

AUTOGESTÃO COMO FORMA DE RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS E DOS ATOS DE VIOLÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO¹

SELF-MANAGEMENT AS A WAY OF CONFLICT RESOLUTION AND VIOLENCE ACTS: A CASE STUDY

Guilherme Angerames Rodrigues Vargas²
Maria do Horto Salles Tiellet³

RESUMO: Devido à grande incidência de conflitos e violência, em 2004, na Escola de Aplicação da Unemat, foi proposto e executado o projeto de construção do código de conduta, alicerçado na obra de Makarenko intitulada *Poema Pedagógico*. O artigo em pauta apresenta resultados parciais do projeto “Vamos construir nosso Código de Conduta”. Trata-se de um estudo de caso, que teve por escopo compreender a criação das normas de conduta resultantes de formas participativas de gestão e de ações coletivas dessa escola. Foram utilizadas as técnicas da investigação qualitativa na escolha dos instrumentos de pesquisa, optando-se por fontes documentais. Através da análise foi possível perceber a autogestão como forma de resolução dos conflitos e dos atos de violência.

PALAVRAS-CHAVE: autogestão; Makarenko; violência; juventude; políticas públicas socioeducativas.

ABSTRACT: Due to the high incidence of conflicts and violence in 2004, in the Application School of Unemat it was proposed and executed the construction of the code of conduct project, grounded on the work of Makarenko entitled *Pedagogical Poem*. The article in question presents partial results of the “Let’s build our Code of Conduct” project. It is about a case study, which had the scope to understand the creation of the conduct rules resulting from participatory forms of management and collective actions from that school. Techniques of qualitative survey in the choice of research instruments were used, opting for documental sources. Through analysis it was possible to realize self-management as a way of conflict resolution and violence acts.

KEYWORDS: self-management; Makarenko; violence; youth; public socioeduca-

¹ Produção resultante de estudo do Grupo de Pesquisa Juventude Cultura e Políticas Públicas da Unemat.

² Mestre em Educação. Professor da Faculdade do Pantanal. Técnico do Ensino Superior na Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, Mato Grosso, Brasil. garvporto@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, Mato Grosso, Brasil. mariadohorto_tiellet@yahoo.com.br

tional policies.

Considerações iniciais

Abordar os conflitos que ocorrem entre os pares ou não do segmento denominado juventude implica considerar variáveis que não podem ser reduzidas a somente um aspecto. Tais situações demandam perceber o inter-relacionamento de diferentes aspectos, entre os quais os biológicos, psicológicos, jurídicos ou sociológicos, e também as diferentes realidades em que os jovens⁴ estão inseridos.

O segmento juventude tem suas bases legais e o delineamento de ações e de políticas públicas direcionadas para atender a educação, a inserção social ou a ressocialização no Estatuto da Juventude⁵, aprovado em 2013, o qual reconhece o jovem como sujeito de direitos universais e singulares. Esse Estatuto zela, entre outros direitos, pela formulação de políticas de educação e trabalho voltadas aos jovens privados de liberdade e egressos do sistema prisional, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto.

À faixa entre 15 e 18 anos do segmento jovem aplica-se a Lei n. 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁶, compreendendo-se que as políticas públicas do Estado brasileiro para o enfrentamento da violência sofrida ou praticada por adolescentes estão materializadas no ECA, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e no Estatuto da Juventude.

Com mais de vinte anos de vigência, o ECA encontra dificuldades, não conseguindo implementar estruturas básicas para o pleno funcionamento de locais em condições de abrigar e proteger crianças em situação de risco e também garantir um sistema socioeducativo de qualidade. Por sua vez, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), aprovado em 2006, que organiza e orienta a execução das medidas socioeducativas aplicadas a adolescente em conflito com a lei, também apresenta dificuldades em sua execução.

Considerando-se que, se, por um lado, o poder público se esforça para elaborar, executar, implementar e atender os direitos dos jovens e os princípios e diretrizes das políticas públicas para a juventude, por outro existem

⁴ Segundo o Estatuto da Juventude, são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, parágrafo 1º, art. 1º.

⁵ Estatuto da Juventude, Lei n. 12.852 aprovada em 5 de agosto de 2013.

⁶ ECA, aprovado em 13 de julho de 1990.

práticas elaboradas e executadas por gestores de entidades públicas ou não, e/ou por professores que — às vezes, sem incentivo pedagógico, político ou financeiro — buscam encontrar soluções para questões cotidianas específicas e singulares às entidades nas quais estão inseridos, gerando efeitos preventivos muito mais produtivos do que o conjunto de políticas públicas mal-executadas. É sobre um desses projetos que se pretende discorrer.

O presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa do tipo estudo de caso que investigou o projeto “Vamos construir juntos nosso Código de Conduta”, desenvolvido pela Escola de Aplicação e Valorização Humana (EAVH) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Como afirma Yin (2001), “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’” (AFONSO in YIN, 2001, s/p.).

O texto “Estudo de Caso” elaborado para a unidade curricular método de investigação em educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Minho afirma que o objetivo de uma pesquisa do tipo estudo de caso é o de compreender um evento e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenômeno estudado (Fidel, 1992). É explorar e descrever ou explicar, segundo Yin (1994); e de acordo com Guba & Lincoln (1994), é relatar os fatos como aconteceram, descrever situações, proporcionar conhecimento acerca do fenômeno, fato ou evento estudado. E para Gomez, Flores & Jimenez (1996), o objetivo geral de uma pesquisa do tipo estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar (p. 99)”.

