

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA CÉLIA ROSSETTO**

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE  
AULA: na perspectiva do professor**

Porto Alegre

2005

Maria Célia Rossetto

# **A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA SALA DE AULA: na perspectiva do professor**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Luiza R. Becker

Porto Alegre

2005

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

R829c Rossetto, Maria Célia

A construção da autonomia na sala de aula : na perspectiva do professor / Maria Célia Rossetto. Porto Alegre : UFRGS, 2006.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Maria Luiza Rheingantz Becker.

1. Ação docente – Autonomia – Sala de aula –. 2. Epistemologia genética – Desenvolvimento moral. 3. Piaget, Jean. I. Becker, Maria Luiza Rheingantz, orient. II. Título.

**CDU : 17.024.3**

---

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

**"HÁ SEMPRE ALGO DE AUSENTE  
QUE ME ATORMENTA"**

**CAMILLE CLAUDEL (1864-1943)**

E agradecer se tornou difícil...

São tantas as pessoas que durante essa trajetória de curso se fizeram atenciosas, solícitas, prestativas, colaborativas, "leitoras privilegiadas", amigas e companheiras.

Mesmo parecendo senso comum, quero fazer um sincero e carinhoso agradecimento à família, que de forma muito especial me "poupou" enquanto eu tinha esse trabalho para fazer e "que nunca terminava", segundo minha filha.

Vianeí, André, Vítor, Letícia, os primeiros e os mais privados da minha presença no dia-a-dia.

Dino e Carmem, meus pais, a quem palavras pouco expressariam o reconhecimento merecido.

Marcelo, Stela Maris, Maria Cláudia, Maria Lúcia, meus irmãos, um incentivo constante.

Nara, Patrícia, Silvana e Stela, entre tantos novos acontecimentos e descobertas durante o curso, quatro pérolas, quatro preciosidades encontradas.

Aos alunos, professores e equipe diretiva das escolas por onde transitei, que de forma acolhedora e sem restrições me possibilitaram construir esse trabalho.

Aos professores desse Programa de Pós-Graduação, que me acolheram em suas aulas, me ouviram, me interpelaram e me fizeram aprender.

E por fim, de forma muito especial, a "minha" orientadora Prof. Dra. Maria Luiza Becker, que me perguntava e desacomodava quando repetidamente dizia: "O que você quer dizer com isso?" Uma aprendizagem inesquecível do ser um professor construtivista, uma experiência ímpar que se transformou em amizade, que é como a tenho, de forma muito carinhosa.

A todos meu sincero agradecimento.

## RESUMO

### **A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EM SALA DE AULA na perspectiva do professor**

Esta dissertação está ancorada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, no conteúdo do desenvolvimento moral, revelando a difusão desta teoria e conteúdo moral na prática escolar. Discute sobre a existência de um espaço para a construção da autonomia cognitiva e sócio-moral em duas turmas de alunos finalistas do Ensino Fundamental. O foco do trabalho é a busca da confirmação do discurso do Projeto Político Pedagógico da Escola no desenvolvimento da autonomia, cidadania e responsabilidade crítica do aluno e na sua relação com a prática em sala de aula, mediada pela ação docente. Enfatiza o conceito de autonomia que o professor traz e trabalha, e os espaços que julga disponibilizar para tal desenvolvimento em aula. Faz uma busca na História da Educação sobre a gênese da preocupação de atender ao objetivo de desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A metodologia inclui a revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a realização de entrevistas com professores ativos e aposentados e de observação das turmas. As entrevistas com os dois grupos de professores são colocadas em paralelo, tal recurso busca observar uma preocupação persistente com tal objetivo escolar. As escolas selecionadas são as que contribuíram no panorama estadual de ensino como sendo referências de estudo dos docentes e consideração à Epistemologia Genética.

Como resultado final tem-se que o comprometimento do professor com a autonomia, mesmo sendo um objetivo a ser alcançado na formação do aluno é variável. Quando o professor disponibiliza espaços para a autonomia do aluno nem sempre reconhece a ação pedagógica despendida como facilitadora de tal objetivo. O conceito de autonomia do professor e a forma como vê tal conduta dos alunos é variável, oscilando entre a individuação da ação e o compromisso com a cooperação

e interação social. As escolas revelam uma perda de espaço para a discussão e construção de uma autonomia docente que repercute na construção da autonomia dos alunos. Os objetivos de autonomia previstos no Projeto Político Pedagógico não são considerados pelo professor, esse projeto da escola não parece servir como referência para o desenvolvimento de atividades que aprimorem a conduta moral de autonomia nos alunos.

Palavras-chave: Ação docente e autonomia; Autonomia; Construção da autonomia; Desenvolvimento moral; Epistemologia Genética.

## **ABSTRACT**

### **THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY IN THE CLASSROOM**

#### **from the teacher's perspective**

This dissertation is anchored on the Genetic Epistemology by Jean Piaget, on the content of the moral development, showing the diffusion of this theory and the moral content in the school practice. It discusses the existence of space for the construction of the cognitive and socio-moral autonomy in two classes of students finishing Primary School. The study focus is in the search for the confirmation of the Political Pedagogical Project speech of the school in the autonomy development, citizenship and critical responsibility of the student and in his/her relation to the classroom practice, mediated by the teaching action. It emphasises the concept of autonomy that the teacher brings and works, as well as the spaces he/she believes to make available for such development in class. It makes a search into the History of Education concerning the genesis of the worry about achieving the aim of developing the students' autonomy.

The methodology includes the review of the schools' Political Pedagogical Projects, the use of interviews with active and retired teachers and class observation. The interviews with both groups of teachers are put in parallel, and such resource aims to observe a persistent worry about this school aim. The selected schools are those which contributed to the state schools panorama as reference in teaching studies and in considering the Genetic Epistemology.

As a final result it was found that the teacher's commitment towards the autonomy, even being an aim to be reached in the students' education, is variable. When the teacher makes available space for the student's autonomy he/she does not always recognize the pedagogical action carried out as a facilitator for such aim. The concept of teacher's autonomy and the way he/she sees such students' behavior is variable, oscillating between the individualization of the action and the commitment with the co-operation and social interaction. The schools show a loss of space for the discussion and the construction of a teaching autonomy, which have repercussion in



the construction of the students' autonomy. The aims of autonomy predicted in the Political Pedagogical Project are not considered by the teacher, this school project does not seem to be a reference for the development of activities which improve the moral behavior of autonomy in students.

KEY WORDS: Autonomy; Construction of autonomy; Genetic Epistemology; Moral development; Teaching action and autonomy.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2 O ESTUDO TEÓRICO .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 A AUTONOMIA NO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA .....</b>	<b>28</b>
2.1.1 O autogoverno na Escola Nova .....	41
2.1.2 A Escola Nova no cenário nacional .....	47
<b>2.2 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM JEAN PIAGET.....</b>	<b>62</b>
2.2.1 A dualidade da heteronomia com a autonomia .....	77
<b>2.3 AUTONOMIA NA ESCOLA.....</b>	<b>94</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>110</b>
<b>3.1 OS SUJEITOS.....</b>	<b>111</b>
<b>3.2 OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADOS .....</b>	<b>112</b>
<b>3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....</b>	<b>115</b>
3.3.1 Autonomia .....	120
3.3.2 Cooperação .....	123
3.3.3 Coação .....	125
3.3.4 Ação Pedagógica .....	126
3.3.5 Aprendizagem .....	127
<b>3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>130</b>
<b>4 OS ESTUDOS DE CASO .....</b>	<b>133</b>

<b>4.1 ESCOLA A .....</b>	<b>133</b>
<b>4.2 ESCOLA B .....</b>	<b>200</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>258</b>
5.1 Conclusões finais .....	267
<b>6 BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>271</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 3.2.1: Síntese numérica das entrevistas.....	101
Tabela 3.2.2: Síntese numérica das observações.....	103

## LISTA DE FIGURAS

Figura 3.3.1.....	106
Figura 3.3.2.....	107

## LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1.1: Títulos de PPP da Escola A .....	121
Quadro 4.1.2: Concepção de Conhecimento da Escola A .....	122
Quadro 4.1.3: Concepção de Educação na Escola A .....	123
Quadro 4.1.4: Finalidades e Objetivos da Escola A .....	124
Quadro 4.1.5: Proposta Pedagógica da Escola A .....	126
Quadro 4.1.6: Entrevista com orientador educacional da Escola A .....	128
Quadro 4.1.7: Organização de um boa aula .....	132
Quadro 4.1.8: Parecer dos professores sobre os alunos .....	133
Quadro 4.1.9: Recursos para aprendizagem dos alunos .....	135
Quadro 4.1.10: Resultados não previstos na escolarização .....	136
Quadro 4.1.11: As reuniões e os grupos de estudos .....	137
Quadro 4.1.12: A concepção de autonomia .....	139
Quadro 4.1.13: Ações escolares que priorizam a autonomia dos alunos .....	142
Quadro 4.1.14: Organização pedagógica na Escola A nas décadas de 1960-70.....	144
Quadro 4.1.15: A concepção de autonomia dos professores aposentados .....	146
Quadro 4.1.16: Situação de conflito .....	151
Quadro 4.1.17: Explicação do professor sobre tema de casa .....	152
Quadro 4.1.18: Outras situações de conflito .....	154
Quadro 4.1.19: Situação de delação entre colegas .....	156
Quadro 4.1.20: A ausência de conteúdo e a presença da cooperação .....	159
Quadro 4.1.21: A possibilidade de cooperação entre os alunos .....	161
Quadro 4.1.22: Os grupos .....	162
Quadro 4.1.23: As relações de respeito entre professor e aluno .....	164

Quadro 4.1.24: O diálogo .....	166
Quadro 4.1.25: Uma autonomia que surge .....	167
Quadro 4.1.26: A presença do professor.....	170
Quadro 4.2.1: Títulos do PPP da Escola B .....	174
Quadro 4.2.2: Fundamentação Filosófica da Escola B .....	175
Quadro 4.2.3: Fundamentos Pedagógicos da Escola B .....	176
Quadro 4.2.4: Objetivo Geral da Escola B .....	177
Quadro 4.2.5: Entrevista com o supervisor pedagógico da Escola B .....	178
Quadro 4.2.6: A organização de uma boa aula .....	181
Quadro 4.2.7: Parecer dos professores sobre os alunos.....	182
Quadro 4.2.8: Recursos para o aprendizado .....	184
Quadro 4.2.9: As reuniões e os grupos de estudos.....	185
Quadro 4.2.10: A concepção de autonomia nas entrevistas.....	186
Quadro 4.2.11: A percepção docente sobre a autonomia dos alunos .....	187
Quadro 4.2.12: A organização pedagógica na Escola B nas décadas de 1960-70.....	189
Quadro 4.2.13: A concepção de autonomia dos professores aposentados.....	192
Quadro 4.2.14: O conflito na relação professor-aluno .....	195
Quadro 4.2.15: Situação de conflito e a lei externa .....	197
Quadro 4.2.16: Situação de conflito que retoma à aula .....	198
Quadro 4.2.17: A explicação do professor.....	199
Quadro 4.2.18: A reunião com os alunos faltosos .....	200
Quadro 4.2.19: As regras não coercitivas .....	201
Quadro 4.2.20: As relações .....	202
Quadro 4.2.21: A descentração .....	203
Quadro 4.2.22: Diferentes grupos de trabalho .....	205

Quadro 4.2.23: Relações que tendem para a cooperação .....	208
Quadro 4.2.24: As aulas particulares .....	210
Quadro 4.2.25: Aprender com o colega .....	211



## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é resultante de minha trajetória de professora, sempre preocupada e inquieta com as relações que se estabelecem em sala de aula, que ora auxiliam de maneira ímpar a ação pedagógica do professor, ora impossibilitam a necessária troca entre sujeitos que aprendem uns com os outros, no coletivo. Portanto, o pano de fundo deste trabalho é composto de relações entre sujeitos que aprendem.

Não foi difícil localizar o tema da autonomia moral e cognitiva nos documentos oficiais da escola. A autonomia é repetidamente citada como objetivo na formação do educando, juntamente com a necessidade de que ele também seja crítico, cooperativo e um cidadão responsável.

Da leitura de repetidos textos pedagógicos que enaltecem a formação humana para uma sociedade de paz e onde as atitudes morais prevaleçam, surgiram as questões: Como isso é feito em sala de aula? Como o professor trabalha tal conteúdo com seus alunos? Como ele percebe o resultado do seu trabalho de formação humana junto aos seus alunos? Da existência ou não de uma distância entre um texto escrito que fala sobre a autonomia dos alunos e a sua operacionalização na prática escolar, pala ação pedagógica; entre o dizer e fazer com relação à construção da autonomia dos alunos; como o professor constrói, junto ao aluno, ações no cotidiano que possibilitam uma prática autônoma e cooperativa no grupo. Por essas questões fui conduzida na elaboração deste trabalho de pesquisa, que nomeio por: **A Construção da Autonomia na Sala de Aula: na perspectiva do professor.**

Acredito ser um tema de relevância à academia pelas múltiplas dimensões que focaliza: de tomar o sujeito na sua formação cognitiva, social e moral; de retomar as teorias do desenvolvimento moral e as confrontar com a prática escolar, especialmente nesta virada de século, quando novos comportamentos, como da individuação, são tomados pelo senso comum; e, ainda, por não existirem muitas referências sobre como é feito o trabalho pedagógico abordando o conteúdo do desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana.

Para a escola é especialmente importante o tema da autonomia na medida em que está registrada como um objetivo a ser desenvolvido junto aos alunos pelo coletivo docente. Piaget (1930) dizia ser a autonomia um fim da educação. No entanto, quais as oportunidades no interior da escola para tratar desse fim estabelecido para a educação? De partilhar no grupo docente a temática da autonomia e da cooperação para a aprendizagem escolar, uma vez que é constante a intenção da escola contribuir com a formação de alunos cidadãos.

O objetivo deste trabalho é conciliar a necessidade de se dar mais atenção às relações dentro da escola, além de observar como a autonomia é trabalhada pelo professor. Retomei, então, os estudos da Epistemologia Genética sob a afetiva e competente guarda da Prof. Dra. Maria Luiza Becker, na linha de pesquisa: Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/ Aprendizagem e Educação em Saúde. Pude vislumbrar a discussão da autonomia no contexto escolar como mais uma prática de difusão da teoria piagetiana, contemplando, de forma especial, o estudo da moral e das relações interpessoais, que tão freqüentemente é dado como uma lacuna no trabalho de Piaget. Este trabalho quer contestar tal posição, além de anunciar que nesse referencial teórico há indicativos pedagógicos extremamente contemporâneos.

O trabalho que ora se apresenta traz o tema da autonomia na perspectiva do professor e está organizado de forma a apresentar uma *contextualização* do tema que, brevemente, diz sobre o surgimento deste trabalho, dos seus motivos e enlaces, que marcaram a fundação de seus pressupostos. O título que segue, *revisão teórica*, dá prosseguimento à *contextualização* da temática da autonomia, uma vez que resgata o movimento da Escola Nova para compreender a autonomia dentro da instituição escolar, querendo estabelecer o marco que funda a preocupação com a formação moral do educando - sem o pressuposto de uma confecionalidade - sendo tratado como um assunto da ciência filosófica e da educação. São sinalizados alguns marcos da história da educação no Brasil com relação à implantação e repercussão dos princípios da Escola Nova no nosso território, com o apontamento para algumas das alterações político-educacionais que desse movimento decorrem. A teoria piagetiana, com relação ao desenvolvimento moral é então apresentada, uma vez que é o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. Encerrando o capítulo, há uma parte destinada aos documentos

escolares, focalizando a abordagem do tema da autonomia nos mesmos; depois disso, é apresentada a *metodologia* utilizada e os indicativos de análise utilizados para a construção e análise dos dois estudos de caso que o trabalho apresenta, e, por fim, as *considerações finais* do trabalho.

Este trabalho, que momentaneamente está "encerrado", suscitou muitas e novas inquietações à autora. Contudo, o trabalho, talvez, já seja insuficiente perante os novos desafios que agora se abrem, as novas reflexões possíveis após exaustivo trabalho de construção teórica realizada nas aulas, nos encontros de orientação e no grupo de colegas-amigos, quando travávamos enriquecedores embates teóricos.

O que posso apresentar agora é resultante de uma história composta de muitas "pedras", mas que possibilitaram a construção de um arco e uma ponte que me fez atravessar e avançar perante o que antes era um obstáculo, podendo, agora, lançar-me a novas investidas no meu fazer de professora. As pedras citadas costumam lembrar impedimentos, no entanto podem também servir para construir de forma sólida o que quer que seja, deixando de ser obstáculos para serem uma possibilidade. Com a idéia de construção de uma ponte que me possibilitou atravessar de um lugar para outro, de um lugar de menor saber para um de maior saber, encerro sem mais comentários esta introdução com as palavras de Italo Calvino, que, pelo personagem Marco Pólo, um viajante genovês curioso e atento, conversa com um chefe de um imenso império oriental Kublai Khan, descendente de Gengis Khan. Na obra, os dois falam sobre o que cada um vê do mundo e das cidades, em seus encantos e possibilidades...

Marco Polo descreve uma ponte, pedra sobre pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? Pergunta Kublai Khan.

- A ponte não é sustentada por essa ou aquela pedra - responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Por que falar das pedras? Só o arco interessa.

Polo responde:

- Sem pedras o arco não existe.

(CALVINO, 1990, p. 79).

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

As indagações que direcionaram a construção desta pesquisa são amplas e perpassam pelas questões da formação de professores, por isso a escolha da perspectiva docente já no título da dissertação: **A Construção da Autonomia na Sala de Aula: na perspectiva do professor.**

Do tema da formação de professores e do seu lugar de trabalho, a escola, surge a questão referente a sua função social, da existência, na escola, de objetivos que deveriam direcionar as ações escolares para a formação de alunos comprometidos com a construção de relações solidárias tanto no ambiente escolar como nas suas comunidades. Essa construção solidária, de cooperação, passa pela necessidade de ser construído um rico ambiente de aprendizagem dentro da sala de aula, no qual as diferenças sejam respeitadas, ao mesmo tempo em que sirvam de alavancas desafiadoras para novas e diferentes dimensões do aprender, inclusive para o desafio de aprender com um colega/aluno com necessidades educacionais especiais; e, por último, o compromisso com o tempo histórico em que estamos compulsoriamente inseridos, assumindo todos, professores e alunos, uma atitude cidadã e responsável diante de uma coletividade que necessita de mais ações cooperativas entre seus membros.

A atitude autônoma e cooperativa do sujeito, enfatizada neste trabalho, é a que resulta do simultâneo desenvolvimento cognitivo e moral no sujeito. É correlata ao momento em que o sujeito é capaz de fazer julgamentos e de se integrar em atividades de forma a despojar-se de sua individualidade. Essa é uma conduta entendida como essencialmente autônoma para Piaget, quando trata do desenvolvimento moral na obra *O Juízo Moral na Criança* (1932-1994)<sup>1</sup>.

Na medida em que os indivíduos decidem com igualdade – objetivamente ou subjetivamente, pouco importa -, as pressões que exercem uns sobre os outros tornam-se colaterais. E as intervenções da razão, que Bovet tão justamente observou, para explicar a autonomia adquirida pela moral, dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva. De fato, nossos estudos anteriores nos têm levado a admitir que as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, origem da

---

<sup>1</sup> A primeira data corresponde à data primeira de publicação da obra e a segunda, à edição brasileira, usada como referência.

lógica das relações, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. Que a cooperação seja um resultado ou uma causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em "se situar" para submeter o individual ao universal. (PIAGET, 1994, p. 91)

Além dos aspectos presentes no último recorte, de a autonomia ser um conteúdo da moral tanto quanto da razão, implicando cooperação, portanto relações sociais de reciprocidade e respeito entre sujeitos mutuamente construídos, a autonomia, na obra de Jean Piaget, ainda traz a perspectiva kantiana, que implica na interiorização e subjetivação dos julgamentos e procedimentos das interações entre sujeitos, na mesma medida em que reconhece como justa a igual ação para os seus companheiros de grupo, que supera o individualismo egocêntrico, tanto quanto a independentização das ações para o agir em co-operação. Essa é a dimensão do conceito de autonomia a ser buscado neste trabalho.

A idéia matriz do livro *O Juízo Moral na Criança* (1932-1994) é que existem dois tipos de relações sociais que determinam duas correspondentes morais: uma em que a autoridade de um sujeito exerce uma *coação* sobre um outro e corresponde à moral da *heteronomia*; outra em que predominam o respeito mútuo e a *cooperação*, na qual a moral será *autônoma*. No primeiro caso, o *bem* a ser praticado é determinado de forma externa por alguém que ocupa o lugar de respeito em relação a quem atende à demanda; no segundo, o *bem* a ser praticado é consequência das normas e motivos aceitos, de forma racional, por ambos os sujeitos da interação e movidos por convicção pessoal.

A autonomia moral pertence à relação social de cooperação, na qual os sujeitos que interagem e trocam pontos de vista só o fazem por considerarem relevante a reciprocidade na relação entre as partes, em oposição à verticalidade da situação heterônoma. Essa hegemonia da reciprocidade, da igualdade de condições, é resultante da dimensão social na vida do jovem adolescente, que passa a dispensar uma maior importância às situações nas quais trocas entre pares estejam baseadas no mútuo sentimento de respeito e na veracidade dos acontecimentos. É essencialmente o valor do respeito que dá legitimidade à relação. A cooperação-autonomia ganha espaço na mesma proporção em que a relação unilateral de subordinação de um sujeito a outro cede terreno.

Na contramão desses argumentos piagetianos, a autonomia na escola, não raras vezes, foi e é abordada numa perspectiva libertária, o que acaba por resultar na individuação dos sujeitos, cada um cuidando de si de forma egocêntrica, individual, não contribuindo para o desenvolvimento da verdadeira autonomia moral. Esse equivocado conceito de autonomia diz respeito a um desmedido e livre-fazer do aluno, ou, então, à possibilidade de trabalharem sozinhos. São dois extremos de um termo que não lhe asseguram uma totalidade, a que inclui no conceito de autonomia as dimensões sócio-moral e cognitiva.

Em 1931 Piaget proferiu duas palestras, “Introdução Psicológica à Educação Internacional” e “O Espírito de Solidariedade na Criança e a Colaboração Internacional”, nas quais dizia da sua preocupação com relação à vida coletiva dos indivíduos, o que diz respeito a todos aqueles que freqüentam uma mesma escola, ou moram num mesmo bairro, cidade ou nação. Piaget falava a respeito da formação do homem, de forma a ser contemplada tanto uma especificidade do conhecimento a ser construído como a necessidade da consciência democrática, do sentimento de solidariedade de cada um para com todos. Esse é um tema muito atual, que não mais necessita da descrição de um cenário da realidade para ratificar sua importância na vida de cada um de nós.

Os textos de Piaget recém-mencionados têm uma perspectiva otimista e análoga à do movimento da Escola Nova, de a escola ser o espaço privilegiado para a construção de uma cultura que priorize a paz e a cooperação, sustentada pelos princípios da teoria construtivista. Tem-se, hoje, a epistemologia piagetiana como “[...] uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos, além de nos situar como sujeitos neste mundo” (BECKER, 2001, p. 72). Para tanto se faz necessário uma conscientização que seja também moral, nas palavras de Piaget:

[...] Nunca esteve tão claro quanto hoje [1931] que as flutuações materiais das finanças ou da indústria dependem, em última instância, de fatores morais. Nunca se viu a política, sob seu aspecto realista ou até jurídico, manifestar de forma mais simples a miséria afetiva e intelectual do homem, e nunca os ideais nacionais traduziram com mais inabilidade a falta de universalidade de que ainda sofre a razão humana. (In PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 80).

Piaget sustenta que é preciso superar a *ilusão egocêntrica* no processo de desenvolvimento e crescimento humano, para, assim, passar a pertencer, efetivamente, a um mundo coordenado por relações recíprocas. Faz-se necessário

descentrarmo-nos de posicionamentos pessoais, quando em situação de interação, afastando-nos do eucentrismo para nos colocarmos numa situação dialógica, como dizia Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (1997). Transpor a barreira do ponto de vista do imediato e do concreto que compõem a individuação, a ausência das relações, para coordenar, relacionar ou construir a minimização das diferenças junto com outros sujeitos, exige que disponhamos de um capital moral, lógico e social construído também com a participação da escola. Mais uma vez Piaget referiu:

[...] A verdade é que, numa personalidade viva, tudo está inter-relacionado, e que o processo racional que liberta o indivíduo de seu eu, para convertê-lo à vida do espírito, por intermédio da cooperação ativa e da coordenação reflexiva, é um processo tanto intelectual quanto moral, e que dura, sem nenhuma descontinuidade, do nascimento até a morte. É, portanto, em cada domínio e em cada nível mental, ou seja, em todas as disciplinas e em todas as idades, que o conflito renasce e que o indivíduo tem o poder de isolar-se em seu eu (seu "eu" em todos os graus de socialização), ou de afirmar-se enquanto homem. (*In* PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 82).

Esse recorte implica tanto os conteúdos de formação geral como a formação relacional, a serem mais uniformemente consolidados pela escola por meio das trocas que se estabelecem no seu interior, pela interação professor-aluno, aluno-aluno e professor-professor; além de apropriar-se dos conflitos que renascem continuamente no interior de toda interação social, dando-lhes uma configuração nova, de possibilidade de uma ação dialógica e uma co-operação.

O tema das relações, da moral, da cooperação e da autonomia, exige reflexão e um trabalho sistemático do professor dentro do espaço escolar, podendo ser uma alternativa às dificuldades que cotidianamente encontramos na docência.

Nessa perspectiva, do desenvolvimento moral ser calcado especialmente nas relações significativas que são estabelecidas no interior da escola, o professor não ocupa lugar de uma figura opaca perante os educandos, mesmo quando tenta se ocultar atrás do conteúdo que simplesmente transmite aos alunos. Com relação à autonomia, não pode apostar na falsa hipótese de que os alunos se tornarão autônomos sozinhos. Os relacionamentos que se estabelecem em sala de aula e os encaminhamentos dos conflitos que emergem dessa relação tendem para uma das duas direções, ou da autonomia ou da heteronomia. No primeiro caso, o aluno discute pontos de vista, aprende a respeitar diferentes posicionamentos e pode chegar, como grupo, ao consenso democrático. A segunda alternativa tende para a

simplificação do conflito pelo estabelecimento de uma lei oriunda da gerontocracia, pela qual o aluno se submete ou transgredir o mandato de forma subliminar.

Piaget, juntamente com tantos outros acadêmicos, é categórico na afirmação de que o discurso moralizante não produz efeitos no jovem. O adolescente passa a atribuir valor às condutas coerentes com seus enunciados. Da mesma forma que é sensível aos adultos e amigos que com ele estabelece relações embasadas no mútuo respeito, o jovem teme ser desacreditado no olhar do amigo ou por quem deposita respeito, e não mais a uma figura de autoridade. As ações morais eficazes são as que exigem um posicionamento pessoal e consciente do jovem, feito por livre adesão após uma discussão e avaliação dos diversos argumentos que agora analisa, num contexto de idéias que implicam ações.

A organização dos componentes curriculares no ensino fundamental deveria estar impregnada pelos temas transversais, que trazem, entre outros, os conteúdos da ética, da cooperação, da autonomia e da cidadania. Esses conteúdos são de responsabilidade de todo o corpo docente, não de uma especificidade disciplinar - talvez um desvio no entendimento que se faz sobre a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade a partir dos textos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No contato que mantenho com a escola percebo que o discurso recorrente, no seu interior, espelha os valores que estão presentes na sociedade, sobre a pouca valia do trabalho docente, ao mesmo tempo em que esses profissionais se sentem acuados pela problemática social que invade o espaço escolar e modifica-o radicalmente. A escola e o aluno do imaginário do professor, tanto quanto a escola que um dia ele freqüentou, ficam no plano do sonho impossível; nossa cultura tem valorizado as atitudes coercitivas, as posturas autoritárias do respeito unilateral e da vantagem maior de cada um. Essa situação vai além da reflexão sobre os conteúdos da escola; é preciso incluir na discussão as relações que se estabelecem na escola e com a comunidade, e, nesse aspecto, a teoria moral de Jean Piaget tem a contribuir com nossa problemática escolar contemporânea.

Por outro lado, a academia tem nos ensinado que não podemos ter a pretensão de estudar os acontecimentos escolares, a exemplo do escolhido para a presente pesquisa, seguindo uma única perspectiva. É necessário alargarmos a visão para a análise, tal como a metáfora do anão que sobe nos ombros do gigante



e, assim, amplia sua perspectiva de análise. Por isso se justifica a busca no estudo da história da educação, do como e quando foi introduzida na escola a preocupação com a formação da autonomia no aluno.

Retomo o estudo da Escola Nova, movimento datado no início do século passado e nele encontro um questionamento sobre a escola da época que a impulsionava a uma guinada nos seus procedimentos pedagógicos e nos fins políticos que pretendia assumir. Esse movimento sugere o uso de um método de ensino que atendesse ao preceito de cooperação entre os alunos, ao desenvolvimento da autonomia moral pelo *self-government* e à prática de assembléias escolares – fato inovador na época e válido para pensarmos a escola ainda hoje.

A expressão "aprender a aprender" marcou o movimento da Escola Nova como um emblema, sendo ainda pertinente para a escola contemporânea. A atual sociedade informatizada disponibiliza ferramentas pedagógicas e tecnológicas para que o educando ordene suas aprendizagens num contexto dinâmico, sendo importante ter "aprendido a aprender" de forma autônoma, particular e independente. Nesse contexto, a autonomia tem a conotação da autoria cognitiva, de o sujeito assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem na construção de conhecimentos, fazendo progressivas tomadas de consciência a partir de ações realizadas, processo esse que autoriza o educando na sua independentização no próprio processo de aprender.

O século XXI parece anunciar um ensino marcado pela urgência de alunos "cidadãos do mundo", envolvidos pela necessidade da autonomia em seus processos de ser e de aprender. Talvez não seja precipitado pensar e dizer que a educação se afasta do ensino de conteúdos rumo a uma aprendizagem na qual o aluno precisará aprender a comandar ações educativas para além das aprendizagens conceituais tradicionalmente feitas pela escola; aprendizagens essas caracterizadas pela criatividade de cada aluno, na empreitada de construção de sua própria trajetória pessoal-profissional. Nessa situação, os valores morais terão importância redobrada.

A distinção entre uma autonomia cognitiva – do aprender a aprender – e uma autonomia moral – da cooperação – é falsa, pois elas são interdependentes para Jean Piaget. Torna-se emblemática e elucidativa a frase piagetiana de que "a

lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação" (PIAGET, 1932-1994, p. 295). A autonomia tanto pertence ao estudo do campo moral - a moral constituída por princípios, por um sistema de regramento que norteia as ações de um sujeito com vistas ao *bem* e identificada pelo respeito e utilização que o sujeito lhe confere – como pertence ao estudo da cognição, que se dirige para a organização da razão. Com a existência de uma lógica internalizada no sujeito, há a possibilidade de ações cooperativas que resultam em autonomia.

[...] desde que haja cooperação, as noções racionais do justo e do injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio fundamento da vida social entre iguais. Durante os estádios anteriores, ao contrário, o costume predominava sobre o direito, na medida em que era divinizado e permanecia exterior às consciências individuais. (PIAGET, 1932-1994, p. 67).

O pensamento do jovem afasta-se da heteronomia à medida que estabelece um novo ordenamento para as relações sociais, essas baseadas na lógica da cooperação, especialmente da reciprocidade e justiça distributiva. São, portanto, solidárias as evoluções da inteligência, da moral e da socialização na Epistemologia Genética de Jean Piaget.

A referência piagetiana foi uma escolha desde o início desta empreitada, especialmente as obras o *Juízo Moral na Criança*, de 1932, e *Estudos Sociológicos*, de 1965, onde este tema de estudo encontra bases sólidas. Convém acrescentar que não foram desconsiderados os textos onde Jean Piaget expressa sua opinião sobre a educação no contexto escolar - *Psicologia e Pedagogia* (1969), *Para Onde Vai a Educação* (1971) e *Jean Piaget – Sobre a Pedagogia: textos inéditos* (1998) -, este último organizado por Silvia Parrat-Dayan e Anastasia Tryphon, além das obras que possibilitam a compreensão dos conceitos piagetianos, que em sua maioria estão encharcados de atualidade, mesmo perante o paradigma da complexidade e da ciência cognitiva que ganha terreno na atualidade.

O modelo filosófico atualmente discutido - da complexidade – tem acalorado as discussões ao inserir nas pautas científicas novos paradigmas, que desestabilizam as certezas positivistas e apontam para múltiplos fatores de probabilidades que compõem todas as vicissitudes do saber. Hoje o princípio da incerteza sobrepõe-se a uma certeza experimental, anteriormente buscada, como um aspecto valorativo da cientificidade. Nesse vazio ao qual as incertezas nos lançam e que é tão repleto de acontecimentos e fatos, temos uma certeza, a da

importância das relações entre os sujeitos, a centralidade do homem no processo de desenvolvimento, de um desenvolvimento que promova cooperação - mais que competição.

Com essas sinalizações sobre a autonomia e a cooperação temos uma primeira parte da contextualização deste trabalho. O título que segue, referente ao estudo teórico, segue contextualizando a autonomia, agora na perspectiva de sua gênese no contexto escolar.

## 2 O ESTUDO TEÓRICO

Detenho-me agora sobre dados da história da educação e apresento uma síntese feita a partir da leitura de vários autores consultados<sup>2</sup>, onde enfatizo o movimento da Escola Nova em alguns países da Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. O texto procura pôr em foco os motivos e o contexto que levaram à inclusão do conteúdo da moral - não confessional - na escola e pela perspectiva da autonomia do sujeito.

### 2.1 A AUTONOMIA NO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Retomar o tema da Escola Nova, fato ocorrido na passagem do século XIX para o XX, primeiro na Europa, depois no Brasil, pode parecer despropositado. No entanto, é nesse movimento que encontramos uma defesa ao tema deste trabalho: a autonomia, a preocupação com a conduta moral dos sujeitos que vivem em comunidades.

A história nos mostra que, no século XIX, especialmente a Europa teve sob sua responsabilidade um importante legado deixado pela Revolução Francesa (1789) e pelas duas Revoluções Industriais (1750 e por volta de 1850), acontecimentos que modificaram de forma radical e permanente a organização socioeconômica e política da época, o que acabou por invadir o espaço escolar, pois se precisava educar um contingente populacional, dar-lhe acesso à cidadania, à informação e à formação para o trabalho na indústria nascente.

O século XX iniciou tendo uma classe de trabalhadores e proletariados que reivindicavam escolas para seus filhos. Uma situação nova estava dada e fez parte de uma reivindicação coletiva: a da escolarização para todos, que despontava como uma necessidade para a sobrevivência no novo contexto urbano e industrial que se desfraldava.

---

<sup>2</sup> O texto é resultante da leitura de vários autores e obras, todos eles indicados na bibliografia que acompanha este trabalho.

Os governantes signatários da Revolução Francesa e, posteriormente, da Revolução Industrial viam que a escolarização poderia ocupar um importante papel na transformação cultural de uma sociedade, por poder veicular através dela princípios democráticos que levariam à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento do país, tanto quanto era a instituição que melhor qualificaria a mão-de-obra de que se necessitava para uma produção em escala industrial, juntamente com as escolas de ofício.

O Estado deveria produzir a equalização das diferenças e contar com uma população mais esclarecida, composta por cidadãos conscientes dos seus direitos e participantes ativos da cultura nacional. Surgiu, assim, a escola com funções redentoras, que livraria o homem da ignorância, da opressão e do analfabetismo. Como instrumento político, a escola passou a ser obrigatória, gratuita e comum, para que todos pudessem contribuir com a nação em desenvolvimento.

O contexto fez despontar a importância da instituição escolar também pela família, que gradativamente passou a partilhar com a escola a função de educar, antes exclusivamente responsabilidade familiar. Diz Cunha, num artigo em que trabalha a relação da família com a escola:

[...] a família definiu-se, historicamente, como instituição que credita à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos de acordo com os padrões mais avançados da ciência. De outra parte, a escola deseja que pais e mães assimilem os conhecimentos científicos disponíveis e compreendam o trabalho dos professores – caso contrário que se afastem do terreno educacional. (CUNHA, 2003, p.464).

Retomando o campo da educação, deve-se citar Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que primeiro vislumbrou a criança como um ser diferente, em sua natureza, de um adulto. É por esse motivo que Manacorda (2002) diz ser esse autor um precursor da Escola Nova ainda no século XVIII. O postulado rousseauiano, previsto e descrito especialmente na obra *Emílio*, publicada em 1762, diz que a criança é, por natureza, pura, pacífica e tímida. A fuga é a reação natural da criança perante o perigo; é pelo processo de crescimento que ela vai adquirir experiências que a tornam valente, o que já anuncia o valor da experiência para a aprendizagem humana. Foi Jean-Jacques Rousseau quem primeiro distinguiu importância à liberdade da criança como um princípio educativo; dizia esse autor que mais vale ao homem a posse de sua liberdade do que a autoridade sobre outros. Postulou que se deveria deixar a criança crescer livre para que sua natureza sadia se manifeste,

ensinamento que se opunha frontalmente aos princípios pedagógicos da sua época, quando o professor tinha a autoridade física e moral sobre o aluno, podendo até mesmo espancá-lo, se julgasse necessário. A educação, para Jean-Jacques Rousseau, deveria ser baseada na autonomia e na liberdade da criança, tal como a Escola Nova anunciaria no século seguinte. Tem-se desde aí o utopismo pedagógico, que posteriormente também se faria presente no movimento escolanovista.

Nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, é possível localizar na Europa certas instituições que, desde sua fundação, primaram por princípios inovadores na ciência psicológica e que acabaram por desencadear ações internacionais, entre as quais a instalação do movimento da Escola Nova.

Em 1899 foi criado o *Bureau Internationale des Écoles Nouvelles*, dirigido, de início, por Adolfo Ferrière, que deu a esse organismo um enfoque supranacional de renovação pedagógica. Em 1912, em Genebra, foi inaugurado, também por Adolfo Ferrière, o *Instituto Jean-Jacques Rousseau*, onde Édouard Claparède trabalhou e o qual dirigiu. Pierre Bovet, que também trabalhava no Instituto Rousseau, mais tarde chamou Jean Piaget para ali desenvolver seus primeiros trabalhos de pesquisa. Em 1932, Jean Piaget tornou-se co-diretor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ao lado de Pierre Bovet e Édouard Claparède. E em 1921 deu-se a consolidação da Escola Nova, em Calais (França), com o I Congresso Internacional de Educação, e a constituição da Liga Internacional de Educação Nova, que chegou a ser implantada em mais de vinte países e reunir os pedagogos de maior prestígio do campo internacional.

Adolfo Ferrière (1870-1960) foi um teórico preocupado com a organização de um movimento que disponibilizasse sustentação aos novos princípios educacionais que surgiam e passavam a configurar uma escola renovada em seus princípios e procedimentos. O que o mobilizava a tais ideais eram os recentes estudos da psicologia infantil. Na sua obra, *A Escola Activa*, de 1946, dizia ser a escola ativa a que de maneira geral aplicava à educação das crianças as leis da psicologia genética e da sociologia, sendo essas as ciências básicas da educação.

O Instituto Jean-Jacques Rousseau publicou importantes trabalhos experimentais sobre a aprendizagem e fez estudos a respeito do desenvolvimento infantil que tiveram grande influência no movimento escolanovista. Desenvolveram-

se reconhecidos estudos sobre o desenvolvimento do infante, especialmente sobre a mentalidade infantil, os quais revelavam uma criança ativa, em oposição à concepção de um ser desprovido de razão. A criança passou a ser reconhecida como um sujeito que tem ação participativa no seu próprio desenvolvimento, não mais como um adulto em miniatura a ser instruído, moralizado, e devendo incorporar, da forma mais breve possível, os modelos da sociedade adulta.

O apontamento da existência duma mentalidade infantil, diferente da do adulto, feita pela ciência psicológica, constituiu um importante marco na compreensão do desenvolvimento humano, além de ter servido como um dos tópicos de defesa às mudanças pretendidas pela Escola Nova, de remodelar a relação professor-aluno e atualizar o conteúdo e metodologia da escolar. Com essa nova situação, que agora estava dada - da mentalidade infantil - não seria mais crível que se seguisse conferenciando para alunos pequenos sobre temas transcendentais.

Silvia Parrat-Dayan e Anastásia Tryphon (1998) recolheram artigos de Jean Piaget e organizaram a obra *Sobre a Pedagogia*, da qual o seguinte recorte fala sobre a Escola Nova e a mentalidade infantil tomando como referência um pronunciamento de Jean Piaget:

A educação nova propõe que a criança seja tratada como ser autônomo do ponto de vista das condições funcionais e exige que se leve em conta sua mentalidade do ponto de vista estrutural. [...] o pensamento da criança funciona como o do adulto, ele apresenta as mesmas funções especiais de coerência, de classificação, de explicação e de estabelecimento de relações. Mas as estruturas lógicas particulares que preenchem essas funções são passíveis de desenvolvimento e de variação. Essa posição vai ao encontro das exigências da escola nova que pede que se trate a criança como ser autônomo. (PARRAT-DAYAN; e TRYPHON, 1998, p. 15).

