode sofrer alterações ao longo do tempo. O não cumprir a regra é visto como uma ineficiência ou uma falta de utilidade da mesma e, assim, o que vale é rever se ela é mesmo importante para a convivência na escola.

No caso das leis, o que está escrito na legislação, isso não pode ser mudado ou discutido, é um imperativo. Assim, o que está lá deve ser cumprido de qualquer jeito e 'não tem combinado', como ela mesma afirma.

No entanto, pela lei os alunos devem ficar em sala de aula e não podem ser advertidos ou suspensos. Mas nesta escola pública a Coordenadora, segundo seu relato, passa o dia todo atendendo alunos que os professores colocam para fora da sala de aula. Assim, fica caracterizada uma lei que acaba não sendo cumprida pelos professores e os alunos acabam perdendo aula.

Para tentar diminuir essa incidência a Coordenação e a direção da escola instituíram uma folha de encaminhamentos, e os professores só podem mandar alunos para a coordenação com esse encaminhamento por escrito, que fica sendo uma prova de que o aluno foi colocado para fora. Mas os professores, em sua grande maioria, não preenchem o papel, de modo que a postura da Coordenadora é autorizar por escrito o retorno do aluno para a sala de aula. Se ele sai novamente, fica comprovado que o professor o tirou de sala e não cumpriu essa lei.

Tendo provas, o Coordenador pode encaminhar o caso para a direção que, então, entra como agente punitivo e faz uma advertência, um BO, sobre o comportamento do professor. Aqui, o que não vale para os alunos (a punição com advertência/suspensão) pode acontecer com o professor.

Mas o que fica claro mesmo neste relato é a briga de forças entre os professores e a coordenação. Há visível problema com a indisciplina, constatado pelo número de crianças encaminhadas à Coordenação, sendo que os professores, ao que parece, não conseguem resolver essa questão em classe. Ao invés de se criar uma rede de ajuda

para esse professor, uma formação sobre o tema, um trabalho em conjunto, criam-se diversos mecanismos para verificar quem tem mais poder e com quem vai ficar o problema indesejado da indisciplina. Todos ali saem perdendo, pois em nenhum momento mostra-se cooperação entre os profissionais.

Um último relato que merece ser adicionado a esta análise diz respeito a uma outra escola pública, cuja Coordenadora conta como são estabelecidas as regras na escola, relatando como fazia quando era professora neste estabelecimento:

"Aqui não tem esse estatuto, mas boné a gente não usa, até por uma questão cultural, tipo até religiosa, vou dizer. Dentro de teto não se usa chapéu. Então a gente não usa. Logo no primeiro dia de aula, estou falando até como professora e não Coordenadora, no primeiro dia de aula, a gente coloca algumas regras entre elas a do boné. Eu digo que o boné dá calvície, eu dou uma série de fatores que o boné causa se ela ficar um longo tempo de boné. Mas eu devo te confessar que lá no meu fundo eu estou trabalhando com o meu religioso, mas eu dou normas para que ele não use. Um dia eu permito, dois dias eu permito, eles têm chance de errar três vezes a regra. Pode olhar aí atrás para ver que eu não estou mentindo (havia um boné lá)*, o boné fica aqui comigo e ninguém mexe, pode ficar aqui até o final do ano. Ai no fim do ano, quando a mãe vem...o menino pode entrar, ver o boné, volta. Às vezes a mãe vem pegar antes, eu explico para a mãe, por causa da calvície. Sem falar que eles tem a mania de fazer isso* (jogar o boné) *e isso bate aqui* (cabeça, nariz) *e além de tudo isso e uma arma quando não usado como boné. Por isso que a gente não deixa usar o boné. (...) No primeiro dia a gente faz as regras e uma delas é o boné. Eu dou as minhas. Eles dão as deles."*

Parece ser comum fazer esta 'lista de regras/combinados' nos primeiros dias de aula. Não se conhecem ainda os alunos, mas há regras que já são estabelecidas, mesmo antes de acontecerem fatos que demandem uma reflexão a respeito. Um dos casos é o boné. Para a Coordenadora, não se pode usar o artigo por uma questão religiosa, mas ela faz todo um discurso para os alunos, com os mais diferentes argumentos e ao final pergunta: 'Então, essa regra vale?' e os alunos, heterônomos como o esperado para a idade, respondem que sim. Ela dá as regras prontas, coloca argumentos diversos e os alunos 'aprovam'. Há um espaço para a discussão na rotina

que acaba não sendo utilizado da melhor maneira. E, após feita esta lista, parece que os momentos de discussão deixam de fazer parte da rotina. Assim, mais uma vez, se evidenciou uma falta de espaços de real discussão na escola.