Assim, considerando-se os objetivos de um estudo de caso apontados pelos autores mencionados optou-se por esse tipo de pesquisa. Isto porque o escopo do estudo que se desenvolveu era o de descrever a execução de uma proposta de autogestão, compreender essa experiência da única escola de aplicação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), descrevendo e relatando o resultado, fruto de uma estratégia de democracia e de formas participativas de gestão e ações coletivas, visando a reeducação do próprio coletivo para o convívio social, a civilidade, a redução dos conflitos e da violência, a reordenação das relações de poder e o fortalecimento de atitudes de não violência no interior e no entorno da escola.

Recorreu-se às técnicas da investigação qualitativa para a escolha dos instrumentos, optando-se pela utilização de fontes documentais, entre as quais: leis e resoluções obtidas de arquivos públicos ou de instancias hierárquicas da UNEMAT; monografias, dissertações, e relatórios da própria escola. O material recolhido e analisado foi utilizado para obter, validar e/ou acrescentar informações.

A Escola de Aplicação e Valorização Humana (EAVH)⁷ foi criada para atender a uma clientela⁸ que, em sua maioria, era de crianças e adolescentes que se encontravam em situação de risco social, sem nenhum ou com algum histórico de violência, principalmente doméstica, ou de violência cometida por alguns poucos. Também compunham essa clientela os alunos considerados “problemáticos”, aqueles das escolas públicas que eram convidados (expulsos) a buscar outra escola.

É preciso destacar que a “Escolinha de Aplicação” não recusava nenhuma criança ou adolescente, nem mesmo expulsava seus alunos, entendimento concebido, em sua criação, como princípio, o que a distinguiu didática e pedagogicamente do conjunto das escolas da rede pública não só do município de Cáceres, mas do estado de Mato Grosso. Os conflitos gerados no interior da escola eram solucionados internamente, utilizando-se mecanismos legais, disponíveis no âmbito educacional, e instrumentos elaborados para atender a esses fins, aliados ao fato de ser a Escola de Aplicação um espaço de experimentação pedagógica. Entre os instrumentos elaborados e executados destaca-se o objeto desta investigação, o projeto “Vamos construir nosso Código de Conduta” que visava à reeducação do próprio coletivo para o convívio social e o enfrentamento dos conflitos e da violência, onde quer que estes ocorressem.

“Vamos construir nosso Código de Conduta”⁹ foi alicerçado teoricamente na obra de Antón Makarenko, subsidiando a concepção, a execução do projeto e o processo de autogestão da EAVH. Apesar da distância temporal, histórica e conjuntural, a releitura da obra de Makarenko, *Poema Pedagógico*, permitiu considerar a autogestão como método para a socialização, ressocialização e inclusão, na escola, daqueles alunos considerados à margem da sociedade, daqueles tidos como problemáticos, sem recuperação, e, conseqüentemente, para o enfrentamento dos conflitos e da violência no contexto educacional.

Destaca-se a importância da escolha do referencial através da afirmação de Paulo Freire: “[Makarenko] é pai de todos nós. A pedagogia makarenkiana é tão atual que deveria ser implementada não somente no Brasil, mas em países tão adiantados em termos de educação quanto à Suíça” (FREIRE,

⁷ Escola de Aplicação e Valorização Humana Lázara Falqueiro de Aquino, conhecida popularmente por Escolinha de Aplicação.

⁸ “Crianças e adolescentes oriundos de família de baixa renda ou sem renda” (ORTEGA e outros, 1996, s/p) e entre os primeiros matriculados se observava o grande número na primeira série, que variavam de idade entre seis e 16 anos.

⁹ Proposto e orientado teoricamente pela Direção da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso na época, e elaborado por Leonardo Cappi Manzini, contratado para desenvolver atividades na Escola.

in CAPRILES, 2007).

A partir da obra *Poema Pedagógico* de Makarenko pretende-se fazer um apanhado histórico da teoria desse educador e apresentá-lo como embasamento teórico da autogestão. Em seguida, apresentar o contexto do estudo caso a ser analisado, mostrando a Escola de Aplicação e Valorização Humana como uma estrutura escolar que permitiu desenvolver um projeto de autogestão. Em sequência, mostra-se a cronologia de fatos que constituíram o Código de Conduta.

Makarenko e a Colônia Gorki

Conforme Capriles (2007) e Luedemann (2002), a Colônia de Gorki¹⁰ foi uma instituição educativa para “delinquentes infantis”¹¹, administrada por Anton Makarenko. Localizada na Ucrânia, foi criada em um período de instabilidade da Revolução Socialista.

O *Poema Pedagógico* narra a experiência de Anton em duas colônias¹², para as quais foi chamado com o objetivo de desenvolver um sistema educacional adequado para atender os jovens internos. O local à disposição de Makarenko foi uma área rural de 20 hectares, onde funcionara, durante o Império Czarista, uma colônia penal para jovens (CAPRILES, 2007). Após reformar o estabelecimento recebeu seus primeiros internos: seis rapazes, com idade entre 16 e 18 anos, “todos delinquentes, com antecedentes graves”, afirma Capriles (2007, p. 83). Um ano após a chegada dos primeiros adolescentes a colônia já somava trinta jovens.

Makarenko partiu da educação para refletir sobre um problema complexo: a violência juvenil. E mesmo diante das dificuldades criou um sistema participativo, permitindo que cada jovem interno se visse incluído no processo organizacional e administrativo da Colônia.