A Escola Nova marca a passagem de um modelo pedagógico que se preocupava com os fins da educação, com o domínio de um conteúdo que se apresentava de forma fixa, diante do qual o aluno deveria se render, para um outro modelo, que passava a se ocupar dos procedimentos e das técnicas que propiciassem condições de desenvolvimento e participação ativa da criança no seu desenvolvimento escolar. A psicologia experimental deu suporte a esse novo modelo ao disponibilizar conhecimentos científicos que possibilitassem ao professor levar em conta a natureza da própria criança e compreender as leis da sua constituição psicológica e do seu processo de desenvolvimento. É a passagem de

um modelo passivo para um modelo ativo, de participação do aluno e reconhecimento de sua individualidade como sujeito que aprende. Claparède (1873-1940) defendeu a necessidade de o professor conhecer seu aluno para melhor educá-lo, ou seja, o estudo psicológico da criança. Jean-Jacques Rousseau havia se antecipado a essa necessidade de conhecimentos psicológicos das crianças quando dissera: “Começai a estudar vossos alunos, pois certamente não os conheceis em nada” (ROUSSEAU, *In* PIAGET, 1969-1998, p.143).

O conhecimento do aluno pelo professor, incentivado por Jean-Jacques Rousseau e Édouard Claparède, é uma necessidade ainda a ser apropriada pelos professores do século XXI, especialmente o entendimento dos processos de construção do conhecimento - a epistemologia do conhecimento - para que a ação e participação do aluno no seu processo de escolarização avancem do conceito escolanovista<sup>3</sup> de ação tida como a participação do aluno na pesquisa e no estudo fora do contexto da sala de aula para o conceito de atividade reflexiva e reflexionante, com a tomada de consciência da teoria piagetiana.

A atividade, tanto na Escola Nova como no construtivismo de Jean Piaget, opõe-se à ação de verbalização do docente diante da desejada passividade do aluno. No entanto, há uma distinção na concepção de atividade tida pelos escolanovistas com a perspectiva piagetiana. Na Escola Nova a atividade do sujeito está principalmente relacionada a procedimentos educativos que respeitem a individualidade do aluno que aprende e o incentive à participação da aula, ao passo que, para Jean Piaget, a atividade transcende a necessidade e importância do experimento, da ação física e intelectual sobre as situações vivenciadas, práticas e contextualizadas; implica ir além, compreender a atividade como característica do pensamento do sujeito, da criança em escolarização. É pelo conceito de atividade e ação reflexiva que a autonomia surgirá como consequência do processo educativo. (Piaget, 1930, texto: *Os Procedimentos da Educação Moral*. In: Parrat-Dayan e Tryphon. pp. 25-58, 1998.).

---

<sup>3</sup> Os termos “escolanovismo” e “escolanovistas” são utilizados predominantemente na literatura brasileira, fazendo referência ao movimento da Escola Nova. Termo que utilizo neste trabalho. Nos Estados Unidos recebeu também a denominação de Escola Progressiva ou Escola Ativa, sendo esse último termo proferido por Binet.



Assim, os estudos que transitavam nas academias americanas e européias no início do século XX muito contribuíram para o desenvolvimento da psicologia infantil. Alfred Binet (1857-1911), na Europa, referência importante para a Escola Nova, fez estudos sobre a inteligência infantil e procurou parâmetros para a sua identificação por meio de testes psicométricos. A influência de Binet foi especialmente representada no Brasil no trabalho de Lourenço Filho<sup>4</sup>, que implementou o estudo da ciência psicológica nas escolas de formação de professores e disseminou muitos textos científicos em revistas pedagógicas da época. Nos Estados Unidos a Escola Nova teve a mesma intenção que o movimento europeu, de deslocar a aula tradicional, dos conteúdos e lições que deveriam ser ouvidos e memorizados, para uma aula mais dinâmica, com a participação ativa do aluno.

Em Washington, foi fundada, em 1893, a Associação Nacional para o Estudo da Criança, seguida da criação de uma escola experimental junto à Universidade de Chicago (1896), University of Chicago Elementary School, onde John Dewey (1859-1952) desenvolveu seus primeiros trabalhos.

Jonh Dewey inovou pela vivência democrática e pelas assembléias escolares, que modificaram a organização social da escola, pelo princípio da cooperação e intercâmbios estabelecidos entre os alunos e entre os alunos e professores, procedimentos amplamente utilizados pelo movimento da Escola Nova. Este autor acreditava na escola como um espaço que alargava a perspectiva democrática do aluno, em razão da permeabilidade que deveria fluir entre a escola e a comunidade; da compreensão da democracia como um processo libertador para o aluno. A concepção de Jonh Dewey sobre democracia era de que ela deveria ser exercitada na rotina escolar pela constante reflexão das experiências vividas pelo grupo, muito mais do que conceituada em textos escolares. Esse autor sempre afirmou a necessidade de os sistemas de ensino serem democráticos em seus procedimentos diários, pois só assim se poderia construir a democracia como forma de vida, incrustada nas atitudes de autonomia e de cooperação em cada educando. Dizia, ainda, que a escola é local de intercâmbio entre gerações, onde os sujeitos

---

<sup>4</sup> Lourenço Filho desenvolveu e introduziu nas escolas o teste ABC, que classificava as crianças com maior o menor possibilidade frente aos desafios da alfabetização. Motivado pela psicométrica de Binet.

devem enfrentar juntos, como um grupo, as situações problemáticas que a vida vai lhe apresentando gradativamente, e de forma desafiadora. Assim, o processo educativo é mais do que a explanação de conteúdos que possam ser úteis para o aluno, é aprender a ser reflexivo e ativo nas situações do cotidiano.

A escola deweiana facilitava e incentivava, junto aos alunos adolescentes, os clubes de debates, na expectativa de que aumentassem a experiência social de cada um e do coletivo. As experiências coletivas envolviam tanto uma atividade realizada na cozinha, como os passeios pelo campo, visitas a mercenarias, fábricas, comércio, museus e as aulas de laboratório, como as experiências científicas. A responsabilidade diretiva era democraticamente partilhada entre os membros da equipe. Todo esse empreendimento pedagógico que caracteriza a escola democrática de John Dewey não tinha a intenção de que os alunos manifestassem todos seus impulsos naturais ao seu *bel-prazer*, mas que fossem acompanhados pelo professor, de forma não diretiva ou coercitiva.

Voltando ao contexto europeu, o movimento da Escola Nova encontrou nos estudos do jovem pesquisador Jean Piaget (1896-1980) importantes referências científicas para a consolidação de princípios pedagógicos a serem difundidos pelos escolanovistas. Dos estudos de Jean Piaget temos que a inteligência é construída pelas relações e experiências do sujeito com um objeto. À inteligência é atribuída a possibilidade de ultrapassar as associações e os hábitos; é o resultado de um investimento pessoal. A ação acompanha o desenvolvimento da inteligência e compreende investimentos da criança desde os exercícios sensório-motores até o uso de estratégias lógico-formais para explicar o mundo. O desenvolvimento dá-se pela organização de estruturas mentais, que se atualizam pelas equilibrações sucessivas. São as necessidades que impulsionam o sujeito à reordenação de uma estrutura que se apresenta deficitária diante de uma nova experiência vivida; as necessidades são de origem extrínsecas ao sujeito, oriundas do contexto social, do que é externo ao sujeito, ou de seu mundo interno, tal como a força do afeto, que para Jean Piaget é propulsora de atividade, entendida como uma força motriz que gera transformação. Tanto as necessidades externas como as internas, que desacomodam o sujeito em sua atual estrutura de pensamento, são tidas como um objeto na teoria piagetiana, objeto que em relação com o sujeito promove o desenvolvimento. O desenvolvimento da inteligência é, então, resultado da ação que

um sujeito empreende sobre os objetos<sup>5</sup>, que tem como saldo final uma mútua transformação, a do objeto e do sujeito<sup>6</sup>.

Ainda, os estudos piagetianos vinham apontando a existência duma inteligência prática que antecedia a inteligência refletida. Esse dado da ação, que antecede a reflexão, passa a ser um conhecimento psicológico essencial para a educação e aos escolanovistas da época, que afirmavam a necessidade de uma educação ativa, além de ressaltarem a importância da atividade, do jogo, do envolvimento do sujeito na tarefa de aprender. Dessa forma, a Escola Nova informa sobre mudanças metodológicas no processo de aprendizagem, tendo tomado como referencial psicológico o princípio "ativo" na aprendizagem, além do fato de esta ser potencializada quando da utilização de estratégias de ensino que envolvessem a cooperação entre os alunos em processo de aprendizagem.

Mais uma vez, a concepção de ativo/atividade pode ser especificada. O movimento escolanovista tende para o conceito nos termos dos estudos piagetianos, que atribui ao termo "ativo" um sentido funcional, de uma conduta baseada no interesse, de uma ação concebida como um pensamento em processo, diferente de uma exercitação, sempre motora, que pode caracterizar um ativismo desprovido de pensamento.

O movimento escolanovista difundiu princípios e idéias que foram apropriados por diferentes educadores em diferentes territórios, espalhando-os pelo mundo – como há pouco exemplificado pela Escola de John Dewey nos Estados Unidos. São esses relatos de experiências que passam a constituir a concretude desse movimento feito de idéias.

Os relatos e experiências constituídos a partir dos princípios escolanovistas primavam pelos seguintes princípios: 1) a atividade do sujeito em aprendizagem; 2)

---

<sup>5</sup> Becker, conhecedor da Epistemologia Genética, diz que o objeto é tudo o que é externo ao sujeito, tudo aquilo que o contrasta, o diferencia de si. Um objeto tanto é um utensílio ou ferramenta que é palpável e perceptível, quanto pode ser um pensamento tomado em sua particularidade, como um fragmento de metacognição, tanto quanto as relações sociais podem ser refletidas como "objetos" para um sujeito capaz de lidar com proposições, hipóteses, causas e conseqüências no plano da linguagem comunicativa.

<sup>6</sup> Há de se observar, para maior clareza, que existe uma dimensão de implicações recíprocas e simultâneas entre o sujeito e o objeto. Tanto o objeto desafia o sujeito em seu conhecimento como o sujeito desafia o objeto ao desvelá-lo, na medida que o sujeito conhece o objeto e passa a mais

o processo de cooperação entre os educandos e o estabelecimento de regras partilhadas no grupo de alunos - o autogoverno; 3) a busca do interesse do aluno pelos conteúdos de aprendizagem; 4) a ação intelectual e física como gerenciadora do processo de aprendizagem do aluno; 5) a busca de novos e alegres espaços para a aprendizagem escolar. “Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também pela ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber”. (VIDAL, 2003, p. 498).

[...] uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino. A psicologia experimental dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzida no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individualização da criança [...] Os materiais da escola recebiam outra importância porque imprescindíveis à construção experimental do conhecimento dos estudantes. Os métodos buscavam na “atividade” sua validação. (VIDAL, 2003, p. 498).

Entre muitas outras promissoras experiências escolanovistas destaco uma segunda escola, a de Célestin Freinet (1896-1966), um educador que utilizou duas palavras básicas em sua metodologia de trabalho: pesquisar e cooperar. Seu trabalho foi marcado pela imprensa escolar, atividade que desenvolveu com os alunos na intenção de dar-lhes voz e expressão; considerava a necessidade de um trabalho na escola além de incrementar a cooperação na sua execução. "Foi um otimista, via na educação o motor condutor do progresso social e moral da sociedade". (ELIAS, 1997, p. 23).

Em 1923, Celestin Freinet participou do II Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, em Montreux (Suíça), onde conheceu Adolfo Ferrière, Édouard Claparède, Ovide Decroly, Pierre Bovet e Cousinet, todos diretamente envolvidos com o movimento de dar "ação, atividade" à criança e adolescente em escolarização. Desse congresso incorporou a necessidade do trabalho em grupo com seus jovens adolescentes dentro do contexto escolar. As realidades vividas ou trazidas pelos alunos para a escola, no seu entender, ultrapassavam a perspectiva de uma simples reorganização ou incorporação de novos conteúdos ao currículo escolar, ganhavam as dimensões de vida a serem compartilhadas no grupo; eram a historicidade de cada sujeito a ser reconhecida e respeitada; eram tidas como

---

conhecer sobre si mesmo, num infindo processo de equilibração entre as assimilações e acomodações.

experiências que significam a existência dum sujeito-cidadão em relação com outros cidadãos.

O trabalho de Celestin Freinet propagou-se internacionalmente após a Segunda Guerra Mundial, difusão que se deu especialmente pela Federação Internacional de Movimentos da Escola Moderna, organização por ele criada em 1957, que servia de discussão e difusão das idéias de freinetianas.

Uma das marcas do trabalho de Celestin Freinet é a produção de textos livres, que tinham a intenção de atender ao ritmo e ao interesse dos alunos, além do objetivo de divulgação, pela imprensa, de um resultado de aprendizagem. Os temas estudados deveriam atender à necessidade do aluno e seu grupo de trabalho, com a posterior divulgação em outros grupos e comunidades escolares, o que agregava ao estudo uma utilidade informativa imediata. O estudo deveria servir para a cooperação e aprendizagem mútua, independentemente de distâncias físicas entre grupos de alunos, perspectiva que se opõe a um ensino para um tempo futuro e incerto na perspectiva do jovem. Essa modalidade de estudo não é muito diferente do que se faz atualmente com a utilização dos computadores e a internet em comunidades de aprendizagem.

Para a realização do jornal escolar, que divulgava os textos livres, os alunos organizavam-se de forma a atender e conciliar diversas tarefas a serem executadas dentro de um limite de tempo, o que demanda necessidade de autonomia de ação e autonomia pela cooperação.

As assembléias de sala de aula e de escola também eram sistemáticas na escola freinetiana. Serviam como um órgão orientador de ações e de decisão do grupo. Celestin Freinet dizia que a assembléia escolar

[...] educava a função de planejamento e de revisão do trabalho e da vida da turma, mas, sobretudo, promove nas crianças a confiança nas pessoas e no que está em seu ambiente e a capacidade de organização de seus próprios conhecimentos no seio de sua coletividade". (SEBARROJA, 2003, p. 79).

Essa pedagogia transitava entre o individual e o coletivo, dando prioridade ao segundo.

Mesmo tendo, Celestin Freinet, firmado raízes para sua proposta pedagógica no movimento da Escola Nova, com o tempo se distanciou desse movimento e anunciou *A Declaração da Escola Moderna* em 1968. Seu argumento

era de que a Escola Nova nunca saíra do plano das idéias, tornando-se muito distanciada da prática escolar; dessa forma, em muitos momentos não se podia contar com ela como um apoio prático ao trabalho docente.

A Escola Nova alterou o conjunto de princípios que sustentavam as razões e os fins do ensino ao propor uma nova concepção de aluno: que tem uma infância e uma estrutura de pensamento que lhe é própria. São conhecidas as leis psicológicas que explicam seu desenvolvimento, isto é, um aluno entendido por uma totalidade, que é psicológica, biológica e social.

Convém observar que o princípio da necessidade da atividade infantil no processo de aprendizagem deve ser atribuído a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Frobel (1782-1852), que ainda nos séculos XVIII-XIX intuíram a necessidade da atividade do infante, sem, contudo, terem formalizado um estudo com bases científicas, experimentais, que respaldasse a elaboração de procedimentos escolares verdadeiramente adaptados às leis do desenvolvimento da criança. Foram os teóricos contemporâneos ao movimento da Escola Nova - como já mencionado - que, assegurados pela ciência psicológica e social, disponibilizaram uma compreensão sistemática e científica da infância, assegurando o fortalecimento das idéias escolanovistas.

Encontramos um recorte feito por Jean Piaget no qual ele cita Johann Heinrich Pestalozzi, com respeito ao trabalho em cooperação na sala de aula:

[...] a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de responsabilidade e as normas de cooperação são suficientes para educar a criança, sem que seja necessário, para evitar as limitações nocivas ou que a competição tem de perigoso, isolar o aluno em seu individualismo. Muito mais, o fator social intervém no plano da educação intelectual tanto quanto no domínio moral: como Bell e Lancaster, Pestalozzi tinha organizado uma espécie de ensino mútuo de tal forma que os alunos se ajudavam reciprocamente em suas pesquisas. (PIAGET, 1969-1998, p. 144).

Na Bélgica Ovide Decroly (1871-1932) trabalhou com os centros de interesses, com grupos mobilizados por temáticas comuns de pesquisa e estudo. Para a Escola Nova as atividades em grupo sempre foram consideradas um potente instrumento de trabalho escolar.

Paralelamente a todos esses acontecimentos do mundo acadêmico e da ciência, as relações políticas entre as nações européias eram ora de conflito armado, ora de processo de reconstrução de uma paz. No ano de 1921, quando foi

instalada oficialmente a Escola Nova como movimento de reformulação pedagógica, a Europa ainda se encontrava abalada pela primeira Grande Guerra. A comoção produzida, especialmente nos países europeus, após 1918 estava a questionar a todos sobre a necessária consciência de uma mútua dependência entre os povos e nações. As pessoas, sensibilizadas pela guerra, viam a necessidade de uma educação para a paz e cooperação internacional, passando a vislumbrar, com mais certeza, a escola como um propício lugar para que novas gerações crescessem cultivando o mútuo respeito e a cooperação.

Dessa forma, mal terminada a guerra, produziu-se um vigoroso movimento educativo-político, caracterizado fundamentalmente pela idéia de evitar o conflito armado e de congregar ações pacíficas em todo o mundo. As vias concretas para atingir esses objetivos passavam pela extensão dos serviços públicos da educação, além da revisão dos seus planos e métodos de ensino.

Com os estudos psicológicos que se desenvolviam, ratificava-se a importância de a infância e a juventude crescerem em ambientes menos coercitivos, para que sujeitos mais autônomos e cooperativos se desenvolvessem. Também as ciências sociais ganharam terreno no primeiro pós-guerra, passando também a disponibilizar importantes estudos para a organização escolar e a compreensão dos processos individuais em concomitância ao coletivo dos alunos. Tanto a psicologia como a sociologia passam a fazer par com a ciência da educação, na intenção de atualizar seus procedimentos.

Em 1919, o *Bureau Internationale des Écoles Nouvelles* organizou uma reunião em Calais, na França, com o propósito de reunir as características gerais de uma pedagogia da Escola Nova. Foram organizados em três grandes tópicos: os que respondem à organização geral da escola, os que respondiam à formação intelectual do aluno e, por fim, os que diziam respeito à formação moral; esses foram, ainda, especificados em vinte nove itens que não precisavam ser todos incorporados pela escola em processo de atualização metodológica. Uma escola podia fazer um apanhado desses princípios e construir uma organização própria, de forma que essa liberdade acabou por particularizar as experiências escolanovistas. Tal procedimento se justificava em virtude da intenção do movimento de querer influir sobre uma nova concepção de escola, do seu papel na sociedade, mais do que qualquer receituário metodológico e de procedimentos rígidos.

Os princípios da Escola Nova foram modificados em sua ênfase no decorrer do tempo. Primeiro, sua centralidade estava sobre a necessidade de libertar a criança da rudeza do ensino clássico, da escola tradicional, especialmente considerando os conhecimentos que a psicologia trazia para a compreensão da infância e do desenvolvimento; num segundo momento, foi a organização escolar que ganhou relevância, e a ciência que surge como complementar à educação é a sociologia. A educação deveria contribuir também com a preparação do jovem para o trabalho, para que pudesse colaborar de forma efetiva com o desenvolvimento das nações (pós-Primeira Guerra). E por último, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiu a preocupação com a democratização dos sistemas de ensino, para que o jovem pudesse viver em sociedade considerando os princípios de colaboração, cooperação, solidariedade e autonomia, todos eles vividos também no espaço escolar.

A Segunda Grande Guerra revelou que os empreendimentos educativos até então despendidos não tinham sido suficientes. As intenções de a escolarização servir para uma vivência do jovem numa cultura de paz, colaboração e autonomia ratificaram-se. Foram mantidas as convicções de que a escola tinha poderosa influência sobre uma formação humana, que fazia minorar as tensões internas entre indivíduos e entre as nações, em prol de uma melhor compreensão e tolerância às tensões internacionais.

Em 1946 surgiu a Unesco, órgão das Nações Unidas (ONU) com a intenção de congregar países num mútuo esforço para a consolidação da paz e da segurança entre os povos. A liberdade fundamental de cada cidadão e nação, sem qualquer tipo de discriminação, seria assegurada pelos esforços direcionados por uma ação educativa internacional que libertasse o homem de qualquer tipo de opressão. Os princípios apregoados pela Liga Internacional da Escola Nova são renovados, então, pela Unesco, em Assembléia Geral.

De forma geral, por esse apanhado realizado, que é bastante simplificado, temos nas proposições de uma Escola Nova uma concepção genuinamente otimista do ser humano, da sua possibilidade de ser um pacifista, um cidadão cognitivamente e socialmente ativo. Daí a crítica ao movimento de se constituir numa utopia pedagógica.



A Escola Nova tenta desarticular as práticas pedagógicas tradicionais, substituindo as relações distantes e autoritárias pelos interesses e necessidades da infância; quer também que os alunos trabalhem pela cooperação, numa descontraída atividade lúdica; que os meios de uma ação pedagógica sejam ajustados aos seus fins, de forma que a criança e o jovem sejam os próprios protagonistas das situações relacionadas com os princípios que se quer interiorizados pelos aprendizes.

O movimento não via, por fim, como suficiente, disponibilizar atenção à atividade da criança; pretendia mais, quis modificar a própria relação entre as crianças e dessas com o seu professor, proporcionando um momento totalmente novo e ímpar para a pedagogia.

### **2.1.1 O autogoverno na Escola Nova**

A ciência psicológica vinha indicando vários e novos rumos para os procedimentos escolares desde o estabelecimento do movimento da Escola Nova. É da psicologia o argumento de colocar o sujeito como elemento central no processo educativo, no "ensino ativo", termo criado por Pierre Bovet (BARRELET, PERRET-CLEMONT, 1996, p. 220).

À necessidade de discutir valores sociais num grupo de alunos em formação se soma a necessidade de ação da juventude, de forma que os interesses se uniram e constituíram uma única convicção: a importância da escola ativa e do *self-governement* para a formação de gerações responsáveis por um coletivo pacífico. Esse procedimento, próprio da Escola Nova, ganhou relevância após a Primeira Grande Guerra Mundial e foi ratificado após a Segunda Guerra Mundial, como também pela Unesco.

Para Jean Piaget o *self-governement* é o "procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns". (PIAGET, apud: PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 119).

O conceito de autonomia é antecedido pelo termo *self-governement*, sendo muitas vezes o movimento escolanovista reduzido à aplicação desse princípio metodológico. Previa a cooperação entre os membros do grupo, considerando

professores e alunos como participantes de uma mesma comunidade, onde se faziam necessárias a comunhão de idéias e a co-responsabilidades nas ações, para que o princípio da atividade partilhada, da Escola Nova, fosse atendido. Era uma estratégia que bem atendia à intenção de cooperação, de solidariedade e autonomia dos alunos, além de atender ao argumento de que a razão se desenvolve pouco a pouco na criança e que a vida em grupo é o meio natural onde se dá a evolução do intelecto.

Na obra de Piaget e Heller (1962) há vários relatos de internatos de meninos, que se difundiram pela Europa ainda no início do século passado, os quais se regiam pelo *self-government*. Neles os alunos construía as regras de convivência de forma coletiva e fiscalizavam-nas. A participação do professor tinha um caráter eventual ou sistemático, isso feito quando requisitado pelo grupo na solução de um ponto de pauta específico. Era dada aos alunos a possibilidade de se governarem a partir de assembléias, nas quais as dificuldades eram discutidas e encaminhadas; foram criadas associações de alunos no interior das escolas.

Também os movimentos de juventude eram comuns na Europa, como um espaço de livre expressão aos interesses dos jovens. Existiam "grupos da natureza", grupos de civismo, entre muitos outros. Jean Piaget fez parte de um grupo de jovens<sup>7</sup> em sua juventude, em sua cidade natal.

No que concerne às relações professor-aluno, é o *self-government* que permitirá um intercâmbio real. Enquanto os métodos [ensino] continuarem baseados na coerção, eles apenas provocarão o respeito unilateral, pois a coerção é exterior ao aluno. Ao contrário, o método do *self-government*, enquanto fonte de autonomia, permite ao aluno internalizar as normas e desenvolver sua personalidade. Piaget não cessa de evocar a importância desse método no plano educacional. Sua utilidade é evidente para qualquer interação, seja entre adultos e crianças, irmãos mais velhos e mais novos ou até mesmo, em termos políticos, entre dirigentes e dirigidos. (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 14).

Piaget e Heller (1962) relatam a existência duma escola alemã, que em 1909, portanto, antes da Primeira Guerra, estabeleceu em seu regimento a participação dos alunos para a escolha dos responsáveis para manter a disciplina do grupo. Tal prerrogativa tentava resgatar a "falta de vida" dos adolescentes em

---

<sup>7</sup> Clube de ciências naturais Os Amigos da Natureza admite em 1910 Jean Piaget, com quatorze anos, como seu novo membro. Pierre Bovet é co-fundador desse clube junto a Carl-Albert Loosli. (BARRELET, PERRET-CLEMONT, 1996, p.137).

escolarização, a apatia e a indiferença com a rotina escolar, além de reconhecer que as escolas secundárias deveriam formar líderes; assim, era necessário que os alunos aprendessem a trabalhar a partir de um coletivo; segundo o mesmo regimento, construído na discussão de toda “nova necessidade” da comunidade escolar, a disciplina deveria servir a um disciplinamento individual, construído como convicção pessoal, não como uma força coercitiva e externa ao sujeito.

Procedimentos dessa natureza afastam-se de uma concepção disciplinar heterônoma no interior da escola, na medida em que há possibilidade de cooperação e colaboração entre os alunos pela busca de autonomias pessoais a serem estendidas à convivência grupal. Os professores acreditavam no processo circular de, ao respeitarem a personalidade de um jovem ou criança, e na medida em que permitissem que adquirissem consciência de seus deveres, tendo responsabilidade na construção da sua autonomia moral e cognitiva, mais se comprometeriam com o coletivo, de forma a consolidar as intenções da própria instituição educativa, além de se favorecer o desenvolvimento de pessoas criativas e com iniciativa própria, o que era sobremaneira negligenciado no sistema de ensino da época. "A atividade livre conduz à cooperação. A idéia de cooperação define, para um grande número de educadores, o último fim da autonomia: *cooperação com fins materiais*"<sup>8</sup> (PIAGET y HELLER, 1962, p. 30). A cooperação com fins materiais era entendida como a possibilidade de gerenciamento e provisão de bens necessários à manutenção da instituição.

Existiram escolas onde as assembléias escolares foram implantadas por decisão política, por imposições superiores ao coletivo da escolar, as quais obtiveram resultados negativos, nada promissores na construção de um autogoverno escolar. Ao contrário, onde a implantação das assembléias foi resultado de estudos e de uma consciência grupal construída no coletivo escolar, especialmente dos docentes, esse foi, e é, um recurso promissor para uma educação que objetivava sujeitos cooperativos, com consciência autônoma e solidária para participarem ativamente da sociedade.

Num congresso realizado em Praga no ano de 1927, que tinha o objetivo de discutir e difundir a paz, seu documento final ressaltou que a educação deveria

---

<sup>8</sup> Grifo do autor e livre tradução do espanhol.

atender à formação de pessoas autônomas e potencializar a autonomia nas escolas por meio de sistemas organizacionais de autogoverno.

Houve hostilidades ao método do *self-government* por parte da Igreja, de partidos políticos, governo (na falta de disponibilização de verbas) e famílias, que não compreendiam a educação e o disciplinamento moral segundo esse novo modelo proposto, o que colocou em descrédito vários trabalhos, além de influir de forma direta e indireta nas crises vivenciadas por esses educandários inovadores. Dessa forma, muitas experiências foram exitosas e outras, nem tanto.

Uma das dificuldades relatadas por Piaget e Heller (1962) é a própria incompreensão do que fosse autonomia pelos alunos quando entravam na instituição, ou quando o projeto se iniciava; também pela enorme carência na formação de professores para trabalharem cooperativamente com os alunos. No entanto, há relatos em que os alunos chegaram a construir uma constituição própria, como grupos de alunos responsáveis pela organização da aula, outros com o controle do material, com a organização da biblioteca, programas de ajuda mútua para o estudo entre os alunos, entre outras funções. A obra *La Autonomia em La Escuela* (1962), dos autores citados, ilustra com o exemplo de uma escola da Polônia:

[...] a autonomia passou pelas seguintes etapas: primeiros exercícios de discussão sobre a conduta do indivíduo e dos grupos na sociedade; segundo, foi posto em prática a responsabilidade individual e coletiva com a organização da interajuda e por meio do espírito de colaboração dos grupos; terceiro, estimulado a iniciativa para a realização de diversos projetos; quarto, discussões sobre as diferentes organizações da autonomia; quinto, elaboração de regulamentos e leis precisas. (PIAGET y HELLER, 1962, p. 36-37).<sup>9</sup>

A autonomia era tida pelos adolescentes da escola secundária e primária como um símbolo da liberdade e da escola democrática, tal como os objetivos da Escola Nova pretendiam. Os professores consideravam o modelo democrático e da autonomia como propício à libertação da escola do jugo autoritário da metodologia tradicional; também apreciavam a existência de maior liberdade para as aulas no campo, os passeios pela comunidade, os jogos, visitas a fábricas e aulas no laboratório, isso tudo de significativa importância para a aprendizagem dos alunos; e, por último, por aliviar o professor da exaustiva tarefa do "domínio disciplinar", uma

---

<sup>9</sup> Livre tradução do espanhol.

vez que os alunos passavam a desejar a organização para o máximo aproveitamento das oportunidades de que dispunham; a disciplina passa a ser uma construção pessoal, sendo interiorizada pelo aluno.

A nova metodologia de trabalho escolar trazia embutida em si a necessidade de aprendizagem com autonomia do aluno, onde o aluno gerenciava gradativamente seu processo de aprender a aprender. Um aprender entendido como um processo subjetivo, em que o sujeito se constrói à medida que constrói o conhecimento, processo esse de ordenação e compreensão de si e do mundo que não dependem somente de articulações cognitivas, mas também de interações sócio-morais. O resultado é um saber, um conhecer que é único e universal, cujas leis se aplicam, igualmente, a situações práticas e bem específicas (da experiência sobre um objeto, do saber fazer), por um lado, quanto de situações complexas (da equilibração interna e majorante resultante de uma experiência anterior).

Os trabalhos em grupo, tanto quanto o *self-government*, são repetidamente citados pelos escolanovistas. Jonh Dewey (1859-1962), no contexto americano, defendeu o ensino pela e para a democracia a partir dos grupos de trabalho; Jean Piaget<sup>10</sup> viu na interação social dos alunos que trabalham em grupo um importante recurso para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito, pelos conflitos e constante necessidade de busca de equilíbrio nas relações de trocas, sejam essas lógicas ou sócio-morais, e nas imprescindíveis representações pessoais que cada sujeito, num grupo, necessita reconfigurar internamente e incessantemente; tanto quanto viu no grupo a possibilidade de superação do egocentrismo pela reciprocidade nas relações de cooperação. O grupo era tido, ao mesmo tempo, como estimulador de um sistema auto-regulável de controle moral e disciplinar pessoal, como também, pelo *self-government*, um procedimento de educação que confiava aos alunos a organização da disciplina escolar.

A atividade do aluno e o trabalho em grupo eram prioritários nas escolas ativas, mas também consideravam com relevância a responsabilidade com relação à educação moral. As experiências de cooperação e autonomia eram organizadas de

---

<sup>10</sup> Jean Piaget não é citado como um escolanovista, diferentemente de Jonh Dewey, no entanto defende tal movimento e disponibiliza uma rica fundamentação científica para a Escola Nova. O movimento da Escola Nova traz uma proposta que é intensamente discutida por intelectuais e docentes contemporâneos a Piaget.

forma a se fazerem representadas em toda a atividade desenvolvida; eram inerentes a tudo que se fizesse, de forma que, na oportunidade adequada, questões do cotidiano eram colocadas em discussão, acontecendo uma troca de opiniões sobre o relacionamento interpessoal, de forma democrática, não se constituindo em uma matéria, ou uma disciplina para o desenvolvimento da moral. Outra peculiaridade diz respeito aos conteúdos, agrupados em totalidades, além de todo o esforço despendido no aprender e fazer do aluno enquanto atitude ou ação, considerado, pelo professor, como formativo do caráter e da cognição - concepção metodológica que se opõe a uma aula onde o professor fala para um grupo de alunos que se mantêm em silêncio e em trabalho individual. A escola ativa defendeu o desenvolvimento moral como correlato ao desenvolvimento e ao aprimoramento dos demais conteúdos escolares. Um princípio básico na escola ativa é o de que, se, para melhor aprender física, matemática, ciência ou gramática, era necessário fazer procedimentos ativos e reflexivos para confirmar as possíveis hipóteses iniciais do aluno, esse deve ser também um princípio válido para o desenvolvimento sócio-moral. Dessa forma, o aluno deveria ser colocado diante de situações em que fosse questionado por suas ações, com relação à cooperação, ao respeito, ao valor democrático e à autonomia.

Essa metodologia de trabalho voltou a ganhar espaço na atualidade. Josep Maria Puig (Espanha) e Ulisses Araújo (Brasil) têm acompanhado trabalhos de implantação de assembleias escolares com objetivos muito similares ao da Escola Nova. "[...] As assembleias de sala de aula são um instrumento essencial em uma escola democrática e um instrumento insubstituível da educação de valores". (PUIG, 2002, p.47). Três motivos são colocados por esses autores em defesa das assembleias: primeiro, são facilitadoras do diálogo e do desenvolvimento do espírito democrático no aluno; segundo, são momentos que potencializam a ação transformadora no interior da escolar, ao redimensionar uma situação de conflito em situação de aprendizagem, em conteúdo escolar; terceiro, é um espaço para a educação moral, onde estão presentes o respeito, a colaboração, a solidariedade e a justiça. As falas numa assembleia são democráticas e educativas porque se transformam em opiniões, incrementam a compreensão mútua, permitem alcançar acordos e servem para pedir desculpas, além de comprometerem o adolescente

com uma diferente conduta, a que considera o que se fala e o que se faz, no dizer de Josep Maria Puig (2002).

É esperado que o aluno que trabalha em cooperação e com autonomia possa ter um melhor desempenho escolar, que os valores de respeito e cooperação se efetivem no desenvolvimento de uma cidadania responsável, expectativa essa presente no século passado durante o advento da Escola Nova e do *self-government*, bem como no século XXI, nas leis de ensino e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

### **2.1.2 A Escola Nova no cenário nacional**

O movimento escolanovista faz-se presente no Brasil a partir de 1920 e teve um cenário peculiar, que o contextualiza num tempo histórico de muitos acontecimentos marcantes.

Paulo Guiraldelli Jr. (2001), em sua obra sobre *História da e Educação*, diz que os empresários e políticos brasileiros, no início do século passado, empenharam-se em colocar o nosso país num novo patamar de desenvolvimento, mais próximo do modelo industrializado, já consolidado nos países europeus e americanos.

Para que o Brasil saísse da condição de subdesenvolvimento era preciso que se enfrentassem, urgentemente, as questões do analfabetismo, das altas taxas de mortalidade infantil, dos milhões de brasileiros trabalhando em condições extremamente desfavoráveis<sup>11</sup>, da subsistência agrária, da monocultura, das grandes áreas desabitadas no interior do país, da existência de uma população em sua maioria jovem e economicamente não produtiva, da precariedade dos sistemas de comunicação e de transporte do país, da decadência dos ciclos econômicos que até então mantinham a economia brasileira, a exemplo do café<sup>12</sup>, da cana de açúcar, da

---

<sup>11</sup> Antes do Estado Novo, governo de Vargas (1937-1945), havia normas esparsas sobre o direito do trabalhador. Com a Revolução de 1930 iniciou-se um processo de implementação e sistematização de uma legislação para o trabalhador, que culminou com a edição da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) em 1943. É ainda posterior e paulatina a inclusão das leis sociais nas constituições nacionais.

<sup>12</sup> A aristocracia rural do café foi responsável por uma elite política paulista, os barões do Império, sendo abalada pela crise mundial de 1929, com a quebra da bolsa de Nova Iorque.

borracha, da necessidade de importação do petróleo<sup>13</sup>, do trigo, bem como da maquinaria, que serviria de alavanca para a “nossa revolução industrial tardia”.

No espaço cultural, o Brasil intensificava a "redescoberta" da nossa nacionalidade através do movimento da Semana da Arte Moderna (São Paulo-1922), com todos os acontecimentos que a antecederam e a sucederam, revigorando o realismo<sup>14</sup> na literatura nacional, o teatro e as artes populares, mostrando personagens genuinamente brasileiros, enaltecendo a mistura de raças que constitui a cultura e o povo brasileiro.

Após a Primeira Grande Guerra as relações internacionais, econômicas e políticas que o Brasil mantinha com a Europa ficaram abaladas, pois esse continente agora se centrava na sua recuperação interna, em razão dos prejuízos provocados pela guerra. O Brasil, nesse momento, intensificou suas relações comerciais com os Estados Unidos, e a influência americana de imediato se fez notar também na educação, através dos postulados democráticos de Jonh Dewey.

A partir de 1950 o movimento da Escola Nova passou a ser discutido de forma mais severa, resultando em certo descaso e discriminação com relação a seus princípios pedagógicos e políticos. No entanto, parece não ter perdido uma relativa importância quando se discutiam as condições de ensino, as metodologias de trabalho, a formação de professores, os valores sócio-morais na educação, a educação para a solidariedade, cidadania e autonomia dos indivíduos e os propósitos da educação, tanto que nas leis de ensinos nº 4024/61 e nº 5692/71, que antecederam a lei atual, tais princípios foram mais uma vez discutidos. Aliás, Paulo Guiraldelli (2001) identifica nos movimentos educacionais que se seguiram ao da

---

<sup>13</sup> Monteiro Lobato liderou uma campanha pela exploração do petróleo brasileiro. Também caricaturou em sua obra um personagem tipicamente do interior paulista brasileiro, o Jeca Tatu. Esse personagem se mostra passivo, indolente, desanimado, doente, com verminoses e sem forças e recursos para trabalhar o extenso e fértil território brasileiro.

<sup>14</sup> Movimento literário que se detém em aspectos da vida, da realidade, dos problemas, conflitos e costumes da classe média e baixa, com seus fatos ordinários e banais. Na Europa predominou na França entre 1850 e 1880.



Escola Nova resíduos dos seus princípios, a exemplo da Pedagogia Liberal<sup>15</sup>, Pedagogia Progressista<sup>16</sup>, Pedagogia Crítica<sup>17</sup> e outras tantas.

A magnitude da pretensão dos escolanovistas exigia profissionais competentes na tarefa do ensino e da aprendizagem – ainda hoje uma questão presente no nosso contexto. A idéia de que o professor conheça seu aluno para melhor compreender o processo de aprendizagem que aquele percorre faz supor um bom suporte teórico, do qual nem todos professores dispõem. O desgaste do professor como figura pública desqualificada, infelizmente, mantém-se atual.

Os escolanovistas almejavam uma lei que introduzisse no país um sistema de ensino competente, de qualidade pedagógica, e, ainda, que atendesse ao intento de ser laico, gratuito, comum aos dois sexos e obrigatório para todo cidadão. Para tanto, necessitava, para sua consolidação, de transformações sociais concomitantes a mudanças político-educacionais no cenário nacional.

A defesa à escola pública iniciou-se com o movimento da Escola Nova, sendo dividido em quatro períodos subseqüentes, aqui ordenados por José Carlos Libâneo:

[...] a primeira foi o conflito entre católicos e liberais-escolanovistas, ocorrido no período que vai de 1931 a 1937, sobre as linhas que deveria assumir a política nacional de educação; a segunda gira em torno do conflito entre escola pública e escola particular e vai de 1956 a 1961, culminando com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei 4.021; a terceira corresponde ao surgimento dos "movimentos de educação popular" que vai de 1960 a 1964; finalmente, a quarta, que é momento que estamos vivendo, iniciado por volta de 1980, caracterizado pela mobilização da sociedade em torno da universalização e democratização da escola. (LIBÂNEO, 1995, p. 57).

Dessa forma, as questões trazidas pelos escolanovistas se fizeram perenes no contexto nacional e alternaram momentos em que a discussão dos aspectos políticos se sobrepuseram ao pedagógico, e vice-versa, um processo de reincidentes

---

<sup>15</sup> A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenhar os papéis sociais requeridos pela sociedade de classes, de acordo com suas aptidões individuais.

<sup>16</sup> A pedagogia progressista inclui as tendências que compreendem a escola no contexto das relações sociais, sustentando explicitamente as suas finalidades sociopolíticas em termos de emancipação humana, ou seja, as pedagogias libertadora e libertária.

<sup>17</sup> A pedagogia crítica, também reflexiva, concebe a educação como um processo de humanização dos homens, mas inseridos no contexto de suas relações sociais. Parte da análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sociopolíticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das camadas populares.

discussões pela implantação de gradativas reformas nas leis de ensino, ratificando os princípios anunciados pelos Escola Nova do início do século passado.