Ao dar as três chances, também se cria uma abertura institucionalizada para o não cumprimento destas regras, que passam a não ser assim tão importantes. O controle do número de vezes em que é permitido infringir parece vir dos próprios alunos, que avisam a professora que tal criança já passou da sua 'cota'. Nesse momento se faz valer a punição (tirar o boné e só devolvê-lo no final do ano). Os colegas, que poderiam ser uma boa fonte de discussão das regras, das atitudes, pares para um real desenvolvimento moral, acabam tendo apenas a função de controlar aqueles que não cumprem as regras: são vigias, e não pares. Reforça-se assim, claramente, a heteronomia neste ambiente escolar.

CONCLUSÕES SOBRE O ESTUDO 2

Ao finalizar esta parte do estudo, fica claro que os Coordenadores consideram que os professores são muito mais autoritários que eles. Essa visão se acentua nas escolas públicas, em que o professor é visto, pela maioria dos Coordenadores entrevistados, como bravo, autoritário e como alguém que não consegue resolver os problemas de indisciplina que ocorrem na sala de aula.

Na pesquisa realizada por Tardelli (1999), os professores de Ensino Médio que responderam à questão 1 optaram pela mesma resposta que os atuais Coordenadores, que privilegia o diálogo. O que se percebeu é que há uma discrepância entre aquilo que os professores dizem que fazem e aquilo que os Coordenadores acham que eles fazem.

Não se pode deixar de pensar que a resposta escolhida tanto pela maioria dos Coordenadores como pelos professores no estudo de Tardelli (1999), é a opção mais bem aceita socialmente, algo que pode ter influenciado essa escolha. No entanto, não houve discrepâncias entre as respostas livres dos Coordenadores e as respostas fechadas, o que sugere uma maior possibilidade de que a conversa, o diálogo seja a primeira opção de ação dos Coordenadores.

Já na questão 2, que tratava de uma desaparecimento de objetos, observou-se uma grande diferença entre as respostas livres e as fechadas. Os Coordenadores, em quase sua totalidade, colocaram que essas são situações freqüentes e difíceis de lidar. Isso demonstra uma proximidade com a realidade e essa discrepância aponta não só essa dificuldade já relatada, como a escolha por opções não muito morais diante de situações como essa.

Essa diferença se colocou apenas nas escolas públicas, e o que se percebeu é que as Coordenadoras acabam tomando atitudes como a proibição de trazer objetos que não fazem parte do material escolar, revista feita pelos alunos na sua frente. Com isso, o que pode acontecer é a criação de um ambiente de desconfiança, preconceito e com pouco espaço para o diálogo ou para uma busca de soluções conjuntas e discussões sobre que escolas querem ter.

Essa discussão, assim como a busca por soluções com o grupo, são mais frequentes nas escolas particulares, que acabam por lidar com essas situações também difíceis com conversas, prazos para a devolução dos objetos, conversa com representantes de classe etc.

Na última questão não se obteve muitos dados sobre este possível embate entre os Coordenadores e professores no que se trata do cumprimento de regras estabelecidas. Viu-se que há formas diversas do Coordenador agir ao notar que o professor não obedece a uma regra. Ele pode falar com ele na hora, em particular depois, ou em reuniões gerais. Notou-se uma preocupação generalizada dos Coordenadores em não expor os professores, não humilhá-los, o que é um bom sinal. Ao mesmo tempo não há espaço para a discussão de princípios que norteiam as regras.

Um caso chamou a atenção, pois esse explicita não só esse embate de forças entre a Coordenação e os professores, mas também mostra os mecanismos usados por ambos para ‘atacar’ e ‘se defender’, usando artifícios que são considerados absurdos se utilizados para com os alunos, mas cuja utilização é aceitável para com os adultos.

Assim, o que se percebeu é que há uma falta de sintonia entre os professores e os Coordenadores, e que os espaços para o diálogo são raros em todas as esferas. Fica muito difícil promover o desenvolvimento moral na escola sem estes espaços e sem a busca da cooperação, que também parece ser rara neste meio.