Makarenko “percebeu que o conflito essencial de cada um deles [jovens] era ter sido rejeitado tanto pela família como pela sociedade, transformando suas vidas no exemplo mais pungente do sofrimento dos que estão condenados à solidão” (CAPRILES, 2007, p.85); determinou que não houvesse punições, e sim a conquista da disciplina pelos jovens (CAPRILES, 2007); implantou, na Colônia Gorki, um método que dava autonomia aos adolescentes para tomarem decisões coletivas de modo que se integrassem à vida e aos assuntos da Colônia, criando vínculo e afetividade com o ambiente de modo

¹⁰ A Colônia recebeu oficialmente o nome do escritor Máximo Gorki.

¹¹ Expressão utilizada na obra “Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista”, de René Capriles (2007).

¹² Colônia Gorki e a Comuna Dzerjinski.

a representar segurança, superar a situação de miséria e delinquência e estabelecer relações de autonomia e responsabilidade.

Jesús Palacios (1989) explica que Makarenko sustentava

[...] de fato, uma posição pedagógica cheia de originalidades. E o faz não por capricho, mas devido à falta de validade das doutrinas pedagógicas que não eram mais que, segundo seu entendimento, exatamente isso: doutrinas. Em numerosas ocasiões, Makarenko se queixa de não poder contar com técnicas pedagógicas válidas; para ele a literatura pedagógica está cheia de bonitas palavras, de pensamentos brilhantes (“puro charlatanismo”), mas vazia de técnicas, de métodos, de instrumentos válidos para sua aplicação por um educador carregado de problemas. A pedagogia lhe decepciona a tal ponto, que não duvida em afirmar que “os pedagogos não sabem absolutamente nada de educação”. (PALACIOS in BOLEIZ JUNIOR, 2008, p. 87).

Makarenko, em o Poema Pedagógico, apresenta práticas pedagógicas inovadoras, diferente dos métodos apresentados e em uso à época, além de apontar a dificuldade de estabelecer um processo de gestão e organização que promovesse, nos conceitos atuais, a ressocialização dos internos. Assim, ele relata:

Em toda a minha vida nunca li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920 [...].

Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme, e, subitamente, não sei por que, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência, nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu nem sequer compreendi, mas simplesmente vi que eu precisava não de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim de uma análise imediata e uma ação não menos urgente. (MAKARENKO, 1987, p. 36).

A maneira encontrada para criar, em seus internos, a noção de coletivo, além da apropriação desse coletivo pelos jovens, foi a autogestão, atribuindo poder de decisão de maneira coletiva aos próprios sujeitos desse poder, no caso, os internos. A intenção era criar neles o sentimento de pertencimento, propiciando a formação de um grupo social coeso e mais harmô-

nico, promovendo o bom funcionamento da colônia e a formação de adultos mais bem preparados para a vida além da Colônia, superando a condição de violência vivida.

A Colônia Gorki, que Makarenko descreve em o Poema Pedagógico, e a Escola de Aplicação e Valorização Humana (EAVH) estão distantes no tempo, no espaço e em diversos outros aspectos, porém, assemelham-se na busca de ações que visam, objetivamente, promover a cidadania, desenvolver relações solidárias, fazer uso da palavra como instrumento para a não violência no enfrentamento dos conflitos, gerar o envolvimento democrático de todos para participarem da organização e do delineamento de regras que visam estabelecer a civilidade no interior da escola e promover a socialização de crianças e jovens através da construção coletiva de normas. Destaca-se que, em ambos os casos, foi necessário adequar o método educacional às condições concretas de organização do processo educativo.

A experiência de autogestão na Escola de Aplicação e a Valorização Humana da UNEMAT envolveu a comunidade escolar, formada por atores internos — fossem eles funcionários, professores, alunos, monitores, direção escolar —, em um processo educacional participativo, proporcionando o sentimento de pertencimento à escola à medida que seus atores, em especial os estudantes, influenciavam decisões relacionadas a comportamentos no ambiente da sala de aula, e no ambiente público (corredores, pátio, em frente à escola e o espaço da Universidade) tanto em atividades desenvolvidas pela escola (passeios, torneios, jogos, projetos, entre outros) quanto nas relações de convivência entre os pares e entre funcionários, professores e a coordenação da escola.

Escolas de Aplicação e o contexto legal: criação e a proposta de autogestão

O Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, orientava as Faculdades de Educação a manterem um ginásio de aplicação, em conformidade com o art.1º, se fosse destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática. Por esse Decreto-Lei, tanto a implantação quanto a fiscalização seriam de responsabilidade dos diretores das Faculdades, das instituições federais e dos inspetores ou diretores federais das instituições autorizadas. A direção e a responsabilidade pelo ginásio ficariam a cargo do professor catedrático em Didática Geral.

Conforme o Decreto-Lei, os Ginásios de Aplicação não definiam clientela ou objetivavam cumprir alguma função social. Sua determinação legal se limitava a fornecer estágio prático aos estudantes dos cursos de formação de

professores. A maioria dos Ginásios de Aplicação no país recebeu o nome de Colégio, devido à designação preferencial definida à época de suas criações e das elevações de ginásios para colégios quando os estabelecimentos passavam a oferecer o curso colegial (a partir do quinto ano).