Não se deve desconsiderar, no movimento escolanovista, a presença de forças capitalistas que representavam a manutenção de interesses diferentes do da educação. Os políticos tinham especial interesse em controlar a participação política das massas por meio das eleições, e a escola era um instrumento estratégico para tal fim. Também havia os interesses revelados dos católicos, que já tinham assegurado a formação privada das elites brasileiras e não viam motivos de tornar tal investimento público e para todos, sendo ainda gratuito. Também os intelectuais se abismavam com a imagem das cidades invadidas por populações de costumes rudes que ameaçavam as rotinas citadinas de uma elite urbana e letrada que ascendia economicamente. Educar a população e amenizar, moralizar, seus costumes toscos eram procedimentos políticos necessários, tanto quanto conter o fluxo migratório em direção às cidades, o que tornou prioritário disponibilizar oportunidades de educação por todo o território nacional, criando escolas nas zonas distantes da cidade e ali fixando as populações rurais. Resumiu o médico Miguel Couto: "[...] no Brasil só há um problema nacional: a educação do povo". (CARVALHO, 2003, p.236).

A estratégia utilizada pelos católicos para a manutenção da escola privada foi a de difamar a escola pública e as pessoas que a defendiam, a exemplo das críticas lançadas contra Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Este sempre defendeu uma escola de qualidade, gratuita e obrigatória, sem, entretanto, se posicionar contra a existência de um ensino privado. Como um progressista, percebia a necessidade da escola pública e laica para a classe social operária e trabalhadora que surgia no país e reivindicava a escolarização como garantia de permanência e/ou melhoria de situação socioeconômica perante as possibilidades crescentes que o desenvolvimento do país permitia vislumbrar para o cidadão alfabetizado.

O grupo dos escolanovistas, os "profissionais da educação", assim identificados a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, por sua vez, defendia os ideais da escola laica, gratuita, comum aos dois sexos e obrigatória. Afirmavam eles:

Jamais o Estado pretendeu exercer o monopólio do ensino, mas ao contrário, pode mesmo ser acusado de relapso em relação aos seus deveres educacionais. Tanto isto é verdade que as empresas privadas mantiveram franco domínio dos ramos de ensino pelos quais se interessaram – secundário, comercial e superior – e se não exerceram supremacia sobre o primário é porque este ensino nunca as atraiu suficientemente. (WEREBE, 1970, p. 29).

Em 1924 surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), cujos objetivos eram basicamente dois: reunir em congressos opiniões que pudessem consolidar uma nova fisionomia pedagógica para a escola brasileira e dialogar com três<sup>18</sup> correntes pedagógicas de intelectuais que defendiam seu modelo de escola. Um grupo era dos católicos, partidários da pedagogia tradicional, outro reunia os signatários da pedagogia nova e o terceiro grupo defendia a pedagogia libertária.

Mário Sérgio Vasconcelos (1996) em sua obra: *A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil* apresenta as reformas educacionais ocorridas no território brasileiro a partir dos princípios da Escola Nova. São Paulo introduziu os princípios escolanovistas em suas leis de ensino pela liderança de Sampaio Dória, em 1920; no Ceará, aconteceu sob a liderança de Lourenço Filho em 1922; no Rio de Janeiro, por Antônio Carneiro Leão e Fernando Azevedo em 1922; na Bahia, por Anísio Teixeira em 1924; em Minas Gerais, por Francisco Campos em 1927 e, posteriormente, no Rio Grande do Sul, no ano de 1938, pelo secretário estadual de Educação José Pereira de Souza. Esses novos modelos de organização do ensino e da ação do professor confrontavam-se com a falta de um plano de governo em nível federal, de uma política público-pedagógica para o ensino nacional, de tal forma que não foi o poder central que determinou as mudanças na política educacional; ao contrário, o governo foi constrangido a pensar num plano educacional mais moderno e condizente com as alterações já realizadas nos estados da federação.

A discussão política sobre uma escola pública ou privada ganhou espaço no cenário brasileiro a partir da IV Conferência Nacional de Educação (1931), organizada pela ABE. Esse evento tinha a intenção de discutir as diretrizes para a educação popular, tal como desejava o governo de Getúlio Vargas, que fez o

---

<sup>18</sup> Segundo Paschoal Lemme, em depoimento a Marília Pimentel, eram dois os grupos. O liberal-democrata de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e o grupo católico-reacionário, de D. Hélder Câmara, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athaide) e Jônatas Serrano. (PIMENTEL, Marília, p.30 *In*: LEAL, Maria Cristina. **História e Memória da Escola Nova**, 2003).

pronunciamento de abertura e conclamou os educadores ali presentes para a elaboração das diretrizes educacionais para um plano de governo, programa esse não especificado na Revolução de 1930, além de anunciar, no evento, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Após a conferência houve o desenrolar dos seguintes fatos:

1 - a conferência acirrou a oposição antagônica entre os progressistas liberais e os católicos;

2 - foi redigido o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” no ano seguinte à conferência, em 1932, no qual foram apresentados os motivos e as indicações metodológico-pedagógicas para uma nova escola brasileira, pautada nos fundamentos da gratuidade, laicidade, obrigatoriedade, e de ser comum para os dois gêneros;

3 - o novo ministro da Educação, Francisco Campos, tentou contemplar na Constituição de 1934 tanto os ideais dos liberais como os dos católicos ao estabelecer as novas diretrizes da educação pública nacional<sup>19</sup>.

O liberalismo foi o berço do escolanovismo. Como um movimento político, vislumbrou a escola como formadora de cidadãos alfabetizados e capazes de, ativamente, participarem do desenvolvimento econômico do país.

O Manifesto de 1932 passou a constituir-se num marco referencial em defesa da escola pública na história da educação brasileira. Foi positiva a repercussão que os escolanovistas desencadearam na população e nas elites governamentais com a publicação do manifesto público que fazia defesa à educação popular. Nele sugeriam a reformulação da política educacional a partir de bases pedagógicas renovadas, assentadas todas nos princípios escolanovistas, já consolidados como uma experiência de êxito em muitas regiões da Europa e dos Estados Unidos.

---

<sup>19</sup> O grupo dos liberais e signatários do Manifesto de 1932 redigiu um novo documento em 1933, como síntese do Manifesto de 1932, onde voltou a afirmar os princípios do movimento escolanovista, como fundamento para uma proposta de educação nacional, agora com posições menos acirradas. Esse texto serviu como documento-base para o ministro Francisco Campos quando da elaboração das diretrizes nacionais da educação na Constituinte de 1934.

A análise contida na próxima citação refere-se ao ensino na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, sendo, no entanto, apropriada para a própria leitura de escola como um todo sobre o que se pretendia na época com a modernização do ensino:

[...] empurrar a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade; de atravessar o espelho da cultura européia e norte-americana para elaborar um conhecimento instrumental sobre a educação brasileira e a vida urbana; de retirar a educação da tutela da igreja e do governo federal; de lutar contra os "destinos" escolares que a fragmentação social impunha. Essas características provocaram conflitos em vários níveis: governamental [...]; no nível das próprias escolas em funcionamento, o que é indicativo do caráter polêmico da gestão da modernidade pedagógica. (NUNES, 2003, p. 191).

Com o fim da Segunda Grande Guerra (1945), a Europa iniciou a sua reconstrução tendo governos populares e democráticos, ao passo que no Brasil o presidente era deposto, em razão da aproximação de Getúlio Vargas às teses defendidas pela esquerda. Com a queda do governo de Getúlio Vargas, foram reativadas as mobilizações democráticas e populares em todo o país; partidos políticos se revigoraram, entre eles os de esquerda<sup>20</sup>; o povo foi chamado para eleições presidenciais para substituir o governo provisório instalado e para a formação de uma Assembléia Nacional Constituinte. Tal fato mobilizou os educadores, que mais uma vez retomaram os ideais da Escola Nova, "adormecidos" pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas.

O Partido Comunista não acreditava na viabilização dos problemas brasileiros através da escolarização, no entanto valorizou a escola pública e reivindicou melhores condições de trabalho para o professor de escola primária. Foi esse partido que organizou os comitês populares democráticos nos bairros das principais cidades brasileiras, com o intuito de alfabetizar e de realizar um trabalho político junto às classes trabalhadoras. Desse trabalho resultou que as associações de bairros, mais uma vez, vieram a público "[...] reivindicar melhorias urbanas como esgoto, calçamento, parques infantis, escolas etc." (GHIRALDELLI, 2001, p. 107).

---

<sup>20</sup> O Partido Comunista do Brasil foi fundado em 1922, mesmo ano da Semana da Arte Moderna no Brasil.

A contingência política brasileira de uma possível aprovação do substitutivo Lacerda<sup>21</sup>, o que era uma ameaça à escola pública, levou a que em 1959 fossem chamados os signatários do Manifesto de 1932 e publicassem um novo manifesto, o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” (1959), também redigido por Fernando de Azevedo. Na época, o jornal *O Estado de São Paulo*, que tinha um editorial pró-conservador, udenista<sup>22</sup>, passou a apoiar os liberais, os educadores progressistas e até mesmo os socialistas na defesa da escola pública.

Diferente de 1932, o Manifesto de 1959 não se preocupou com questões didáticas-pedagógicas. Admitindo válidas as diretrizes escolanovistas de 1932, esse documento tratou de questões gerais de política educacional. (GHIRALDELLI, 2001, p. 114).

Em 1961<sup>23</sup> surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que, trabalhando pela conscientização das populações da zona rural do país através da alfabetização, pretendia a elevação da cultura do povo. O MEB e os Centros Populares de Cultura (CPCs) traziam a ideologia cristã de esquerda, que, nesse período, já não se posicionava tão rigidamente diante dos princípios da Escola Nova. Foi no interior desse trabalho que surgiu a Pedagogia Libertadora e problematizadora de Paulo Freire (1921-1997).

Paulo Guiraldelli Jr. (2001) diz que o trabalho de Paulo Freire tem em sua origem a vertente pedagógica escolanovista, que dominava o cenário educacional no final da década de 1950 e início da de 1960, e do pensamento social da esquerda católica, que também vigorava na época. Paulo Freire não superou o quadro contextual da época, metodologicamente ou politicamente, mas sintetizou o momento de efervescência com sua proposta de educação problematizadora perante uma pedagogia por ele identificada como “bancária”.

---

<sup>21</sup> A Constituição de 1946 dizia que deveriam ser fixadas, a *posteriori*, as “diretrizes para a educação nacional”. O ministro da Educação, Clemente Mariani, do governo de Dutra, constituiu em 1947 uma comissão de educadores para traçar as diretrizes de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A comissão entregou seu trabalho com princípios escolanovistas em 1948. Em 1949 o deputado Capanema arquivou o projeto no Congresso. Só em 1957 reiniciar-se-iam as discussões sobre um novo projeto, pois o de 1948 havia sido perdido. Surgiu em 1958 o substitutivo Lacerda, que atendia aos interesses das escolas privadas. Vigorou após 1961 e se consolidou na ditadura militar.

<sup>22</sup> Partido político de oposição a Getúlio Vargas – UDN: União Democrática Nacional.

<sup>23</sup> Brasília foi fundada em 1960 e representa o momento de grandes transformações políticas no país.

A Pedagogia Libertadora insistia na idéia de que todo ato educativo é um ato político e que o educador "humanista revolucionário", "ombreado com os oprimidos", deveria colocar sua ação política-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do "homem novo". (GHIRALDELLI, 2001, p. 123).

As escolas deixaram de ser extensão da família, do privado e religioso e, gradativamente, transformaram-se em redes de escolas públicas municipais e estatais. Ficou estabelecido um novo espaço de poder. A reforma da sociedade estava a passar pela escolarização, pela "reforma" do homem. A influência liberal reafirmava os valores democráticos e a perseverança na luta por uma educação pública garantidora dos direitos de inclusão, entendida como uma luta pela universalização do ensino básico e pela igualdade de acesso a todos os brasileiros.

Diante desse vasto campo de interesses e intenções, é preciso, para melhor compreensão do movimento escolanovista no Brasil, distinguir duas análises: uma dos aspectos políticos que a ele conduziram e outra com relação a seus fundamentos pedagógicos. Os aspectos políticos e de interesses econômicos estão apresentados, muito resumidamente, até aqui. Passamos, então, aos aspectos pedagógicos, de ensino, analisados a uma relativa distância proporcionada pelo transcorrer do tempo, quando as paixões estão abrandadas e se pode melhor visualizar o legado da Escola Nova para o contexto atual da escola.

Os conflitos e os avanços no panorama político-econômico trouxeram repercussões no panorama pedagógico, especialmente quanto à apropriação dos princípios da Escola Nova no cenário da escola pública brasileira do início do século passado. Do início da década de 1930 ao final da de 1950, ser progressista significava ser um escolanovista.

Eram poucas as escolas públicas existentes no território brasileiro durante a primeira metade do século passado, isso com relação ao contingente populacional existente; eram também muito precárias fisicamente para a tarefa do ensino, conforme parecer de Paschoal Lemme de 1947<sup>24</sup>. Dessa forma, além dessa dificuldade material, os escolanovistas precisavam enfrentar o desafio da formação de professores e a incorporação dos novos campos de saberes que se somavam

---

<sup>24</sup> Relatório feito pelo Partido Comunista à Mesa da Câmara Municipal do Rio de Janeiro no sentido de melhorar a instrução pública (Guiraldelli, 2001).

aos conhecimentos pedagógicos, especialmente dos oriundos da biologia, da psicologia e da sociologia, que passaram a ser ciências-fonte da educação.

A escola, até o século XIX, trabalhava segundo o paradigma pelo qual as oportunidades de ensino eram desiguais para contemplar distintas realidades e condições humanas, diferentemente da Escola Nova, influenciada pelos estudos experimentais da psicologia psicométrica (Alfred Binet, 1857-1911), que pretendia proporcionar iguais oportunidades aos sujeitos, organizando grupos homogêneos de alunos conforme o desempenho alcançado em avaliações de inteligência.

Convém que se diga que a trajetória da Escola Nova no Brasil teve diferentes encaminhamentos, em razão de distintas ênfases que os princípios disponibilizaram. Uma possibilidade foi a classificatória, onde o professor identificava o potencial individual dos alunos através de testes e agrupava-os em função de suas qualidades intelectuais. Para este entendimento a escola deveria oferecer as mesmas possibilidades de acesso a todos os alunos, no entanto as diferenças individuais de cada um determinariam seu rendimento acadêmico<sup>25</sup>.

Uma segunda leitura deste movimento refere a uma possibilidade de caráter bem mais liberal, de uma escola que priorizava atividades que orientavam o aluno na preparação para a vida social, para a vida do trabalho produtivo no interior da escola, assemelhando-se ao ambiente produtivo do comércio, da indústria ou das relações de trabalho. A escola deveria ser útil e produtiva, portanto, preparando para o trabalho<sup>26</sup>, especialmente as populações desprovidas de capital econômico.

Uma terceira possibilidade que os princípios da Escola Nova ofereceram foi de a ação pedagógica ser construída a partir das atividades de cooperação e de solidariedade entre os alunos, com o trabalho em grupo se constituindo numa ferramenta pedagógica privilegiada. Defendendo essa perspectiva tivemos o educador Anísio Teixeira, expoente intelectual e ferrenho defensor da escola pública no Brasil. Anísio Teixeira foi aluno e discípulo do americano Jonh Dewey, no qual se centra esta terceira perspectiva.

---

<sup>25</sup> As situações de não-aprendizagem eram de "responsabilidade" do próprio aluno.

<sup>26</sup> A leitura do Manifesto de 1932 dá possibilidade de entendimento do trabalho tanto como fim quanto como procedimento da educação.



Anísio Teixeira, educador e político, tal como Jonh Dewey, dizia: a escola não deveria ser a preparação para a vida futura, mas, sim, constituir-se na própria vida do educando.

Convém que se destaque o nome de Anísio Teixeira no contexto educacional brasileiro e da Escola Nova. Anísio Teixeira teve importante participação como administrador público em diferentes setores da educação brasileira, especialmente entre 1920 a 1960. A sua concepção de educação, de homem e sociedade estava embasada em princípios filosóficos e político-democráticos. Foi aluno de Jonh Dewey e defendeu os princípios pragmáticos desse autor em nosso território. Foi um intelectual comprometido com seu tempo; fez-se um otimista com relação a uma nova escola brasileira, a que viria a preparar o homem moderno como um sujeito ativo e participante, pela sua criticidade, numa sociedade democrática; ele rompeu com a tradição filosófica humanista-cristã em favor de um humanismo-tecnológico. Seus pronunciamentos diziam de duas novas tendências sociais, que sustentavam as relações sociais e do trabalho, quais sejam, a ciência e a democracia. Anísio Teixeira nunca deixou de trabalhar por uma escola pública e de qualidade para todos os brasileiros, como também foi incansável na luta por uma sociedade mais justa e mais humana para qualquer um.

Feitos esses parênteses, com relação a Anísio Teixeira no contexto educacional brasileiro, retomo as possibilidades de encaminhamento do trabalho pedagógico da Escola Nova, a de ser uma escola classificatória, segundo as possibilidades intelectuais de cada aluno; a de ser uma escola cooperativa, onde o processo democrático e de aprendizagem em grupo ganhavam relevância, de perspectiva psicológica e social, e, por último, de uma escola funcional, de preparação do aluno para sua vida produtiva, de trabalho na sociedade em transformação. Essas três facetas da Escola Nova não foram claramente delimitadas ou trabalhadas no interior do movimento escolanovista, de forma a demarcar especificidades teóricas e tendências. Todas essas fizeram ancoragem no movimento escolanovista, criando, assim, um emaranhado teórico e pedagógico que propiciou o entendimento desse movimento ora como elitista, ora como tecnicista, ora como populista, ora como psicologizante ou mesmo utópico. A obra de Dermeval Saviani, *Escola e Democracia*, que teve sua primeira publicação em 1983, é um dos trabalhos que serviram de referência para muitas teses, dissertações e

estudos a respeito da História da Educação Brasileira. Pela perspectiva desse último autor a Escola Nova é abordada de forma tendenciosa, privilegiando ora a perspectiva tecnicista, ora uma perspectiva psicologizante. Faz-se necessário retomar os textos originais e um estudo do contexto da época para melhor compreender a magnitude desse movimento e sua repercussão no contexto educacional brasileiro.

A primeira e a terceira tendência têm a característica de ressaltar o individual em oposição ao coletivo, e as três tendências têm a criança ou o jovem como um sujeito ativo, que pela atividade participa de forma reflexiva e crítica do seu desenvolvimento moral, lógico e social.

O dilema interno que a Escola Nova sintetiza foi o conflito entre uma abordagem individual e uma coletiva. O pensamento educacional renovador procurava equilibrar-se entre essas duas tendências opostas. A primeira supervalorizava o indivíduo, pelas testagem de alunos e organização de turmas homogêneas para que a potencialidade de cada um fosse ressaltada. Na outra abordagem, é o social que prevalece com destaque, colocando o indivíduo na dependência das normas sociais. Os defensores do trabalho em grupo, entre eles Jean Piaget, diziam que o coletivo não se opõe ao individual; pelo contrário, atende aos dois pólos, porque promove o desenvolvimento individual, do intelecto e da razão, ao mesmo tempo em que é um procedimento coletivo, feito em par com outros sujeitos. Enquanto a consideração da individualidade do aluno era resultante da ênfase dada pela psicométrica da época, o trabalho coletivo, dos grupos e ações cooperativas, era resultante da ênfase psico-sociológica. É diante disso que devemos compreender o pensamento escolanovista, nem sempre tendo sucesso no equilíbrio de sua dupla inclinação.

Convém lembrar que o trabalho por equipes nasceu de um dilema de simultânea natureza, a política e a psicológica. Essa metodologia de trabalho, por um lado, reconhece a importância crescente atribuída ao fator coletivo pelas diversas ideologias políticas e de incremento da vida democrática na escola, que acabou levando os educadores a enfatizar a vida social existente em sala de aula; por outro, norteadas pelo respeito à atividade da criança e pelos dados de psicologia infantil, que dizia ser a cooperação situação que privilegia a aprendizagem.

O modelo escolar predominante fazia o aluno trabalhar de forma a automatizar procedimentos; por sua vez, a Escola Nova sugere a colaboração entre os alunos num grupo de trabalho, considerando esta atividade um suporte ao desenvolvimento da autonomia do aluno. Na escola tradicional, todo desenvolvimento intelectual e moral do aluno tem sua origem nas relações heterônomas, porque ligadas à pressão contínua do professor; ao contrário, na Escola Nova, o desenvolvimento moral e o cognitivo podem, em muito, ser facilitados pela relação respeitosa e recíproca estabelecida em aula entre professor e alunos. Nessa relação, os sujeitos são incentivados à descentração de seus pontos de vista, isto é, a diminuição do egocentrismo natural da criança e as relações que se estabelecem o mais próximo possível da vida real facilitam um trabalho espontâneo e cooperativo, constituído a partir das necessidades e dos interesses de um grupo formado por indivíduos com histórias diferentes.

A ludicidade na atividade escolar é outra característica da Escola Nova, esta resgatada dos estudos de Friedrich Frobel (1782-1852), que utilizava o jogo nas situações escolares. Johann H. Pestalozzi e Friedrich Frobel acreditavam que a educação acontece pela experiência que a criança faz, negando, portanto, o princípio de uma ação educativa como algo a ser efetuado de fora para dentro. Os escolanovistas, da mesma forma, viam uma transição espontânea do jogo para o trabalho; consideravam o jogo um recurso importante por conter, além do componente simbólico, um exercício sensório-motor a ser praticado tanto pelas crianças como pelos adolescentes. Os jogos eram incentivados e diversificados, podendo consistir em atividades campestres, numa caminhada ou num jogo coletivo.

Diz-se, como crítica, que a Escola Nova foi extremamente lúdica, comandada pelos alunos e com carência de conteúdos acadêmicos. Em resposta, Adolfo Ferrière diz:

Elas [as escolas com novas metodologias] não se podem basear apenas na espontaneidade, requerem um certo "programa mínimo" que não se deve reduzir à reciprocidade e à cooperação. A escola experimental tem, também ela, um programa de estudos que não é simplesmente sinônimo dos métodos de aprendizagem social. (BARRELET; PERRET-CLERMONT, 1996, p. 231).

Outro aspecto a ser considerado como política pública da educação, e também de preocupação metodológica, presente no movimento da Escola Nova é com relação à formação dos professores. Essa formação sempre foi reduzida e até

precária em muitas situações, a exemplo de ser suficiente, na época, para a docência, um reduzido domínio da leitura, escrita e cálculo em muitas regiões do país; muito poucos eram os professores com habilitação para o magistério, dos quais, ainda, muitos tinham formação filosófica.

Em Belo Horizonte foi inaugurada em 1929 a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, criada com a específica atribuição de atualização e formação docente. Essa instituição tornou-se uma referência no país, além de ser uma das pioneiras a ler textos do jovem pesquisador Jean Piaget, sobre suas recentes descobertas acerca da mentalidade infantil. A escola mantinha intercâmbio com o Instituto Jean-Jacques Rousseau, tanto que vários professores de lá vieram para ministrar cursos no Brasil, tal como historia Mário Sérgio Vasconcelos na obra *A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil* (1996).

A escola exitosa foi uma unanimidade para os escolanovistas, assim como o fato de ser laica, obrigatória, gratuita e comum. Todos os alunos deveriam aprender na escola, independentemente de ser organizada a partir de uma classificação prévia, de priorizar as atividades produtivas e laborativas ou das ações cooperativas; deveriam ter mais do que o domínio do código da escrita, da leitura e do cálculo, atingindo um *status* de cidadão brasileiro, tomando posse de seus direitos e deveres para uma nova sociedade que se industrializava e se desenvolvia em quase todos os sentidos. A luta contra o analfabetismo foi unânime. Jean Piaget assim se referiu a esse empreendimento:

[...] o analfabetismo não é apenas uma privação do uso da leitura e escrita, mas uma carência geral que interessa aos meios de produção e à própria saúde tanto quanto os sistemas de comunicação ligados ao alfabeto e que servem à transmissão dos conhecimentos elementares de que depende a vida inteira. (PIAGET, 1998, p. 122).

A Escola Nova privilegiava momentos de passeios, piqueniques, idas a uma indústria para visitação como situações de ensino de enorme proveito pedagógico. Os alunos não necessitavam permanecer enfileirados, atentos   verbalização do mestre, para aprender; ao contrário, eram incentivados a participar, a falar, a perguntar, a estabelecer trocas com os colegas, numa tentativa de aproximação das situações cotidianas da vida à escola, ao espaço de aprendizagem. As aulas de laboratório também eram incentivadas, e espaços foram criados para esse fim específico, do aprender pela experiência, num ambiente cuidadosamente construído

para o fim da aprendizagem. O ensino era dividido em períodos de pesquisa, de estudo individual e de aulas coletivas.

O professor escolanovista devia desacomodar o aluno, criar nele motivos particulares que o levassem a pensar científica e moralmente a partir das experiências vividas tanto no seu ambiente escolar como nos ambientes social e familiar. Dessa forma, podemos dizer que a premissa da atividade, do sujeito em ação, predispõe-no ao desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, sociais e morais de forma simultânea. Convém que se ratifique a proximidade do movimento da Escola Nova e algumas idéias pedagógicas lançadas por Jean Piaget em conferências em que a temática dobrava-se sobre a educação; todavia, a obra piagetiana transcende os princípios escolanovistas, como uma epistemologia do conhecimento que foi, em parte, reconhecida pelo movimento em questão.

A pedagogia, a grande beneficiária do movimento da Escola Nova, ganhou em três dimensões: primeiro, com a própria pedagogia da ação; segundo, na organização escolar, com uma política para a educação, e, terceiro, com novas teorias para a educação, a cientificidade de que se carecia até então.

É evidente que, ao resgatar os princípios fundadores da Escola Nova, fazemo-lo a partir de seu saldo positivo, daquilo que pode ser interessante para a discussão e enriquecimento das idéias pedagógicas atuais. A pedagogia, por trabalhar com sujeitos em desenvolvimento, mantém em si a necessidade da dinamicidade, de constante exercício de atualização crítica e contextualizada, e não são somente as idéias "novas" que possibilitam uma profícua reflexão pedagógica.

Isso posto, podemos observar que os princípios escolanovistas, mesmo tendo se passado tanto tempo - o suficiente para que a ciência pedagógica se ampliasse através de novos estudos -, não deixaram de ser pertinentes. Ainda falamos de uma escola que tenha como fim um cidadão solidário, autônomo e crítico, escola que seja ativa, que seja pautada sobre conteúdos significativos, que seja multidisciplinar. Se considerarmos a perspectiva política do movimento, ainda entendemos que a escola deva dar acesso e garantir aprendizagem a todos, ser inclusiva, gratuita, laica e emancipatória.

A Escola Nova trouxe uma forte concepção humanista à educação por conceber o homem, em sua essência, como articulador e centro do seu

desenvolvimento. Provocou modificações importantes no sistema escolar, colocando os estudiosos do ensino em constante questionamento sobre a melhor forma de levar o aluno a "aprender a aprender" de forma autônoma e responsável.

## 2.2 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA EM JEAN PIAGET

A moral diz respeito ao agir humano nas situações de interação com seus pares, por isso é também social. Em qualquer relação com outro sujeito é necessária a existência de regras e normas de conduta que orientem a relação, isto é, seu componente moral. É necessário, no entanto, ter a moral como uma força de mobilização interna e livre de pressões sociais externas sobre um sujeito, de forma que o oriente no modo *como* agir com os outros, no modo *como deve* proceder segundo a autonomia moral de cada um.

Segundo Jean Piaget, "[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras". (PIAGET, 1932-1994, p.23). Ainda diz:

A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: não limita-se a obrigar os indivíduos a "se situarem" uns com relação aos outros, sem que as leis de perspectivas resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares. (PIAGET, 1932-1994, p. 295).

Jean Piaget diz aqui que a regra moral deve ser organicamente estabelecida, de forma a contemplar o regramento moral de uma sociedade, as suas leis, sem suprimir as particularidades da autonomia de cada sujeito, isto é, está resguardada a possibilidade de diferenciação de cada um na totalidade do consenso.

Sobre a simultânea diferenciação e similaridade no comportamento de cada sujeito no seu processo de inclusão social, Jean Piaget diz que a moralidade não conduz a uma homogeneização de ações, apesar de uma certa tendência para comportamentos que respondam à uniformização, isto é, que possibilitem a convivência entre muitos indivíduos a partir de valores minimamente comuns, para que a cooperação seja possível. A diferenciação numa sociedade é desejada; só assim cada sujeito pode transformá-la ou nela se inserir conforme suas aptidões.

Ser moral pressupõe desentranhar o que nos parece pessoalmente correto diante de situações controvertidas, e supõe também sentir-se obrigado por si mesmo a fazê-lo com independência dos pontos de vista e das pressões circundantes. (PUIG, 1998, p. 78).

Para Jean Piaget, a criança participa ativamente do seu desenvolvimento moral pelo fato de a construção das regras e valores ser dependente das trocas sociais que estabelece no meio onde interage. Piaget não vê a criança como egoísta e movida por impulsos destrutivos; diz que esses julgamentos são projetados na criança pela percepção adulta. Defende que na criança tanto existem tendências para saciar desejos próprios, egocêntricos, como tendências de estabelecer relações de reciprocidade. Os valores e regras são tidos por Piaget como dependentes da possibilidade de tomada de consciência do sujeito, somados à qualidade das relações que a farão constituir uma moral mais heterônoma ou mais autônoma. Na moral heterônoma as regras são meramente legitimadas em razão do prestígio de quem as impõe e entendidas ao pé da letra, ao passo que a moral autônoma é regida por regras claramente compreendidas no seu espírito e legitimadas pela razão, por contratos feitos entre pessoas que se concebem como livres e iguais, diz Yves La Taille na introdução do livro de Josep Maria Puig, *A Construção da Personalidade Moral* de 1998.

Para a concepção de moral autônoma, Jean Piaget sugere que a educação dos alunos privilegie situações de cooperação, de grupo, nas quais a descentração, o diálogo e o acordo se fazem necessários.

O estudo de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral foi realizado com crianças em situação de jogo. A partir das entrevistas clínicas realizadas foram constituídos dois grupos de análise, um com relação à *prática das regras* no jogo, isto é, o modo como as crianças seguem as regras e como fazem para colocá-las na situação de jogo; e outro grupo, da *consciência da regra*, que diz respeito ao entendimento, à compreensão que as crianças têm da regra, de sua necessidade, origem, utilidade e sua possibilidade de alteração. Esses dois grupos de análise foram analisados detalhadamente por Jean Piaget na sua obra de 1932, *O Juízo Moral na Criança*. Sua busca dirigiu-se à questão: Por que as regras são obedecidas? Jean Piaget não via valor moral na simples obediência às regras estabelecidas socialmente; ele buscou o princípio inerente e interno à ação moral, a

que move o sujeito para determinadas situações de interação social; como as regras morais são validadas pelo sujeito.

Com relação à prática das regras, identificou quatro grupos de atitudes dominantes da ação infantil. Na primeira delas há uma simples manipulação exploratória das peças de um jogo. A criança exercita sua capacidade motora e constrói um certo ritual, que será repetido na presença do mesmo objeto. É o período observado até em torno de dois anos. O segundo grupo, que compreende dos dois aos cinco anos, foi denominado de período egocêntrico; a criança é capaz de identificar um procedimento que é peculiar ao jogo e imita-o de forma distorcida, copia em ação o que consegue perceber de uma situação de jogo, sem, contudo, ter interiorizado ou compreendido a sua dinâmica total e os procedimentos internos da intenção e peculiaridades da ação e intenção de quem joga. Nesse momento ela joga na presença de outras crianças sem necessariamente estar jogando com seu companheiro; os jogos são paralelos; todos podem ganhar; todos podem ter seu jeito de jogar. Um terceiro grupo de ações surge com a cooperação nascente, onde a regra e os procedimentos internos do jogo são conhecidos e respeitados como imperativos. A criança é capaz de acompanhar a estratégia de jogo do seu adversário para organizar suas ações com a nítida intenção de vencer ao outro. Existe, agora, o indício de uma intencionalidade no jogo e uma descentração da sua perspectiva frente à situação de jogo e interação entre os sujeitos. É no último grupo que o jovem vê a possibilidade de uma adequação das regras às necessidades e intenções dos jogadores. O jogo e suas regras tornam-se flexíveis, desde que sejam negociados e haja o aceite de todos. A regulação é minuciosa, vários detalhes são especificados, essa etapa da combinação prévia do jogo é parte da diversão.

A prática das regras, então, vai de uma situação de indiferenciação da regra para uma etapa de obediência aos procedimentos normativos do jogo até sua possibilidade de flexibilização, pela negociação e estabelecimento de novos jeitos de jogar.

O segundo grupo de análise foi o da consciência da regra, a forma como a criança interioriza a regra moral, esse o grande objeto de estudo de Jean Piaget. Neste item foram observados três grupos de condutas. No primeiro grupo estão as crianças que, de início, não percebem a existência das regras. É o período



denominado de anomia, com uma indiferenciação de ações originárias do mundo externo e do universo interno; as ações espontâneas da criança e as ações do meio não são sentidas como obrigatórias. Esse período se estende até a construção do objeto permanente, da representação e da função simbólica. À medida que a criança constrói o real como permanente em seu entorno, tema discutido na obra *A Construção do Real na Criança (1937-1979)*, surgem as primeiras trocas interindividuais propriamente ditas, fato que inaugura um novo período, no qual as normas passam a ser sentidas pela criança.

No segundo tipo de conduta observado existem uma consideração e respeito, por parte das crianças, com relação à regra ditada pelos adultos. Elas percebem agora a crescente regularidade de certas restrições, de negativas que dirigem sua ação exploratória sobre o mundo, de uma maior incidência de regras exteriores sobre ela, e isso as leva a atenderem às normas de conduta sócio-morais anunciadas pelos adultos que a cercam, a reconhecerem o valor de uma restrição e os indícios de uma permissão. Passam de um período de anomia (submissão aos seus próprios desejos) para a heteronomia (submissão à palavra adulta), deixando-se dirigir por outros. Os imperativos morais, as regras e os hábitos sociais impostos à proteção e aos cuidados dispensados à criança são reconhecidos como justos porque mediados pelo sentimento de respeito e amor da criança pelo adulto, a qual obedece com a intenção de manter o sentimento de amor por parte do adulto. A regra é sacralizada e intangível; logo, pensar em modificá-la constitui um sacrilégio. Esse respeito unilateral é o próprio instrumento de submissão que a criança adota para si, de forma inconsciente, quando atende às regras existentes e ditadas pelos adultos.

A responsabilidade é dita objetiva nesse momento porque a criança considera mais as conseqüências materiais de um ato do que a intenção ao realizá-lo; o pensamento da criança é dito intuitivo, porque está preso aos aspectos concretos, e ainda, nesse período, o egocentrismo far-se-á presente de forma mais intensa.

O egocentrismo coloca a criança dentro do fenômeno da indiferenciação, que a impossibilita de perceber os sentimentos e desejos de um outro sujeito. O realismo, artificialismo, finalismo e animismo são expressões egocêntricas de que se utiliza a criança. Jean Piaget utiliza o conceito de egocentrismo infantil em dois

sentidos diferentes: um para demonstrar a indiferenciação entre o sujeito e o objeto e o outro para indicar a dificuldade de cooperação da criança. O processo de descentração, que se opõe ao egocentrismo, supõe o reconhecimento de pontos de vista diferentes do seu, com a coordenação em ação de diversos pontos de vista.

E, por último, o grupo de condutas que têm os jovens com mais de dez-onze anos, os que fazem da regra uma necessidade, sem que a sacralizem como no grupo anterior. Para estes a regra pode ser alterada quando do consentimento de todos, porque não ocupa mais o lugar de uma tradição, e, sim, de uma necessidade interna de organização, de forma que o direito de todos num jogo ou nas relações seja observado igualmente. A combinação de regras que antecede o jogo prevê tanto as regularidades quanto as possíveis exceções à regra. No momento, as regras passam a ser fruto da atividade racional e social. A submissão à lei é tanto maior quando mais essa lei emana dos grupos de iguais e quando a personalidade autônoma de cada um participa da sua elaboração. A responsabilidade é, agora, subjetiva; o jovem é capaz de considerar a intenção de uma ação, não mais de um resultado material, a exemplo da clássica situação piagetiana de interrogatório, de ser mais “culpada” uma criança que quebra dez copos sem querer do que aquela que propositadamente quebra um copo – responsabilidade objetiva. A mentira ou engano de um para com o outro passam a ser considerados como uma ação desleal e ruim porque violam a confiança interna numa relação.

O grupo de estudos, com relação à consciência das regras, faz um percurso desde a ausência de uma consciência de regras - a anomia, seguida da submissão do regramento exterior - a heteronomia, até a interiorização das regras, com a consciência interna da regra - a autonomia.

A passagem da heteronomia para a autonomia dá-se com a gradativa extinção do temor sentido pela criança com relação ao adulto e o conseqüente enfraquecimento da obediência à regra ditada por essa pessoa maior em idade ou tamanho. Isso acontece em razão da ampliação das suas relações sociais no mesmo momento em que o adulto decai no julgamento feito pela criança, por ela agora perceber que a justiça não é imanente ao objeto, que o adulto falha, que nem sempre preserva a verdade ou a coerência entre suas ações e enunciados. Nesse mesmo tempo cresce a consideração por sujeitos que dispensem igual respeito e

consideração pela criança/jovem, com quem estabelece relações de reciprocidade, mesmo que ainda esteja presente uma mistura dos sentimentos de afeição e medo. O jovem, agora, esforça-se para não decair no julgamento moral desse novo amigo; as relações não se caracterizam mais pela verticalidade do mando e instala-se o respeito mútuo nas relações. O adulto, que era visto como superior às regras e à justiça, com o respeito mútuo, passa a ter os mesmos direitos e deveres que o jovem com relação às mesmas. A ação é orientada, agora, pela legalidade de fato ou de direito, suplantando a de autoridade. Há de se considerar também o desenvolvimento intelectual da criança em estágio operatório-formal, que possibilita entender a regra como um contrato entre iguais.

No estudo piagetiano foram observadas diferentes formas de justiça junto às crianças. Uma primeira justiça é a imanente, própria das crianças menores, que acreditam na existência de sanções automáticas que brotam das próprias coisas. Para Jean Piaget a crença na justiça imanente ou objetiva provém de uma transferência quase que imediata das situações heterônomas vividas na relação com os adultos para as situações concretas, na relação com os objetos, de necessidade de reparos imediatos e punitivos. Uma segunda justiça é a retributiva, que supera, em parte, a justiça imanente. Essa nova justiça diz respeito à proporcionalidade entre o ato de infração e a sanção cabida. A criança que quebra muitos copos sem querer será, agora, menos castigada do que a quebra somente um durante um episódio de raiva; a justiça diz respeito ao dano causado ou à intencionalidade implícita na situação. É a justiça que avalia a intenção da ação, não somente o dano causado.

A justiça será igualitária quando tem igual valor e mesma aplicabilidade para todos. Na impossibilidade de identificação de um culpado, é justo que todos sejam responsabilizados, o mesmo valendo para os casos em que uma criança protege o infrator devido a uma combinação prévia, de sigilo. A lealdade ao amigo não deve ser quebrada e, por isso, uma punição que atinge um “culpado” e todos os outros é compreendida como cabível, pois responde ao pacto entre amigos, aqui a denúncia é tida como um ato desleal. A justiça distributiva traz a idéia de ser distribuída em igualdade para todos, com os mesmos direitos e deveres, isto é, passa a estar presente o valor da cooperação, da agremiação. A justiça distributiva implica

autonomia e libertação em relação à autoridade adulta, ao passo que a retributiva implica a obediência à autoridade adulta.

A justiça distributiva pode galgar um degrau a mais, quando a igualdade indistinta é substituída pela idéia de equidade. Nesta última os jovens são capazes de considerar variáveis atenuantes para cada situação em discussão; o julgamento prioriza tanto a igualdade como a necessidade de não-homogeneização, de poder haver diferentes graus de responsabilidade numa mesma situação, a qual será julgada com lisura.

Importante ressaltar que são as relações sociais entre as próprias crianças, entre os iguais, que constituem o meio mais apropriado ao desenvolvimento da justiça distributiva e as formas mais evoluídas da justiça retributiva, que é a da *equidade*. (VINHA, 2003, p. 81).

Diante da necessidade de justiça, as crianças e jovens clamam por penalizações. As sanções observadas foram principalmente as expiatórias, especialmente enquanto a criança é heterônoma, e as de reciprocidade, quando a autonomia prevalece no jovem. As expiatórias são as caracterizadas pela coerção e por relações arbitrárias e estranhas entre a sanção e o dano causado, e as por reciprocidade possuem uma menor coerção se comparadas com as expiatórias, por serem mais compreensíveis, melhor analisadas pela criança e terem uma relação natural ou lógica com o ato a ser sancionado; estas não são estranhas, podendo, inclusive, ser uma sanção reparatória ao dano causado.