CONCLUSÕES

Na presente pesquisa buscou-se uma maior compreensão da visão dos Coordenadores sobre o respeito na escola. Ao final, pode-se concluir que:

Descrição da profissão

- Na amostra havia Coordenadores com diversos tempos de carreira; este dado não se mostrou como um grande indicador de mudanças de atitudes diante das perguntas e situações apresentadas.
- Os Coordenadores realizam diversas funções dentro da escola e a questão pedagógica, de formação da equipe docente, é a que acaba sendo mais prejudicada por esse acúmulo de funções;
- As decisões podem ser tomadas tanto de uma forma mais hierarquizada como mais democrática; ambas acontecem no interior da escola. Nas escolas públicas, por haver órgãos responsáveis acima da escola (secretarias, delegacias etc), parece haver uma maior hierarquização e assim uma menor participação tanto dos Coordenadores como dos professores nas decisões que afetam o cotidiano da escola;

Atrativos e dificuldades no trabalho

- O que dá mais prazer aos Coordenadores nas escolas particulares é o trabalho com os alunos; nas escolas públicas, esse é também apontado como prazer, assim como o trabalho com o professor, que seria o real papel do Coordenador;
- Ao mesmo tempo, de modo geral, a maior dificuldade encontrada por esses profissionais é justamente o trabalho com o corpo docente, algo que é ainda mais acentuado nas escolas públicas. Assim, na rede pública, há ao mesmo tempo um prazer e uma dificuldade em trabalhar com os professores;

O Respeito

- Para os Coordenadores entrevistados, respeito significa aceitar a singularidade, pelas particularidades de cada um;

- Há uma dificuldade, principalmente nas escolas públicas, do Coordenador conversar e apontar as falhas dos professores em relação ao respeito com os alunos e colegas;
- Na visão dos Coordenadores das escolas particulares, o respeito se forma na relação com o outro, com todos aqueles que convivem com as crianças. Nas escolas públicas isso é visto desta mesma maneira por parte dos Coordenadores. Outros pensam que é papel exclusivo da família e, por último, há aqueles que pensam que seria papel da família, mas como ela não o cumpre, essa tarefa acaba ficando nas mãos da escola;
- Em ambas as redes há Coordenadores que consideram que o papel da escola na formação moral de seus alunos é ser modelo em ações cotidianas. Nas escolas públicas há, também, opiniões de que essa formação se dá por meio de textos e da fala dos professores e de ações de órgãos externos (ONGs, Polícia Militar etc). Nas escolas particulares, as assembléias e a representação de classe aparecem como algo importante para essa formação, assim como a participação dos professores e as aulas de orientação educacional;
- Ao serem questionados se os professores eram respeitosos, houve uma diversidade de respostas. Para alguns os professores são respeitosos, para outros poderiam ser mais e há aqueles que acham que os professores não são respeitosos com os adultos ou não o são de maneira geral;
- As situações de desrespeito citadas envolvem, na sua maioria, a relação aluno/aluno. Nas escolas particulares, essa foi a categoria predominante, seguida por situações de desrespeito entre professor e Coordenador. Nas escolas públicas houve um empate entre as situações apontadas entre alunos e de professores com alunos;
- A maioria das situações de respeito relatadas envolvem o aluno e o Coordenador, em ambas as redes. Nas escolas públicas apareceram situações que envolvem a família e a escola, assim como da equipe com a Coordenação. Nas escolas particulares foram citadas situações envolvendo a direção e a Coordenação;

Disciplina

- Diante de uma situação de indisciplina, os Coordenadores optariam por uma conversa com os alunos, mas pensam que os professores não agiriam da mesma forma. Nas escolas particulares, a opinião é que a maioria dos docentes optaria por uma conversa mais firme, falando sobre a necessidade de respeito com ele mesmo e com os colegas; nas escolas públicas os Coordenadores pensam que os professores agiriam de forma mais autoritária e ameaçadora, bem distante do que dizem que fariam na mesma situação;
- Em uma suposta situação de furto, os Coordenadores optaram, quando dadas as opções fechadas, por uma solução que envolvia o diálogo e a busca conjunta pela resolução do problema. No entanto, nas respostas livres sobre a mesma situação, percebeu-se uma discrepância nas escolas públicas. Nestas, metade das Coordenadoras optam por proibir objetos que não façam parte do material e há um documento assinado pelos pais no ato da matrícula com esse aviso, desresponsabilizando também a escola pelo desaparecimento destes materiais. Houve também o relato de um caso em que a opção da Coordenadora foi a revista nas mochilas em que as crianças abriam o objeto e ela passa olhando;
- Na situação escolhida para buscar compreender a tensão entre Coordenadores e professores em relação ao poder, poucos dados foram obtidos. Percebeu-se uma tênue tensão, principalmente nas escolas públicas, em que alguns conflitos são resolvidos com anotações e realizações de BO (boletim de ocorrência).