Os Colégios de Aplicação foram mantidos, principalmente nas instituições federais, criados também por instituições estaduais e particulares. Algumas instituições de Ensino Superior — UFRGS, UFSC, UFPE, UFRJ, Unicamp e USP — mantêm Colégios de Aplicação.

No ano de 1994, a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) criou a Escola de Aplicação e Valorização Humana “Lázara Falqueiro de Aquino”¹³, que não recebeu a denominação de “Colégio” por compreensão e decisão do Reitor¹⁴ da Universidade, à época.

Pessoalmente sempre me inclinei mais por escola, tendo em conta sua raiz grega e o sentido de “atividade não obrigada”, de ocupação que um homem livre dá ao seu ócio. Colégio nos remete à ideia de uma corporação, de uma associação entre colegas, o que não era exatamente o desafio da Escola de Aplicação. No mais das vezes entende-se colégio apenas como a associação dos preletores, dos professores, mantendo-se uma óbvia hierarquia em relação aos que recebem suas leituras ou lições. Escola guarda também a ideia de lazer, divertimento. (MALDONADO, 2007, informação verbal¹⁵)

No entanto, a Escola de Aplicação, depois de criada, foi denominada carinhosamente de “escolinha”, sob a qual Constantino¹⁶ se manifestou do seguinte modo:

[...] Escola de Aplicação da Unemat é denominada carinhosamente por alguns docentes próximos e colaboradores de sua criação de escolinha [...] constitui-se um local de educação básica, desenvolvimento de pesquisa, experimentação de novas práticas pedagógicas, formação de professores, criação, implementação e avaliação de novos currículos; e capacitação de docentes. Nesse

¹³ Contribuiu para o funcionamento da Escola de Aplicação o empresário Natalício Xavier de Aquino que teve a mãe homenageada com o nome da Escola: Lázara Falqueiro de Aquino. Porém, o empresário declinou do projeto por divergências quanto ao número de alunos.

¹⁴ Professor Carlos Alberto Reys Maldonado, ex-reitor da UNEMAT, um dos idealizadores da Escola de Aplicação.

¹⁵ Entrevista concedida a Guilherme Vargas, em 2007, sobre a Escola de Aplicação.

¹⁶ Graciela Constantino foi coordenadora da Escola de Aplicação no ano de 2003 e desenvolveu dissertação e tese, cujas temáticas envolveram a Escola de Aplicação e Valorização Humana da UNEMAT.

espaço, há a oportunidade de conhecer a criança pantaneira e ampliar a práxis pedagógica. (CONSTANTINO, 2003, p. 159).

A Escola de Aplicação desenvolveu suas atividades do período de 1994 a 2005. A sua existência facilitou pesquisas, projetos de extensão universitária, e foi campo de estágio dos cursos de licenciatura da Unemat. Funcionou como laboratório de ensino em informática e língua inglesa, viabilizou a aplicação de diferentes ações pedagógicas e de diversas experiências didático-metodológicas.

[...] a escola contribui para o desenvolvimento sociocultural [...] oportunidade de acesso à mídia, por meio de computadores e internet, e a possibilidade de acesso à língua inglesa, desde a educação infantil. (CONSTANTINO, 2003, p. 159).

Ao longo de sua existência, a Escola de Aplicação teve dois Projetos Político-Pedagógicos - PPP. Um terceiro PPP chegou a ser elaborado, porém não foi desenvolvido em razão da municipalização da Escola e sua consequente desvinculação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Em 1994, o primeiro Projeto Político Pedagógico foi elaborado junto com a criação da Escola. Foi estruturado um currículo mínimo, resultante tanto das orientações do Ministério da Educação quanto das matrizes curriculares das escolas da rede pública e privada de ensino do Estado de Mato Grosso, no intuito de buscar as melhores ações, disciplinas e estruturas para a oferta de um ensino de qualidade a filhos de famílias de baixa renda. Nessa fase, a clientela foi definida e constituída, no Projeto Pedagógico, por crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda ou sem renda (ORTEGA *et. al*, 1996, s/p). Conjuntamente ao PPP, em 1995, foi instituída a “Assembleia Normativa”¹⁷ que objetivava estabelecer normas mínimas de convivência entre os alunos, “preservando espaço físico, respeito à propriedade privada entre outros” (ORTEGA *et. al*, 1996, s/p). Por esse instrumento, algumas decisões administrativas e/ou didático-pedagógicas foram tomadas em assembleia pelos alunos, entretanto, eram questões pontuais definidas pela direção da Escola.

A maioria, se não parte considerável dos alunos, vivia em condições de vulnerabilidade e em situações de risco, muitos deles tinham acompanhamento do Conselho Tutelar. Tal condição se refletia no cotidiano da escola, em sala de aula, no receio e durante as atividades pedagógicas, o que justificou a necessidade da “Assembleia Normativa”. Tal argumentação encontra-se no

¹⁷ Iniciativa da professora da Universidade do Estado de Mato Grosso Olímpia Maluf.

Relatório de Atividades da Escola de Aplicação, período de 1994-1996, e assim se expressa:

A dureza das experiências de alguns alunos levava-os a estabelecer normas absolutamente cruéis, implicando na necessidade de intervenção da referida professora. Entretanto, as regras e normas foram estabelecidas por eles próprios, de forma bastante democrática. É inegável que o fato de se sentirem responsáveis e autores dos parâmetros de convivência com a e na escola, tenha contribuído para a melhora dos problemas [...] (ORTEGA *et. al.*, 1996, s/p).