Desse conjunto sobre justiça e punição tem-se, mais uma vez, a participação ativa da criança no seu desenvolvimento, agora moral. O sujeito não interioriza passivamente os valores morais como crêem os empiristas. No desenvolvimento ativo, priorizado pela Escola Nova, o ambiente não é inócuo ao sujeito nem o sujeito é passivo ao ambiente.

A autonomia pretendida e resultante desse processo de interação social, feita pela cooperação, é a que predispõe o sujeito a agir de forma original a partir de uma convicção e liberdade interior. Não pode ser confundida com a situação do aluno que adota comportamentos que sabe serem ajustados aos olhos do professor, por exemplo, pois essa “adequação” ao que supõe apropriado em determinado ambiente ou situação pode ser entendida como resultante de uma obediência exterior, sendo esse ainda um comportamento heterônomo, utilizado por conveniência pessoal. A idéia genuína de autonomia, assim como a da cooperação,

é a que resulta de uma ação voluntária, espontânea, que emerge da necessidade interior de cooperar, sem a necessidade de um ganho pessoal. Jean Piaget considera que os dois aspectos da personalidade moral são a autonomia e a reciprocidade.

Se a escola pretende formar consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem, isto é, relação entre indivíduos fundamentadas na autonomia e na reciprocidade, tem-se que a melhor lição moral verbalizada pelo professor não é suficiente para tal intenção da escola. Se isso fosse suficiente, a maioria de nós seria moralmente autônoma, pelo número de vezes que ouvimos boas orientações, as quais nos conduziram à autonomia sócio-moral. Autonomia é tanto autogoverno como a consideração das necessidades dos outros, supondo restrições à própria liberdade pessoal.

O visto até aqui possibilita-nos destacar o valor das relações sociais para o desenvolvimento moral. As vivências diárias, o jogo, as interações entre as pessoas e as experiências refletidas pelo grupo é que fazem surgir o comportamento autônomo, que será tanto cognitivo, como sócio-moral. Segue uma rápida passagem pelos estádios do desenvolvimento cognitivo anunciados por Jean Piaget, uma vez que são condições necessárias, sem serem suficientes, para o desenvolvimento moral que está apresentado até então.

O conhecimento, na perspectiva da Epistemologia Genética, é a manifestação mensurável das estruturas mentais do sujeito, resultantes de todas as experiências realizadas durante um percurso que se divide em períodos ou estádios. Os estádios dão indicativos de uma estrutura de conjunto dos esquemas mentais utilizados pelo sujeito na sua contínua adaptação ao meio onde vive, na busca de uma equilibração sempre mais adequada e, portanto, maior, melhor ou superior à anterior.

É bastante conhecida a divisão dos estádios de desenvolvimento de Jean Piaget. São eles: o estádio sensório-motor, que está dividido em seis subestádios; o estádio pré-operatório e o estádio operatório concreto, e, por fim, o estádio das operações formais.

Jean Piaget diz que o que torna as estruturas maleáveis, isto é, nunca engessadas ou acabadas, é a possibilidade de ação que o sujeito tem. A ação, por

sua vez, é mobilizada por uma necessidade, que pode ser fisiológica, afetiva ou intelectual, a qual direciona o sujeito à atividade da descoberta.

O entendimento do que seja uma estrutura mental é importante para a compreensão de como se processa a interação do sujeito com seu entorno. As estruturas mentais prolongam e perpetuam o processo de adaptação biológica do organismo desde os primeiros momentos da vida de um sujeito. São as experiências que pontuam o "início" de uma ontogênese do desenvolvimento humano, quando acontece uma primeira diferenciação, a que modifica o que era um reflexo para um esquema de ação do bebê. Tentando melhor explicar, nossa herança genética nos disponibiliza possibilidades de desenvolvimento, as quais vão exigir a participação do sujeito para que se manifestem como realidades. Com os primeiros esquemas de ação ampliam-se as possibilidades de experiências do bebê, pois são passíveis de repetição, havendo a possibilidade de serem generalizáveis e aplicados a novas situações de experiências vividas, o que aprimora a qualidade do esquema antes insuficiente para a ação recém-realizada.

Dum intercâmbio circular entre sujeito e objetos, em permanente transformação, têm-se as estruturas<sup>27</sup>, que comportam leis de totalidades, transformações e auto-regulações, que Jean Piaget refere, conceitualmente, no estágio formal como:

[...] estruturas formais não formas inatas ou *a priori* do entendimento, e que seriam inscritas previamente no sistema nervoso, e nem representações coletivas que existam inteiramente elaboradas fora e acima dos indivíduos, mas formas de equilíbrio que se impõe pouco a pouco ao sistema de intercâmbios entre os indivíduos e o meio físico, e ao intercâmbio entre os indivíduos, - e esses dois sistemas constituem, aliás, um apenas, visto de duas perspectivas diferentes. (PIAGET, 1955-1976, p. 252).

Uma estrutura é o resultado de duas invariantes funcionais: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à incorporação de um objeto ou situação a uma estrutura interna, ao passo que a acomodação é a própria reordenação da estrutura sob efeito de uma nova experiência vivida. São os esquemas e estruturas prévios de um sujeito que lhe disponibilizam condições mínimas de interação frente aos desafios do meio circundante; por isso, é de capital importância o

---

<sup>27</sup> Um conjunto de estruturas caracteriza um estágio.

reconhecimento dos esquemas e estruturas prévios do aluno no processo de desenvolvimento e escolarização.

Retomando os estádios de desenvolvimento desde o estágio sensório-motor, encontramos elementos que respondem à questão epistemológica de como o sujeito aprende, de quando e como ativamente constrói esquemas<sup>28</sup> pelas experiências sociais e que implicam desacomodações cognitivas. Os estádios dão conta de um processo linear e ordenado da capacidade cognitiva do sujeito<sup>29</sup>; são conjuntos de esquemas que caracterizam diferentes patamares do desenvolvimento. Para nós, professores, os estádios são indicativos gerais de que recursos intelectuais um aluno pode estar a utilizar enquanto elabora, de forma pessoal, os conteúdos que transitam na aula.

Antes de despendermos algumas linhas para o modo como acontece o processo de aprender nos diferentes estádios, faz-se necessário apresentar as quatro condições necessárias para o desenvolvimento estabelecidas por Jean Piaget: uma condição é a maturação ou desenvolvimento do sistema nervoso; outra é a experiência que o sujeito vai adquirindo e que passa a se constituir numa referência para toda aprendizagem *a posteriori*; uma terceira condição é a interação social, espaço no qual o desenvolvimento ocorre e ganha significado, a qual deve ser sempre entendida como uma relação entre sujeitos, ou entre sujeitos e uma situação, de forma que haja uma concomitante implicação, ambos agindo sobre uma comum escala de valores, nunca a interação pode ser compreendida como a ação de uma das partes somente; e, por último, a *equilibração*, que ocorre num processo de ação recursiva.

Essas quatro condições de desenvolvimento se articulam de forma a constituir um conjunto único. Não é possível estabelecer prioridade para nenhuma delas, pois, isoladamente, não são suficientes; agem em conjunto e sofrem reciprocamente a ação de uma sobre a outra.

---

<sup>28</sup> Os esquemas são estruturas inconscientes ao indivíduo, pelo menos enquanto nos estádios iniciais do desenvolvimento. Os esquemas configuram uma ordenação virtual dos conhecimentos acumulados pelo indivíduo.

<sup>29</sup> A progressão dos estádios é linear enquanto que o desenvolvimento cognitivo não, esse atende a uma circularidade sempre mais complexa e majorante, num sistema de rede.

No período sensório-motor o desenvolvimento dá-se especialmente pela constância e diversidade de experiências disponibilizadas pelo meio que circunda a criança, situações que exigem dela ações e interações que vão consolidar as primeiras condutas sensório-motoras.

A representação e a função simbólica são marcos na transposição qualitativa de estádios para Jean Piaget, do sensório-motor para o estágio pré-operatório. Esses marcos possibilitam uma maior e diversificada interação da criança com o mundo que a cerca; não mais precisando agir de forma sincrônica sobre o mundo físico. Ela, agora, utiliza meios intermediários, carregados de significantes, como as palavras, os desenhos, os gestos e as imagens nas suas ações.

No final do estágio pré-operatório, as ações lógicas começam a ganhar desenvoltura, no entanto o êxito de uma execução operatória nem sempre vem acompanhado de uma correspondente argumentação sobre os procedimentos mentais ou operatórios realizados. A criança realiza uma operação sem que consiga explicar o percurso feito para alcançar determinado resultado; é quando a ação antecede o processo de conceituação, de reflexão sobre o procedimento realizado, o que não invalida o resultado exitoso sobre o desafio que lhe foi proposto. Tal situação justifica o porquê de esse estágio também ser chamado de "intuitivo", pela falta de provas para uma afirmação ou operação realizada, pela impossibilidade de, muitas vezes, a criança justificar suas crenças, isso pela predominância do pensamento ainda egocêntrica. Não há necessidade de justificativas, parece-lhe natural que a forma como concebe uma situação, ou veja um objeto, seja exatamente a mesma de qualquer outro sujeito, o que dispensa explicações ou justificativas.

As operações atendem a uma composição de ações lógicas, organizadas e estáveis, hierarquizando um sistema de interdependência entre as partes e um todo. E esse é um processo que não é dado à criança, e, sim, por ela construído, de forma que precisa empreender suas ações na construção de significações para o mundo físico e social que a circunda, para que este adquira uma organização, estabilidade e sentido.

Quando a criança ingressa no estágio das operações concretas, deve ser capaz de articular os elementos de um conjunto considerando ora certas



particularidades dos objetos, ora o conjunto todo, o que constitui um exercício lógico de relação e inclusão, de estabelecimento de uma hierarquia que vai das mais gerais até as mais particulares, com o respectivo trânsito inverso, da reversibilidade operatória, isso porque reconhece a existência de certas invariantes numa transformação. As operações requerem uma organização e uma sistematização, pela ordenação de categorias e séries. A criança executa operações, que é a capacidade de realizar uma ação de forma interiorizada, ou seja, nem sempre será necessário realizá-la na prática; pode valer-se do seu pensamento, que é reversível e pode ser coordenado em uma estrutura de conjunto, organizando sistemas operatórios onde o todo e as partes se tornam componíveis. Compreender o mundo significa criar categorias que o expliquem, o que exige a possibilidade operatória da criança de conservar, organizar e sistematizar as informações e experiências que vive.

Quando o jovem alcança o estágio de pensamento formal, está de posse de uma gigantesca possibilidade lógica, que lhe faculta a resolução de problemas e a articulação de proposições verbais, conduzindo-o a interagir com uma enorme quantidade de informações de que o mundo dispõe, por ser, especialmente, capaz da reflexão; com mais facilidade opera com o pensamento refletido; seus argumentos e trajetória de pensamento penetram e operam com o que é abstrato, possível ou variável.

Uma das características marcantes deste período formal é a utilização, pelo jovem, de hipóteses para a resolução de problemas. Com as hipóteses o jovem não mais age ao acaso, mas guiado por uma conjectura; a suposição dirige uma idéia, há uma diretriz a ser perseguida. Ele é capaz de considerar várias hipóteses simultaneamente, cada uma delas contendo muitos outros dados em relação ao foco do problema, mais do que os dados imediatos; aproxima rapidamente tudo que sabe sobre o assunto e constrói um sistema teórico complexo, onde os dados aparecem subordinados à coerência de um sistema. O sujeito não raciocina com base apenas no real, mas também no plano do que se torna possível - o que implica que o real passa a ser só uma parte do possível.

A utilização de um raciocínio sobre o possível requer que esse seja feito utilizando um pensamento conceitual que agora pode ser expresso pela oralidade; a fala pode explicar e antecipar as conexões estabelecidas no plano mental e/ou

concreto. Nos estádios iniciais o sujeito tinha no concreto as referências para a operação mental; agora, ele pode discorrer sobre os acontecimentos que são disponibilizados no plano verbal, das conjecturas.

Os experimentos realizados por Jean Piaget e Barbel Inhelder no livro *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente* (1955-1976) bem revelam a utilização de combinações múltiplas pelo adolescente, que lhe permitem examinar exaustivamente as conseqüências de uma hipótese lançada, utilizar a lógica das proposições, que caracteriza um tipo de lógica verbal fundada numa combinação. Esse raciocínio hipotético-dedutivo requer, ainda, o uso preciso da disjunção, da conjunção e da condicionalidade. A pergunta sobre a origem das coisas e o porquê dos acontecimentos ainda acompanha o jovem, porém com a diferença de que, agora, ele é capaz de provocar variações na situação que o intriga a partir de hipóteses lançadas, diferentemente do que fazia até então.

O adolescente do estágio formal é um teórico. É um jovem que revela prazer tanto pelos temas transcendentais como pelos da vida em sociedade. Discute a filosofia e a moral, a política e a economia, entre outros assuntos do seu agrado. Sente satisfação em argumentar com seus pares, prazer em extrair as conseqüências de uma posição adotada em determinado momento, que pode até ser absurda, mas que, mesmo assim, o encanta pelo embate argumentativo que possibilita. Aventura-se no pensamento e brinca com ele, da mesma forma que a criança menor brinca com o que é concreto. Isso porque é capaz de realizar um pensamento de segunda potência, ou pensar sobre o próprio pensamento, condição necessária para a construção de uma teoria.

Piaget diz que o adolescente

[...] não se contenta mais em viver as relações interindividuais que seu ambiente lhe oferece, nem com a utilização de sua inteligência para resolver os problemas do momento; procura além disso, colocar-se no mundo social dos adultos e, para isso, tende a participar das idéias, dos ideais e das ideologias de um grupo mais amplo, utilizando como intermediário certo número de símbolos verbais que o deixavam indiferente quando criança. (PIAGET, 1955-1976, p. 254).

Os conflitos e as contradições nas relações sociais, políticas e econômicas tornam-se mais visíveis para o adolescente e desencadeiam nele uma certa rejeição a esse contexto e comportamento dos adultos. A explicação de Jean Piaget (1955-1976) para esse fato, de contrariedade do adolescente ao mundo adulto, é de que o

jovem pode e precisa construir uma teoria sobre as relações sociais que lhe assegure uma individualidade diante do mundo adulto, mundo que o desafia a participar, agora, como um adulto, com responsabilidade e efetivo compromisso social. O adolescente adota uma nova "teoria" sobre as relações sociais e morais fundada na visão de futuro de que agora dispõe dum tempo que está a sua frente e dum contexto no qual quer ingressar.

São três os pontos que marcam a entrada do adolescente no mundo e nas relações adultas, segundo Jean Piaget e Bárbara Inhelder (1955-1976), o primeiro é do adolescente considerar-se um igual ao adulto e julgá-lo num plano de igualdade e total reciprocidade; o segundo, o adolescente considera com seriedade sua vida futura, começa a traçar seus planos de inserção profissional dentro de uma sociedade, que é um contexto amplo e que só agora, de posse do pensamento formal, consegue dimensionar, relacionando suas ações e intenções futuras com as possíveis implicações, conseqüências e necessidades; e, por último, a presença forte de um idealismo que o faz querer transformar a realidade e a sociedade dos adultos, o que gera o conflito entre o adolescente e a "estabilidade social" representada pelos adultos de sua convivência, o que importa num retorno a uma conduta egocêntrica.

O egocentrismo do adolescente difere do egocentrismo infantil. No egocentrismo infantil existe uma indiferença com relação ao que destoa de sua percepção, necessidade ou pensamento, ao passo que, o egocentrismo adolescente se expressa por uma percepção e análise da exterioridade que o cerca com a concomitante resistência à sua adaptação ao mundo tal como está dado; deseja que o ambiente social se transforme, se adapte aos seus sistemas de idéias, ao seu "eu", que é novo e preñado de inovações pertinentes. Jean e Piaget e Bárbara Inhelder (1955-1976) dizem que esse egocentrismo adolescente será desarticulado pela própria participação do jovem na vida adulta, pelo trabalho.

[...] o programa de vida e o plano de reformas [...] constituem, sob o ângulo das funções cognitivas ou do pensamento, uma das características essenciais da conduta do adolescente [...]. Um plano de vida é, em primeiro lugar, uma escala de valores que colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos fins considerados como permanentes. [...] Um plano de vida é, de outro lado, uma afirmação da autonomia, é a autonomia moral enfim inteiramente conquistada pelo adolescente. (PIAGET, 1955-1976, p. 260).

A autonomia dá-se pela descoberta, pelo adolescente, do seu próprio ponto de vista; é uma conquista resultante das interações sociais realizadas no seu cotidiano. Aproximamo-nos do contexto social da escola. Jean Piaget, nas oportunidades em que se refere à pedagogia, sugere que se deve atribuir crédito ao modelo da Escola Nova por ter introduzido métodos que estimulam a organização de experiências sociais no interior da escola, utilizando estratégias que priorizam a liberdade e o interesse da criança e do adolescente especialmente pelo trabalho em grupo.

Mais uma vez, de forma sintética e pontual, foram apresentados dados referentes ao desenvolvimento cognitivo do sujeito, que "[...] não são estranhos à vida; é apenas a expressão das coordenações operatórias necessárias à ação" (PIAGET, 1955-1076, p.254).

O desenvolvimento cognitivo acompanha os progressos do desenvolvimento sócio-moral do sujeito. Assim, é possível fazer aproximações entre essas facetas do desenvolvimento, entre as quais destaco:

1- a criança egocêntrica moralmente é o mesmo sujeito que não estabelece relações de reciprocidade numa operação lógica. Na dificuldade de descentrar-se para melhor compreender o argumento de uma outra pessoa, é também a que apresenta certa resistência para compreender uma operação em seu caminho inverso, da reversibilidade;

2- é quando a criança opera no plano lógico, ordenando critérios de forma dinâmica, considerando ora o todo, ora suas partes e, de forma reversível, também no plano sócio-moral, é capaz de melhor transitar em diferentes grupos sociais e melhor interagir com o sistema de regramento das experiências interpessoais - a possibilidade de cooperação. Os desenvolvimentos sócio-moral e cognitivo mantêm uma mútua complementação, visto que um é necessário ao desenvolvimento do outro, sem que seja suficiente;

3- quando o jovem é capaz de coordenar diferentes situações para uma operação, podendo lidar com variante e incógnitas, também é capaz de cooperar com outros sujeitos na realização de ações em conjunto. As atividades de grupo exigirão do adolescente a descentração intelectual e sócio-moral.

Os estádios de desenvolvimento cognitivo, ponto importante na compreensão da obra piagetiana, e as etapas no desenvolvimento moral, tema deste trabalho, vão seguir se aproximando, especialmente na discussão dos dados da pesquisa.

### **2.2.1 A dualidade da heteronomia com a autonomia**

De início darei atenção ao tópico da heteronomia, sem, contudo, fazê-lo de forma asséptica, pois não há como pensar no termo sem seu contraponto complementar: a autonomia.

Na visão de Emanuel Kant (1724-1804) a heteronomia é a sujeição de um sujeito à vontade de outro, que lhe rouba a possibilidade de legislar sobre si mesmo pelo uso de uma prerrogativa natural, a de usar sua consciência moral livre e autônoma. Em Jean Piaget a heteronomia é uma forma de regulação externa à qual a criança está sujeita, são regras prontas que se impõem à criança. Provém do mundo adulto, da subjugação de uma geração a outra pela força da educação familiar e da sociedade como um todo.

A cooperação é antagônica à individuação, esta última representada pela heteronomia, que se expressa pela coação<sup>30</sup>. A heteronomia toma a dimensão da individuação quando presa à satisfação plena de um desejo pessoal, da própria expressão do egocentrismo infantil, ao passo que a coação pode desencadear um comportamento de submissão a determinada ação explicitamente coercitiva, com uma reação de passividade ou de rebeldia, a que gera um desentendimento entre indivíduos. Na verdade, o conflito aqui identificado como "passivo" é o que corresponde aos primeiros anos da criança, vivido de forma inconsciente, ou, então, não mais de forma inconsciente, quando o jovem ou adulto vê-se cercado por motivos da esfera sócio-moral ou econômica, submetendo-se a uma coação por força de uma "necessidade" temporária ou circunstancial.

---

<sup>30</sup> Coerção: ato ou efeito de reprimir; repressão; força exercida pelo Estado para fazer valer o direito; coibição (no contexto jurídico). Coação: constrangimento, violência física ou moral imposta a alguém para que faça, deixe de fazer ou permita que se faça alguma coisa. (HOUAISS, 2001).

A coação, especialmente a que reage a um mando do tipo autoritário, pode ser resolvida por uma via democrática, onde a cooperação impera, e é estabelecida a partir de sujeitos autônomos, ou, então, no seu caminho inverso, pela ratificação de um imperativo<sup>31</sup>, o que implica a consolidação da relação heterônoma. O patamar de superação da heteronomia pela autonomia não é radical ou definitivo na vida de um sujeito, pelo contrário, nos diz Jean Piaget, é um estágio ideal e frágil sempre buscado, a cada relação interpessoal. Na verdade, há uma tendência ao predomínio de ações morais autônomas sobre as heterônomas, uma vez que estas últimas dificilmente se extinguem por completo. A relação de heteronomia faz um jogo com a autonomia no adulto, tal como uma disputa de espaço, onde a autonomia está constantemente tentando se sobrepor à presença heterônoma, esta advinda das regras externas, existentes em abundância nas relações sociais.

A autonomia/heteronomia e a coação/colaboração são díades de opostos que se complementam. Pelo tratamento da antítese, um dos termos da díade opositiva pode jogar "luzes" sobre o outro extremo da díade, neste caso, cada conceito é tanto a negação como a continuidade do outro. Jean Piaget, na obra *O Juízo Moral na Criança* (1932-1994), dedica o capítulo dois à discussão da coação adulta sobre a criança juntamente com o conceito de realismo moral e, no capítulo seguinte, aborda o tema da cooperação junto ao conceito de justiça. Esses dois opostos, da coação e da cooperação, estão colocados em ordem de continuidade na teoria piagetiana quando trata do desenvolvimento moral; da coação aceita pela criança, até que, pelo aprimoramento das relações sociais e aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, especialmente pela reversibilidade operatória, constitui-se a possibilidade de relações simétricas entre sujeitos autônomos. Surgem, então, a cooperação e a reciprocidade como objetivo pretendido nas interações sociais.

O conceito de conflito tem sido associado pelo senso comum a algo negativo, mais do que a uma situação potencialmente positiva. A dimensão negativa de conflito tem relação com o não desejado, com a violência, sendo um fenômeno desagradável e intrinsecamente mau que deve ser corrigido, quando não

---

<sup>31</sup> Imperativo: determinação de autoridade, mando, ordem e imposição. Para Emanuel Kant o imperativo é uma sentença com forma de ordem ou mandamento que um sujeito racional impõe a si próprio ou a outro, tendo como objetivo a consecução de um fim prático. (BOBBIO,2000).

evitado a todo custo pela coação, recurso utilizado na maioria das vezes também nas escolas.

Um conflito não precisa estar necessariamente associado a uma situação de violência, como se o fosse um estímulo condicionante de uma resposta violenta. Nesse caso, há uma negação da possibilidade humana do diálogo, da cooperação pelas trocas recíprocas que se estabelecem com o intuito de minimizar as diferenças e agregar os pontos em comum; falo dos princípios que viabilizam a convivência com respeito às diversidades inerentes a todas as trocas estabelecidas socialmente.

Os alunos costumam associar o conceito de conflito a situações de brigas, de bater e machucar um outro, de intimidar, de forma velada ou não, um colega ou professor, como também à própria "má vontade" em realizar tarefas de rotina, o que propicia uma situação de confronto com o professor. O conflito assim configurado tem uma conotação negativa.

Há uma distinção entre violência, incivilidade e violência simbólica feita por Bernard Charlot (2000) quando aborda o tema da indisciplina no ambiente escolar. Ao termo "violência" o autor agrega as questões de agressões físicas, envolvendo a delinquência, como roubos, crimes, vandalismos e abuso sexual. As incivildades são agressões que ficam no plano das agressões verbais, na utilização de palavras grosseiras, na falta de respeito e nas humilhações; por último, as violências simbólicas, que são encharcadas por situações de "ironia" ou indiferença. Na sala de aula, a violência simbólica pode se expressar pelo desprazer de estar na escola, pela indiferença do jovem que desafia o professor com um comportamento desrespeitoso, mostrando-se indiferente à presença do professor em aula.

Convém aqui colocar que os conflitos fazem parte do cotidiano humano, tanto quanto a sua superação; podem corresponder ao próprio entendimento de desenvolvimento pessoal ou de um grupo. A organização escolar é dinamizada pela superação de cotidianos e repetidos conflitos em diferentes esferas, seja a dos alunos, seja a dos professores, dos administradores, dos familiares e dos funcionários, com implicações simultâneas e de dupla mão, acrescidos, ainda, de diferentes intensidades e repercussões. Como disse, esses múltiplos conflitos são inerentes à organização escolar, necessitando, portanto, ser compreendidos como um valor na medida em que podem gerar debates e novas configurações positivas no interior da escola, pela discussão crítica que potencializam, mais do que o

trabalho de evitação do conflito e/ou coação/repressão que costumeiramente se faz no interior dos educandários.

O conflito é uma realidade que pode incrementar as práticas sociais e educativas libertadoras, como entendemos pelo testemunho do educador Paulo Freire. A idéia é de uma liberdade que surge de uma práxis do conflito que desvela e supera a opressão, a heteronomia e a coação. A educação, para esse autor, é a que contribui para a formação de uma consciência crítica e autônoma de forma que o sujeito se insira no processo cultural, social, político e econômico pela cooperação e exercício da sua cidadania. Com base nesse posicionamento, a função da escola é maior do que a apropriação pelo aluno dos conteúdos formais que o currículo da escola disponibiliza. A educação é a que "[...] prepara, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio conhecimento" (FREIRE, 1980, p. 20), isto é, aprender a aprender e a divergir a partir de uma aproximação crítica da realidade.

Dessa forma, a paz, a cooperação, solidariedade, ou a convivência harmoniosa desejadas pela escola não deveriam estar, necessariamente, condicionadas à inexistência de conflitos, e, sim, à utilização de estratégias pacíficas e criativas que tragam à tona os conflitos resultantes de diferentes modos de ver, de pensar, de sentir e analisar os fatos, situação essa própria de uma democracia, para que numa mesa de negociações a ordem comum e o consenso sejam os resultantes, ratificando, assim, as possibilidades de convivência a partir de condutas autônomas, tanto quanto no respeito às diferenças humanas.

Ao dimensionar o conflito como um fenômeno natural, necessário e sempre presente nas relações interpessoais ou intergrupais, este ganha a potencialidade positiva por possibilitar a sua superação pela argumentação lógica, feita a partir de diferentes interesses defendidos por distintos indivíduos, grupos ou classes. A possibilidade de argumentação e convencimento é compatível com um sujeito que tenha possibilidade de articular proposições, hipóteses, implicações e conseqüências no plano das idéias e da ação, o que corresponde ao desenvolvimento lógico no nível formal ou próximo desse; ao mesmo tempo, exige-lhe compreender as negociações como uma relação de trocas que ocorrem entre sujeitos e que tende à equilíbrio das proposições reveladas.



A interação, quando tomada na perspectiva social, exige como necessário e suficiente, três condições para que a cooperação seja equilibrada.

A primeira é que os dois sujeitos utilizem uma mesma escala de valores, o que, por sua vez, exige a utilização de uma linguagem comum aos sujeitos, ou seja, que falem através do mesmo código; que existam noções definidas (de convergência ou divergência) entre ambos para que as ponderações de um possam ser significadas na escala conceitual do outro; e que exista um certo número de proposições colocadas em discussão por ambas as partes.

A segunda condição para o equilíbrio das trocas a partir de um conflito é que exista uma similaridade de valores em jogo, isto é, uma proposição com justificativas vistas de diferentes ângulos; que cada um dos sujeitos não reincida em contradição. É necessário que as regulações que vão se construindo sejam asseguradas para que a própria discussão avance e não retorne ao ponto inicial, emperrando o processo de troca entre os sujeitos.

Por último, Jean Piaget diz que a discussão travada entre dois ou mais sujeitos é constantemente retomada em seu ponto de origem como uma reversibilidade operatória, sendo agora alargada pela troca de proposições que podem levar a novo patamar conceitual os sujeitos da relação.

A "co-operação na ação" , como enfatiza Jean Piaget, supõe uma modificação dos sujeitos em interação, das proposições negociadas, uma consideração mútua entre os argumentos feita pelo exercício da descentração, de forma que a situação ou operação resultante os coloque em novo patamar de organização pessoal. Dessa forma, de um conflito novas regras podem ser estabelecidas, os sujeitos autônomos reivindicarão o consenso, que exige a descentração de julgamento; só o sujeito autônomo é capaz de cooperar, nos diz Jean Piaget.

Retomamos o conflito. No mínimo três argumentos situam o conflito como uma possibilidade construtiva a ser aproveitada pela ação pedagógica. A primeira retoma o conflito como um aspecto da natureza humana, pois repetidas vezes somos tomados pelas situações de conflito que nos demandam estratégias específicas de resolução. Faz-se necessário aprender certas estratégias que não sejam de evitação do conflito, mas de regulação e recondução a resultados positivos

pela negociação, pela via da coordenação de diversos pontos de vista, resultado de uma equilibração dinâmica entre sujeitos que direcionam suas ações para a convergência das proposições, tal como propõe Jean Piaget nos *Estudos Sociológicos* (1965-1973).

Em segundo lugar, um tanto de conflito, em sua dimensão positiva, é tido como necessário ao desenvolvimento. O conflito tem uma força "dinamizadora" no interior das relações grupais. Madalena Freire (1998)<sup>32</sup> diz que, na relação de indiferença, de plena tranqüilidade, nada acontece que possa mobilizar o sujeito para a ação e para a aprendizagem. Explica que uma certa dose de conflito, de provocação, de indignação é "ingrediente" da ação que leva ao aprender. Nesse segundo ponto, o conflito tem um lugar exatamente oposto ao costumeiramente aceito, de algo a ser evitado ou banido das relações.

Em terceiro lugar, o conflito é tido como um desafio que requer dos envolvidos uma resposta proporcional ao que ele próprio mobiliza no grupo ou sujeito. É uma força que ativa a compreensão maior de uma questão pela análise do seu todo e partes, a partir dos esquemas de ação que os sujeitos disponibilizam no momento. Diria que é uma continuidade ao item anterior.

Esse conjunto de motivos implica a apropriação, pelos docentes, das situações de conflito que repetidamente surgem na relação de sala de aula como um conteúdo a ser utilizado para a formação de sujeitos autônomos. A utilização do conflito como conteúdo exige que as ações de cada indivíduo sejam tomadas por uma nova perspectiva - a das ações individuais que repercutem no funcionamento do grupo. Pela ação de múltiplas implicações de um grupo que discute, aprende e se desenvolve pelo aprimoramento das estruturas cognitivas e sócio-morais surge o compromisso com o coletivo, onde o próprio grupo passa a ser o regulador do indivíduo em sua particularidade, sem que "apague" a individualidade e originalidade de cada um.

A oportunidade de um aluno ouvir o colega em seus argumentos e de, assim, certificar-se do seu posicionamento diante dum conflito amplia a dimensão da

---

<sup>32</sup> A citação de Madalena Freire foi feita a partir das anotações da autora em conferência, 1998, Iº Congresso Internacional de Educação, Concórdia, SC. Palestra proferida: Relações intra e interpessoais no processo de ensino aprendizagem.

autonomia sócio-moral e cognitiva, tanto quanto o compromisso crescente de colaborar *no* e *com* o grupo. Essa situação faz existir espaços de discussão democrática no interior das escolas. É a autonomia em exercitação, pelo movimento de descentração, que considera o ponto de vista alheio na mesma medida em que pretende ver respeitado seu posicionamento pessoal, pela via da discussão democrática; a liberdade e a autonomia ficam condicionadas à presença de um outro sujeito que tem iguais prerrogativas, o que bem ilustra a equação apresentada por Jean Piaget nos *Estudos Sociológicos* (1965-1973), no qual as duas partes que interagem em equilíbrio, em trocas simultâneas, compartilham um equivalente sistema de reciprocidade entre uma ação e uma resposta a esta ação.

A coação, marcada pela ação heterônoma, tem o selo da moral do dever, de algo que deve ser obedecido ou que é imposto como uma tentativa de impedimento do conflito, ao passo que a ação autônoma é selada pela moral da reciprocidade, do bem, quando o conteúdo da norma pode ser questionado entre sujeitos, que, pela existência de um mútuo respeito, trocam informações sobre a coerência ou a pertinência de uma norma.

[...] falarei de democracia e da busca educativa por caminhos que enfrentem o autoritarismo e as formas violentas de resolução de conflitos, tão normalizadas em nossa cultura. Entendo que aprender a dialogar, a construir coletivamente as regras de convívio e a fortalecer o protagonismo das pessoas e dos grupos sociais na construção da democracia e da justiça social é um papel que a escola pode, e deve, exercer na luta de transformação da sociedade. (ARAÚJO, 2004, p. 6).

Ulisses Araújo, autor que vem se dedicando ao tema da (in)disciplina escolar, acredita na possibilidade de a escola ordenar o seu agir coletivo para a cooperação democrática, o que, necessariamente, implica alunos que sejam autônomos. Para tanto, insiste na importância das assembleias escolares. É necessário que se inverta a frase que diz termos nos tornado, como sociedade, mais hábeis para lidar com o mundo físico, das coisas, da tecnologia do que com o mundo social, da moral, da relação entre as pessoas.

Também Josep Maria Puig, autor português, tem se dedicado ao estudo da moral e, conseqüentemente, das relações interpessoais no âmbito escolar: "As assembleias de sala de aula são um elemento essencial em uma escola democrática e um instrumento insubstituível da educação em valores". (PUIG, 2002, p. 27). O possível enriquecimento da convivência pelas assembleias escolares é um processo

que exige perseverança e convicção do professor, a ser ratificada na ação e reunião do grupo de professores no interior da escola, pela formação continuada do docente, e na ação planejada em conjunto.

A escola, tal como se apresenta hoje, parece desconsiderar a importância das relações interpessoais e dos conflitos como fonte de aprendizagem; desconsidera o enfrentamento positivo dos conflitos ao mesmo tempo em que se revela impossibilitada pela enorme contingência de conflitos que nela transitam de forma desordenada. É comum, como professor, constatar a existência de um excesso de normas coercitivas na sala de aula e na escola, que existem para serem cumpridas; de provas e avaliações usadas como forma de retaliação dos alunos; da organização da aula a partir de conteúdos que só têm relação com a seqüência didática do livro-texto; da cópia de pontos a serem memorizados, enquanto existe uma infinidade de informações sobre o tema nos meios de comunicação e na própria experiência de vida dos educandos, os quais poderiam ser aproveitados como referência para a discussão em aula, pelo grupo que aprende a ser grupo à medida que pratica a experiência de compartilhar com o colega. Aprender na escola é ter construído a capacidade necessária para lidar com os conteúdos escolares, além da capacidade para interagir com os conflitos pessoais e sociais que emergem das relações escolares. Essa relação pode ser abordada a partir de uma relação democrática construída no cotidiano escolar, considerando a afirmação de Jonh Dewey (*In* SEBORROJA, 2003), que diz ser a escola um espaço de vida para o aluno, não de preparação para a vida posterior; lembra ainda sobre a importante e constante negociação entre os objetivos de um grupo que se mantém em unidade pela existência das individualidades autônomas que o compõem, o que dinamiza o próprio jogo democrático. A metodologia da resolução dos conflitos pelas assembléias possibilita consistente e constante interação entre os alunos, pelo respeito mútuo e cooperação entre os protagonistas do grupo, o que, por fim, ratifica um viver sobre os princípios democráticos, apreendidos pela ação vivida.

Essas concepções e ensinamentos deixados por Jonh Dewey nos fazem pensar em liberdade. A liberdade nunca é expressão de um eu-centrismo. Norberto Bobbio (2000), ao retomar o estudo de Emanuel Kant, diz que a liberdade é limitada pela presença do outro. Portanto, liberdade e coação, termos certamente antitéticos

em suas origens conceituais, tecem uma complementaridade para o entendimento de liberdade. É Norberto Bobbio quem melhor explica:

[...] uma vez que eu transgrida os limites, invadindo com minha liberdade a esfera de liberdade do outro, torno-me uma *não-liberdade* para o outro. Exatamente porque "o outro é livre como eu, ainda que com uma liberdade limitada, tem o direito de repelir o meu ato de não-liberdade". Pelo fato de que não pode repeti-lo a não ser por meio da coação, esta se apresenta como um *ato de não-liberdade cumprindo para repelir o ato de não-liberdade do outro* e, portanto – uma vez que duas negações afirmam -, como um ato restaurador da liberdade. (BOBBIO, 2000, p. 125).<sup>33</sup>

A liberdade assim entendida, como uma expressão autônoma limitada pela presença de um outro sujeito, precisa ser muito mais discutida nas escolas. Falar em liberdade é falar em respeito e organização, para que todos tenham espaço de igual manifestação, o que derruba a ingênua e perversa idéia do *tudo poder* na posse da liberdade. Essa segunda concepção de liberdade foi erroneamente absorvida pela escola na segunda metade do século passado no Brasil. Deixar que os "alunos aprendessem sozinhos" foi a "novidade", pensando os professores estarem respaldados pelos estudos da psicologia, que dizia sobre o *não limitar para não reprimir*, e pelos princípios escolanovistas de deixar o aluno seguir seu processo a partir de escolhas pessoais e fortuitas enquanto praticava uma "ação" motora. Tomar uma teoria ou estudo e utilizá-la sem o devido conhecimento reiteradas vezes tem causado prejuízos ao sistema de ensino; são os "modismos" educacionais, quase sempre causadores de danos no sistema escolar.

Retomemos mais uma vez o tema central deste texto, a coação, que nos conduziu ao tema das assembléias escolares.

A coação, na perspectiva piagetiana, é resultado da ação imperativa do adulto sobre a criança, uma ação heterônoma. Enquanto imersa na etapa da heteronomia a criança é também egocêntrica em suas relações, o que ratifica a idéia de uma heteronomia inconsciente, na medida em que ela vê como uma suposta expressão da sua vontade uma ordem ou informação que pode ter acabado de receber. Isso acontece pela sua dificuldade de descentração.

Para Jean Piaget o egocentrismo infantil faz com que a criança sinta-se possuída por ela mesma, de poder satisfazer-se em suas ações, intenções e

---

<sup>33</sup> Grifos do autor.

relações sociais. Ela imita o mundo adulto, interpreta os fenômenos físicos e responde às determinações adultas como se tivessem sido determinadas de forma imperativa e original por ela mesma. É o mundo que responde aos seus desejos.

Thomas Kesselring escreveu num artigo (1990) que no egocentrismo infantil não há estruturas mentais suficientes que lhe possibilitem coordenar outros pontos de vistas além do seu; sempre há de prevalecer a perspectiva da criança. É pelo mútuo desenvolvimento das relações sociais e do desenvolvimento cognitivo que o sujeito/criança pode se afastar do egocentrismo, isto é, pela ampliação das relações e experiências o sujeito é capaz de descentrar-se do seu ponto de vista, processo esse implicado com o conhecimento, a representação e a diferenciação de si com relação ao mundo exterior. Não sendo isso suficiente, faz-se necessário, ainda, na descentração, a possibilidade de coordenar os pontos de vistas de outros sujeitos a sua perspectiva, o que a direciona para a autonomia. Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento é um transcurso do egocentrismo para a autonomia, da centração para a descentração.

O conceito de respeito para Jean Piaget assume uma posição-chave no entendimento do porquê de a criança atender a determinado mando heterônomo, de forma plena. O respeito, na obra *O Juízo Moral na Criança* (1932-1994), difere do de outros autores; para Emanuel Kant o respeito dispensado a outro sujeito é uma resposta qualificada a alguém que representa uma norma justa, correta e moral; não se discute a origem desse sentimento que é dado *a priori* ao sujeito. Para Émile Durkheim (1858-1917) o respeito faz-se presente no sujeito pela consideração que este dispensa à própria norma, à lei e à coletividade que a expressa e utiliza, devendo ser imitado; é uma resposta a um motivo externo ao sujeito. Para Pierre Bovet (1876-1965) o respeito provém de uma relação alicerçada sobre a afeição de um sujeito para outro. É da perspectiva de Pierre Bovet que Jean Piaget se aproxima, dizendo que o respeito não é inato nem é dado pelo ambiente externo. O respeito, inicialmente unilateral, se enriquece pela consideração respeitosa e recíproca entre sujeitos, é o sentimento que sustenta o desenvolvimento moral.

A condição necessária da moral é a existência do sentimento de dever, de um sentimento que emana da consciência de obrigação de um sujeito para com outro. A premissa da moral do respeito de Pierre Bovet foi acatada e complementada por Jean Piaget. Acatada porque reconhece esse fundamento de

relação de respeito entre um ou mais sujeitos que estabelecem trocas; mesmo na relação heterônoma há necessidade da existência do respeito do menor para com a pessoa maior, ou a quem um sujeito atribui consideração. Jean Piaget complementa Pierre Bovet porque avança na construção teórica dizendo que são dois os tipos de relações sociais derivados do sentimento de respeito, o já especificado da coação/heteronomia e um segundo, que é o respeito que respalda a cooperação/autonomia.