Como se pode notar, a escola ainda não tem ações muito claras e planejadas para a formação moral de seus alunos, principalmente sobre a questão do respeito. O que acontece, geralmente, são pequenas ações no dia a dia, não planejadas e, ao que parece, não discutidas com profundidade com o corpo docente.

No entanto, como já colocado, a escola é moral e transmite suas crenças e valores aos alunos mesmo sem perceber ou planejar. Os valores são transmitidos, mas os agentes escolares não têm muita consciência disso. Parece haver também pouco conhecimento sobre o desenvolvimento moral por quem atua na escola e uma falta de

espaço nesta instituição para discutir esse tema e promover uma educação moral de seus alunos com base em escolhas planejadas, o que acaba levando a uma sensação de *laissez-faire*.

O que chamou muito a atenção neste estudo foi a dificuldade do Coordenador em trabalhar com o professor. A função deste profissional na escola é, exatamente, ser um olhar de fora para as atuações pedagógicas, uma pessoa capaz de levantar pontos de discussão, possibilitar uma formação no cotidiano escolar e trazer a possibilidade dos professores avançarem em suas práticas. Há um acúmulo de funções grande, que vão desde lidar com pais, alunos, funcionários até participar de inúmeras reuniões fora da escola para receber informações e saber de decisões que devem ser implantadas na escola. Assim, o pedagógico, a sala de aula e o professor acabam sendo os menos privilegiados neste acúmulo de tarefas.

Ficou claro que, para os Coordenadores, o que é mais difícil no seu cotidiano é fazer exatamente esse trabalho com os docentes, de discutir as práticas institucionalizadas e auxiliar na promoção de mudanças de atitudes. O Coordenador acaba não abordando as falhas e tem medo, principalmente nas escolas públicas, de magoar o professor, de desmoralizar a sua prática, o que acaba imobilizando-o. Cabe lembrar que o Coordenador trabalha com diversos docentes e sua atuação baseia-se nas relações estabelecidas. O que parece é que, principalmente nas escolas públicas, essas relações ficam muito centradas no pessoal e pouco no profissional, o que torna mais difícil conversar sobre os erros.

Claro que há diferentes formas de apontar e discutir um erro, sendo que algumas delas realmente não trazem benefícios e possibilidades de mudanças. Mas, ao mesmo tempo, omitir essas questões retira dos professores a possibilidade de terem um olhar de fora para as suas ações, e não traz nenhuma chance de uma reflexão que possa promover mudanças.

Assim, os Coordenadores presenciam situações diversas de desrespeito, mas não conseguem trazê-las à tona para uma discussão, para uma reflexão. Desse modo, parece que não acontecem muitas mudanças nas práticas escolares e o aluno e suas famílias acabam sendo colocados como culpados de uma ação que, na verdade, aponta para uma grande dificuldade da escola de lidar com acontecimentos no seu interior.

Percebeu-se também, nas situações colocadas, que alguns Coordenadores também agem com desrespeito com os alunos e com os professores, algo que cria uma disseminação de atitudes deste tipo na escola. Neste sentido, um grupo de trabalho em que pudesse haver a troca, a discussão e a busca coletiva por soluções poderia diminuir esse tipo de atitude, pois o olhar do outro traria a percepção de ações que nem sempre vão ao encontro do que se deseja (formar alunos respeitosos, por exemplo).

Alguns autores apontam para a importância da escola se tornar um local de formação constante, em que os acontecimentos do cotidiano sejam discutidos e, assim, soluções possam ser construídas pela equipe. Essa é uma maneira de se formar um grupo de trabalho, um conjunto de pessoas que buscam o melhor ensino possível para os alunos de uma instituição e se sintam participantes e atuantes. Esse talvez fosse um caminho para a real formação deste grupo de trabalho (Coordenadores, professores, auxiliares etc), de modo que fosse possível surgir uma maior afinidade entre a Coordenação e os professores, que passariam a ser colegas de trabalho na busca por um ensino cada vez melhor.