O segundo Projeto Político-Pedagógico foi elaborado e institucionalizado no ano de 1998, orientando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), especialmente quanto à forma de organização da Educação Básica, utilizando o previsto no caput do art. 23.

Art. 23. **A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.** (LDBEN, 2013, p. 13. grifo nosso).

A Escola de Aplicação adotou a organização didático-pedagógica por ciclo¹⁸, sendo pioneira dessa forma de organização escolar no Estado de Mato Grosso. Também redefiniu a clientela, passando a serem aceitas “crianças ou adolescentes em idade escolar¹⁹ independente do nível de escolaridade, estar em situação de risco social²⁰ e/ou pertencer a famílias de baixa renda²¹” comprovadamente. Nesse PPP foi excluída a Assembleia Normativa como forma participativa de gestão e estratégia de democracia e direção coletiva.

¹⁸ A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso propunha, em 1999, a implantação de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2000). E no ano 2000 foi publicada a proposta da Escola Ciclada como política educacional através do documento intitulado “Escola Ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, a ser e fazer”.

¹⁹ Dos seis aos 17 anos de idade, conforme UNESCO (Unesco. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil in *Série Debates ED*, Nº. 03 –abr., 2012)

²⁰ “Por situação de risco entende-se a condição de crianças, que por sua circunstância de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e ao conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômicas que desfavorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social” (LESCHER, 2004. p. 11).

²¹ Família com renda per capita inferior a um quarto do salário mínimo, conforme a §3º do artigo 20 da Lei nº 8.742 que dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS.

Um regimento escolar provisório, elaborado pelos professores, e anexado ao projeto, foi tomado como referência para orientar as ações administrativas e comportamentais.

No ano de 2004, ocorrências de comportamentos agressivos em sala de aula, no pátio da escola e em seu entorno tornaram-se frequentes. No pátio, na entrada, no recreio e na saída presenciava-se a violência física (brigas, socos, agressões) e as microviolências (humilhações, apelidos, empurrões, perseguições). No entorno, a ocorrência de vandalismo: rabiscos nas paredes, quebra de vidros dos carros de professores e de acadêmicos dos cursos de graduação no estacionamento da Universidade; roubo de bicicletas e material escolar de acadêmicos e brigas entre diferentes grupamentos originários da EAVH. Isso motivou, por parte dos professores, a queixa de agressividade e de violência entre os alunos e deles para com os docentes tanto em sala de aula quanto fora dela. Em consequência, alguns dos alunos foram rotulados de delinquentes, taxados de perigosos, bandidos ou marginais, e incluíam-se, nesses rótulos, aqueles alunos indisciplinados que se encontravam distantes do catálogo de regras e valores sociais considerados corretos, certos, verdadeiros e “do bem”.

Os alunos que se envolviam em conflitos e violência e eram rotulados de marginais compunham o que Becker (2008) denomina “*outsider*, que é aquele que, por algum motivo – e não importa qual – se coloca fora do regimento socialmente arbitrado, apartando-se, então, de determinados padrões criados a partir do regimento social” (SILVA, 2013, s/q).

Os professores da EAVH, e um número considerável de docentes da Universidade, defendiam punições, atitudes mais severas para com esses alunos. Criminalizavam ações, e em especial as reações dos etiquetados ou rotulados de delinquentes. Como “empreendedores morais”²², na definição de Howard Becker (2008), alguns dos professores da Escola de Aplicação constituíam o grupo de pressão que criminalizava os conflitos que ocorriam na escola. Na dinâmica de criação e imposição de regras os professores indicavam o desvio e rotulavam o aluno desviante.

Os alunos, por sua vez, queixavam-se da falta de respeito, perseguições, algumas indicações de agressão e de privilégios por parte dos professores. E eram, na maioria das vezes, as reações e essas queixas que provocavam e alimentavam o mal-estar e a criminalização dos adolescentes estudantes da EAVH por parte de um grupo expressivo de docentes da Universidade. Por exemplo, a reação de um aluno contrário à imposição do professor para que

²² Empreendedores morais são indivíduos reunidos em movimentos políticos e de mobilização da opinião pública com o objetivo de criminalizar alguns eventos, tomando por base a sua concepção de moralidade pública.

tirasse o boné²³, mesmo após o discente ter virado a aba do boné para trás em razão do argumento do professor de que a aba o impedia de ver o rosto do aluno. O episódio provocou reação violenta por parte do aluno diante da atitude inconsistente do professor. A atitude do professor não foi tomada como desrespeito ao aluno. O que se evidenciou na comunidade docente foi a reação do aluno considerada violenta, o que o rotulou de marginal. As atitudes consideradas desvios de comportamento são resultantes da reação dos alunos às regras impostas ou criadas para justificar a atitude autoritária de alguns professores. “O desvio não é uma qualidade simples, presente em alguns tipos de comportamento e ausente em outros. É antes o produto de um processo que envolve reações de outras pessoas ao comportamento” (BECKER, 2008, p. 26).

[...] desvio não é sinônimo de violação de regra; trata-se, em verdade, de algo mais refinado: desvio e desviante são o produto das reações que outros têm sobre determinada conduta violadora das regras impostas. Então, desvio é a reação e não propriamente o ato, em si mesmo considerado, de violar uma regra (SILVA, 2013, s/p).