A questão moral que conduziu os estudos de Jean Piaget foi saber como um sujeito passa de um estágio de relação heterônoma para uma consciência autônoma, da cooperação. A idéia de passagem de um tipo de moral para outro traz a idéia de gênese, de conquista do sujeito pela experiência social e desenvolvimento cognitivo, diferente de uma premissa dada ao sujeito, tal como fazem supor a teoria kantiana e durkheimniana.

O respeito unilateral, como já dito, diz da consideração que a criança dispensa ao adulto, ou ao companheiro mais velho, de forma incondicional no início do seu desenvolvimento, quando ainda criança heterônoma e egocêntrica. Essa tamanha identificação da criança com a norma ditada pelo adulto, ou simbiose entre o que lhe é próprio e o meio externo, opõe-se à conquista que se segue, a da descentração, que lhe permitiria considerar a perspectiva alheia diferente da sua, o que significa passar a co-operar com dois universos distintos: o seu e o de um outro, exigindo a coordenação de ações em patamar mais complexo. O texto piagetiano diz:

Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno, são, assim inseparáveis. [...] Egocentrismo e imitação formam um só todo, como, em seguida, autonomia e cooperação. (PIAGET, 1932-1994, p. 81).

Quando a criança, ainda heterônoma, como já mencionado, organiza seus julgamentos a partir da premissa de que tudo que advém do adulto é correto, devendo ser obedecido incondicionalmente, está atendendo e respondendo à moral do dever; a moral do mal é a própria desobediência ao mandado adulto. A essa forma de julgamento Jean Piaget denominou de “realismo moral”.

[...] chamaremos de realismo moral a tendência da criança em considerar os deveres e os valores eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso. (PIAGET, 1932-1994, p. 93).

Jean Piaget observou o realismo moral nas crianças enquanto atendiam à regra do jogo como sendo uma realidade obrigatória e intocável (assunto já introduzido no subtítulo 2.2). Essa perspectiva dogmática da regra é resultado da coação que sofre do adulto e do contexto, que cotidianamente somam esforços na intenção de educá-la. "À prática egocêntrica da regra, que segue paralela a um sentimento de respeito pelo mais velho e pelo adulto, corresponde um juízo teórico que faz da regra uma realidade mística e transcendente" (PIAGET, 1932-1994, p. 99).

O realismo moral comporta três características. A primeira é de que é necessariamente heterônomo, a palavra-chave, nesse caso, é a obediência, que é sempre boa e correta. A segunda característica é decorrente da primeira, na medida em que a norma ou coação é percebida e atendida a partir da sua expressão literal, feita ao "pé da letra". Em terceiro lugar aparecem as concepções objetivas da responsabilidade, que correspondem a uma vinculação entre um acontecimento e sua causalidade e consequência imediata. A sanção a ser aplicada por uma infração material ou uma mentira cometida por uma criança deverá ser equivalente ao prejuízo observável, tal como a Lei de Talião, do "dente por dente, olho por olho".

É preciso que os adultos espacem as ações coercitivas sobre as crianças pelo pretexto das ordens e punições educativas, uma vez que, mesmo que essas ações, para os pais, nem sempre tenham a intenção moralizante, acabam por fazer a criança ver todos seus atos julgados e merecedores de ações punitivas, tanto maiores quanto maior for o prejuízo material. Essa ação coercitiva se potencializa com a característica egocêntrica da criança abrindo franco espaço para a responsabilidade objetiva. O reverso de tal situação, de a criança não mais aceitar todos os veredictos recebidos, dá-se em função de perceber uma nova "ordenação possível da sociedade", na qual passa interagir com amigos de brincadeiras da mesma ou mais próxima faixa etária. Nesses grupos ela poderá desenvolver a necessidade de cooperação a partir da simpatia mútua. A moral da obediência será substituída pela moral da reciprocidade, que vem acompanhada pela responsabilidade subjetiva. Outra importante situação de inversão da relação



heterônoma dá-se quando o adulto baixa a vigilância e conversa com a criança considerando seus argumentos, além de explicar-lhe as razões da impropriedade e os danos causados de uma mentira, por exemplo. O valor moral a ser preservado será, então, a manutenção da confiança recíproca.

Retomo o aspecto, sempre presente, da heteronomia. A moral heterônoma, da coação externa, está colocada tanto pelo filósofo da Época Moderna Emanuel Kant quanto pelo sociólogo Émile Durkheim.

Emanuel Kant<sup>34</sup> inaugura o *idealismo alemão* e “[...] é considerado o filósofo da autonomia moral, porque considera a liberdade moral de fato não como falta de leis, mas como obediência à lei fundamental da própria razão, e, portanto, como autonomia” (BOBBIO, 2000, p.75) tal como a servidão de um sujeito a *sua* lei moral, desde que essa seja universal.

Émile Durkheim representa o realismo sociológico. Este autor explica o social pelo social, como uma realidade independente dos sujeitos. A moral é contemporânea ao surgimento do interesse do sujeito pelo grupo social, com o compromisso pela sua perpetuação na medida em que a reconhece como válida. A educação não pode ser tida como autônoma, uma vez que é uma instituição da sociedade que tem a estrita responsabilidade de desenvolver no aluno certos conteúdos e princípios de moralidade exigidos pela sociedade.

Por sua vez, Emanuel Kant afirma que, pela conquista da liberdade, o homem tem a garantia de sua dignidade, devendo, então, empenhar-se na busca da própria felicidade. Os textos kantianos dizem que cidadão é aquele que goza de liberdade, igualdade e independência. A liberdade está associada ao Estado de direito, que lhe possibilita escolher o próprio caminho desde que respeite idêntico direito alheio. A concepção teórica de Emanuel Kant sobre moral diz que é a razão quem direciona as ações verdadeiramente morais e autônomas do homem livre.

O agir moralmente é regido pelo dever, que direciona as ações do homem ora por máximas, ora por leis práticas. As máximas são subjetivas e atendem ao

---

<sup>34</sup> A obra kantiana *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785-2002) expõe a teoria da moral do dever. *Sobre a Paz Perpétua* (1795-1989) expõe um projeto para a solução das controvérsias internacionais. As duas obras discursam sobre os fundamentos da moral em Kant, onde Piaget busca referência para tratar do mesmo tema.

dever universal de serem aplicadas a todos pela sua justeza intrínseca, ao passo que as leis práticas são objetivadas por um desejo pessoal, por uma vontade que particulariza a ação. A máxima kantiana é a tão conhecida regra moral e, por isso, um imperativo categórico: "[...] age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" (KANT, 1785-2002, p. 51).

Tanto as máximas como as leis práticas são, para Emanuel Kant, regidas por imperativos, por um dever, aos quais denominou de “categóricos” ou “hipotéticos”.

1. O imperativo categórico: estabelecido *a priori* do pensamento, de valor universal, é determinado pela razão pura; portanto, detém a essência moral em si, é um verdadeiro imperativo moral. São os que "prescrevem uma ação boa por si mesma, como por exemplo: 'Você não deve mentir', e chamam-se assim porque são declarados por meio de um juízo categórico" (BOBBIO, 2000, p. 105), isto é, não particularizam uma ação ou ganho pessoal, é um imperativo universal.
2. Os imperativos hipotéticos: têm reduzido valor moral por serem conduzidos por desejos e experiências relacionadas à vida particular de cada sujeito. "São aqueles que prescrevem uma ação boa para alcançar um certo fim, como por exemplo: 'se você quer evitar ser condenado por falsidade, você não deve mentir', e chamam-se assim porque são declarados por meio de um juízo hipotético". (BOBBIO, 2000, p. 105). Este imperativo é dito por Emanuel Kant como heterônomo, porque revela a ação do sujeito subjugada às pressões dos costumes sociais e vontades pessoais, distantes, portanto, da categoria da razão pura, que é dirigida por um imperativo do dever, desejado e utilizado por todos os sujeitos livres e autônomos.

É pelo imperativo categórico kantiano que se alcançam a liberdade e a autonomia da razão, com o que o sujeito pode ser capaz de produzir o próprio esclarecimento (princípio da subjetividade) e encontrar razões para as verdades sobre si e o mundo. (WASLOW, 2004).

Os conceitos de autonomia e heteronomia, na obra de Emanuel Kant, são resultantes de uma distinção anterior que esse filósofo faz dos conceitos de moral e direito. À autonomia é aproximado o conceito de vontade moral, que é regida por si própria, ou seja, não obedece a outra lei senão à lei moral, que não se deixa excitar por motivações externas.

[...] se por autonomia se entende a faculdade de dar leis a si mesmo, é certo que a vontade moral é por excelência uma vontade autônoma; [...] essa definição de autonomia coincide com a definição dada por Rousseau à liberdade, entendida como a obediência à lei que cada um prescreve a si mesmo. (BOBBIO, 2000, p. 102).

A moral é da esfera da autonomia, ao passo que a heteronomia é seu oposto porque retira da vontade sua autodeterminação. Ambas são imperativas para o sujeito, dadas pela consciência moral ou atendendo à conformidade social e jurídica do Estado.

Para Lia Freitas (2003), que faz seus estudos a partir da obra de Jean Piaget, a moralidade e a autonomia estão relacionadas da seguinte forma:

A moralidade fundamenta-se na autonomia do sujeito: cada um está submetido a uma lei, válida para todo o ser racional, e que, ao mesmo tempo, é reconhecida como a sua própria lei (princípio da autonomia). A moralidade distingue-se, assim, da religião e do direito, cujas regras são exteriores aos sujeitos aos quais elas se aplicam (princípio da heteronomia). Segundo Kant, o fracasso de outras tentativas para explicar a moralidade deve-se, justamente, à falha de compreensão da autonomia da vontade. (FREITAS, 2003, p. 65).

O reconhecimento de uma moral autônoma e de outra heterônoma de Jean Piaget está subordinado ao pensamento kantiano, mas também diverge deste filósofo ao considerar as duas morais segundo a perspectiva genética, como processuais e em desenvolvimento, na mesma medida do aprimoramento da lógica e das interações sociais, ambas experimentadas pelo sujeito ativo; nega, assim, o caráter *apriorista* da moral kantiana.

Em Émile Durkheim encontramos a moral social, de forma que também não é construída pelo sujeito. Aqui a moral é heterônoma em sua essência porque é um mandato que se impõe externamente ao sujeito, cabendo a este desenvolver um espírito de autodisciplinamento, isto é, deve adequar-se e reconhecer o regramento moral existente, faz isso pela interiorização dos preceitos morais validadas pelo grupo social. A moral pode ser dita como um sistema de disciplinamento e conformismo.

Tanto Emanuel Kant como Émile Durkheim consideram o processo educativo como aquele que impregna no sujeito aprendiz a obediência às regras, tanto as que dizem respeito ao conhecimento quanto às relativas à moralização, portanto externas, pertencentes ao mundo social adulto e já estabelecidas e validadas pela tradição, devendo ser unicamente apreendidas pelo aluno de forma

imperativa. Emanuel Kant diz que o imperativo moral sobre a criança a livraria da selvageria<sup>35</sup>, ao passo que Émile Durkheim defende que a imposição moral a conduz ao disciplinamento.

Um dado de importância e originalidade trazido por Jean Piaget ao estudo da moral é o fato de a autonomia moral estar associada diretamente ao desenvolvimento da autonomia intelectual, visto que ambas se desenvolvem na relação de reciprocidade do sujeito com o meio social. Dessa forma, existe um paralelismo entre a autonomia moral e a autonomia cognitiva, como dois desenvolvimentos necessários um ao outro sem que, no entanto, sejam condições suficientes. Pela abrangência que o conceito toma ao condicionar mutuamente esses dois domínios, deveríamos fazer nossa bandeira, como professores, as palavras de Jean Piaget (*In* Parrat-Dayan, 1998) quando diz que o fim da educação deveria ser o desenvolvimento da autonomia no aluno.

As relações cooperativas são inauguradas pela reciprocidade de procedimentos entre sujeitos, que abrem caminho para a consolidação da autonomia moral, tanto como o reverso é também verdadeiro; só o sujeito autônomo é capaz de cooperar e se descentrar em julgamentos para uma participação coletiva. A ação dirigida pelos princípios de justiça e liberdade, pela ausência de qualquer pressão exterior e tida como recíproca nas relações sociais revela a existência da autonomia moral no sujeito.

A co-operação entre os sujeitos leva-os a uma crítica mútua e a uma objetividade progressiva. Daí a existência de um raciocínio lógico paralelo à co-operação moral, apontando-nos, como professores, a necessidade de tratarmos a educação da solidariedade, da cooperação, da cultura da paz tanto como um assunto da inteligência quanto como um tema da conduta sócio-moral.

Jean Piaget (1965-1973) diz que a cooperação é concretizada na relação de complementaridade que os sujeitos estabelecem entre si. Os sujeitos em cooperação devem ser capazes de descentrações sucessivas na busca de um equilíbrio pelo consenso. Tal situação não consiste no aceite da escala de valores

---

<sup>35</sup> Selvageria, para esse autor, refere-se à desconsideração das leis do universo adulto constituídas pelo juízo moral. A criança que age espontaneamente, expressando-se de forma a atender seus desejos particulares, é considerada imoral, por não ter sido submetida à disciplina, às leis da humanidade.

de um outro sujeito de forma plena e *a priori*; ao contrário, é na busca de convergência a partir de divergências iniciais que está a essência do respeito entre indivíduos que interagem, pela afirmação de autonomias que primam pela conservação dos acordos, com coerência em relação às afirmações ditas em momento anterior, numa troca de pontos de vista.

Para explicar os fatos sociais, relativos à integralidade de um sujeito cognitivo e sócio-moral, Jean Piaget, quando escreveu *Estudos Sociológicos* (1965-1973), utilizou os conceitos de ritmo, regulações e agrupamentos.

Os ritmos caracterizam relações simples, ficam no limiar entre os fatos materiais e as condutas sociais. Como exemplo de um ritmo elementar tem-se a sucessão de tempo na natureza, com as diferentes estações do ano, que, quando conjugadas com diferentes ações humanas, como as atribuições laborativas do homem que trabalha na zona rural, dão origem aos ritmos sociais.

As regulações regem situações de troca entre sujeitos ainda que de forma "defeituosa", pois as compensações são parciais e a reversibilidade não é equitativa, portanto, não é completa. Somente com a reversibilidade operatória e com a equivalência recíproca nas trocas sociais é que se tem o agrupamento.

O agrupamento dá-se num desenrolar de operações lógicas entre sujeitos em interação social, que praticam ações onde há ações recíprocas, correspondentes ou de complementaridade. O agrupamento comporta dois aspectos internos que o caracterizam: a reversibilidade operatória e uma composição de conjunto.

O equilíbrio atingido pelas trocas cooperativas entre sujeitos toma, necessariamente, a forma de um sistema de operações recíprocas e, conseqüentemente, de agrupamentos. Jean Piaget equacionou as relações interpessoais. A equação que diz respeito à situação de equilíbrio, de cooperação, é a que apresenta uma igualdade final na equação, isto é, a ação de um sujeito está em conformidade com a satisfação de outro sujeito. As múltiplas operações nessa relação estabelecida são: a existência de uma proposição inicial advinda de um sujeito, uma primeira operação; a concordância expressa pela satisfação provocada num outro sujeito é uma segunda operação individual, e a equivalência entre a ação de um e a satisfação de outro já é uma terceira operação, que nada mais é do que a correspondência, que torna possível a troca, intercalada pelo surgimento do crédito

e da dívida de um para com outro, que são continuamente supridos. Um agrupamento é um sistema de operações organizadas de forma tal que as sucessivas operações internas à interação sejam ainda uma operação do sistema, ao mesmo tempo em que cada operação comporta um sistema. É uma relação operatória na qual a parte e o todo estão articulados sem que a totalidade seja a soma das partes.

A existência de respeito mútuo num ambiente de trabalho torna-se uma condição que potencializa a cooperação pretendida. Tal fato é de fundamental importância na relação pedagógica, uma vez que a aprendizagem é também dependente das relações interpessoais estabelecidas, tanto quanto a importância dada aos conteúdos escolares.

Pelo apanhado teórico até aqui reunido, temos a coação e a cooperação, a heteronomia e a autonomia como resultantes de múltiplas, contínuas e sistêmicas relações que acontecem no plano das trocas sociais, constituindo uma gênese que abrange os domínios da razão e do desenvolvimento sócio-moral, todos entrelaçados de forma orgânica.

A autonomia, conceitualmente, é a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, mas, ainda, é o resultado de uma conquista pessoal e interna ao sujeito que só se exerce envolta pela cooperação. A autonomia está definitivamente fundada no sujeito quando é um valor interiorizado nele mesmo, sendo, então, capaz de interagir com outros sujeitos respeitando a liberdade e a autonomia alheia sem qualquer pressão externa.

### 2.3 AUTONOMIA NA ESCOLA

A escola sempre foi tida como espaço de complementação na educação dos jovens, à qual cabe dar continuidade à formação moral, cognitiva, social e para o trabalho, nos diz Mario Manacorda (2002) ao escrever sobre a história da educação. Como herança da escola antiga tivemos até o início do século XX uma escola que convencionamos chamar de tradicional, pela forma como foi se constituindo a relação professor e aluno e pelos procedimentos metodológicos utilizados. Com o advento da Escola Nova, que aconteceu na Europa na passagem do século XIX

para o XX, as finalidades da escola se atualizaram, especialmente no que refere à relação professor-aluno e a respeito dos fins da educação. As mudanças são mais marcantes ainda após as duas grandes guerras mundiais, quando os ideais de cooperação, autogoverno e de respeito mútuo (idéias pacifistas) foram consolidados no interior da escola como objetivos formativos, já anunciados pelo movimento da Escola Nova.

No Brasil, por volta de 1930, Lourenço Filho (2002) fez-se uma retomada histórica sobre a atualização escolar que ocorria na Europa, esclarecendo sobre as bases históricas da Escola Nova:

Os efeitos do grande conflito [Segunda Guerra Mundial] imprimiram maior intensidade e velocidade ao processo de *mudança social*. Deram ao mundo a consciência de maior e necessária dependência entre povos e nações e, sobretudo, que seria necessário rever os princípios da educação e suas instituições, para que estas, difundindo-se, visassem à preservação da paz. (FILHO, 2002, p. 68).

Continua-se a admitir que a escola tenha influência poderosa no sentido da preservação da paz por formação humana que minore as tensões internas em cada nação e leve a melhor compreender as tensões internacionais. Tal resultado, no entanto, não pode advir de um livre desenvolvimento da criança por si só, ou de uma concepção autônoma da ação educativa em relação aos sistemas políticos, como já se pensou. Certo que todas as conquistas do conhecimento relativo à criança e aos jovens, quanto ao desenvolvimento biológico e psicológico, continuam a ser de fundamental interesse. [...] Mas o ideal de convivência pacífica entre os cidadãos e entre os povos só se logrará alcançar quando as nações se modelarem por uma filosofia política que a esse ideal sustente. (FILHO, 2002, p. 73-74).

Tais recortes dimensionam a preocupação com a formação humana numa cultura de paz internacional que minimizasse as diferenças entre culturas, ao mesmo tempo em que as aproximasse pelo desenvolvimento de ações cooperativas, ações essas implementadas pela escola, modificadas pelo movimento escolanovista.

Jean Piaget fez vários pronunciamentos nas reuniões nas Assembléias da Unesco<sup>36</sup>, enquanto membro permanente desta organização internacional. Seus pronunciamentos sugeriam o desenvolvimento de atitudes intelectuais e sócio-morais no jovem pela metodologia da ação cooperativa no interior da escola; por esse viés e razão apoiou o movimento escolanovista. Jean Piaget sugeriu que a escola investisse no desenvolvimento moral dos alunos, para que conquistassem sua autonomia intelectual e moral pelo exercício do seu pensamento livre e do

---

<sup>36</sup> Piaget foi presidente da Comissão Suíça na Unesco de 1929 a 1967.

espírito crítico, e, ainda, que fosse incentivada pela escola "[...] uma atitude social de reciprocidade, suscetível de ser generalizada por etapas progressivas desde as relações elementares da criança pequena com seus colegas até as relações entre grupos sociais cada vez mais amplos". (PIAGET, *In* Parrat-Dayan e Tryphon, 1998, p. 244).

De um documento escrito por Jean Piaget no ano de 1951, para uma reunião da Unesco, retiro o seguinte trecho, que mantém atualidade mesmo tendo transcorrido tantos anos:

A primeira condição da educação internacional consiste em desenvolver o espírito de livre pesquisa e a necessidade de verificação, do ponto de vista da inteligência, bem como a liberdade e a capacidade de avaliação crítica que caracterizam a autonomia moral. A primeira qualidade de um cidadão do mundo é saber, permanecendo fiel aos pontos de vista de sua cidade ou de seu país, situá-los no conjunto dos outros pontos de vista possível, e isso supõe uma liberdade intelectual e moral que só os métodos que colocam a atividade pessoal acima da repetição e da submissão permitem alcançar. (PIAGET, *In* Parrat-Dayan e Tryphon, 1998, p. 245).

A moral autônoma de um cidadão crítico que ordena seus argumentos num contexto mais amplo que o seu, pelas relações interpessoais próximas, de seu grupo, tanto quanto nas relações internacionais, hoje facilmente realizadas pela internet, dá-se pela constante coordenação de ações e exercício da descentração, próprios do desenvolvimento da razão. Esses dados estão postos desde o século passado e não são desconhecidos nem refutados pelos profissionais da educação.

O ideal de cooperação internacional só terá significação para a criança se for apresentado como a culminação de uma série progressiva de cooperações sociais, morais e intelectuais, vivida em todos os aspectos da vida escolar e extra-escolar. (PIAGET, *In* Parrat-Dayan e Tryphon, 1998, p. 88).

Um documento da Unesco, de 1996, *Educação – Um Tesouro a Descobrir*, também identificado como "Relatório Jacques Delors", sintetiza o estudo realizado por especialistas de todo o mundo sobre a educação do século XXI. Nele é reafirmada a educação como instrumento indispensável à humanidade para a construção da paz, da liberdade e da justiça social. São esses os mesmos princípios que foram classificados como utópicos no movimento da Escola Nova, por isso tão severamente criticados. É de se saber que os ideais são sempre projetados para um tempo futuro, no plano da idealização, passíveis de serem julgados num momento presente como utópicos. Assim foram tidos os objetivos maiores da Escola



Nova, como os objetivos da educação também podem ser tidos como utópicos, mas nem por isso devemos deixar de desejá-los.

O documento em questão, Relatório Delors, reconhece que a escola não tem poderes para, sozinha, e pela educação, transformar a organização mundial, mas testemunha "[...] sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades". (DELORS, 2001, p. 11). Diz que o gênero humano precisa ser enaltecido, que se respeitem os Direitos do Homem, se pratiquem o respeito mútuo e a compreensão, para que a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, opressões e guerras sejam significativamente minimizadas.

Como desafios à educação, tomados em sentido amplo, o documento apresenta sete tensões a serem enfrentadas ou ultrapassadas neste século, tal como Edgar Morin apresenta nos *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2001). São dados a conhecer, como segue abaixo, tensões e saberes a serem incorporados nas discussões e compromissos dos educadores<sup>37</sup> em seu fazer profissional. As tensões anunciadas por Delors são:

- a tensão entre o global e o local: entre a formação escolar que visualize o mundo sem perder a especificidade da participação e compromisso com o que é local, de uma comunidade<sup>38</sup>;
- a tensão entre o universal e o singular: onde as culturas de cada povo ou grupo não se percam na tendência de mundialização, da aldeia global de MacLuhan<sup>39</sup>;

---

<sup>37</sup> Os sete saberes "fundamentais" anunciados por Morin, que o autor diz serem esquecidos e, no entanto, essenciais para se ensinar no século XXI, são: 1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2) os princípios do conhecimento pertinente; 3) ensinar a condição humana; 4) ensinar a identidade terrena; 5) enfrentar as incertezas; 6) ensinar a compreensão e 7) a ética do gênero humano.

<sup>38</sup> Essa é uma discussão recentemente feita por autores que estudam o tema dos currículos escolares. Uma tendência dizia dos currículos atenderem aos interesses particulares das etnias, minorias, regiões e nacionalismo, "defendendo-se" da globalização. Outra tendência é a da mundialização do currículo, que dizia do estabelecimento de parâmetros universais, próximos aos interesses econômicos de neoliberalismo e da globalização.

<sup>39</sup> Referência a partir do livro: *Mutações em Educação, Segundo McLuhan*, 11. ed. de Lauro de Oliveira Lima, Rio de Janeiro: Vozes, 1978. Livro já discutido em meu curso de Pedagogia, na década de 1970. Herbert Marshall McLuhan (1911-1980), ex-professor da literatura inglesa no Canadá, foi pensador contemporâneo que provocou polêmicas ao alardear sobre a complexa rede de comunicações em que está imerso o homem na era da eletrônica, da cibernética, da automação, e que afetam sua visão e experiência de mundo.

- a tensão entre a tradição e a modernidade: das novas tecnologias de educação e o conservadorismo da herança acumulada como conhecimento geral, de modo a não se sobrepor um ao outro e que o progresso fique garantido;
- a tensão entre as soluções de curto e longo prazo: as duas devem ser articuladas nos programas governamentais e das escolas, para que não retornemos ao hábito de recomeçar a cada anúncio da "modernidade";
- a tensão entre a competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades: a competição no âmbito educacional não pode ser geradora de diferenças e de exclusões de qualquer tipo; é suficiente a competição que estimule o desenvolvimento de cada um na mesma intensidade da cooperação e da solidariedade que une os indivíduos;
- a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem: frente à necessidade de aprimorar os currículos escolares, de acrescentar novos estudos, com o cuidado de não sobrecarregar a formação escolar além do necessário;
- a tensão entre o espiritual e o material: há a necessidade de uma formação moral, cabendo à formação escolar discutir com os alunos o pluralismo cultural no qual vivemos.

Na consecução de objetivos estabelecidos a partir das tensões reveladas no cotidiano, o documento diz que:

[...] cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno.

Para isso, nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos incita nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre aluno e professor. (DELORS, 2001, p.18).

A escola é, na citação acima, valorizada como instituição, desde que tenha qualidade e competência no que faz. O documento em referência ainda diz sobre os quatro pilares à educação neste novo século: aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

O último pilar, o aprender a ser, parece ter mobilizado as maiores discussões entre os intelectuais que traçaram esse perfil para a escola deste novo século. Ficaram, assim, ressaltadas a importância e a necessidade para os indivíduos em escolarização desenvolverem uma "[...] grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo". (DELORS, 2001, p. 20).

Dessa forma, considerando e atendendo a esses enunciados de abrangência internacional proclamados pela Unesco, e sem que os princípios anunciados na Constituição Brasileira de 1988 sejam contrariados, foi assentada a organização da escola brasileira pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 (LDB), que, de forma ampla assegura uma unidade nacional à educação brasileira, ao mesmo tempo em que possibilita às diferentes realidades presentes no território brasileiro serem contempladas em sua diversidade, portanto, com uma articulação entre obrigatoriedades e permissões.

No artigo 1º da LDB, que trata "Da Educação", tem-se de imediato que a educação abrange processos formativos que se desenvolvem pela convivência humana em diferentes espaços, o familiar, o institucional, do trabalho, da cultura, entre outros. Tal conceito de educação alarga o horizonte da escola e amplia seu leque de trabalho para além do conteúdo escolar, indicação essa recorrente no mesmo texto da lei. A educação é concebida como cidadã e formaliza o acesso de toda a população ao saber formalizado pela escola.

No artigo 2º, que trata "Dos Princípios e Fins da Educação Nacional", novamente se evidencia a intenção de preparo para o exercício da cidadania do aluno, atendendo aos princípios de liberdade e aos ideais de solidariedade humana. Os princípios e ideais aqui expressos representam a base filosófica da lei, aliás, aspecto pouco explicitado nesta lei de ensino. A mesma temática é seguida no artigo 22, que fala das "Disposições Gerais da Educação Básica", apresentando como finalidade da educação o exercício da cidadania e um compromisso com o progresso do aluno no mundo do trabalho. A formação profissional é entendida nessa lei de forma diferente da lei anterior, visto que prevê uma ênfase na qualificação para o mundo do trabalho, sem uma intenção de especificidade e terminalidade para uma atividade específica, salvo em curso técnico que traga essa particularidade, de uma preparação específica do jovem trabalhador. Na lei anterior,

a formação profissional tinha a intenção de formar um trabalhador com habilidades específicas e suficientemente desenvolvidas para uma determinada ocupação laboral, fato amplamente criticado pela escassa formação para o trabalho e formação acadêmica que oferecia, em razão da amplitude do trabalho para um tempo exíguo.

O artigo 32, que trata do "Ensino Fundamental", em seu primeiro inciso retoma a necessidade de o aluno desenvolver a capacidade de aprender a partir do pleno domínio da escrita, leitura e cálculo; no inciso III, a capacidade de aprender é relacionada à formação de atitudes e valores e, no inciso IV, aparecem os laços de solidariedade e de tolerância recíproca como virtudes para a vida social. É no artigo 35, que aborda o "Ensino Médio", etapa final da Educação Básica, que aparece pela primeira vez, no inciso III, a preocupação com a formação ética e o desenvolvimento da autonomia, especificada, nos termos da lei, como autonomia intelectual e pensamento crítico.

A aparição tardia da autonomia no texto da lei faz crer que exista um processo de construção dessa em todas as séries do ensino fundamental, uma vez que se entende que a autonomia não é uma aprendizagem que se faz em dado momento do processo educativo; ao contrário, a autonomia apresenta-se como o resultado de um processo que se conquista ao longo da escolarização. A autonomia reflete um dado qualitativo da escolarização, e seus melhores resultados estão associados às interações vivificadas pelos alunos nas trocas interpessoais qualitativamente significativas<sup>40</sup>. Pelo menos é essa a ênfase dada ao tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que serve de referência para a discussão pedagógica e política dos professores nas escolas.

No texto da lei, com relação à autonomia, esta aparece adjetivada com a palavra "intelectual". A leitura que pode ser derivada do artigo 35 é referente à capacidade de aprender de forma independente que o aluno vai adquirindo. Tal imperativo, do aprender a aprender, é um legado da Escola Nova. No entanto, a autonomia não se completa com essa única determinação do aprender – a intelectual; pode também ser compreendida pela dimensão das relações sócio-

---

<sup>40</sup> As atividades significativas para o desenvolvimento da autonomia são as que propiciam a cooperação entre pares, a exemplo dos trabalhos em grupo, do *self-government*, das assembleias de alunos e escola.

morais de um sujeito autônomo, que assume um compromisso de interação e cooperação com os diferentes grupos em que convive, pelas relações que estabelece com outros indivíduos, no reconhecimento e aprendizagem sobre a liberdade e sobre o direito alheio. A autonomia, nesse plano moral, tem a dimensão da convivência harmoniosa com outros indivíduos, pelo exercício da descentração sócio-moral e cognitiva e pelo respeito à liberdade de outros sujeitos. É uma autonomia personificada, que é, simultaneamente, requisito e resultado da cooperação estabelecida nas relações.

Desde a Educação Infantil, a LDB contempla, repetidamente, a preocupação com a formação cidadã do educando. A manutenção de um regime democrático e de direito num país supõe a existência de cidadãos autônomos. E de um cidadão autônomo e adulto espera-se que seja capaz de analisar, de reivindicar e participar com ponderação em diferentes situações do seu cotidiano, comparando, de forma crítica e racional, diferentes fatos da urdidura social, e, ainda, que possa fazer escolhas nas quais o coletivo seja privilegiado. Especialmente agora, direcionando a reflexão para uma situação pontual, da atual conjectura da política nacional<sup>41</sup>, faz-se mais relevante a existência de educandos que possam ver e saibam pensar, analisar, indicar perspectivas e agir com consciência, isto é, considerando os valores morais e da cidadania como prioritários. O espaço da escola é privilegiado para tal aprendizagem e pode se transformar num ambiente democrático, contudo precisam ser privilegiadas as ações de cooperação, de grupo e de diálogo, condições inerentes à democracia.

A cidadania no desenvolvimento do educando é repetidamente trazida pelos artigos da Lei 9394/96. Tem-se que a cidadania passa, necessariamente, pela aprendizagem escolar e, principalmente, pela ação docente, na atitude consciente, crítica e reflexiva junto aos alunos, tal como nos diz Paulo Freire: "[...] compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão". (FREIRE, 1979, p.10-11).

---

<sup>41</sup> Comissão Parlamentar de Inquérito do Mensalão e outras.

A cidadania é um legado precioso dos gregos à civilização, no entanto é necessário considerar que, em seus primórdios, foi constituída a partir de uma realidade local, onde era possível a democracia direta, os cidadãos se reuniam na praça pública para propor e votar sobre diferentes assuntos, não havia a necessidade de representantes, cada cidadão levava o seu voto. Tal como se pode fazer nas assembleias escolares, onde os grupos são menores. Hoje, considerando a dimensão política e territorial dos países, a democracia é indireta, representativa.

O Estado moderno e democrático substituiu o regime monárquico - constituído por súditos - e deu acesso a toda população a direitos mediados por deveres.

A democracia, que garante o aval de cidadão ao seu povo, é um conceito em transformação. Liszt Vieira (2001) refere o estudo sociológico de Thomas Marshall, de 1949, onde o autor reconstitui os dados históricos sobre os direitos e deveres para o acesso de um indivíduo à cidadania além das garantias disponibilizadas pelo Estado em diferentes momentos da história ao cidadão. Apresenta, então, como direitos de primeira geração os que resguardam as garantias civis do indivíduo, conquistados no século XVIII; engloba direitos referentes à liberdade e aos direitos políticos, estes últimos conquista do século XIX; os direitos políticos são os que dão participação ativa e passiva a todo cidadão, de votar e ser votado. Os direitos de segunda geração correspondiam aos direitos sociais conquistados no século XX e que passam a garantir um mínimo de bem-estar e segurança social ao cidadão. Posteriormente a esta última conquista, foi acrescentado o direito de associação, atendendo à reivindicação democrática das minorias étnicas e das classes trabalhadoras, que em dado momento também pediram o acesso à educação e o voto universal, a exemplo da discussão, no contexto político brasileiro, do sistema de cotas para os grupos indígenas e de raça negra nas universidades.

O Iluminismo trouxe para o conceito de cidadania uma forte visão cívica, que passou a fundamentar o nacionalismo liberal. A Revolução Francesa (1789) e a Declaração dos Direitos Humanos (1789) revelam em seus textos duas causas: a da soberania democrática dos Estados e dos direitos civis do seu povo, de forma a garantir o *status* de cidadania a todos indistintamente. Antes desses dois pontos referenciais à construção do conceito de cidadania, é possível vislumbrar diferentes

*status* para o "ser cidadão". Um primeiro diz da idéia de identidade de um sujeito que vive numa pólis do Império; seguido da idéia que coloca o indivíduo cidadão sob a tutela de um Estado-Nação e, na atualidade, há necessidade de compreendermos o valor de uma nova cidadania, a que nos dá acesso ao espaço global, transnacional. Vivemos o momento em que duas cidadanias são capazes de coexistir: uma vinculada aos direitos individuais garantidos por uma nacionalidade e outra que nos lança ao contexto da cidadania universal. Esta última se justifica pelos muitos problemas que se tornaram comuns aos homens e sociedades, como o do mercado econômico; as questões ambientais; os meios eletrônicos de comunicação, que não atendem ao limite de uma fronteira territorial; os tratados internacionais na área ambiental, científica, cultural, econômica, social e criminal, que nos unificam numa cidadania única. A questão a ser discutida é sobre os direitos, deveres e formas de participação nesse inflado e dinâmico conceito de cidadania. Também é possível observar o poderio da globalização quando Estados, especialmente os menos desenvolvidos e de menor poder econômico, vivem uma situação de redução na sua capacidade de formular políticas públicas de forma autônoma. Foi o Tratado de Vestfália, de 1648, ainda no século XVII, que definiu os princípios de territorialidade, soberania, autonomia e legalidade a cada Estado.

A teoria liberal concebe o cidadão como aquele indivíduo que, de posse de sua liberdade, é responsável pelo exercício de seus direitos. A esse conceito básico, o americano John Rawls agregou o aspecto de o cidadão ser o que tem a virtude da cooperação, que lhe possibilita não só as parcerias e associações, mas vínculos estáveis entre os membros de uma sociedade. Para esse autor, o fundamento da unidade nacional é justamente a ascensão dos cidadãos ao princípio de justiça com equidade. A cooperação entre indivíduos numa sociedade, diz o autor, ocorre pelo benefício mútuo da cooperação.

A participação política não se restringe mais à obrigação do sufrágio, está presente na esfera social e cultural. Participar de iniciativas cooperativas e ecológicas, de limpeza de uma praça pública ou manutenção da escola é tão político quanto participar de uma passeata que reivindica direitos a uma parcela da população, ou, então, a participação da comunidade escolar nas discussões de interesse comum e que transitam no interior da escola. Essa idéia de participação

cooperativa enfatiza o conceito de cidadania construído sobre a ação prática de todos os que são afetados pelas normas de uma sociedade complexa e moderna.

Retomando os documentos que dirigem a educação nacional, além da LDB, há de ser mencionado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que compõem um conjunto de obras organizado pelo Ministério da Educação cujo propósito é subsidiar os professores e administradores escolares na tarefa da constante atualização curricular, de adequação dos objetivos da escola considerando a LDB em vigor, além de servir como um texto básico para discussões e posicionamentos dos docentes sobre a educação, ensino, escola e comunidade quando da organização do projeto político-pedagógico (PPP) de cada escola.

Os PCNs foram distribuídos aos professores de todo território nacional, apresentando conjuntos específicos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, este último dividido em dois grandes blocos, o das séries iniciais e o das séries finais. São organizados de forma a apresentar objetivos gerais para a formação do educando e objetivos específicos por componente curricular, estes atravessados por seis temáticas conhecidas como "temas transversais", a saber: ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo.

A LDB e os PCNs enfatizam uma concepção ampla e essencialmente cidadã na formação escolar, a exemplo do objetivo abaixo:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (PCN: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, 1998, p. 7).

A escola está situada na esfera pública, e a ela cabe discutir essa dimensão intrínseca que carrega, de desenvolvimento sócio-moral do aluno, ao mesmo tempo em que o conceito de democracia precisa ser mais que recitado, ou seja, precisa ser vivenciado pela experiência do trabalho e das ações em grupos. O espaço educacional pode vivificar em cada educando os princípios referentes à dignidade da pessoa humana e à igualdade de direitos, pela participação e co-responsabilidade de professores, alunos e funcionários na vida social a ser partilhada nesse espaço público e social.



Tomando a democracia em sentido amplo, duas facetas a constituem: uma que dá acesso e permanência de todo cidadão à escola, que lhe garante o domínio dos códigos da leitura, da escrita, do cálculo e de outros saberes acumulados pelo homem, para que possa ter igual participação na vida social, do trabalho, e das relações; outra faceta é do contexto social, da vida partilhada pela relação entre os sujeitos, constituída a partir do respeito, da cooperação, do diálogo, da autonomia, da liberdade, que constituem e garantem a própria democracia. Tal dimensão é resultante de uma educação a ser partilhada por duas instituições eminentemente formadoras da cidadania, a escola - na esfera pública, e a família - na esfera privada. A *Pedagogia da Esperança* (1992), obra de Paulo Freire, diz que as relações democráticas se estabelecem na ação entre sujeitos, não na simples constatação de um regime político, de saberes teorizados no que se refere aos direitos e deveres do cidadão.

"Hannah Arendt caracteriza bem a escola como esse espaço de intermediação entre o mundo privado, da família, e o mundo público" (*apud* SAYÃO e AQUINO, 2004, p. 22). A convivência cooperativa ganha relevância nesse processo de crescimento e, para tanto, regras e fazeres que priorizam o coletivo passam a ser considerados, tanto quanto o incentivo ao desenvolvimento do que particulariza cada sujeito, sua autonomia sócio-moral e cognitiva, seu processo de aprender a diferenciar-se para ser um sujeito que tenha contribuições originais a implementar numa comunidade/sociedade que clama pelo compromisso cidadão de todos.

Diante do imperativo de uma cidadania que exige mais posturas do que conceitos, o professor fica impossibilitado de ser neutro; sua eticidade<sup>42</sup> revela-se aos alunos nas atitudes, nos gestos e no comprometimento com o coletivo que deixa transparecer pelas frestas do componente curricular que trabalha. O ensino do conteúdo aos alunos é demasiado simples, ao exigir apenas certa competência técnica ou procedimental, face do ensino que muito bem caracteriza o ensino

---

<sup>42</sup> Angelo Cenci diz que a "a moral vincula-se mais diretamente a costumes, valores e normas válidas em um determinado contexto. [...] A moral, nesse sentido, é histórica, prescritiva e material; diz o que se deve fazer, como se deve agir em determinadas situações. A ética, diferentemente da moral, tem de ocupar-se com a esfera moral em suas especificidades sem, no entanto, limitar-se ou reduzir-se a nenhuma moral determinada. A passagem da moral à ética requer uma mudança de plano, isto é, de nível reflexivo. Passa-se de uma orientação imediata do agir, concreta, para uma maneira mediata, reflexiva. A esfera da ética é a esfera da justificação racional do agir." (CENCI, 2002, p.46).

academista e tradicional. O processo de aprendizagem construtivista supõe mais, quer um sujeito que aprenda em interação com um outro sujeito, compondo uma unidade que traz a faceta da relação. Essa abordagem deve ter, no mínimo, o comportamento ético do professor no respeito às diferenças do aluno, ao seu "não-saber" temporário, à diferença cultural que traz para a aula e que se mescla a tantas outras diversidades existentes no ambiente de aprendizagem.