Os Coordenadores também se sentem pressionados e distantes do corpo docente, razão pela qual demonstram o medo de apontar os erros. Percebeu-se, principalmente nas escolas públicas, que há uma tensão entre estes profissionais e que, em algumas situações, há uma disputa de forças para ver quem vai conseguir agir do seu modo (como nos casos dos alunos colocados para fora de sala de aula, em que os professores exigem uma solução da Coordenadora que, nem sempre, é aquela que ela acredita e faz). A discussão dos problemas, uma conversa entre todos por uma solução, a formação de uma escola de todos, poderia não só trazer melhores alternativas de ação como também aproximar esses grupos, que são tão importantes e que atuando juntos, poderiam ter um resultado ainda melhor.

Evidente que, no cotidiano escolar, com sua diversidade de acontecimentos diários, não é possível ter momentos de discussão para tudo. Porém, ao se iniciar pelos temas que mais afligem os professores em suas práticas diárias, criar-se-ia a possibilidade uma formação mais consistente e que pode se generalizar para outros momentos.

Há uma urgente necessidade de a escola construir um espaço respeitoso como um todo, com todos aqueles que lá estão, desde os funcionários da manutenção até a

direção, passando pelos alunos, pais, professores e Coordenadores. Um espaço para o diálogo e para a cooperação entre os adultos seria um bom começo.

Nas escolas públicas esses problemas ficaram ainda mais evidenciados. Por situarem-se em um sistema mais hierarquizado, em que esse espaço para o diálogo parece ser mais difícil, as tensões entre os profissionais, entre os professores e alunos e com os pais fica mais evidente. Haveria uma forma de desestruturar um pouco esta hierarquia? Possivelmente sim, aproveitando os espaços de reunião semanal e as reuniões da Associação de Pais e Mestres para a cooperação, para a busca de soluções conjuntas e mais democráticas possíveis e, assim, iniciar a formação deste grupo de trabalho.

Nas escolas particulares a distância entre as ações dos Coordenadores e os professores parece não ser tão acentuada, pois o sistema estabelecido, de empregado e empregador, permite outro tipo de escolha dos profissionais que ali atuarão. Caso um funcionário não aja de acordo com os princípios da instituição ele é demitido, assim como se o funcionário não concorda com a escola ele pode pedir demissão, algo mais difícil de acontecer nas escolas públicas, em que o ingresso se dá por concurso.

Na rede particular, ao menos na grande maioria das escolas aqui visitadas, opta-se por uma formação interna, com assessorias e discussões de temas em grupo. Crê-se na formação do corpo docente com a discussão da prática e, assim, a formação de um conhecimento interno. E o que se vê é uma menor discrepância entre as opiniões dos Coordenadores sobre as possíveis ações dos docentes: parece haver uma maior consistência e afinidade nas ações de todos.

Em uma possível continuação deste estudo seria realmente interessante buscar uma história-problema em que as tensões entre os funcionários, principalmente entre direção/Coordenação e professores ficassem mais claras, o que possibilitaria estudar de modo mais aprofundado como estas relações se dão na escola, o que aqui não ficou muito claro.

Seria interessante, ainda, uma continuação desta pesquisa em que as perguntas relacionadas ao respeito fossem feitas para mais de um segmento escolar, mas nunca esquecendo da Coordenação e também da direção, pois, apesar de serem funções-chave no cotidiano escolar, são ainda pouco estudadas.

Por fim, parece haver uma necessidade de se repensar a forma como se estabelecem as formações continuadas e os programas para a melhoria do ensino no

nosso país. Os cursos, a formação conceitual, são mesmo importantes, base para novas reflexões, mas parece haver uma falta de espaço para a autoria, para o entendimento e a transformação desta teoria em uma prática que traga bons frutos, que permita um melhor ensino e uma melhor aprendizagem, enfim, que traga reais melhorias para a educação. E isso também se aplica à área moral. O investimento em ações externas, que acabam chegando de forma hierarquizada, especialmente nas escolas públicas, só aumenta a tensão entre Coordenadores e professores e diminui ainda mais esse precioso espaço de cooperação e discussão.

O Coordenador tem um papel importante na escola, mas está distante dos professores, que poderiam se beneficiar muito da parceria e da troca. Os alunos acabam perdendo também, pois as práticas morais não sofrem grandes avanços e esta formação continua acontecendo sem planejamento. Urge a necessidade de um espaço de formação no interior da escola, para aqueles que estão ali, no seu cotidiano, na busca por um desenvolvimento dos alunos baseado no respeito, na justiça e em todos os demais conteúdos morais, para uma formação de cidadãos éticos e com maiores possibilidades de ações no mundo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos.* São Paulo: Summus, 2000. 211 f.