São os empreendedores morais que definem o desvio promovido pelas reações às regras impostas. Como providência para conter a hegemonia dos empreendedores morais e dar enfrentamento aos conflitos e à violência na Escola, em reunião de professores foi sugerida²⁴ a elaboração e execução de um projeto que estabelecesse regras claras e explícitas para a comunidade escolar e que sua definição tivesse a participação e o envolvimento de todos os atores da escola, com exceção dos alunos da primeira etapa.

O processo de autogestão

A autogestão, na perspectiva de Makarenko, consiste em um processo que visa dar autonomia aos sujeitos que se relacionam em uma ação. No caso da educação, a autogestão buscará envolver os sujeitos da relação educacional nos processos decisórios da administração do ambiente educacional proposto.

Na autogestão, a participação de todos sem exceção é fundamental, pois garante a responsabilidade do coletivo na tomada de decisões, execução, controle e aplicação. Trazer esse processo para a escola é atribuir responsabi-

²³ Não entrar de boné na escola, nem em sala de aula não era uma norma da escola.

²⁴ Iniciativa da Direção da Faculdade de Educação que se posicionou contrária à expulsão de um aluno.

lidades aos alunos e fazer com que se sintam pertencentes a esse ambiente, a escola.

O processo, inicialmente, na EAVH, foi executado mediante ações de convencimento e engajamento dos atores da escola na autogestão viabilizada através do projeto “Vamos construir nosso Código de Conduta”.

A formação do Código de Conduta compreendeu dois eixos: o eixo Meio Ambiente e Saúde e o eixo Comportamento como orientadores das discussões livres, das definições, atividades e regras a serem elaboradas pelo coletivo. E como princípio, nenhuma proposta deveria ser censurada, todas deveriam ser acatadas e votadas em primeira instância em sala de aula e encaminhadas à Assembléia Geral; as mais votadas seriam objeto de uma segunda rodada de votação.

Os participantes da comunidade escolar envolvidos no processo definiram a proposta final, denominada Código de Conduta da Escola de Aplicação e Valorização Humana. Terminado o processo de formação, o Código foi posto em prática, sendo confeccionado um grande *banner*, com os itens normativos do código, afixado no pátio da Escola para que pudesse ser visto por todos.

O código resultou em uma estrutura organizacional simples, totalizando sessenta e oito itens, sendo o eixo temático Comportamental constituído de cinquenta e dois itens, incluindo os subitens, e o eixo Meio Ambiente e Saúde se compôs de dezesseis itens normativos. Os itens foram incluídos em seus respectivos eixos temáticos sem obedecer a nenhum critério quanto a sua ordem. Assim, observou-se que itens de um eixo temático poderiam ser tratados no outro eixo, a exemplo dos itens 65º, 66º, 67º, 68º do eixo temático Saúde e Meio Ambiente que poderiam ser incluídos no eixo Comportamento. O item 65º destaca a importância de a comunidade escolar (professores, estudantes, funcionários, Direção) “respeitar as diferenças de sexo”; os itens restantes parecem estar direcionados ao coletivo de professores: “respeitar as transformações que ocorrem na adolescência” (66º item); “ter mais aulas sobre as questões relacionadas à sexualidade” (67º item) e “trazer pessoas que falem sobre gravidez na adolescência” (68º item).

Mas, analisando-se o conjunto de proposições sistematizadas em sessenta e oito itens organizados em dois eixos, cada eixo pode ainda distribuir os itens em categorias. Foi possível organizar os itens do eixo temático - Comportamento – em três categorias: civilidade, enfrentamento dos conflitos e da violência, e processo educacional. Na categoria enfrentamento dos conflitos e da violência destacam-se as assertivas que, possivelmente, correspondam às ações que originavam o conflito e a violência na interior e no entorno da EAVH:

“não furar ou murchar pneus das bicicletas, ou escondê-las” (item 8º); “não trazer faquinha para escola” (9º item); “não empurrar os colegas na hora do lanche e na sala de aula” (10º item); “não pegar, nem estragar materiais dos colegas, nem da escola” (5º item). Foi sugerido que os professores e monitores: “não privilegiassem ou perseguissem os alunos (23º item); “não puxassem as orelhas dos alunos, beliscassem ou empurrassem” (24º item); “respeitassem os alunos em suas diferenças” (18º item). E a comunidade escolar deveria “condenar toda e qualquer tipo de violência” (36º item).

Na categoria civilidade, várias são as assertivas de urbanidade que se relacionam às manifestações de descortesia ocorridas no cotidiano escolar, por exemplo: “não sair da escola sem autorização” (6º item); “respeitar professores, colegas e funcionários” (2º item); “não atrapalhar os alunos que estão estudando” (12º item); “não sair gritando pelos corredores da escola” (13º item); “ajudar os colegas em suas dificuldades escolares” (14º item).

Na definição do comportamento dos alunos referente à categoria - processo educacional - foi possível identificar as seguintes assertivas: “participar das aulas” (1º item); “fazer tarefas de casa” (3º item); “ajudar os colegas em suas dificuldades escolares” (14º item). E o comportamento dos professores, monitores e a comunidade escolar em geral se expressa nas seguintes proposições: “Incentivar a aprendizagem” (19º item); “ser criativo nas aulas” (20º item); “não deixar bagunçar na sala de aula” (25º item); “não utilizar celular em sala de aula” (26º item); “não deixar os alunos irem ao banheiro toda hora” (27º item); “conversar mais com os pais dos alunos” (28º item); “não deixar os alunos participarem das recreações quando não cumprirem com suas obrigações” (29º item); “conversar sempre com os alunos” (30º item).