Na justificativa dos PCNs das séries finais do Ensino Fundamental, volume que trata dos Temas Transversais, encontramos, tal como no Relatório Delors:

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, construir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação. (PCN: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, 1998, p. 23).

Os espaços e funções escolares de transformação e de reprodução citados dão a dimensão dialógica da formação moral e conceitual a ser empreendida pela escola. Ulisses Araújo (2004) afirma que o coletivo pode ser transformado por nós ao mesmo tempo em que nos transforma. A transformação anunciada é a que ultrapassa os muros escolares, aquela que é pertinente também à comunidade de pais que têm seus filhos na escola. Tais princípios estão claramente esclarecidos na LDB.

Os PCNs, ao tratarem dos temas transversais, têm como objetivo que as temáticas escolhidas sejam tópicos que reforcem as idéias já presentes num coletivo e que se revelem pertinentes de serem experimentadas, exercitadas e discutidas dentro do precioso tempo escolar. É o olhar docente sobre os acontecimentos que fazem parte do cotidiano escolar, onde se incluem os conflitos e as relações, que dá significado ao conjunto formal de conteúdos trabalhados pela escola.

Também a interdisciplinaridade, que faz par com a transversalidade, prioriza a unidade entre os campos formais dos conhecimentos, fazendo com que haja uma rede de relações por onde transitam os conteúdos constituindo uma unidade de conhecimento. Para tanto, precisa ser questionada a organização de uma grade curricular com disciplinas estanques, separadas, acrescida de uma delegação de responsabilidade ao aluno, desse fazer, por sua conta, as conexões conceituais a partir dos diferentes e incomunicáveis disciplinas e conteúdos escolares, todos fragmentados em períodos de cinquenta minutos.

A relação entre sujeitos dentro do espaço escolar torna-se, assim, um objeto de conhecimento importantíssimo para a escola, motivo de trabalho mais sistemático. Vivemos num tempo em que a individuação é reforçada de forma sutil por essas mesmas "relações interpessoais"; a idéia de levar vantagem e de prover os desejos individuais de forma absoluta impera e está a impedir as ações coletivas, além de dificultar ações que considerem a perspectiva da convivência harmoniosa entre as pessoas, grupos e nações, de inclusão das diferenças.

Reúnem-se numa sala de aula diferentes sujeitos: os que aprendem e não aprendem, os introvertidos e os extrovertidos, os que colaboram e querem fazer sempre e os que observam, os aproveitadores e os pacatos, os que gostam de aprender e os que não gostam, enfim, muitos, com diferentes características e objetivos para suas vidas. O professor que se dispõe a construir uma aula com essa diversidade de alunos, com certeza, não conseguirá repetir nunca uma mesma aula. O desafio é o de "[...] viver cada aula como um enigma" (SAYÃO; AQUINO, 2004, p. 29), sem, no entanto, lançar-se a "aventuras pedagógicas". É a partir da seriedade das reflexões docentes para uma próxima intervenção que o saber pedagógico se constrói. Essa perspectiva docente pode assegurar uma relação entre professor e aluno de trocas inestimáveis, numa verdadeira construção de cooperação e responsabilidade interior ao grupo.

Assim, a realidade escolar é resultante da sobreposição de diferentes cotidianos trazidos pelos alunos. O encontro é quase diário e as ações partilhadas no grupo pelos indivíduos tornam-se fontes de mútuas e inúmeras aprendizagens a serem mais bem aproveitadas pelo professor, como um esteio para a aprendizagem formal, sem que tal atitude se transforme numa intromissão desrespeitosa com as pessoas em relação, o que ratifica o comportamento moral esperado do professor nessas oportunidades.

O texto que trata da perspectiva da autonomia nos PCNs tem sua fonte nos estudos piagetianos do desenvolvimento moral.

A autonomia refere-se, por um lado, a um nível de desenvolvimento psicológico (conforme explicitado no documento *Ética*), e, por outro lado, à dimensão social. A autonomia pressupõe uma relação na qual os outros se fazem necessariamente presentes como alteridade. Nesse sentido, trata-se da perspectiva da construção de relações de autonomia. Não existe autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado. Por isso, só é possível realizá-la como processo coletivo e que

implica relações de poder não autoritárias. (PCN: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, 1998, p. 35).

A autonomia tratada no processo coletivo supera a perspectiva do senso comum, da capacidade de fazer sozinho, sem ajuda e de forma independente. A sala de aula pode trabalhar com vistas ao coletivo da aprendizagem e das relações existentes dentro do espaço público da escola.

Os indicativos lançados pela lei de ensino e sugeridos pelos PCNs são organizados no interior de cada escola em um documento denominado de Plano Político-Pedagógico ou Projeto Político-Pedagógico (PPP). Neste documento são registrados e explicitados os princípios gerais, as diretrizes norteadoras e as políticas que dão sentido, identidade e dinamicidade às ações e intenções de uma escola. Nele está a síntese do que a particulariza, realizada pela escolha teórica feita, pela sua forma de organização administrativa e curricular. Por fim, é o documento que orienta a trajetória política e pedagógica de uma instituição.

As orientações oficiais dizem que o PPP deve ser a expressão de muitas vozes: dos professores, dos alunos, dos dirigentes da escola, dos funcionários e da comunidade de pais. O PPP não é um documento definitivo, está sujeito à avaliação e ao aperfeiçoamento constantes. Trata-se, portanto, de um documento que é produto das condições históricas de um dado momento. Como projeto ou plano de ação, lança perspectivas, fornece direções, sem, no entanto, prescrever condutas individuais. Seus desdobramentos no dia-a-dia dependerão da vontade das pessoas com as quais e para as quais foi elaborado, do compromisso ético com a sua execução. Para que seja um documento orgânico, precisa ser assumido coletivamente por todos aqueles que compõem a comunidade escolar.

Desse transcurso teórico, que inicia com os princípios morais trazidos pela Escola Nova, da autonomia discutida por Piaget e dos documentos escolares que contextualizam o tema desta pesquisa, retomo a pergunta que dirige este trabalho: Como o professor concebe a construção de autonomia na sua relação com o aluno? Ou melhor: como o professor organiza espaços para a construção da autonomia em seu projeto de aula? Tais questões resultam do fato de que todas as disciplinas de um currículo são possibilitadoras de discussões também morais, no mínimo da relação entre as pessoas e dessas com a utilização dos conceitos e avanços científicos da biológica, da física e todas as outras matérias escolares.

Antes de me ater às questões da pesquisa, apresento a metodologia que dirigiu a pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos previstos no projeto que antecedeu este trabalho e atualiza-os a partir dos encaminhamentos que a previsão anterior possibilitou trilhar.

A busca de informações e dados facultou a construção reflexiva a partir da unidade central de análise do projeto, qual seja: **a concepção de autonomia do professor e as situações pedagógicas que o docente disponibiliza em aula para que seus alunos construam sua autonomia.** Essa unidade central de análise inclui três aspectos: primeiro, as ações sociais que transitam concomitantemente à ação pedagógica, especialmente a de colaboração entre o professor e os alunos e desses entre si; seguido pelo discurso pedagógico da escola (registrado em seu plano político-pedagógico) e, por último, pelos princípios norteadores da ação docente na sala de aula numa práxis pedagógica<sup>43</sup>, verificada em entrevista com dois grupos de sujeitos, os docentes em exercício e os docentes já aposentados.

O trabalho foi realizado em duas escolas da cidade de Porto Alegre, escolhidas a partir da referência de Mário Sérgio Vasconcelos na obra *A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil* (1996). A eleição desse critério inicial deu-se por serem estabelecimentos que foram sensíveis aos princípios da Escola Nova e à leitura da obra piagetiana em meados da década de cinqüenta do século passado.

Após contato com a direção e coordenação das escolas, quando foram apresentados os objetivos do trabalho, cinco professores de cada estabelecimento de ensino disponibilizaram, espontaneamente, suas aulas para a observação do grupo de alunos, no que diz respeito às oportunidades existentes no interior de uma aula para a construção da autonomia dos alunos. Não foi estabelecida nenhuma restrição com relação aos diferentes componentes curriculares das oitavas séries do ensino fundamental.

---

<sup>43</sup> Projeto de pesquisa *A Construção da Autonomia na Sala de Aula*. p. 49.

Dessa forma, constituíram-se em cenário para a coleta de dados: a) duas turmas de oitava série do ensino fundamental de duas escolas da capital, onde se realizaram as observações, registradas num diário da pesquisadora; b) dez professores com regência nessas turmas disponibilizadas pelas escolas, dos quais cinco de cada uma das escolas, que se tornaram sujeitos da pesquisa quando entrevistados; c) quatro professores aposentados, dois de cada uma das escolas; d) o Plano Político-Pedagógico (PPP) das duas escolas.

### 3.1 OS SUJEITOS

A escolha da oitava série do ensino fundamental é decorrente do estudo sobre o desenvolvimento moral em Jean Piaget. A obra *O Juízo Moral na Criança*, 1932-1994, sugere, de forma indireta, a possibilidade de serem encontrados sujeitos autônomos nessa série, composta por alunos que variam entre os treze e dezesseis anos.

O grupo de alunos que estão matriculados na série em estudo deveria encontrar-se, com relação à prática das regras, no estágio da codificação das regras e, com relação à consciência das regras, também estar no último patamar sugerido por Jean Piaget (1932-1994), quando a cooperação e autonomia se estabelecem de forma predominante na relação entre os educandos.

Depreende-se da teoria piagetiana que a adolescência, como uma etapa própria e com específico desenvolvimento psicológico e da razão, corresponde ao ingresso do jovem no estágio do pensamento formal, no qual há a real possibilidade de o sujeito ter assumido a cooperação como valor interacional e estar de posse de singular autonomia moral.

A escolha dos sujeitos professores a serem entrevistados e observados ficou a critério da escola. Em momento posterior recebi a nominata dos professores que se dispuseram à pesquisa. Foi considerado não relevante o componente curricular que o professor trabalhava.

Os sujeitos do segundo grupo de entrevistas, professores aposentados, também foram indicados pela escola. Foi solicitada a preferência por professores

que tivessem estado na escola próximo da década de 1950 e que tivessem trabalhado com alunos adolescentes.

### 3.2 OS PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADOS

Os procedimentos de investigação foram três: as entrevistas, a análise dos documentos escolares e a observação de uma turma de alunos em aula.

As entrevistas atenderam a alguns princípios da entrevista clínica de Piaget, que coloca a ênfase "não em fazer responder, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas, em vez de as canalizar e as conter". (PIAGET, 1926-1978, p. 7). As entrevistas foram realizadas com os professores indicados pela escola, todos exercendo atividade de docência com a turma de oitava série observada pela pesquisadora. Também foram entrevistados professores que trabalharam nesses estabelecimentos de ensino décadas atrás e, por fim, o coordenador pedagógico da Escola B e o orientador educacional da Escola A.

Os conteúdos das entrevistas versaram sobre a concepção de autonomia do professor e sobre o processo de construção de tal valor dentro da sala de aula, posteriormente observado na prática. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Foi deixado que os entrevistados falassem a partir de suas convicções, sem a restrição de uma pergunta objetiva, mas sempre mergulhando na temática do trabalho de pesquisa, com exemplificações a partir de prática de cada professor entrevistado.

**Tabela 3.2.1: Síntese numérica das entrevistas**

	Componentes curriculares	Professores em exercício	Professores em setores*	Professores aposentados	Total de entrevistas
Escola A	5	4	1	2	7
Escola B	4	5	1	2	8
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>15</b>

\* Os professores de setores correspondem a um orientador educacional da Escola A e ao coordenador pedagógico da Escola B.



Na Escola A a pesquisadora foi acompanhada pelo Serviço de Orientação Educacional e, na Escola B, pelo Serviço de Coordenação Pedagógica, com os quais realizou a entrevista.

A Escola A tem uma entrevista a menos de docente em exercício em razão de um procedimento administrativo e interno da escola que removeu um dos professores que disponibilizara seus períodos de aula para a observação. As entrevistas com os professores foram todas realizadas após o término da observação do docente em atividade, ou, no mínimo, após duas observações registradas. O professor não entrevistado, no caso, foi deixado para o final das observações e o contato anteriormente estabelecido ficou perdido e fragilizado pela situação de desligamento da escola. Na Escola B, uma das disciplinas observadas teve dois professores, pois o grupo de alunos era dividido e cada professor coordenava as tarefas com metade dos alunos, o que resultou em cinco entrevistas para quatro disciplinas observadas.

O segundo procedimento de pesquisa foi a leitura do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, documento em que foi observada a forma como o tema da autonomia está previsto, em qual contexto, agrupado a que possibilidade de compreensão e desenvolvimento na ação escolar.

A análise dos documentos de uma instituição, segundo Yin (2001), tem importante participação na construção de um estudo de caso, pois são referências estáveis aos que trabalham sob a regência de tais documentos, oficiais ao estabelecimento de ensino. As escolas foram muito solícitas, não fazendo restrição ao acesso a qualquer documento escolar ou questionamento da pesquisadora.

O terceiro e último procedimento de investigação foi a observação em sala de aula de duas turmas de oitava série do ensino fundamental, indicadas pelas escolas.

A Tabela 3.2.2 sintetiza quantitativamente as observações realizadas.

**Tabela 3.2.2: Síntese numérica das observações**

	Componentes Curriculares	Professores observados	Nº de entradas na sala de aula	Nº de períodos observados
Escola A	5	5	21	34
Escola B	4	5	15	19
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>36</b>	<b>53</b>

As situações de aula foram observadas e registradas em diário de classe da pesquisadora. Foram privilegiadas as situações de conflito e cooperação em sala de aula. As relações estabelecidas entre os colegas, estando todos num grupo de trabalho, foram registradas enquanto ações realizadas em conjunto ou não, como também a relação entre alunos e grupos com o professor, na medida em que este último priorizava ações cooperativas, de incentivo ao diálogo, ou de uma relação heterônoma, quando a regra poderia se impor de forma definitiva. Uma atenção especial foi dispensada aos momentos em que o professor estaria facilitando a oportunidade de expressão do aluno, no estabelecimento de um jogo argumentativo entre alunos/grupo e professor.

O projeto havia previsto quatro observações em cada disciplina oferecida pela escola, no entanto foram realizadas, em média, cinco observações para cada componente curricular.

De posse das entrevistas e dos dados colhidos nos documentos escolares, esses foram aproximados e analisados de forma integrada, sem individualizar cada docente que falava, pois interessava a unidade que as diferentes falas daquele grupo de professores que trabalhavam na oitava série observada pudessem expressar. O conjunto de dados das falas dos professores em exercício foi relacionado ao PPP da escola, e o conjunto de dados das falas dos professores aposentado serviu como um eixo paralelo de análise, como indicativos do que se alterou ou se consolidou nas escolas pesquisadas com relação à autonomia.

As observações realizadas nas turmas foram tomadas em separado no momento da análise dos dados, constituindo um segundo momento no registro desta pesquisa. Após uma tomada geral do que acontecia em sala de aula, considerando

o tema da pesquisa, foram então correlacionadas ao bloco que contém as entrevistas dos professores em atividade, já aproximadas do conteúdo do PPP da escola.

O conjunto composto pelas observações, entrevistas e análise de documentos abriu espaço para muitas revelações, surpresas e indagações. Assim como o fazer pedagógico é feito de urgências que devem responder à contínua novidade que o processo grupal do aprender e ensinar faz emergir numa aula, a empiria, para o pesquisador, revela e questiona a teoria em seu processo de amadurecimento e constante (re)ajustamento dialógico com a prática. A pesquisa procura sistematizar em conceitos, em fundamentos e princípios a disjunção entre a teoria e a prática - que continuamente se atraem, tal como os pólos magnéticos, de valores opostos, também se atraem. Tanto a teoria como a prática pedagógica colocam em jogo as dinâmicas do aprender e do ensinar, que, mesmo que não caminhem juntas, têm a mesma direção.

### 3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A organização dos dados das entrevistas dentro das categorias de análise previstas no projeto foi feita com o objetivo de verificar a concepção de autonomia vigente no ideário do professor em dois grupos, o dos aposentados e o dos em exercício da profissão. Após a realização das entrevistas, os dados coletados somaram-se ao entendimento do próprio objeto de estudo desta pesquisa, qual seja, da construção da autonomia vista pelo professor. Para tanto, os dados das entrevistas dos professores em exercício de sua profissão são confrontados com os indicativos previstos nos documentos oficiais da escola e com os dados das entrevistas de colegas seus de escola, mas que não estão mais em atividade docente, buscando-se verificar em que a autonomia se modificou, evoluiu ou se consolidou no espaço escolar.

Para os professores entrevistados e que se encontram em exercício da profissão, foram acrescentados na análise final os dados colhidos na observação de sua prática junto aos alunos, além de se fazer o cruzamento com os dados dos documentos escolares.

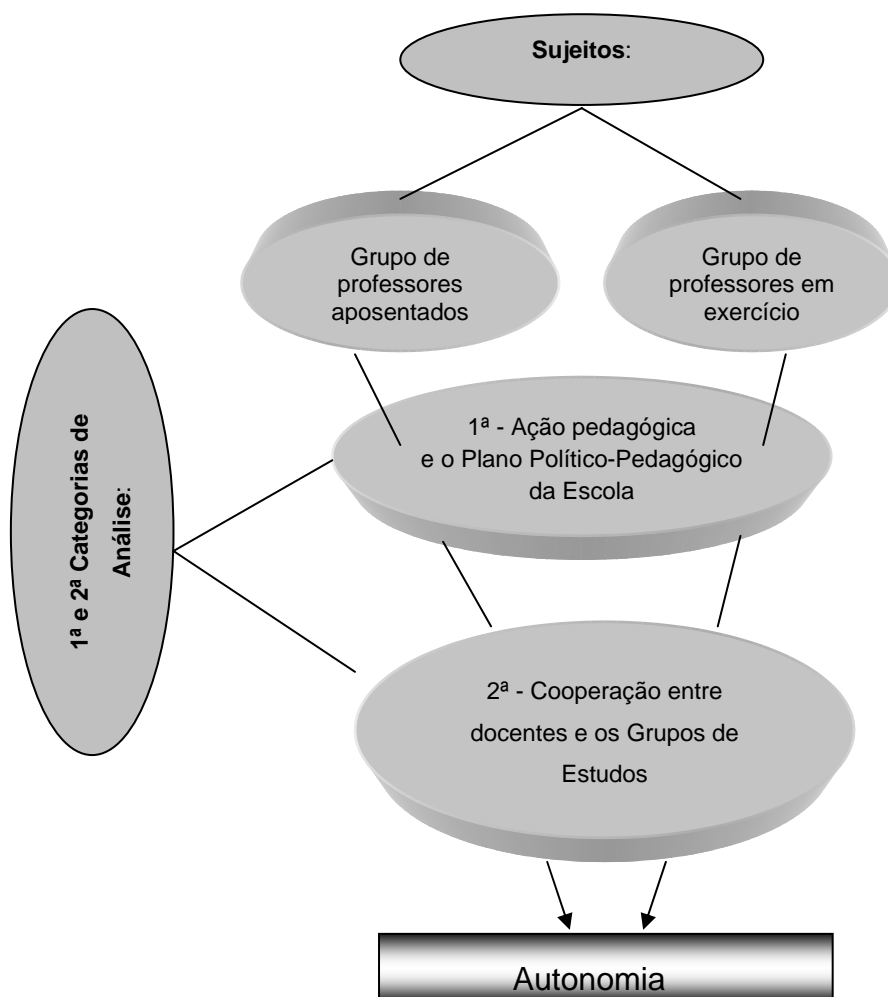
As escolas, propositadamente escolhidas, sofreram alterações substanciais em sua organização pedagógica por volta da segunda metade do século passado, feitas a partir dos estudos que visavam atualizá-las com o que existia de inovação na época, especialmente quanto à difusão da teoria piagetiana no Brasil e no nosso estado<sup>44</sup>.

A próxima figura, que ilustra a disposição das categorias de análise, coloca os dados coletados nas entrevistas com os professores aposentados em linha paralela aos dados de entrevista dos professores em exercício da profissão, são fatos assíncronicos, uma vez que representam tempos diferentes e pela impossibilidade de observação desses profissionais em atividade, tal como o realizado com o outro grupo de docentes. A figura a seguir esquematiza essa configuração teórica adotada.

---

<sup>44</sup> Tese de doutorado da Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza Becker (1998).

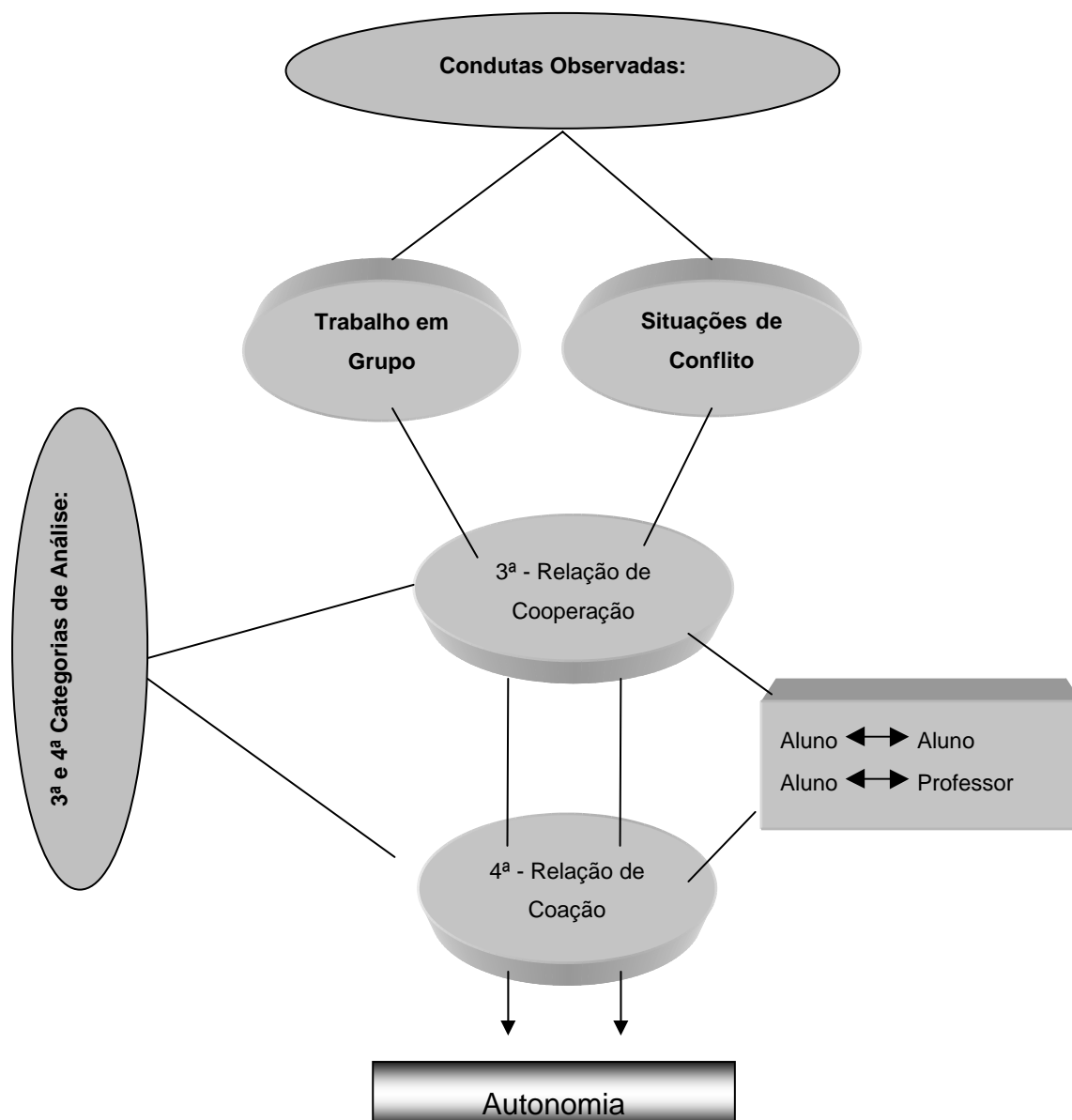
**Figura 3.3.1**



O professor tem um espaço de relação com seus alunos que é intermediado pelo seu componente curricular, ou vice-versa, uma disciplina com um conjunto de conteúdos escolares intermediados pela relação. O que importa é a possibilidade de fazer do tempo de aprendizagem com o grupo de alunos uma experiência que transcenda os limites conceituais do saber fazer ou compreender os temas em estudo; é preciso que o aluno e o professor constituam-se como sujeitos de relação nesse fazer pedagógico, como sujeitos que aprendem por estarem reunidos para ações em conjunto, que, por sua vez, suscitam ações de cooperação entre os pares, o que é resultante, segundo Jean Piaget, da possibilidade de autonomia e cooperação construída pelos sujeitos.

A organização dos dados coletados nas trinta e seis observações, muitas delas de mais de um período consecutivo de aula, ganhou a seguinte configuração (próxima figura): dois grandes grupos de condutas observáveis, quais sejam, os momentos em que se observa a atitude de cooperação no grupo dos alunos e os momentos em que existe um conflito de fato ou em potencial no mesmo grupo. A mesma conduta, de cooperação e conflito, também foi vista na relação do grupo de alunos com o professor, e vice-versa.

Figura 3.3.2



Os cinco elementos - grupo, conflito, cooperação, coação e relação - são os indicativos de análise já presentes no projeto que antecedeu a este trabalho, agora em nova ordenação, o que possibilitou constituir uma rede de relações onde a verticalidade das condutas observadas (grupo e conflito) é tecida com a horizontalidade das categorias de análise (relações de cooperação e relações de coação entre aluno-aluno (A-A), aluno-professor (A-P) e professor-aluno (P-A)).

À transitividade dos dados foi dada especial relevância nas duas ordenações dos dados coletados como categorias de análise, uma vez que um grupo na situação de aprendizagem não pode ser concebido como uma situação estática ou engessada pelas relações e situações unidirecionais.

Apresento uma conceituação breve de alguns termos que são chaves ao trabalho e que permanecem latentes em toda a discussão teórica e prática exposta, exigindo-se, por isso, sua apresentação.

### **3.3.1 Autonomia**

O conceito de autonomia utilizado como referência no presente trabalho é o construído por Jean Piaget na obra *O Juízo Moral na Criança* (1932-1994).

O conceito de autonomia tem uma enorme gama de aplicações e sentidos quando o localizamos no dicionário (Houaiss, 2001). Entre esses estão: capacidade de autogovernabilidade de cada um, de tomar decisões livremente; a existência de uma independência moral e intelectual. A autonomia tem uma aplicabilidade jurídica, quando se refere à soberania das leis e à legitimidade de governo de um país, e uma aplicabilidade administrativa, quando reconhece uma organização em sua capacidade de gerir-se livremente. Tem também um campo próprio dentro da filosofia, à qual Emanuel Kant se refere como a capacidade humana de governar-se segundo princípios morais a si estabelecidos, livre de qualquer pressão externa. Por último, o dicionário registra a sua utilização no campo da engenharia aeronáutica ou naval para referir o período de tempo em que um equipamento, aeronave ou navio pode manter seu funcionamento sem a ação de agentes externos para sua manutenção.



A escolha conceitual recaiu sobre a dimensão da pesquisa científica, tal como encaminhou Jean Piaget, seguindo a tradição inaugurada por Levy-Bruhl de trazer a moral para o campo da ciência, afastando-se do debate filosófico e religioso. Tal referência é encontrada na introdução à edição brasileira de *O Juízo Moral na Criança* (1932-1994) feita por Yves de La Taille.

Jean Piaget (1932/1994), ao distinguir a moral heterônoma da moral autônoma, diz que esta última é resultante da cooperação. Ainda:

[...] há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade de moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1932-1994, p. 155).

A citação escolhida faz apontamento sobre as seguintes condições para a autonomia: ser um valor interiorizado pelo sujeito, isto é, sua existência e utilização independem de qualquer coação externa, deve estar presente no agir do sujeito de forma livre; outra condição estabelecida é de a autonomia existir na relação entre sujeitos, não tendo sentido, no caso, a simples independentização da ação (situação válida para o conceito de autonomia, mas não suficiente quando é tomada no plano moral); e, por fim, a autonomia supõe reciprocidade, isto é, a aplicação do imperativo kantiano de só desejar ou fazer ao outro o que gostaria que a si fosse feito ou desejado.

A autonomia supera a heteronomia, também quando o sujeito é capaz, pela capacidade de descentração e uso da razão, de situar-se numa perspectiva diferente da sua e de estabelecer uma reciprocidade de juízos.

Há um trajeto a ser percorrido: de um respeito unilateral que a criança mantém com os adultos de sua relação para um respeito que é mútuo. É o medo o elemento mobilizador do respeito unilateral, que desaparece, progressivamente, no sujeito em razão do surgimento de um segundo tipo de medo, o de decair aos olhos de um outro indivíduo respeitado, de um outro indivíduo que não está colocado em posição superior ao primeiro.

Antes de especificar um pouco a relação entre o desenvolvimento moral e cognitivo, convém uma observação com relação à descentração, outra característica importante do sujeito autônomo.

A descentração opõe-se à centração, isto é, ao egocentrismo, que se coloca como um obstáculo nas relações sociais. No período egocêntrico as trocas são incompletas ou não reais<sup>45</sup>. É necessário que a criança reconheça a existência de um mundo exterior, composto de relações e implicações que independem da sua vontade; só assim pode construir a si mesma, a sua identidade, diferenciando-se do que a cerca, do que "não é o eu", isso feito pelo dinâmico equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, possibilitando que as representações se constituam no interior do sujeito. A superação do egocentrismo radical, dito por Piaget quando se refere aos primeiros anos do desenvolvimento, também passa a exigir o reconhecimento de um outro sujeito com iguais necessidades ou vontades. A descentração supera o egocentrismo infantil, que, pelas relações interpessoais, gradativamente coloca o sujeito em conflito com sua centralidade.

A razão está implicada como condição necessária, mas não suficiente, para a autonomia. Piaget se opõe à idéia de que a moral seria adquirida ou aprendida pela simples percepção do que seja *certo*, ou do que seja o *bem*, como também não é resultante da força do hábito imposto a um sujeito. Para Piaget a moral autônoma é resultante de uma construção que está em contínua relação com outros sujeitos, esses que, pela força reguladora do grupo, continuamente exigem a reordenação das regras e a incorporação de valores mais universais do que particulares para a manutenção da própria relação em igualdade de condições.

Paulo Freire diz que a autonomia moral é a autonomia do diálogo, do acordo resultante de sujeitos iguais e que suportam a crítica mútua.

Para Josep Puig, o sujeito autônomo se opõe às situações de conformismo, imitação e da tradição. O sujeito autônomo é aquele que "faz com os outros" e não "como os outros". Yves La Taille, ao prefaciá-la obra de Josep Puig, diz que esse

---

<sup>45</sup> A criança não tem consciência da posição que assume quando age ou pensa: de ser o ponto central, a referência única. Toma os desejos alheios como seus, o mundo como de sua propriedade. Por isso, a troca é fragmentada pela dominância da unilateralidade.

autor se refere à "[...] autonomia moral [como] condição necessária para o exercício da cidadania numa sociedade democrática". (PUIG, 1998, p. 12).

O conceito de autonomia apresentado por Piaget tem relevância para a escola por abranger o domínio do desenvolvimento sócio-moral e cognitivo de forma simultânea, além de requisitar a condição da colaboração entre pares de forma a estabelecer uma justiça distributiva.

### 3.3.2 Cooperação

Piaget, em 1944, escreveu o artigo intitulado "A educação da liberdade", lido no 28º Congresso Suíço dos Instrutores, no qual se encontra a seguinte conceituação para o termo "cooperação", considerado como referência neste trabalho:

A cooperação é o conjunto de interações entre indivíduos iguais (por oposição às interações entre superiores e inferiores) e diferenciada (em contraposição ao conformismo compulsório). Sociologicamente, a cooperação organizou-se em correlação com a divisão do trabalho social e com a diferenciação psicológica dos indivíduos que dela resultou. A cooperação supõe, então, a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política. (PIAGET, *In* PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 153).

A cooperação, em Piaget, está colocada como uma possibilidade do ser humano em suas atividades de relação com outros sujeitos. É um termo-limite, diz o autor, pelo fato de a cooperação absoluta e em tempo permanente ser uma utopia buscada. As situações de cooperação são resultantes da direção que tomam as relações entre sujeitos, quando afastadas das situações egocêntricas, egoísticas e individualistas. Em toda relação há a possibilidade de uma oscilação entre individuação – cooperação, entre egocentrismo – autonomia/cooperação.

No livro *O Juízo Moral na Criança* (1932-1994) encontramos o seguinte par de relações: do egocentrismo e da imitação como um único conjunto, a ser superado pelo conjunto da autonomia e cooperação. E ainda, a importância da cooperação para a autonomia está no fato de que esta última só se completa ou existe pelo exercício da cooperação entre sujeitos que se encontram no mesmo patamar de relações.

A cooperação faz par com a autonomia, fato observado por Piaget em grupos de jovens que discutiam de forma cooperativa a construção de novas regras.

Diz o autor que os jovens adolescentes atingem os níveis finais com relação à consciência e à prática das regras quando começam a se submeter verdadeiramente às regras, de forma autônoma; quando percebem que essas deixam espaços para novos acordos, que podem alterar a sua forma através da discussão, até a regra poder melhor atender às expectativas de um grupo que interage pela cooperação. A verdadeira regra não está na tradição, mas no acordo mútuo, cooperativo e de reciprocidade estabelecido entre os que a consideram.

Na perspectiva da obra, *Estudos Sociológicos*, de Jean Piaget (1965-1973), "cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros". (PIAGET, 1965-1973, p. 105).

Aqui a cooperação está colocada numa situação lógica a partir da possibilidade de trocas operatórias. A cooperação, assim entendida, deve resultar numa operação idêntica, isto é, que atinja o equilíbrio entre as partes, de uma ação não se sobrepor a outra, na reciprocidade completa de ações. Também essa dimensão social e lógica da cooperação exige a possibilidade de descentração de um sujeito. Essa se faz presente pelo contínuo ajuste de uma ação a outra, considerando dois sujeitos que interagem ou conversam, até compor um sistema geral, resultante desse conjunto de operações.

Jean Piaget ressalva que a cooperação compreendida pelas leis de equilíbrio difere, radicalmente, de uma troca espontaneísta, do *laissez-faire* tal como o concebe o liberalismo clássico. Diz que, sem uma disciplina interna aos sujeitos, não há como coordenar diferentes pontos de vista, o que exige constante situação de operação e seu correlato inverso, a reciprocidade. Podem-se acrescentar ainda a necessidade de descentração e coordenação de pontos de vista diferentes e a existência de um mínimo de respeito ao ponto de vista alheio.

Com a obra de Jean Piaget entendemos o processo de transformação do estado egocêntrico infantil em cooperação, quando a reciprocidade entre pontos de vista é possível.

### 3.3.3 Coação

A coação aparece como o componente antagônico à cooperação na obra *O Juízo Moral na Criança* (1932-1994). Conceitualmente, carrega o significado de repressão, do ato de pressionar e constranger um indivíduo que se encontra em situação de desvantagem. É usar de um prestígio para impor uma norma, um saber, um costume, uma crença ou regras prontas que devem ser atendidas em bloco, isto é, sem questionamento, pela força da autoridade.

O indivíduo coagido tem pouca participação racional numa ação a ser empreendida, na conservação, transformação ou divulgação de idéias; basta aceitar e repetir a norma, idéia ou conceito ouvido de um outro sujeito a quem atribui prestígio. Não se faz necessária a descentração cognitiva e social do sujeito em situação de coação - o oprimido - quando da verificação das premissas ou normas em sua veracidade.

A coação representa o tipo de relação dominante na vida da criança pequena, é uma etapa obrigatória e necessária da socialização.

O período do egocentrismo infantil é o mesmo em que a criança aceita a norma heterônoma e coercitiva de forma passiva, sem se dar conta de que obedece, e da unidirecionalidade da relação. A coação externa não destrói o egocentrismo, mas o dissimula ou o potencializa, diz Jean Piaget (1932-1994).

A coação é incapaz de produzir mudanças verdadeiras e permanentes no sujeito, ao contrário da cooperação, que possibilita a troca de idéias entre iguais e, por isso, é capaz de colocá-lo em situação de operação, de trocas recíprocas. É a cooperação que liberta a criança da mística adulta.

Quando Piaget refere a existência de dois tipos de relações, a de coação e a de cooperação, diz que a primeira dá conta de uma imposição exterior ao sujeito, é um sistema de regras de conteúdo obrigatório. "[...] a coação que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia" (PIAGET, 1965-1973, p.168).

O sujeito não se liberta totalmente da coação exterior; apenas, com o seu desenvolvimento há uma amenização de sua força pela possibilidade de julgamento do sujeito. Por diferentes motivos um indivíduo adulto pode se submeter a outro: por

medo, por necessidade, por uma circunstância vantajosa, ou por outros tantos motivos, caracterizando o *sujeito oprimido* de Paulo Freire, de consciência "ingênua" (1970-1987).

### 3.3.4 Ação Pedagógica

A ação pedagógica é exercida pelo professor junto a um grupo de alunos em interação num espaço e tempo delimitado de uma aula. Remete o professor à sua própria relação com o saber e suas concepções epistemológicas, para que todo o saber que transita numa aula se torne, para o aluno, objeto acessível.

Philippe Meirieu (2002) menciona a expressão *trabalho pedagógico* para o que neste trabalho chamo de "ação pedagógica" e atribui ao conceito a rotina de um professor-pesquisador de sua prática: do ensinar. Também Paulo Freire (1997) requisita a necessidade do incansável trabalho docente em descobrir como fazer uso dos objetos e objetivos de aprendizagem, ao examiná-los, analisá-los, interrogá-los para operacionalizar uma prática que produza interação e significação do objeto com o aluno que aprende, fazendo uso de diferentes experiências pedagógicas. E ainda, Darli Collares (2003) diz que a ação de um professor construtivista está atrelada a uma área de conhecimentos, aos princípios epistemológicos que definem a ação docente - a mesma que sustenta a sua concepção de conhecimento e dirige o seu modo pessoal na sala de aula - e, por fim, às questões psicológicas do desenvolvimento, o que permite fazer intervenções consistentes e acolher os alunos na sua singularidade.

A ação pedagógica põe em movimento o "triângulo pedagógico: educando – saber – educador" (MEIRIEU, 1998, p. 80) e envolve uma relação pedagógica onde estão presentes pessoas com diferentes motivações em situações de transferência e contratransferência. A forma como o professor encaminha a resolução dos conflitos em aula, que pode ser a conversação, ao conceder oportunidade a diferentes manifestações dos alunos, põe em evidência o seu compromisso com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Esta se expressa pela possibilidade dos alunos falarem e ouvirem outros posicionamentos, idéias ou soluções para o encaminhamento de entraves na relação do grupo.

O professor pode construir junto aos alunos uma aula em que todos dela participem, o que pode requerer certa movimentação dos alunos, conversação que ora pode ter um direcionamento ascendente (do aluno para o professor), ora um direcionamento paralelo (de aluno para aluno, ou de aluno para professor, quando este último se coloca na discussão não autoritária com os alunos). A coerção docente pode manifestar-se pela centralidade do professor em aula, quando todas as decisões e encaminhamentos são direcionados pelo professor.

### 3.3.5 Aprendizagem

As ações de pensar e de aprender envolvem, necessariamente, a possibilidade de ação de um sujeito, além das ações de criticar, de sugerir, correlacionar, inventar<sup>46</sup> e transcender a um fato ou situação experimentada ou percebida, de maneira autônoma, no livre jogo das funções intelectuais, motoras e sociais. É muito estreita a concepção de aprendizagem que não possibilita ao sujeito pensar por si mesmo, que diz a forma e o modo como um sujeito deve agir para aprender.

Jean Piaget (1959-1974), ao definir aprendizagem, o fez em dois planos: um, que chamou de *lato sensu*, que corresponde ao plano do desenvolvimento, e outro, que chamou de *stricto sensu*, das aprendizagens pontuais, dos conteúdos a serem aprendidos pelo sujeito. A aprendizagem do tipo *lato sensu* é o resultado do processo de equilibração, da tomada de consciência sobre uma ou várias experiências de primeira potência<sup>47</sup>, além de supor a própria aprendizagem *stricto sensu*; essa aprendizagem ampla – *lato sensu* -, é uma aprendizagem generalizadora.

---

<sup>46</sup> A invenção se opõe a cópia, a reprodução. A aprendizagem em Piaget traz o componente da construção e da invenção, de como o sujeito pode compreender de forma particular e original uma experiência vivida e não a possibilidade de reproduzir de forma igual, tal como a cópia. Aprender supõe invenção, tornando singular o que foi do contexto social.