ARAÚJO, U.F. *Um estudo da relação entre o 'ambiente cooperativo` e o julgamento moral na criança.* 1993. 194 f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARAÚJO, U.F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, v.26, n.2, p. 91-107. 2000.

AUGUSTO, M. A. P. *A ética como tema transversal:* um estudo sobre valores democráticos na escola. 2001. 180 f. (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BENTO, M.F. T. *Função e valor da escola segundo professores do Ensino Médio.* Relatório de conclusão de Iniciação Científica PIBIQ/CNPQ . Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Rio de Janeiro: DP&A. 2000, 146 f.

CARINA, S. C. *A gestão participativa num sistema educacional público*. 2003. 114 f (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CARVALHO, J.S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?. *Pró-Posições: Revista da Faculdade de Educação,* Campinas, v.13, n.3, p. 157-168, 2002.

CARVALHO, J.S., SESTI, A.P., ANDRADE, J.P; SANTOS, L.da S., TIBÉRIO, W. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania : dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445. 2004.

CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA VIDA. Amigos do Zippy.Disponível em: http://www.amigosdozippy.org.br/. Acesso em: 22 de dez. 2009.

CUNHA, R. C. O. B.O coordenador pedagógico e suas crenças. *Educação Unisinos,* São Leopoldo, v. 9, n. 3, set/dez, p. 197-202. 2005.

DE VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil:* o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998. 328 p.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Quando as crianças fazem as regras. *Revista Pátio Educação Infantil*, São Paulo, ano 2, n. 4, p. 06-09, 2004.

FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papirus, 1992. 308 p.

GILLIGAN, C. Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância a idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. 190 p.

HOUAISS, A., VILLAR, M de S. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 976 p.

KAMIII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos.* Campinas: Papirus, 1985. 124 p.

KOHLBERG, L. *La democracia em la escuela secundaria: educando para uma sociedad mas justa*. Argentina: Unne, 1992. 64 p.

LA TAILLE, Y. de, SOUZA, L. S. de, 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. 2004

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 189p.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 315 p.

LEME, M. I. S. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. 2006. Disponível em:http://www.edicoessm.com.br/ArchivosColegios/edicoessmAdmin/Archivos/Galer%C3%ADa%20Documentos/CCEescolasSP.pdf. Acesso em: 10 Set.2008

MENIN, M.S.D. S. Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, 2002.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 2000. 335 p.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

POLÍCIA MILITAR DE SÃO PAULO. Diretoria de Ensino. Divisão de Apoio a Programas Educacionais. *Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência*. Disponível em: http://www.polmil.sp.gov.br/abrirframes.asp?PAGINA=http://www.polmil.sp.gov.br/unidades/de/site_proerd/. Acesso em: 16 de nov. 2009.

PUIG, J. M; MARTÍN X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA A. M. *Democracia e participação escolar:* propostas e atividades.São Paulo: Moderna, 2000. 215 p.

PUIG, J.M. ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, São Paulo, v.26, n.2, p.55-69. 2000.

ROMAN, M.D. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROMÃO, D. M. M. *Função e valor da escola segundo alunos do Ensino Médio*. Relatório de conclusão de Iniciação Científica PIBIQ/CNPQ . Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, M.T.P. (org). *As emoções e os valores dos professores brasileiros*. São Paulo: Fundação SM. 2008. Disponível em: http://www.edicoessm.com.br/ArchivosColegios/edicoessmAdmin/Archivos/documentos/PESQUISA_SEMINARIO_VALORES.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2008.

SOUZA, D.T.R de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo,v.32, n.3, p. 447-492 , 2006.

TARDELLI, D.A. *O respeito em sala de aula: um estudo da concepção desse tema sob a ótica do professor de ensino médio*. 1999. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TARDELI, D.A. *O respeito na sala de aula.* Petrópolis: Vozes, 2003. 118p.

TOGNETTA, L., VINHA, T. *Quando a escola é democrática:* um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas: mercado das Letras, 2007, 144p.

VINHA. T.P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras, 2000, 623p.

ZANOTTO, M.de L.B. *Ações e representações: uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola.* 1985. 131f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.