No eixo temático *Comportamento* houve um aspecto moralizador do *Código de Conduta* em que os itens 38º e 52º dedicam-se às premiações e às punições dirigidas tanto a alunos quanto a professores e monitores.

A premiação para os alunos foi expressa nas seguintes proposições: “receber um diploma de bom aluno” (38º item); “ganhar presente dos pais e da escola (medalha, estrela, passeio)” (39º item); “premiar as salas mais organizadas e com melhor aproveitamento” (40º item); “participar de todas as atividades extraclasse (jogos, passeio, fanfarra)” (41º item). Enquanto a premiação para os professores era: “ganhar uma festa” (50º item); “receber um diploma de bom professor” (51º item). A premiação para os professores, monitores e alunos deveria estar vinculada ao cumprimento do que fora deliberado por todos no Código de Conduta. Caso o Código ou os atos de civilidade entre os diferentes atores fossem desrespeitados, a premiação de qualquer

ator não seria possível.

No caso em que o aluno violasse o pacto coletivo, inicialmente o professor, monitor ou direção deveria “conversar com o aluno” (43º item) ou “conversar com pais ou responsáveis” (43º e 46º item) para posterior punição, assim definidas: “tirar o aluno das recreações” (44º item); “limpar o pátio, a cozinha, e organizar a biblioteca” (45º item) — caso as ações se verificassem nesses ambientes; “pagar pelos prejuízos causados à escola” (47º item); “advertência / suspensão” (48º item) e “em casos graves organizar um conselho de pais, alunos e professores e discutir a transferência do aluno para outra escola” (49º item), sendo que essa punição contraria os princípios pedagógicos e educacionais da escola desde a sua criação, de não transferir ou expulsar nenhum aluno como punição. Entretanto, foi incluído no Código de Conduta por ser uma decisão do coletivo, “a substituição dos professores, monitores e funcionários como punição” (item 52º).

O eixo temático - Saúde e Meio Ambiente - compreende do item 53º ao item 62º, dedicados ao comportamento da comunidade escolar (professor, aluno, monitores, funcionários, direção) frente ao espaço físico e a apresentação pessoal de seus membros, demonstrando o aspecto higienizador do comportamento que se pretendia regular. E com base nas duas categorias, saúde e meio ambiente, foi possível organizar os itens referentes ao eixo temático.

A categoria meio ambiente tratou da higiene no espaço físico da escola, destacando os seguintes itens: “não desperdiçar água, comida e materiais da escola” (11º item); “não sujar o pátio nem o corredor, as paredes, banheiros e salas de aula” (53º item). “não jogar comida no chão” (54º item); “deixar a sala limpa, desligar ventiladores, e ar condicionado depois das aulas” (60º item); “dar descarga ao usar o banheiro” (61º item); “manter a escola limpa” (64º item).

E quanto à categoria saúde que tratou da higiene pessoal, destacam-se os itens: “vir limpo para a escola, uniformizado e cuidar de seus materiais” (15º item); “tomar banho, todos os dias, quando vir para a escola” (55º item); “escovar os dentes na escola” (56º item); “unhas limpas e curtas” (57º item); “andar calçado” (58º item); “lavar as mãos antes e após as refeições e após o uso do banheiro” (59º item); “manter o uniforme limpo” (62º item).

O Código de Conduta formou o mosaico das diversas intenções dos alunos, tornando uma norma única de aplicabilidade somente no ambiente da Escola de Aplicação. Essa característica mostra que, por mais individual que seja a intenção de cada um, resulta em um espaço múltiplo, realmente social, onde individualidade e coletividade não são conceitos opostos, mas aspectos

complementares em uma mesma realidade e contexto.

O processo de criação e a própria vigência do Código de Conduta se configuraram como medida de controle, pois a intenção descrita entre os objetivos era de o coletivo construir regras em que todos contribuíssem de forma democrática, consensual e explícita sobre o quê e como punir.

A responsabilidade atribuída aos alunos pelo processo de autogestão para que regulassem suas próprias ações fez com que se resgatassem os conceitos de moral, idealizando um padrão de conduta e comportamento a ser executado por todos, sustentado na ideia expressa pelos alunos de que todos têm o “direito de expressar suas ideias, opiniões, e reclamações” (16º item), tendo a escola o dever de primar por esse direito e desenvolver ações didático-pedagógicas que busquem a sua efetivação.

O envolvimento de todos os alunos proporcionou um clima novo na escola: acreditando-se que as ações praticadas por qualquer dos atores que descumprissem o Código de Conduta estariam sujeitas às mesmas regras e punições definidas por um único código. Todos se vigiavam ao mesmo tempo em que as disseminações das ideias punitivas dos empreendedores morais eram neutralizadas pela perspectiva do coletivo, do consenso e da democracia. Mesmo que o projeto não tivesse previsto uma fase de avaliação foi possível analisar e perceber o envolvimento dos segmentos da comunidade escolar. A autogestão possibilitou a redução dos conflitos no espaço da Escola de Aplicação enquanto permaneceu sob a responsabilidade da Universidade. A municipalização da escola, fruto de uma decisão político-administrativa, não permitiu a continuidade de experiências similares na Escola de Aplicação da Unemat.