<sup>47</sup> Ações de primeira potência são realizadas sobre os objetos, é o retirar da experiência suas características materiais e observáveis, ao que Jean Piaget também chamou de abstração empírica. Um segundo tipo de ações são as de segunda potência, essa resultante da coordenação de ações realizadas em primeira potência; é a capacidade de retirar, por abstrações reflexionantes, as qualidades da coordenação de suas ações, do que não é observável uma vez que é uma compreensão.

A aprendizagem *lato sensu* constitui-se de esquemas, que são como organizadores utilizados na aprendizagem *stricto sensu*; são estruturas generalizáveis, disponíveis à reutilização numa nova situação de aprendizagem, de um novo conteúdo. A aprendizagem de conteúdos é a de *stricto sensu*.

Lendo Jean Piaget (1959-1974) é possível compreender e distinguir que a aprendizagem, no sentido restrito, é o resultado de uma experiência física ou lógico-matemática que leva a uma compreensão imediata, concreta, ao passo que o aprender, no sentido amplo, é a união das aprendizagens pontuais do sentido restrito, colocadas num outro patamar de experiências, que as generalize e as transforme num conceito mais abrangente que o anterior; é resultante de uma compreensão refletida.

Essas observações de Jean Piaget redirecionam a ação da escola quanto ao aprender. Ensinar um conteúdo estático para o aluno, um conteúdo de informação, leva a uma constatação: estamos operando num nível restrito, de memorizar os conteúdos listados numa planilha curricular. É necessário que se façam essas aprendizagens, pois têm sua importância, desde que acrescidas da possibilidade de o aluno pensar no conjunto das aprendizagens realizadas; pensar o que têm de comum os tantos trabalhos de matemática, história ou de português realizados e o que se pode aprender dessas totalidades. Na verdade, abrem-se caminhos para que o aluno aprenda a partir de sua aprendizagem, no sentido lato de aprender, isto é, do aprender a aprender.

Fernando Becker (2003) diz que é preciso agir para aprender. Ainda, é preciso se apropriar da ação do aprender: "[...] ensino não pode mais ser visto como a fonte da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito" (BECKER, 2003, p, 14). É a ação que põe um sujeito em interação com um objeto de conhecimento. Ação enquanto processo dinâmico envolve duas realidades em constante busca de equilíbrio: a interna ao indivíduo – na reordenação pelo equilíbrio das suas estruturas internas de pensamento – e a que é externa ao sujeito – do objeto de aprendizagem a ser explorado, assimilado.

[...] o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização refletida. [...] no sentido dinâmico e construtivista das ultrapassagens contínuas. (PIAGET, 1973, p. 14).



A palavra "**interação**", que agora surge no texto, aparecerá inúmeras vezes na defesa das proposições deste trabalho e sempre no contexto teórico piagetiano, onde significa estar entre dois pontos, entre um objeto e um sujeito, ou entre dois sujeitos. A posição de estar entre dois pólos supõe a busca do equilíbrio, isto é, deverá estar na situação de operação, o que envolve uma ação e sua reação equivalente ou inversa. Nas interações que o sujeito estabelece com o meio estão em ação as invariantes da assimilação e acomodação que o transformam como sujeito, tanto quanto os objetos ficam modificados, isso porque passam a ser "novos" objetos para o sujeito, modificados pela ação realizada.

O conhecer e o aprender, em Jean Piaget, não se limitam a contemplar um objeto<sup>48</sup> dizendo suas qualidades, a imaginar ou reproduzir o modelo desse objeto. Conhecer exige uma ação de transformação a partir do objeto para descobrir as leis que regem suas transformações ou existência; é distinguir as relações necessárias das contingentes, atribuir significado às coisas no sentido mais amplo da palavra, ou seja, levando em conta não só o que é atual e explícito numa experiência, mas, também, todo o passado das aprendizagens e conhecimentos já realizados. Entra em processo de reordenação tudo que é real, possível e implícito, introduzindo aí uma nova distinção piagetiana, a da forma e do conteúdo. Piaget distingue-os dizendo que a forma é uma estrutura que se "descola" do conteúdo, que afirma ao sujeito sobre a sua possibilidade de saber, conhecer, de forma própria, original em outro e superior patamar de conhecimento, que implica no domínio do conteúdo, mas o transcende, pela reflexão e tomada de consciência.

A essa capacidade cognitiva<sup>49</sup> e lógica do aprender se agrega a necessidade de um aspecto dinâmico, que a mobilize à ação sobre um objeto ou conteúdo. Piaget atribui essa responsabilidade ao aspecto afetivo; retoma a unidade do ser humano e desmente os que dizem ser a Epistemologia Genética uma teoria somente lógica. "[...] um esquema de assimilação comporta uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afetivo), mas sob formas inseparáveis e indissociáveis". (PIAGET, 1959-1974, p. 66). A necessidade da descoberta que o aprender suscita no sujeito é mobilizada pelo afeto, que reclama por uma

---

<sup>48</sup> Ver nota de rodapé de número quatro (4), que conceitua objeto.

<sup>49</sup> Capacidade cognitiva, cognitivo, do verbo latino *cognoscere* : conhecimento.

"alimentação", quer dizer, de poder assimilar ou agir sobre conteúdos e dele retirar informações que se somam às estruturas de conhecimento, sem jamais constituir uma estrutura afetiva. "O gatilho de uma ação é a afetividade" (BECKER, 2003, p. 20).

Às díades com relação ao aprender - de ser amplo e restrito, de ser um conteúdo ou uma forma, de ter um sujeito e um objeto em interação - Piaget e Gréco (1959-1974) acrescentaram a relação de o aprender também ser sincrônico e diacrônico.

O registro concreto e imediato de uma ação sobre o objeto é delimitado por um tempo presente e por uma ação sincrônica, assim é necessário para que se possa fazer uma "leitura" de dados que a situação possibilita. O dado exterior vai ser interiorizado pela assimilação e coordenação de ações que o sujeito estabelece com a situação dada, o que poderia caracterizar o aprender pelo registro de novas informações realizadas. No entanto, essa aprendizagem sincrônica chama pelas aprendizagens feitas anteriormente pelo sujeito, para que o processo do aprender se constitua de significado para ele. Toda nova aprendizagem necessita de referências anteriores; por isso, o aprender é, simultaneamente, sincrônico e diacrônico, inclui uma experiência anterior.

Com isso, mais uma vez podemos voltar ao contexto escolar e pensar que a simples aprendizagem de conteúdos é muito reduzida e simples para o aluno. Aprender com o que aprendemos, eis o desafio que se impõe à escola, especialmente diante da avalanche de informações disponibilizadas pelos meios eletrônicos, ou da utilização desses recursos na rotina de aula. Considerando o exemplo dos meios computacionais na escola, tem-se que só os utiliza com competência quem sabe aprender a aprender com autonomia. Ao que Piaget ratifica com a pergunta: "[...] se para aprender a aprender já não é necessário saber aprender?" (PIAGET, 1959-1974, p. 27).

### 3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Tal como previsto no projeto, os dados coletados neste trabalho são utilizados para produzir um estudo de caso explanatório de caráter qualitativo. A

especificidade deste caso é a construção da autonomia do aluno vista na perspectiva docente.

O estudo de caso é um rico instrumento de trabalho e recurso metodológico a ser utilizado quando adequadamente construído e conduzido, no dizer de Robert Yin (2001). O mesmo autor destaca que o estudo de caso é adequado para a análise de fatos, acontecimentos ou recortes conceituais contemporâneos, acrescido de um estudo teórico que o signifique, ampliando, assim, a clássica idéia do estudo de caso destinado ao estudo de uma história de vida em sua verticalidade.

[...] os estudos de caso [...] são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como o experimento, não representa uma 'amostragem', e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar freqüências (generalização estatística). (Yin, 2001, p.29).

Um argumento apresentado pelo autor em defesa do estudo de caso é o fato de esse recurso metodológico poder ser utilizado de forma a dinamizar a descrição dos dados quando são colocados em relação com outras informações e outras áreas do conhecimento, em oposição ao tradicional acúmulo de documentos de um caso estudado exaustivamente a partir de uma única abordagem.

A área de conhecimento chamada para fazer um paralelo a este estudo de caso é a da história da educação, aproximação pretendida na intenção de contextualizar o surgimento do tema da autonomia no espaço escolar, colocando-a num marco histórico que a temporalize e a dimensione.

Os estudos acadêmicos contemporâneos tendem à aproximação de diferentes ciências ou áreas de conhecimentos. Jean Piaget, ainda no início do século passado, empreendeu em seus estudos sobre a gênese do desenvolvimento humano a marca do estudo interdisciplinar, o que caracterizou a sua carreira de pesquisador.

A história da educação faz uma importante aparição neste trabalho. Para que o tema da autonomia não fosse abordado pela exclusiva vertente dos estudos psicológicos e uma escassa contribuição da filosofia, na medida em que a moralidade humana é objeto de estudo desta última ciência, fiz uma busca na história a partir das questões: qual a gênese da autonomia na escola, de onde surge a intenção de alargar a formação do educando para o espaço das relações

interpessoais, da cooperação e da autonomia? Em que contexto e em que tempo histórico?

A localização do fato pesquisado no movimento escolanovista ratifica a necessidade de os professores manterem avivado o conhecimento do processo histórico sobre os fatos da educação. Isso facilitaria a análise crítica do que nos é apresentado como "novo", como sendo um estudo e empreendimento "indispensável" à modernidade. É preciso que consideremos o processo histórico para não ficarmos nos repetindo o tempo todo com uma "falsa novidade". Os temas da autonomia, do desenvolvimento da cidadania e de projetos para a paz são tributos de um movimento pós-Primeira e Segunda Guerras Mundiais de inclusão desses temas no contexto escolar, o qual veio a ser denominado como Escola Nova.

Estamos cercados, atualmente, como escolas, por projetos que visam ao desenvolvimento do pensar filosófico e crítico dos alunos, como de outros que empreendem ações na educação para a paz. São objetivos nobres, desde que não sejam trabalhados seguindo a formalidade de conteúdos estáticos previstos numa grade curricular e com períodos e momentos específicos de trabalho junto aos alunos. Tal situação foi antevista como ressalvada por Jean Piaget em pronunciamentos de 1930, quando escreveu o artigo "Os Procedimentos da Educação Moral" (*In Parat-Dayan, 1998*). Um ensino verbalista sobre a paz ou sobre o pensar filosófico colocaria a perder a mobilidade transdisciplinar que os temas transversais possibilitam no currículo escolar.

Tendo sido retomado os aspectos metodológicos desta dissertação, apresento agora os dois estudos de caso, que constituem a essência e a particularidade deste trabalho.

## 4 OS ESTUDOS DE CASO

Este capítulo integra os ricos dados trazidos pela empiria e buscados na teoria. São duas escolas da cidade de Porto Alegre, uma constituindo o estudo de caso da Escola A e outra da Escola B. Os estudos de caso trazem quadros onde foram ordenadas as falas dos entrevistados e/ou observações registradas pela pesquisadora por unidades de conteúdos que as envolviam; essas falas e observações foram minimamente alteradas, somente o suficiente para a transcrição de uma linguagem falada para um texto escrito, para manter a máxima autenticidade e contexto em que aconteceram.

### 4.1 ESCOLA A

O caso da Escola A é agora apresentado e discutido, levando em consideração a Figura 3.3.1 (capítulo da Metodologia). Os dados colhidos junto ao Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) e as entrevistas dos professores em atividade e dos aposentados são apresentados em quadros, identificados na sua temática básica pelos seus títulos.

Começo pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, discutido somente nos tópicos que dizem respeito ao tema deste trabalho, nas referências que faz quanto ao desenvolvimento de autonomia dos alunos e a valores próximos, que dizem respeito à formação do aluno em seu aspecto sócio-moral.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola A foi organizado de modo a apresentar doze títulos principais.

#### **Quadro 4.1.1: Títulos do PPP da Escola A**

- |                              |
|------------------------------|
| 1- Dados de Identificação    |
| 2- Apresentação              |
| 3- Histórico                 |
| 4- Diagnóstico               |
| 5- Concepção de Conhecimento |

- 6- Concepção de Educação
- 7- Concepção de Escola
- 8- Concepção de Homem
- 9- Concepção de Currículo
- 10- Finalidades e Objetivos da Escola
- 11- Princípios Norteadores da Escola
- 12- Proposta Pedagógica: Fundamentação Teórica, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal, Estágio Profissional, Avaliação

O PPP é um documento de referência para toda a ação pedagógica desenvolvida numa escola, devendo, por isso, ser de conhecimento e uso de todos seus professores. O PPP da Escola A, depois de sua "Apresentação" e "Histórico", faz o "Diagnóstico" da situação econômica e cultural da atualidade, apontando em que contexto a escola se insere e que tipo de formação escolar vai privilegiar perante o diagnóstico realizado. É do título 5, que trata sobre a "Concepção do Conhecimento", que retiro a seguinte passagem para posterior comentário no que se refere à possibilidade de construção da autonomia do aluno.

#### **Quadro 4.1.2: Concepção do conhecimento da Escola A**

[...] conhecer é elaborar uma representação do conteúdo – objeto de aprendizagem, utilizando os conhecimentos prévios nesta elaboração. Este conteúdo precisa ser "desconstruído" e "reconstruído" pelo aluno para que se torne significativo. Este é um processo cognitivo e social, ao mesmo tempo, no qual o sujeito também se modifica para poder aprender.

[...] viver em um ambiente democrático é condição necessária ao desenvolvimento de um cidadão autônomo, construtor e atuante no desenvolvimento de sua cidadania. A relação dialógica, ou seja, a educação problematizadora, conforme Paulo Freire, é uma educação na qual a relação educador-educando desaparece e é substituída por uma relação entre iguais que visam, a partir do seu cotidiano, construir uma visão crítica do mundo. A dimensão política da educação se dá na relação dialógica, perspectiva que busca o rompimento das relações de poder que caracterizam a relação professor-aluno.<sup>50</sup>

A Escola A refere ter o conhecimento como um objeto a ser apropriado pelo aluno de forma crítica e participativa, numa relação com o professor que não é

---

<sup>50</sup> Uma discussão considerando os pressupostos teóricos do PPP das duas escolas em suas coerências e contradições poderia ser oportuna, uma vez que esse documento deveria orientar a ação pedagógica do professor na escola. Este trabalho, no entanto, ateu-se à presença do conceito de autonomia neste documento que rege as práticas escolares.

autoritária ou heterônoma. O referencial é freiriano, autor que, como visto na primeira parte do trabalho, tem raízes na Escola Nova. A "relação dialógica" é própria para o desenvolvimento moral, considerando a fundamentação piagetiana, pois supõe a "conversação" entre sujeitos mediada pela tematização dos conteúdos da realidade, onde o respeito mútuo se faz presente, numa relação cooperativa e que intenciona a formação de uma consciência crítica. A relação, quando estabelecida pelo diálogo, que faz respeitar a autonomia dos sujeitos, a diversidade de escolhas, posições e condições, com a livre participação de todos, ratifica a perspectiva autônoma do sujeito e potencializa a relação cooperativa com outros sujeitos da relação, especialmente na relação pedagógica, com cada qual assumindo e sendo respeitado em seu papel de aluno e professor, ao mesmo tempo em que há frestas para a troca e atualização das posições assumidas inicialmente.

A própria intenção de "desconstrução e reconstrução" do conhecimento exigem espaços democráticos, não aqueles em que o professor dita o conhecimento para ser copiado pelos alunos. A reconstrução é a própria autoria na construção do conhecimento, feita pelo aluno e pelo professor, pelo processo criativo da elaboração de novas sínteses, resultantes de repetidas tomadas de consciência.

O tópico que trata do "Conhecimento" tem continuidade no título seguinte, sobre a "Concepção de Educação". A Escola A mantém o referencial de Paulo Freire e o cita mais de uma vez, insistindo na relação dialógica, problematizadora e construtiva das ações escolares na formação cidadã do aluno.

#### **Quadro 4.1.3: Concepção de educação da Escola A**

<p>[...] prática da liberdade, a humanização e a construção da cidadania.</p> <p>[ao professor cabe o papel de ser o] mediador, propor atividades que despertem o interesse e a curiosidade do aluno, pois este impulsiona o sujeito a conhecer.</p> <p>[a escola, como instituição pública, coloca-se no dever de aprimorar a] cultura popular produzida e que circula entre professores, funcionários, alunos e familiares.</p> <p>[...] o ato de educar precisa ser um ato pedagógico, político, social, ecológico e ético; tomado desde a escolha de conteúdo até o método a ser utilizado, supondo uma determinada forma de relacionamento com as pessoas envolvidas. Busca-se não só o desenvolvimento cognitivo, mas também a convivência solidária.</p>
---

Está presente neste título a mesma preocupação dos documentos oficiais, de tomar o conteúdo escolar como um recurso para a formação da cidadania e o desenvolvimento do senso crítico no aluno, aqui ditos a partir da pedagogia de Paulo Freire.

O professor parece estar no centro do processo de ensino, na medida em que tem a função essencial de "mediar" e "despertar" no aluno a curiosidade, o "impulsionar" a aprender. No entanto, é o aluno que deveria ser o foco no processo de ensino, sendo o protagonista da sua aprendizagem, esta como um resultado de um investimento pessoal, com a participação de um bom professor, que o desafie a pensar e a elaborar conceitualmente os conteúdos escolares.

Quanto à escolha pela valorização da cultura escolar, essa se encontra no lugar de um conteúdo a ser apreendido pelo aluno, para o aprimoramento das ações solidárias e cooperativas nesse ambiente e posterior utilização em contextos diferentes do escolar. O texto do documento quer utilizar o ambiente escolar em seu todo, com a apropriação de diferentes culturas - a escolar, a familiar e a comunitária. Os documentos ministeriais que conduzem a ação escolar também dizem de a escola estar aberta à vida na comunidade, pela participação em acontecimentos relevantes e fazendo-se presente em eventos culturais, pela ação e participação cidadã de todos. Pode-se pontuar esse contexto de abertura da escola para a comunidade como sendo também uma intenção da Escola Nova, especialmente em decorrência dos períodos pós-guerras mundiais.

A Escola A frisa os compromissos com a democracia, a cidadania e o exercício de uma ação participativa no fazer didático, da ação escolar dos alunos.

O título seguinte do PPP refere-se à "Concepção de Homem", entendido como um sujeito sócio-histórico a ser respeitado em seus diferentes estágios de desenvolvimento. Mais uma vez é ratificada a posição da escola de formar homens críticos e criativos, que tenham desenvolvido o senso de respeito por si mesmos e por outros indivíduos com quem convive, que sejam capazes de tomar decisões embasadas na ciência e nos valores humanistas como membros de uma sociedade nem sempre justa e democrática. O PPP aqui expressa a atividade de grupo como preferencial para o exercício da liberdade, a ser vivificada no espaço coletivo, de



uma liberdade que é limitada por outras liberdades. A atividade em grupo é um recurso metodológico essencialmente escolanovista, utilizado, na época, já com o fim de aprimorar as relações de cooperação entre indivíduos no desenvolvimento sócio-moral e cognitivo. Não encontrei no PPP da Escola A referências ao escolanovismo nem ao nome de Jean Piaget, apesar de muitos posicionamentos assumidos serem pertinentes ao estudo realizado por esse autor e movimento.

O item dez diz das "Finalidades e Objetivos da Escola", trazendo os objetivos gerais da escola com relação à formação de alunos e à forma como quer priorizar os conteúdos e procedimentos escolares dentro da ação pedagógica pretendida. Dentre outros objetivos seleciono os do quadro abaixo:

#### **Quadro 4.1.4: Finalidades e objetivos da Escola A**

[1º] Compreender o conhecimento como universal e direito de todos, construído coletivamente como processo de desenvolvimento, apreensão e transformação da realidade.

[2º] Conceber a escola como espaço de socialização e construção coletiva do conhecimento e como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valor, cidadania, responsabilidade), de exercício de democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade.

[3º] Criar fórum e espaços de discussão e estudos sobre as práticas pedagógicas, para potencializar o nosso trabalho na escola.

[4º] Compreender a educação como um processo permanente de formação de sujeitos autônomos, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais.

O primeiro dos quatro objetivos acima citados diz de a aprendizagem e a escolarização serem um direito de todos, fato muito recente na história da humanidade. A escolarização para todos é uma reivindicação da Revolução Francesa e, mais recente ainda, é a intenção de uma educação de qualidade, pela qual todos possam, efetivamente, aprender na escola e fazer dos conhecimentos e aprendizagens nesse espaço social construído um instrumento democrático, de igual direito a todos os cidadãos. A transformação da realidade, pretendida no primeiro objetivo, só se confirma pela efetiva aprendizagem escolar, no entanto são comuns as circunstâncias de falsas situações de ensino e de aprendizagem no interior da escola, as que avultam negativamente o merecido reconhecimento do trabalho

docente. São múltiplos os fatores que contribuem com o desprestígio do trabalho escolar, no entanto, apesar de sua importância, não serão tomados para análise por fugirem ao foco deste trabalho.

O segundo objetivo diz da construção solidária do conhecimento, feito pelas relações sociais e com vistas à cidadania. Tal objetivo responsabiliza a todos que trabalham na escola, sugerindo uma ação docente que vá além de ministrar aulas, aquelas que têm a simples intenção de transmitir conhecimentos, no sentido *stricto* do que seja aprender - mencionado por Jean Piaget (1959-1974) - de informar o aluno sobre conceitos, fórmulas e fatos. Está dito que a escola é um espaço para a construção de relações embasadas em valores sem chamar à responsabilidade dum componente curricular específico, a exemplo da filosofia, da educação para o pensar, introduzido no currículo de muitas escolas, supondo-se, portanto, ser de todos os docentes esse compromisso de formação humana da educação, tal como propunha Jean Piaget quando das suas manifestações *Sobre a Pedagogia* (In Parra-Dayan e Tryphon, 1998).

Esse segundo objetivo parece retomar os estudos e a experiência propostos pelo escolanovista americano Jonh Dewey, que enfatizou as vivências democráticas no interior da escola<sup>51</sup>, sem que esse autor seja citado no PPP da Escola A.

O terceiro objetivo escolhido diz da criação de espaços específicos para a formação pedagógica dentro da escola, entendida como o aprimoramento profissional do professor em grupos de estudos. Penso ser esse um espaço privilegiado e importante para a manutenção e o aprimoramento constante dos professores, em formação continuada e em serviço, além da própria consolidação do projeto pedagógico da escola enquanto proposta coletiva. São os professores críticos que interagem de forma indagativa com os alunos e colegas professores. São os professores estudiosos, que refletem sobre sua prática, que se comprometem com a realidade científico-social e que problematizam as suas aulas, sendo ainda os mesmos que abrem espaços para a participação argumentativa dos alunos. Os estudos previstos nos objetivos desta escola poderiam favorecer o

---

<sup>51</sup> Jonh Dewey é um autor não citado nas referências utilizadas para a construção do PPP da Escola A, no entanto é referido por uma das professoras aposentadas em entrevista, que disse ter em sua prática escolar a influência direta de Jonh Dewey, do ensino pela ação democrática no interior da aula e escola, fato que não foi desconhecido do projeto pedagógico da época.

processual aprimoramento profissional, pelo confronto com outros pontos de vista de um grupo que interage e potencializa as autonomias cognitivas e morais desses mesmos, e com o conseqüente e equivalente desenvolvimento sócio-moral dos alunos.

O quarto objetivo escolar é o que aponta para o ponto central deste trabalho, a construção da autonomia no aluno, portanto, presente no PPP da Escola A como objetivo a ser concretizado em ações pedagógicas do professor na rotina diária do fazer escolar, supondo que o professor também seja um sujeito autônomo. O objetivo diz de um sujeito autônomo e crítico diante das questões sociais, não especifica sobre as condutas morais de cooperação e mútua responsabilidade a ser construída na parceria e reciprocidade dos relacionamentos. Outros tópicos do PPP da escola não voltam ao tema, dando um contexto ao termo ou fazendo uma referência teórica à autonomia pretendida.

No último título do PPP da Escola A, da "Proposta Pedagógica", há subdivisões. Um dos subtítulos trata da fundamentação teórica da proposta eleita pela escola, onde, mais uma vez, é reforçada a idéia da formação democrática, do desenvolvimento de valores morais e do desenvolvimento de relações solidárias entre os alunos. Nele consta:

#### **Quadro 4.1.5: Proposta pedagógica da Escola A**

<p>Uma mudança cognitiva é, ao mesmo tempo, um processo individual e social. O desafio que se coloca é o de buscar a harmonia, entre o aprender a aprender e aprender a viver, como duas realidades que se encontram e se fundem constantemente ao longo do processo educativo, pois não podemos conceber o processo ensino-aprendizagem apenas como uma atividade intelectual.</p>
---

Aqui está expressamente colocada a máxima trazida pela Escola Nova do "aprender a aprender", agora conjugada com o "aprender a viver". Outra posição importante é a do processo dialético do ensinar e do aprender, que transitam entre o individual e o social, reforçando a idéia de que as situações de ensino e de aprendizagem não são as que se restringem ao acúmulo de um capital intelectual pelo aluno. Segundo Fernando Becker (2003), na obra de Jean Piaget podemos

também encontrar referência ao “aprender a aprender”, especialmente na interação sujeito-objeto, que dá a conhecer, como resultado do processo, o próprio conhecimento dum sujeito psicológico em sua historicidade. A ação implícita no aprender a aprender, e também a implicação mútua do sujeito com o objeto são movidas pelas invariantes funcionais da assimilação e acomodação.

Em outra passagem do mesmo subtítulo encontramos que a formação do aluno deve incentivar a construção autônoma e original do aluno, para que ele possa participar ativa e criticamente na sociedade onde vive. Para tanto, é necessário que a escola tenha olhos para tal desenvolvimento de autonomia e cidadania do aluno, com ações específicas e visíveis aos alunos. Essa ação específica e visível tem suas raízes no próprio estudo do professor sobre o tema da autonomia, sobre o contexto de colaboração espontânea entre os alunos e grupo de docentes, da sua existência e incentivo como de sua ausência e análise das circunstâncias.

Essa passagem do PPP da Escola A faz lembrar uma idéia anunciada por Jean Piaget em 1930, no artigo "Sobre os Procedimentos da Educação Moral", quando diz: "[...] um ensinamento oral deve vir depois e não antes da experiência vivida" (PIAGET, *In* Parrat-Dayana e Tryphon, p.39), além de, no mesmo texto, mencionar que a existência de sujeitos ativos e autônomos faz-se pelo exercício cotidiano da reflexão, da tomada de consciência sobre os acontecimentos e implicações dos atos praticados no coletivo, muito mais do que pelas verbalizações e belas lições relatadas e sem correspondência com a vida imediata dos alunos. John Dewey também é enfático quando faz no espaço escolar uma prática democrática, acreditando ser esse o caminho para a formação de cidadania pretendida pela formação escolar.

O segundo subtítulo refere-se ao ensino fundamental. Repetidamente, o texto do PPP da Escola A diz do desenvolvimento das potencialidades do aluno para o exercício da cidadania, da consciência crítica, do espírito de grupo e da liberdade, agora com a introdução do elemento professor, que tem a função de ser um mediador, um agente integrador da construção do conhecimento pelo aluno. A teoria diz que o professor não deve se colocar em posição de autoridade inquestionável frente ao aluno adolescente; é mais produtivo que se coloque num patamar onde as trocas sejam recíprocas e facilitem ao aluno tomar consciência sobre as relações democráticas que se estabelecem no grupo de trabalho, em aula,

com todas as implicações que a democracia demanda, de respeito à liberdade alheia, ao posicionamento diverso ao seu e de direito ao direito a ser partilhado.

Por fim, é esperado pela escola que, ao concluir o ensino fundamental, o aluno seja capaz de: interagir com colegas, professores e pares de forma cooperativa, compartilhando possibilidades e respeitando os limites de todos; formular opiniões sobre diferentes projetos e conflitos do meio social em que vive; desenvolver a capacidade de aprender a aprender, entre outras intenções mais voltadas para o domínio de conteúdos.

Portanto, a Escola A está alicerçada sobre um texto que enfatiza a democracia, que garante espaço para os professores e alunos se reunirem, manifestarem-se, serem críticos, autônomos e livres diante da necessidade de construir uma sociedade sempre mais justa.

A autonomia insere-se no PPP da Escola A como um objetivo almejado junto aos valores morais, à justiça, à solidariedade, à cooperação e à responsabilidade dos alunos em formação. A autonomia tantas vezes referida no documento da Escola A não é distinguida em sua dimensão moral ou cognitiva, ou sobre qual autor fundamenta seu conceito, mas o texto não deixa dúvidas quanto a sua importância no desenvolvimento do aluno cidadão autônomo, o que me possibilita inferir sobre um desenvolvimento que é simultaneamente moral e cognitivo, tal como o referencial piagetiano.

Dessa forma, foi localizada a autonomia do aluno com mais ênfase do que a do professor no PPP da Escola A. A autonomia do professor é brevemente lembrada quando o plano menciona os momentos de formação do docente dentro do espaço escolar, de formação continuada, prevista como um objetivo da escola.

As entrevistas com os professores passam agora a integrar o estudo de caso da Escola A, mantendo o foco na autonomia do aluno, na relação que o professor estabelece desse tema com o PPP da escola e como organiza sua aula para tal desenvolvimento. Sem esquecer que a autonomia do professor também é relevante para a existência duma simultânea autonomia do aluno.

A primeira entrevista a ser apresentada, em seus recortes pertinentes ao tema de estudo, é do orientador educacional, por apresentar um panorama geral da escola em suas dificuldades, possibilidades e transformações que vem sofrendo no decorrer do tempo.

#### **Quadro 4.1.6: Entrevista com o orientador educacional da Escola A**

Antes existia um projeto pedagógico na escola, aliás, ainda existe, mas era respeitado, construído por todos, era divulgado e as pessoas participavam e discutiam o seu conteúdo. Tinha as equipes de disciplina, a de matemática, de língua portuguesa, didática... hoje não existe mais. Elas pensavam em conjunto a área de estudo e estavam sempre se atualizando. O professor ficava em atividade de estudo, ia para a sala, trabalhava com os alunos, voltava para partilhar e aprimorar o acontecido.

Eu acho muito isolada a ação dos professores de uma série, não tem uma reunião ou espaço para que as coisas sejam discutidas, essa é a dificuldade. Até com relação à avaliação, que é o tema atual das reuniões, cada um entende de um jeito e faz de um jeito diferente. Falávamos hoje no nosso encontro interno do SOE, a escola atende muito alunos e as ações estão isoladas, especialmente as do professor em sua sala de aula. São três mil alunos e duas pessoas no pedagógico, por exemplo, sendo que uma delas recém está chegando na escola, sem a formação específica de coordenador pedagógico. A escola perdeu aquela articulação que tinha para trabalhar em conjunto, de ter um grupo que pensava e levava situações já "alinhas" para o coletivo dos professores discutirem, o que era essencial, o que ia fazer diferença na prática do professor com os alunos.

Quanto às reuniões na escola, são semanais, alternadas entre o pedagógico, o administrativo, a orientação e o grêmio de professores. O SOE não fez nenhuma reunião ainda neste ano, estamos pedindo horário. Não está sendo possível porque a avaliação escolar está sendo discutida pelo pedagógico junto aos professores.

Acompanhamos as turmas através do trabalho dos conselheiros, que são escolhidos pelos alunos. Ao final de cada trimestre, o conselheiro e os alunos realizam uma reunião de avaliação da turma, levantam os aspectos positivos, negativos e as sugestões que têm para os professores que se reunirão em conselho de avaliação do trimestre. Nessas avaliações os alunos demonstram muita consciência, revelam na ficha o quanto se ajudam mutuamente, da união do grupo na resolução de problemas, dizem dos colegas que interferem na aula de determinado professor, etc. Quando o professor conselheiro observa algo na turma, sempre nos procura, mesmo sendo um problema da coordenação pedagógica, porque tudo acaba se resumindo em problemas de relação entre os professores e os alunos. Os alunos se ajudam, sem a interferência da gente.

Os professores trazem os conflitos para nós, falam especialmente sobre a falta de respeito dos alunos. Nós conversamos com os alunos e vemos com eles sobre o quanto eles e a turma perdem com esse tipo de acontecimento. Fizemos uma reflexão, ou acontece de a gente [orientador educacional] ir até a sala falar com os alunos e não notar nenhuma falta de respeito, eles escutam, falam cada um de uma vez. Daí eu pergunto: "Por que é tão diferente com o professor?" Ao que eles [alunos] respondem: "Contigo é diferente, a maneira como você fala é diferente".

Ontem aconteceu de um professor mandar seis alunos de uma vez para o SOE. Ela entrou na sala e viu um empurra-empurra, não quis saber o que era, tirou da sala. Eles acabaram perdendo um período de aula porque estavam brincando, não estavam em

conflito. O professor está estressado, nem pensa em perguntar para os alunos o que está acontecendo, manda logo para fora da sua aula.

Existe o Grêmio Estudantil, que é chamado de Conselho de Alunos. Eles têm uma relativa autonomia para a realização de tarefas, precisam sempre o aval da direção quando querem realizar algo.

A escola congrega todos os alunos através de uma gincana que o grêmio organiza. As tarefas costumam ter relação com atividades internas da escola, tem tarefas do tipo doar sangue, arrecadar alimentos e roupas para uma instituições. A vice-direção acompanha a organização dos alunos. Essa tarefa tem se repetido anualmente pelo sucesso junto aos alunos.

Neste ano teve uma atividade solidária muito interessante na escola. Os alunos arrecadaram medicamentos e outras necessidades para um ex-aluno da escola que teve uma doença que o limitou fisicamente. Quem desencadeou o trabalho foi uma ex-professora da escola e que hoje trabalha na Justiça. Ela pediu a ajuda aos alunos da escola e todos responderam. Cada turma viu o que poderia doar e se organizaram. Foram colocadas mesas na entrada da escola e todo dia eram depositadas ali coisas trazidas pelos alunos. Foi trabalhado com os alunos de que todos temos alguma coisa para dar.

A escola está muito deteriorada também em sua estrutura física. Os alunos pequenos estão acomodados precariamente em função de uma obra na escola que já é eterna. O telhado tem problemas, molha a biblioteca, estraga o patrimônio, e sempre há mais coisas para arrumar.

Foi realizado um mutirão de limpeza na escola, Dia da Solidariedade, que envolveu alunos, professores e pais. A escola está com muita dificuldade com relação aos funcionários, são pessoas de idade, com vários problemas de saúde. Cada professor conselheiro requisitou a sua turma para limpar a sala de aula que diariamente utilizam, listaram o que poderia ser feito e quais materiais cada um traria. Esta atividade aconteceu pela primeira vez na escola e teve um resultado muito positivo. Tem muita sala suja, parede pichada, classes riscadas. Foi um sucesso, os alunos se envolveram bastante.

A avaliação que hoje faço da escola é de termos muito professor despreparado trabalhando aqui. Muito professor com contrato emergencial, alguns que já haviam parado de trabalhar e agora voltam e não têm a mínima noção do que vão encontrar no interior da escola. Tivemos, recentemente, um de Artes Domésticas que queria trabalhar no magistério, mas não tinha formação para isso e acabou no ensino fundamental, e o que ele fez foi uma grande bagunça. Daí a gente trabalha um ano todo com o professor enquanto vai argumentando pelo afastamento dele, demora, e é difícil trabalhar estes assuntos com o professor. Quando está um pouco melhor, ele sai, restam as dificuldades que surgem com as turmas onde ele trabalhava. Teve um outro, muito inexperiente, que tentava sua aproximação com os alunos se fazendo tão adolescente quanto eles. Outro dia esse professor estava contando sua triste vida aos alunos, soubemos porque veio aqui uma aluna com pena do professor, que chorava na frente dos alunos. Quer dizer, é um professor que não faz a sua parte, e é claro que muitos alunos acabam se valendo desta "ausência de professor" em aula e a preenchem com a indisciplina, falta de respeito, etc. A formação dos professores está cada vez mais precária. Vimos isso aqui dentro da escola, na hora do trabalho com o aluno.

O aluno de nossa escola sempre foi tido como crítico, e continua sendo, com posicionamento muito claro sobre tudo o que acontece a sua volta para atuar com autonomia e responsabilidade na sociedade.

Esse é um relato marcado por dificuldades, por escassas reuniões de estudo, pelas limitações de certos professores e certa precariedade das condições físicas da escola. É um contexto complexo, onde dificuldades de toda ordem estão representadas, no entanto como idéia principal aparece a carência na formação do professor. Mesmo que se reconheça a necessidade da melhor formação docente pelas agências formadoras, tem-se de observar que o relato também evidencia a falta de uma unidade cooperativa entre os professores, de responsabilidade para com a escola, de propor e consolidar os vínculos de trabalho entre os docentes. O relato diz de cada um tendo uma ação pedagógica diferente, guiando-se por parâmetros individuais, e as ações desconexas nem sempre propiciam unidade ao trabalho, muito menos espaço para a construção e vivência de uma autonomia, seja dos docentes, seja dos alunos. Autonomia é aqui entendida como a superação da individuação, que conduz à cooperação no trabalho e na relação.

A primeira observação importante é sobre o distanciamento que têm os professores, ou escola, do seu próprio PPP, que é apenas lembrado, não é convocado nem mencionado como elemento fundante das ações escolares. Num tempo passado parece ter sido mais bem trabalhado, com a participação e discussão dos professores, que se reuniam com mais freqüência para o estudo.

Outro problema da escola também tem relação com o corpo docente, no que tange ao seu despreparo profissional e à concomitante ausência de reuniões de estudos; ainda, à desarticulação entre SOE e SE<sup>52</sup>, deixando os professores sozinhos no seu fazer pedagógico junto aos alunos. O orientador relatava na entrevista que nem sempre há como compartilhar as ações entre os serviços de orientação e supervisão escolar, de modo que cada um vai resolvendo as suas urgências da melhor forma possível, inclusive, as duas salas de trabalho ocupam lugares opostos no longo corredor da escola. O texto acima diz que os professores levam situações de conflito direto para o orientador, pois tudo acaba sendo dificuldade de relação. Todo esse conjunto tende a fazer eco na atividade com o aluno, que ocupa os lugares onde há “falta” da presença docente, com atitudes que tendem a ressaltar a conduta extravagante e egocêntrica do adolescente, e mesmo na falta de cuidado com o ambiente físico da escola, de preservação do espaço que

---

<sup>52</sup> SOE – Serviço de Orientação Educacional; SE – Supervisão Escolar.



utilizam, contrariando o comportamento desejável de uma co-responsabilidade com o patrimônio da escola, que é utilizado por muitos alunos, aspecto que é pertinente à formação cidadã preconizada pelo PPP da escola.

A atividade realizada de mutirão de limpeza e a campanha liderada por uma ex-professora tiveram resultados positivos e bem revelam a possibilidade de construção de atitudes cooperativas entre os alunos e professores. Outras atividades são mencionadas, de ação solidária, mas até que ponto elas comprometem o aluno com uma postura autônoma de colaboração espontânea, ou ratificam a idéia de doações materiais, que cumprem a função de uma falsa e distante prestação de serviço aos semelhantes, do que sobra a mim para ser dado para um outro que sofre de faltas. Percebo que são momentos esporádicos de chamamentos a uma urgência, não uma continuidade na ação cooperativa, constantemente articulada entre o fazer dentro da sala de aula e ações gerais envolvendo o coletivo escolar – que mobilizam o aluno para uma postura cooperativa em seu conceito mais amplo e permanente. A evidência dessa oposição entre uma solidariedade a terceiros e a falta de uma atitude cooperativa como comportamento de vida é a depredação do patrimônio da escola e as constantes situações de conflito entre alunos, alunos e professores, além da indiferença para com o servidor dos serviços gerais da escola. São muitas as classes danificadas, paredes e portas riscadas e quebradas, estas últimas, que se quer se fecham, ou os quadros que ornamentam as paredes dos corredores todos riscados ou rasgados, tanto pela ação do tempo, como falta de manutenção, por riscos de canetas.

O acompanhamento aos alunos se faz de forma indireta, pela queixa do professor ou ficha de avaliação feita pelos próprios alunos junto ao seu conselheiro. Nessa ficha consta o relato escrito da autonomia dos alunos, referindo-se à ajuda mútua prestada entre eles. Será essa a melhor forma de acompanhar o desenvolvimento da autonomia nos alunos? A autonomia aqui é vista como um desenvolvimento que acontece independentemente de ação do professor ou da escola, é alijada de uma atitude e trabalho cooperativo entre professor e setores da escola. É dito que observam a autonomia dos alunos pelo parecer escrito que eles fazem, e essa parece surgir do próprio desenvolvimento: “natural – espontâneo” do aluno. Como, então, se trabalham a cidadania, a autonomia, a cooperação e a

solidariedade na escola? Todos esses conceitos estão presentes no PPP da escola como objetivos de trabalho.

Os alunos têm suas ações acompanhadas pelos professores no grêmio estudantil. Parece que os alunos necessitam ser "cuidados e vigiados" constantemente, o que reforça a situação heterônoma, que se perpetua na escola e na relação professor-aluno, limitando o espaço para o exercício da autonomia e cooperação espontânea entre os alunos, especialmente nessa organização, que é essencialmente discente. A situação deixa transparecer a concepção de um aluno sempre irresponsável, que precisa de aval de um adulto. Que espaços os alunos têm dentro da escola para a manifestação autônoma? Será que só lhes restam as ações ditas indisciplinadas? E as de confronto?