Considerações finais

O projeto pedagógico da Escola de Aplicação da Unemat possibilitou a experiência de envolvimento (autogestão) dos diferentes atores escolares em conhecer e intervir no contexto escolar, e viabilizou um esforço coletivo em elaborar propostas para enfrentar e reduzir os conflitos no ambiente escolar. Embora o referencial teórico para a elaboração do projeto Código de Conduta tenha sido o pensamento de Makarenko, deste destaca-se o princípio de autogestão, mas outros estavam implícitos: o repúdio à coação física ou psicológica; reconhecimento do interesse coletivo sobre o individual; a democracia; a direção coletiva e a ação coletiva na busca de solução dos problemas e como estratégia didático-pedagógica. Foram esses os princípios que sustentaram as ações para execução do projeto e o alcance dos objetivos que, entre outros,

foi reduzir os conflitos e a violência.

A elaboração e a vigência do Código de Conduta contrapõem-se à atitude comumente adotada pela própria Escola de Aplicação: encaminhar ou chamar o Conselho Tutelar para administrar os atos das crianças ou dos adolescentes considerados graves, criminalizados pelos professores empreendedores morais; chamar a polícia militar para restaurar, ou garantir, a disciplina e a ordem na escola, retirando da própria escola a autonomia para resolver seus conflitos.

O projeto de autogestão desenvolvido junto à Escola de Aplicação exemplifica a possibilidade de mudança quanto à compreensão de políticas para o enfrentamento dos conflitos no interior e no entorno das escolas e também em unidades de internação. A autogestão, na escola, não pode ser vista apenas como uma outorga de poder para administração do espaço pelos jovens, mas uma ação de caráter preventivo no enfrentamento de conflitos. Também deve ser considerada estratégia e ação pedagógica para a formação de um sujeito autônomo, participativo que, a partir das experiências individuais ressignificadas pela força do coletivo, reordene as ações definidas por todos e a todos impostas, contribuindo para o processo de socialização e a possibilidade de uma educação que repense a formação dos jovens.

O projeto de autogestão “Vamos construir nosso Código de Conduta” possibilitou que se desenvolvesse, na Escola de Aplicação, o método aplicado por Makarenko na Colônia de Gorki: a autonomia para os adolescentes tomarem decisões coletivas de modo a se integrarem ao cotidiano da escola, criando vínculo e afetividade de modo a possibilitar segurança e superar as situações de conflito e violência. A partir disso, criar, nos jovens, o sentimento de responsabilidade e pertencimento, propiciando a formação de um grupo social coeso e mais harmônico, promovendo o bom funcionamento da Escola. Como afirma Boleiz Junior (2008), a força do coletivo serve de alavanca mestra na tarefa educativa.

Referências

BECKER, Howard S. *Outsiders: estudo de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOLEIZ JUNIOR, Flávio. *Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho*. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade, Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade do Estado de São Paulo. São

Paulo: USP, 2008.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.053*, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1946.

_____. *Lei Nº 8.069 de 13 de julho 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo Brasília, DF, 1990.

_____. *Lei Nº 12.852 de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, 5 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 18 out.,2013.

_____. LDBEN. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 2007.

CONSTANTINO, Graciela. As articulações sociopsicopedagógicas entre as culturas da criança pantaneira e da escola: um estudo de caso. *Revista da Faculdade de Educação*. Cáceres, vol. 1, p. 155-161, set/dez, 2003.

GOMES, Gregório R.; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo. *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe. 1996.

<http://grupo4te.com.sapo.pt/mie2.html>. Acesso em: 28 set., 2013.

LESCHER, Auro Danny e outros. *Criança em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde*. Projeto Quixote: São Paulo, 2004.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, A. S. *Poema Pedagógico*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ORTEGA, Aparecida Nátia, (et. al.). *Relatório das atividades desenvolvidas pela Escola de Aplicação e Valorização Humana Lázara Falqueiro de Aquino no período de 1994-1996*. Texto digitado. Cáceres: Unemat, 1996.

PAOLI, Maria Célia. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C.S. (Orgs.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 221-256.

POTTER, Raccis. *A figura do empreendedor moral da Teoria do Etiquetamento e sua aproximação no caso da campanha "Crack nem pensar" do Grupo RBS*. Postado em: 24 set., 2010 no Blog de Raccius. Disponível em: <<http://raccius.blogspot.com.br/2010/09/figura-do-empendedor-moral-da-teoria.html>> Acesso em: 22/08/2013.

SILVA, Leandro Oliveira. *O conceito de desvio no pensamento sociológico de Becker e sua contribuição para uma na teoria finalista de Hans Welzel*. Disponível em: <<http://www.direitopenalvirtual.com.br/artigos/o-conceito-de-desvio-no-pensamento-sociologico-de-becker-e-sua-contribuicao-para-uma-releitura-critica-da-culpabilidade-na-teoria-finalista-de-hans-welzel>>. Acesso em: 22/08/2013.

SINASE. *Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos* – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

TIELLET, M. H. S. MANZINI, L. C. *Vamos construir juntos nosso Código de Conduta*. Projeto de Extensão. Cáceres: Unemat, 2004.

UNESCO. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. In: *Série Debates ED*, Nº. 03 – abril de 2012.

VARGAS. Guilherme Angerames Rodrigues. *Autogestão e construção da norma em grupos sociais escolares*. Disponível em: <http://www.athenaseducacional.com.br/fapan/revista/index.php?option=com_content&view=article&id=71:autogestao-e-construcao-da-norma-em-grupos-sociais-escolares&catid=34>. Acesso em: 20 out., 2013.

YIN, Robert K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

Data de recebimento: 25.09.2015

Data de aceite: 20.12.2015