A Escola A tem alunos críticos, diz o orientador educacional. Acredito que, pela desarticulação e dificuldades internas da escola, e, especialmente, pela falta de reuniões de estudo e planejamento dos professores, é provável que a autonomia dos alunos seja resultante das inúmeras brechas que eles acabam tendo para agir com independência no interior da escola, diferentemente de uma autonomia moral que supõe cooperação, responsabilidade e uma liberdade comedida e com a efetiva participação de adultos-professores autônomos numa ação conjunta. Se essa fosse a conduta predominante dos alunos, talvez a escola não estivesse tão depredada fisicamente e os professores não estivessem tão estressados e queixosos dos alunos, pois a aula se comporia de um coletivo organizado.

Convém que se apresentem e não fiquem despercebidas as possibilidades na construção da autonomia que as ações da Escola A deixam transparecer. Aliás, os mesmos exemplos citados como restritivos à construção da autonomia dos alunos trazem um germe de possibilidades. A ação solidária de arrecadar medicamentos para o ex-aluno, a participação efetiva na limpeza do ambiente escolar, a existência do grêmio estudantil e seu empenho na realização da gincana anual – de adesão espontânea dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental – são exemplos que trazem uma dupla face: de uma possibilidade de ação cooperativa entre os alunos, e, também, de descontinuidade do trabalho docente. Também a ausência de reuniões para discutir o cotidiano da escola e a possibilidade de ações conjuntas são contrapostas à existência de uma discussão sobre o processo de avaliação dos alunos na escola, que toma o espaço de outras temáticas

de reuniões. No entanto, é também uma oportunidade de agregação dos professores em torno de um assunto pedagógico, lamentando-se a escassez desses encontros, como dito pelos próprios professores em suas entrevistas. O trabalho dos professores conselheiros junto aos alunos, em reuniões que antecedem o conselho de classe, parece ser um procedimento adequadamente constituído e estabelecido, no entanto talvez pouco explorado em toda sua potencialidade como momento de reflexão e construção coletiva, tal como os procedimentos de uma assembléia de aula. Esse mesmo documento, resultante da reunião de avaliação da turma revela, para o orientador educacional ações solidárias entre os alunos, feitas de forma espontânea, sustentadas pelo coleguismo, pela vontade de ajudar ao outro e de fortalecer as relações do grupo, o que valida o instrumento e a ação empreendida. O próprio PPP da escola abre possibilidades para a construção da autonomia dos alunos e professores. Pena que não seja lembrado pelos docentes como uma fonte de informações, ou como o documento que direciona as ações escolares numa unidade de ações e procedimentos que efetivamente garantam uma identidade ao estabelecimento de ensino e uma referência estável para o aluno em formação.

Vejamos, agora, fragmentos das entrevistas realizadas com os professores em atividade na Escola A, reunidos e apresentados em quadros em função de diferentes assuntos que surgiram nas entrevistas. Cada quadro traz uma totalidade temática, referente ao pensamento de um grupo de professores que diz sobre uma fração do agir pedagógico na Escola A, não sobre a participação individual de cada professor. A distinção da fala dos diferentes professores se fará por uma indicação numérica para a preservação das identidades.

No próximo quadro há referências sobre como um grupo de professores da oitava série pensa contribuir para a formação dos alunos, como organiza uma boa aula e o que leva em consideração quando planeja a sua ação pedagógica junto aos alunos.

### Quadro 4.1.7: A Organização de uma boa aula

Professor 1: Conseguir-se fazer um bom trabalho quando se aproxima a realidade do aluno com o conteúdo de aula. O conteúdo entra permeado, se dilui frente aos assuntos com os quais trabalhamos. Eu procuro fazer essa aproximação através de fóruns, eu tenho uma prática que os alunos já não sentam mais com frequência um atrás dos outros. Na sala a gente se vê, a sala é pública. Eu dou muita ênfase para isso. Eu tenho sentido ao longo desta caminhada que os alunos começam a gostar da minha matéria.

Professor 1: Eu me preocupo muito com a formação do indivíduo, enquanto saber pensar, saber criticar, saber opinar, saber diferenciar o que é importante e o que não é, o que é certo e o que é errado. Desenvolvidas essas habilidades e competências, aí, sim, estou ajudando na formação para a vida toda. E isso eu deixo bem claro para eles; que eu preciso que falem, que se expressem.

Professor 2: A formação acadêmica está tecnicista e esqueceu o humano. Estou tentando pôr a sementinha do ser ético. Aquilo que Morin e Arroyo falam: "educar é educar para ser humano". O que eu vou deixar não é o definitivo, mas talvez a semente para que mais tarde, lá na faculdade, seja de direito, medicina ou engenharia, ele se lembre que é um ser humano com outros seres humanos, porque não existe isso hoje em dia.

Professor 3: Eu não gosto daquela idéia do meu tempo de ginásio, e que ainda existe, que só o professor fazia, os alunos deviam ficar quietos. Eu gosto da idéia deles estarem participando. Mesmo que eu dê um conteúdo novo, pergunto: "Como é que se faz? Eu não sei nada". "Vamos, vamos tentar!", eu digo. Eu acho que é melhor do que dar tudo pronto, tudo mastigado. A impressão que eu tenho é que ainda se trabalha muito com: Pega o teu livro e vai para casa estudar, decora o que está ali e pronto! Eu prefiro dar aula onde os alunos se mexem, andam e perguntam para mim e para os colegas.

Professor 3: O que eu acredito é que os alunos têm que construir junto comigo, chegarem ao "x" da questão. Eu coloco assim: todas as disciplinas são interessantes, elas formam um conjunto, a educação física com a matemática, com a música. Digo para os alunos que, no momento em que eles percebem que raciocinando fica mais fácil compreender, que é tão mais fácil do que decorar, tudo fica resolvido. Eu acho tão bonito quando eles me dizem: "Mas era isso!" Ou uma outra que disse: "Pô! Como eu fui burra, como é fácil isso. Bem que tu disseste!" Mas eles têm que se darem conta e eu tenho que tornar interessante o assunto. Se eu não cutucar, eles não vão se dar conta disso. Para mim o aluno mais interessante na sala de aula é aquele em que eu vejo em sua cara que não gosta da minha matéria. Aquele que já tira dez com todos os professores já tem essa tendência de gostar feita, vai ser sempre um bom aluno, tanto faz ser um professor tradicional ou não. Fazer o aluno gostar da matéria e compreender é o meu desafio.

Professor 4: Eu gosto que eles trabalhem em grupo porque fica mais fácil de eles se ajudarem e trocarem idéias, um ajuda o outro. No individual eles ficam fechados neles mesmos. Eles aprendem mais na troca, embora isso dificulte o trabalho da gente porque eles conversam muito. Nesta troca de idéias outros assuntos surgem, que não são do conteúdo, mas eu acho que faz parte, até porque eles fazem também o que é solicitado.

Os professores priorizam aulas participativas. A cooperação entre os alunos que aprendem está na estratégia do fórum e do trabalho em grupo, do questionamento quando o professor pergunta sobre como se faz determinado procedimento. Um dos professores lembra que o procedimento de grupo é mais

trabalhoso, em razão do quanto os alunos conversam outros assuntos, ao passo que outro declara gostar desse movimento dos alunos pela sala, que eles conversem e troquem informações.

Na condição de uma pesquisadora que, no momento, tem o trabalho de refletir sobre a prática, de buscar indícios que levem ao aprimoramento da ação pedagógica, me vem a questão sobre o que os professores concebem sobre o trabalho em grupo. Basta estar juntos para que seja um trabalho em grupo? É fato que é necessário aprender a trabalhar em grupo, e os alunos necessitam de informações e de acompanhamento para que a cooperação interna ao grupo seja evidenciada; a distribuição de funções dentro de um grupo é um patamar ainda rudimentar do trabalho em grupo. Exige persistência do coletivo docente, uma vez que, nas primeiras experiências, o trabalho será tumultuado e, provavelmente, feito com muito barulho; aprender a respeitar o outro grupo, não excedendo no tom de voz, é considerar a liberdade alheia, num trabalho de mútuo respeito e reciprocidade. Os relatos do último quadro fazem supor diferentes concepções do trabalho de grupo, indo desde o planejamento de um fórum de debates até o estarem livres para circular pela sala. No entanto, há de se observar que o fato dos professores desarmarem a sala da organização espacial de colunas já é uma possibilidade de uma nova concepção de aula, na qual o saber e o aprender resultam do partilhar e do debate de idéias.

A criticidade do aluno é lembrada como intenção formativa do aluno, tal como presente no PPP da escola. No entanto, o Professor 1 não menciona que essa preocupação seja oriunda dos objetivos da escola, é resultante da sua experiência pessoal no magistério; também é esse professor que refere a transversalidade do conteúdo com a metodologia de trabalho eleita pelo professor. O Professor 3 acrescenta a necessidade de compreensão do conteúdo, de tomada de consciência sobre uma experiência pedagógica, para que a estrutura mental, de construção de conhecimentos, seja o resultado da escolarização (mais forma do que conteúdo). Isso tudo revela boas e elogiáveis oportunidades nas quais os alunos estão inseridos, com a ressalva de que são opiniões pessoais, sem pertencerem ao coletivo dos docentes que trabalham em direção aos mesmos objetivos com o grupo de alunos, e de ratificação do PPP da escola.

Mesmo não sendo a intenção deste trabalho a análise sobre a epistemologia do professor<sup>53</sup>, não passou despercebida a idéia de deixar marcas nos alunos que aprendem, de plantar uma semente no aluno que o transforme no futuro, tal como uma concepção ingênua e empirista da construção do conhecimento.

No quadro a seguir estão reunidas opiniões dos professores quanto aos jovens, e, especialmente, quanto aos alunos da série em estudo.

#### **Quadro 4.1.8: Parecer dos professores sobre os alunos**

Professor 1: Ainda nesta faixa etária o aluno é muito preguiçoso, evita de pensar.

Professor 1: Os alunos costumam receber tudo pronto. Eles não têm "saco", não têm paciência, pois simplesmente clicam o controle remoto da TV e tá, tá, tá; pegam o computador e têm tudo ali pronto. A tecnologia e a ciência, desta maneira, atrapalham um pouco o desenvolvimento da pessoa, que se torna passiva, um mero telespectador da vida.

Professor 1: O simples fato de estar em aula também não basta, porque eles viajam, se desligam. É uma característica do adolescente viajar, se desligar por causa de um probleminha com o namorado, ou em casa; logo, não aprendem.

Professor 2: Tem aluno que vem para a aula sem saber o horário! "Ah! Hoje tinha isso, eu nem sabia..." e esquecem o material que a gente pede, o caderno, a caneta.

Professor 1: Essa turma não tem união, está sempre brigando, é uma turma muito estressada.

Professor 2: Há amizade entre eles.

Professor 2: No início do ano eu enxergava a turma como composta de alunos indiferentes. Eu tentava me comunicar com eles, não conseguia. Só agora, nos últimos meses, é que senti uma melhor participação. Não sei, talvez tenha aprendido a falar a "língua" deles, mas ainda há pequenos grupos que são indiferentes à aula. Talvez seja natural, pelo que lembro do meu tempo de colégio.

Professor 3: É uma turma cooperativa e observadora. No final do ano tinha alunos que saíam pelas classes ajudando os colegas.

---

<sup>53</sup> Tema estudado pelo Prof. Dr. Fernando Becker durante a realização do curso de mestrado na UFRGS. O autor explicita o contra-senso docente quando conceitua epistemologicamente o tema de sua prática diária, o conhecimento, e o toma como objeto na sua ação didática. As visões empirista e apriorista do conhecimento – que predominaram nas explicações docentes sobre o conhecimento – denunciam a prática docente em ações que retardam, e até impedem, o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Pelo que contém o quadro fica explícita tanto uma queixa em relação à turma de alunos, de não terem compromisso com as atividades de estudo, quanto um elogio na cooperação, de ajuda mútua.

Mesmo considerando algumas características referidas, que são próprias do adolescente, os professores revelam um desânimo com esses alunos, "esquecendo-se" de que o PPP da Escola A traça como um dos seus objetivos a formação de alunos responsáveis, situação a ser aprendida na relação escolar.

A docência é quase sempre um trabalho transgeracional, onde uma geração mais velha convive com uma geração mais nova, e os valores que cada grupo traz são mesclados como se fosse uma única realidade, situação que propicia equívocos e conflitos. O quadro acima dá conta dessas perspectivas diferentes, do que é válido para os alunos, do que caracteriza o seu tempo, como a influência da televisão, da informação fácil e em abundância, em contraponto a um aluno idealização pelo professor, resultante de sua vivência como um aluno de um outro tempo. A contraposição é dada pelo professor, que diz ser necessário falar na "língua" deles; na verdade, dar margem para a compreensão dos valores morais que brotam no grupo. Do professor, ou adulto da relação pedagógica, pode-se esperar o questionamento, a contextualização das idéias que transitam no grupo, tendo em conta a perspectiva da co-responsabilidade a ser construída na parceria e interação entre sujeitos.

A possibilidade de cooperação é latente na turma, uma vez que há a observação de um segundo professor, que diz ser a turma cooperativa, observadora e solidária, com uns ajudando aos outros quando possível ou necessário. É preciso que essa possibilidade de cooperação e autonomia seja vista pelo coletivo docente, para que trabalhem mais na possibilidade criativa e cooperativa do grupo do que no seu inverso, como o autor que menciona a necessidade de o trabalho docente direcionar-se sobre as "ilhas de competência" do aluno (GOLDSTEIN, 1996).

Ainda com relação à organização de boas aulas, buscando fazer com que o aluno aprenda na interação com os colegas, alguns professores organizam projetos novos na escola, de salas-ambientes, tal como o preconizado pelo movimento da

Escola Nova, ao passo que outros justificam sua omissão com a ausência de recursos.

#### **Quadro 4.1.9: Recursos para aprendizagem dos alunos**

Professor 2: O sonho seria colocar em prática o laboratório, uma sala ambiente de... tem tido reuniões para isso. Nós vamos fazer uma grande sala, colocar mesas redondas nela e ter disponíveis livros, mapas, vídeos, TV, onde o trabalho seja sempre em grupo. Quem sabe a gente consegue colocar em prática no próximo ano. Eu me lembro que tinha este tipo de sala ambiente na escola, no ensino médio, no ensino de línguas estrangeiras.

Professor 4: Eu preciso que a escola forneça algum material, porque senão vai ficar só no quadro-negro, o giz e o livro. É no que eu tenho me atido até agora, o que tenho utilizado. Eu acho que a escola deveria ter um material didático melhor, nós não temos. Como falei, a escola tinha um laboratório que está agora desativado, parece que é no fundo do corredor e alguns professores estão reativando. Devo te confessar que eu nem tive tempo para ir até o laboratório, eles [outros professores] parece que já organizaram.

São posturas opostas que demonstram maior ou menor empenho dos professores quanto à criação de condições para uma melhor aprendizagem dos alunos. Pode-se esperar pelas condições ótimas ou planejar em pequenos grupos de professores novas possibilidades para o ensino-aprendizagem. Não quero dizer que o professor deva suprir e organizar as necessidades da escola de forma a desresponsabilizar a mantenedora, pelo contrário, a cooperação de um grupo que trabalha com objetivos comuns pode, inclusive, ser mais eficiente ao fazer reivindicações aos órgãos competentes.

É preciso que também haja espaço no interior da escola para os professores autônomos, para os que se reúnem, estudam e se propõem à execução de novos projetos de trabalho junto aos alunos, tanto quanto ao uso da autonomia administrativa da escola. Há um espaço a ser preenchido pelo professor e pelos alunos, que fica entre a espera do ainda necessário recurso do "quadro-negro, do giz e do livro" e de um outro idealizado com salas ideais para o trabalho que o professor pode desenvolver com os alunos; o espaço intermediário e disponível é o espaço já vivido pelos alunos e que está presente na sala de aula, constituído de histórias de vida, de informações, no qual o aluno transita e que traz para a sala, podendo o professor apropriar-se dele para compor uma aula junto aos alunos. Caso o professor não considere o cotidiano dos alunos e das relações que por eles transita mas, isso não quer dizer que não estejam presentes no interior da aula, sob



a forma de um conteúdo subliminar. Essa é uma situação desafiadora, mas ficar esperando por um recurso específico ou uma solução externa também não é suficiente, nem há tempo para tal.

Há um contexto implícito de insatisfação com relação ao trabalho realizado, sendo essa carência de bons resultados atribuída à falta de materiais e ambientes na escola, entre outras circunstâncias, como a própria falta de encontros sistemáticos dos professores com o fim específico de congregar ações para um trabalho coletivo junto aos alunos. O Professor 2, no quadro acima, relata a forma informal pela qual planejam alterar a situação atual.

Esse contexto de necessidades mais materiais do que de atitudes de envolvimento e cooperação recíproca - para que uma aula seja plena nos seus objetivos de desenvolvimento do aluno e professor - revela uma ação docente, ou discente, que trabalha mais por regulações sociais do que por cooperação, segundo uma perspectiva piagetiana (1965-1973). As regulações em Piaget são feitas por aproximações de ações que não se mesclam numa unidade intrínseca, nem atingem um equilíbrio onde as trocas são recíprocas. As regulações fazem uma sobreposição de partes, sem uma reversibilidade operatória que modifique os sujeitos em sua estrutura subjetiva. Enquanto o professor espera por recursos da escola para uma melhor aula, o aluno interage, faz trocas significativas com seus colegas. É preciso transpor esse terreno das ações feitas como uma composição aditiva de objetos de diferentes naturezas para que a aula seja participativa e cooperativa, seja um rico espaço para o aprimoramento do conteúdo moral e de autonomia dos alunos.

O PPP da Escola A estabelece, dentre os seus objetivos, formar alunos autônomos, críticos, cooperativos e cidadãos. No entanto, o resultado é distinto do pretendido e preocupa um dos professores, em virtude da ausência de valores humanos nos alunos finalistas do ensino médio. Isso indica uma lacuna na escolarização e a própria desarticulação do corpo docente quanto ao trabalho em equipe, com vistas a atingir os objetivos acima citados, previstos como finalidades educativas da escola.

#### Quadro 4.1.10: Resultados não previstos da escolarização

Professor 2: Especialmente nas salas do 3º ano, não sei se é um estresse pelo vestibular ou da saída da escola, o que está acontecendo é que os alunos parecem ter uma agressão com relação aos professores, como um ódio. Eles passam a vida toda numa classe escolar; hoje em dia crianças de quatro anos já estão numa sala de aula. Será que estamos ensinando para eles o ódio? Na oitava não tem ainda muito disso, mas chega no terceiro são agressões verbais constantes, faltando muito pouco para se transformarem em agressões físicas, não só do aluno para o professor, mas do professor também. Em vez de ter prazer [com o aprender], a gente está criando ódio, um ódio tremendo na instituição escolar. Nós estamos criando isto, é muito sério. A questão do respeito ao ser humano chega a ponto de um aluno ou um grupo de alunos ser agressivo com o professor e esse revidar. Onde fica a questão do humano? Do respeito? Da reciprocidade? Da cooperação?

Perguntei ao professor se essa reflexão que fizera, de avaliação do processo educativo, é discutida com os colegas em algum grupo de docentes. A resposta foi não, que é uma percepção particular e que o aflige com sinceridade. Como dito pelo professor, é algo preocupante na medida em que contraria todos os princípios e objetivos da escola, sendo, na atualidade, uma realidade escolar.

Na entrevista com o orientador escolar (Quadro 4.1.6) fica registrada a reclamação dos docentes quanto à indisciplina dos alunos. A presença no espaço escolar de situações que contrariam os objetivos da escola deveria ser transformada em objeto de estudo do próprio grupo de professores, de escolha de ações coletivas a serem eleitas na tentativa de reverter tal realidade. Só assim se constitui um grupo que reflete sobre a sua prática escolar, que aproxima a prática da atitude reflexiva de forma recorrente e insistente; da ação-reflexão apoiada em teorias de ensino e desenvolvimento.

O estudo pedagógico a partir de um diagnóstico interno demanda a escolha de uma teoria que sirva de referência teórica. O PPP da escola tem uma escolha feita, da pedagogia crítica, como também, dentro da Epistemologia Genética, o estudo da moral poderia auxiliar nessa compreensão do porquê de os alunos chegarem a resultados tão diferentes do previsto por esse professor e dos objetivos existentes nos documentos da escola. A possibilidade de superação desse "problema" parece estar na perspectiva de o professor pertencer também a uma grupo que aprende e discute o contexto de trabalho de forma crítica. Não é eficiente a ação isolada dos professores, ainda mais quando se resume à ida do aluno faltoso à vice-direção da escola (responsável pela disciplina na Escola A).

A escola do estudo de caso A sempre foi uma pioneira no estado. Leu Jean Piaget quando poucos o conheciam, ainda nos originais em francês; foi uma das primeiras escolas a trabalhar com a metodologia de projetos; tinha tempo destinado ao estudo por áreas e no grande coletivo, para todos os professores; teve diretores e professores que fizeram a vanguarda de ensino no estado, tanto que se tornaram profissionais que lideraram e inovaram em altos cargos na Secretaria de Educação do estado. Foi, portanto, uma escola-modelo, onde muitos queriam estar e estudar.

A existência de horários específicos para reuniões e debates é fundamental tanto para os alunos como para os professores na construção da autonomia. O próximo quadro reúne recortes das entrevistas docentes que revelam a carência dessa atividade na Escola A.

#### **Quadro 4.1.11: As reuniões e os grupos de estudos**

Professor 1: Estou sempre fazendo cursos de atualização e é isso que me faz crescer, me mantém vivo e querer aprender sempre mais.

Professor 3: As reuniões aqui são muito dispersas, às vezes ajudam. A gente lê, mas eu acho que fica muita teoria, é o Piaget, é o fulano disse isso, mas na hora de colocar na prática fica muito difícil.

Professor 4: Os grupos de estudos dependem de uma equipe diretiva, do pedagógico e do SOE. Eu acho que, quanto mais organizados forem esses setores, mais fácil para se fazer trocas. Nós fazíamos trocas de experiências em dois períodos semanais que tínhamos para reunião geral e mais dois períodos semanais para a reunião de equipe, onde as equipes se reuniam e trocavam experiências. Hoje há duas horas semanais, que são divididas entre a direção, o SOE, a coordenação pedagógica e o grêmio da escola, cada semana para uma reunião. Isso este ano. No ano passado nós ficávamos sem reunião ou era uma vez por mês para você ver como é que está a estrutura do grupo. Eu tenho colegas com os quais ainda não consegui sentar para nós vermos como é que poderíamos trabalhar determinado assunto ou unidades, porque não temos tempo. A SE cada vez mais aumenta a carga horária do professor e tira os períodos de reunião. Nós conhecíamos mais os alunos. Perdeu-se uma riqueza da escolarização porque o professor foi perdendo espaço. Os professores diminuem e as salas de aula aumentam em número de alunos, ou então, são mais turmas que têm que ser acomodadas dentro de uma carga horária fixa, isso reflete na qualidade de ensino.

Professor 2: Tem a questão do grupo docente, do grupo de professores também estabelecer relações de ajuda mútua. Eu já trabalhei com o professor de português em outros anos, neste ano não desenvolvemos nada juntos. Eu acho que tem que ter essa ligação com certas disciplinas.

Professor 2: Por conta própria e em horário extra ao escolar nós fizemos dois grupos de leitura no ano passado. Era para quem queria vir, aberto a todos os professores, especialmente para os professores da oitava série. Um professor do noturno coordenava o debate. Eu era do grupo e queria que o próximo tema fosse sobre avaliação, outros

professores queriam ler sobre teorias da educação. Só tinha dois professores que trabalhavam com a oitava neste grupo de leitura. Aproveitávamos para falar sobre os alunos, tentamos alguns projetos mais próximos.

Essas manifestações docentes revelam o quanto se perdeu da cultura de estudo no interior da Escola A, dito pelos próprios professores e registrado na história desta escola, de ser o lugar onde idéias inovadoras eram estudadas e implementadas em seu interior, servindo de modelo a outros educandários.

Os professores dizem que fazem leituras em pequenos subgrupos por iniciativa própria, em horários extras ao do trabalho de docência, e relatam que recentemente voltaram a ter reuniões semanais, sendo que a reunião pedagógica, de estudo ocorre uma vez a cada mês. Ainda assim, essas insuficientes reuniões não levam a uma reflexão sobre a prática escolar, ou temas de interesse à formação docente, além de não disponibilizarem tempo para o planejamento de ações coletivas numa mesma turma de alunos. Ou, então, eles sentem a falta de articulação entre os setores da escola, tanto quanto de tempo para se reunirem mais.

O fato de o PPP da escola não ser citado até esse momento nas entrevistas docentes talvez se justifique pela falta de oportunidade para uma reunião que tenha em pauta a leitura desse importante documento escolar.

A formação continuada do professor tem sido apontada na literatura pedagógica, quase que de forma unânime, como um forte componente para a melhoria da qualidade de ensino e para a minimização das dificuldades enfrentadas no interior da escola. É na convivência entre os membros de um grupo docente que as relações se estabelecem, e dessa experiência é que podem surgir as relações de reciprocidade, cooperação e autonomia, conceitos fundantes deste trabalho, como também presentes nos documentos da escola como objetivo de suas ações.

António Nóvoa (2002) diz que só a formação contínua do professor, numa perspectiva crítico-reflexiva feita no interior da escola, possibilita ao docente o necessário pensamento autônomo, facilitado pelas dinâmicas de grupo junto aos colegas professores e, em extensão, os alunos. Complementa dizendo que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os

percursos e os projetos escolares, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional.

A autonomia, termo recorrente neste trabalho, traz a questão: o que existe de comum no pensar desse grupo de docentes a respeito da autonomia dos alunos da oitava série pesquisada? É o que mostram os recortes do próximo quadro.

#### **Quadro 4.1.12: A concepção de autonomia dos professores**

Professor 1: Autonomia é um pouco difícil de definir. É ser agente, ser agente da sua vida.

Professor 3: Autonomia é construir alguma coisa. Eu acho que ser autônomo é fazer, é eu mesmo descobrir.

Professor 4: Eu acho que a autonomia depende da personalidade de cada um. Tem pessoas que não a desenvolvem nunca, têm 50 anos de idade e dependem dos outros. A família tem influência na autonomia de uma pessoa. Eu acho que uma pessoa que tem autonomia deve estar muito organizada, porque quem não tem organização está sempre dependendo dos outros. Eu vejo isso em sala de aula: os alunos não se organizam e estão sempre pedindo, sempre por fora. Os que são organizados têm a sua autonomia de trabalho e mesmo para ajudar os outros.

Professor 4: Eu acho que depende muito da família. Embora o aluno fique um turno inteiro na escola, o outro turno e a noite eles ficam em casa. Se os pais não orientam os filhos, não educam para esta autonomia, e a escola não consegue fazer muita coisa.

Professor 3: Os alunos que são cooperativos não aprendem só na escola. Esse jeito de ser deles vem da família, muito mais do que da escola.

Professor 3: Eu acho que a autonomia pode ser construída tanto na sala de aula como fora da sala de aula. Ela não se constrói assim sozinha; é no grupo, na família, no social, na escola que ela aparece.

Professor 2: Eu não vejo os alunos agirem com autonomia, os vejo com individualismo. Eu entendo a autonomia como algo assim, digamos, em toda a sociedade existem regras para que o coletivo se organize, não vivemos individualmente, vivemos com outros. Então, a gente tem que perceber até que ponto o meu espaço individual não está atingindo o espaço individual de um outro indivíduo. Ao compreender isso, eu começo a agir no mundo também pensando no meu entorno. Essa forma de enxergar para mim é autonomia. A base de tudo é o respeito à diferença do outro, ele não é igual a mim. Existem discussões a respeito das diferenças, uma discussão cultural, dizendo que não há cultura superior a uma outra.

Professor 2: A autonomia tem que ser construída. Parto do princípio do coletivo, que o ser humano respeite o coletivo, ele não é sozinho. Aparece a aprendizagem, que também não é feita sozinha, ela é coletiva é refletida. A minha autonomia não fica no indivíduo, ela se volta para o coletivo.

Professor 4: Eu acho que seria um começo de autonomia o professor não ficar cobrando, mas nisso tem aqueles que fazem e aqueles que nunca fazem porque não são cobrados na tarefa. Eu acho que os alunos devem fazer a tarefa não porque o professor vai olhar, e sim porque isso vai ajudá-los.

Professor 3: Autonomia do professor não é aquela coisa de eu ser todo poderoso em aula, não, não é assim. A autonomia do professor eu vejo como ouvir, refletir sobre o que estou fazendo em aula. Eu penso sempre sobre minha aula, se estava boa ou não. Eu vejo aquele aluno dormindo, eu estou dentro da sala de aula e estou vendo e pensando: "O que será que houve?", "É algo comigo ou na casa dele?" Na próxima aula eu vou cutucar ele.

Não há como classificar as falas dos professores como conceitualmente convergentes, corretas ou não. Quase todas têm um tanto do que se concebe como autonomia. No entanto, a questão que permeia e inquieta a pesquisadora é sobre qual autonomia estamos falando como educadores. A da independência do fazer certamente é importante, porém é insuficiente diante da demanda da formação humana proposta pela escola.

Aparece no conjunto de respostas sobre o que seja autonomia, na perspectiva docente, a idéia de ser um conhecimento e comportamento a ser "aprendido" pelo aluno, no entanto dependente de influências fortemente marcadas pelo contexto familiar. A posição da Epistemologia Genética diz que a autonomia é uma construção subjetiva, tem uma intensa participação do sujeito, é resultado das relações sociais e do desenvolvimento cognitivo e acontece conjuntamente com o desenvolvimento da razão.

O conjunto das respostas faz um apanhado sobre diferentes características do que seja um sujeito autônomo. Mencionam a independência no fazer alguma tarefa, em descobrir; uma ação individualizada, como sendo uma característica da personalidade (apriorismo); uma organização pessoal; uma possibilidade de saber viver em grupo, respeitando as diferenças culturais e de cada indivíduo, como o resultado de uma ação reflexiva, em construção (interacionismo). Estão mescladas as idéias da independentização da ação como a da ação em cooperação. A idéia subjacente e que permeia essas falas docentes refere-se mais à dimensão moral, da relação com um outro sujeito, do que à dimensão cognitiva, menos lembrada pelos professores em suas falas.

Acredito que, à medida que, houvesse um maior espaço para discussão no interior da escola, sobre esse conceito repetidamente citado no PPP, o seu entendimento e sua aplicabilidade na ação escolar poderiam ser mais homogêneos, ter mais pontos em comum, serem reconhecido como uma construção cognitiva,

moral e social também sob a responsabilidade da escola, diminuindo os posicionamentos a partir do enunciado "- eu acho que...", "- gostaria de saber mais...", "- você pode me indicar uma bibliografia a respeito?" São falas presentes no registro das entrevistas com os docentes da Escola A.

A respeito de como a autonomia é construída, se é algo que se agrega como um valor ao sujeito, pela concepção empirista ou apriorista, ou, então, se opõe a essas e é um resultado de uma ação construtivista, parece que a opção tende ao primeiro grupo, onde é chamada a responsabilidade da família para a construção da autonomia. Pela perspectiva do professor o aluno já vem com esta construção feita ou não feita para a escola, não faz, portanto, o reconhecimento da participação escolar na co-responsabilidade no desenvolvimento moral dos alunos feito no espaço social da escola.

Não é a maioria do grupo que pensa que o desenvolvimento da autonomia do aluno também depende das ações ocorridas no espaço coletivo da sala de aula. No entanto, é consenso que na escola muitas relações se estabelecem e diferentes histórias de vida se revelam; é um espaço social importante na vida do jovem na medida em que propicia um afastamento do protegido ambiente familiar (*éthos* familiar) para a imersão na diversidade e alteridades próprias das relações interpessoais.

Vale, ainda, a referência da aproximação do conceito de autonomia com a necessidade de cobrança dos alunos das tarefas feitas ou não feitas, situação que faz lembrar a posição heterônoma do professor de uma oitava série, de estar na posição de quem cobra e vigia, numa simbiose que se retroalimenta, na dimensão do empirismo, de uma ação que precisa ser constantemente exercida sobre o aluno. É necessário que não se desconsidere que a autonomia do aluno é tanto mais presente quanto menos coercitivo for o ambiente, isto é, diferentes graus de autonomia podem ser expressos por um mesmo sujeito em diferentes ambientes. Ambientes onde as regras foram construídas com a colaboração e responsabilidade de todos, ou então, estão dadas de antemão e provavelmente serão negadas pelos alunos. Com isso não se quer estabelecer a simples relação de causa e efeito com relação as regras democraticamente construídas e a postura moral e colaborativa dos alunos, no entanto, este é um aspecto que não deve ser esquecido na construção coletiva de um ambiente que predisponha a participação democrática e

respeitosa de todos. Dessa abordagem sobre a construção da autonomia fica a possibilidade do professor participar, ou deixar espaços para uma organização e diferenciação de ações a ser realizada no coletivo, onde se prioriza o espaço para a opinião, o ouvir o outro, o refletir sobre as proposições e escolher um conjunto a melhor alternativa para o grupo.

Para o coordenador pedagógico a autonomia está claramente representada no interior da Escola A, tanto na ação dos professores como na dos alunos. Esclarece que os professores têm uma liberdade maior em sua ação pedagógica do que em outras escolas, e os alunos são chamados a participar de diferentes atividades que a escola propicia, além de experimentarem diversos "modelos" de aula, o que enriquece o seu aprendizado a partir de diferentes relações e abordagens do aprender que cada professor apresenta. Essa é uma experiência muito positiva a ser realizada no ambiente escolar, no entanto não se opõe à existência de valores e condutas a serem partilhados por todos os professores, o que facilitaria a compreensão de uma unidade de procedimentos que continuamente se reforçam, uma unidade que tem em sua essência o respeito pelo outro sujeito quando do trabalho em grupo, da cooperação a ser incentivada e da atitude crítica e reflexiva como uma decorrência de um pensar individual, autônomo e que se lapida pelas interações estabelecidas num grupo de iguais, onde o respeito pela reciprocidade esteja estabelecido. Foi reconhecida pelo coordenador pedagógico da escola uma diversidade de "fazer pedagógicos" como autonomia do professor, que personaliza a aula de cada um, aos quais o aluno se adapta de forma positiva.

Disse, ainda, o coordenador pedagógico, em encontro informal<sup>54</sup>, que a formação do professor é feita de forma indireta, pela oportunidade de participação em eventos educacionais promovidos por diferentes instituições, que são posteriormente partilhados com os colegas. No entanto, não referiu o que está previsto no PPP da escola sobre reuniões de estudos dos professores no interior da escola, organizado a partir de necessidades específicas do educandário.

---

<sup>54</sup> Não registrado em entrevista gravada, mas anotado e autorizado a ser referido no trabalho.



Diante desse conjunto de informações sobre autonomia, foi perguntado ao grupo de professores como pensam ser a melhor maneira de desenvolver esse valor junto aos alunos, quando e como organizam atividades que auxiliam no desenvolvimento de ações autônomas com a turma de oitava série observada.

#### **Quadro 4.1.13: Ações escolares que priorizam a autonomia dos alunos**

Professor 1: Nós vivemos em grupo, é preciso saber cooperação e conviver com as diferenças, com idéias diferentes.

Professor 3: Respeitar é procurar dar uma boa aula, eles querem isso, colocar regras eles também querem, eu acho que o aluno adolescente pede regras, não as de dominação, aquela de eu mando e vocês ficam quietos. Eu permito que a "linha" se estique um pouco, depois eu puxo um pouquinho, funciona.

Professor 1: Uma atividade é o fórum. Eles têm autonomia para fazerem o seu projeto de trabalho selecionando o assunto, o grupo, as formas de apresentação do trabalho, fontes de pesquisa. Eles podem pesquisar em qualquer lugar, como já ocorreu na apresentação do tema de doenças sexualmente transmissíveis. Os alunos foram ao posto de saúde, onde fizeram entrevistas com meninos e psicólogos. Eu dou as linhas e eles se movem. Isso é muito importante porque, no momento em que eles fazem as escolhas do que é do grupo, do que é do conteúdo, já é um sinal de que eles são autônomos. Ele vai arcar com as suas escolhas: se não der certo no grupo, azar, escolheram, não vou interferir, porque eles têm, sim, que aprender a conviver em grupo, nós somos sempre um grupo.

Professor 3: Essa turma tinha um problema a ser resolvido comigo no primeiro trimestre, eu não conseguia dar uma boa aula. Via-me como aqueles professores que dizem que não querem entrar em determinada turma, até me dar conta que eu não podia ser assim também. Tinha um conflito. No começo eu assumi a *mea culpa*, não me acho todo poderoso, fiquei pensando se não estava entrando de má vontade na turma. Pensei se seria um "olharzinho" de um adolescente que não "caiu bem", mas isso eu não queria que valesse. Ouvia dizer que a turma era agitadíssima, que os alunos não tinham vontade para estudar. Até o dia em que disse para eles: "Hoje nós vamos falar sobre as nossas aulas". Eles logo disseram: "O que vamos fazer? Posso sair tomar água? Que bom não fazer nada!" Perguntei o que eles queriam de uma aula e de um professor. Disse que iria ouvi-los e depois falaria. Eles disseram, então, que queriam uma aula mais divertida, "ter liberdade". Falaram-me que eu entrava na sala com cara braba, tinham a impressão de eu não gostava deles. A partir deste momento, a aula mudou e foi a melhor turma que já tive. Passaram a responder com vontade. Eu dizia a eles que todos éramos adultos: "Vamos procurar fazer assim, o que vocês acham?" Conseguia sair da sala sem nenhum problema, eles seguiam trabalhando sozinhos. Quando um deles me dizia que queriam fazer o exercício em casa, eu permitia, dizendo que confiava neles; eles faziam em casa e me mostravam o trabalho feito. Eu dava espaço para eles.

Professor 3: Eu acho que a construção da relação em um grupo pode se dar junto com a minha disciplina. A relação entre aluno e professor, o respeitar o aluno é importante.

Professor 2: Eu confesso que não sei como trabalhar a autonomia deles.

Ter respeito com o aluno e prover um bom espaço de convivência no grupo, juntamente com a preparação de uma boa aula pelo professor, aparecem como a

ações a ser empreendidas na sala de aula para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

A possibilidade de os alunos se organizarem em grupo também é lembrada como fator desencadeante da autonomia dos alunos, no entanto como os professores trabalham a dinâmica interna de um grupo? Mais do que deixar os alunos fazerem sozinhos e arcarem com suas responsabilidades, é preciso chamar a todos para a participação coletiva, um trabalho que requer persistência docente, na direção da interação dos sujeitos do grupo em atividade.

A necessidade de regras formais estabelecidas em conjunto, como uma estratégia para a construção da relação em sala de aula, não foi mencionada como uma estratégia na construção da autonomia. No entanto, deve-se observar a conversa do Professor 3 com os alunos na intenção de verificar os impedimentos que estavam a atrapalhar a relação entre alunos e professor e, em consequência, o ensino-aprendizagem. A situação não deixa de ser uma combinação de novas regras, porém não estabelecidas sob a forma de normas. Os alunos puderam expressar e explicar seu comportamento, sendo ouvidos pelo professor com atenção e respeito, o que evidencia a reciprocidade de condutas, de forma que um novo comportamento surge como resultado. Tal comportamento que não tolhe os alunos, que circulam pela sala de aula, tanto para conversar como para prestar mútua ajuda, uns aos outros, contudo agora também comprometidos com os objetivos do professor para que este tenha espaço para ensinar através de um questionamento instigante, enquanto os alunos se dispõem a aprender o conteúdo escolar. Essa é uma oportunidade para uma oportuna discussão docente, a partir da concretude do exemplo, sobre as relações conflituosas no ambiente escolar, que geralmente são identificadas como indisciplina - sempre do aluno. A construção da autonomia moral do aluno supõe a cooperação com os colegas, tanto quanto o professor regularizar a relação com os alunos a partir da reciprocidade do respeito, não mais das condutas heterônomas - essa é uma possibilidade a ser explorada pelo coletivo docente quando se pretende aprimorar as relações de cooperação e autonomia sócio-moral em aula.

Na escolha da estratégia do fórum do Professor 1, também há um reconhecimento da capacidade do aluno. É deixada à responsabilidade do aluno a condução do trabalho, oportunidade para que apresente uma nova forma de abordar

determinados temas escolares, além de participar de forma mais ativa da aula, saindo do lugar de ouvinte ou executor de tarefas ditadas pelo professor, situação ainda comum nas séries finais do ensino fundamental, tal como observado pela pesquisadora.

Sem que o assunto tenha se encerrado, é necessário agora introduzir no corpo do estudo de caso da Escola A o segundo grupo de sujeitos entrevistados, os dois professores aposentados que trabalharam na escola nas décadas de 1960-70.

As duas entrevistas realizadas disponibilizam dados para a análise de um outro ponto de referência para o tema em estudo. Elas registraram um marco histórico mais próximo ao momento em que a escola inaugurava seu compromisso com os princípios da Escola Nova e com a teoria piagetiana. Os relatos orais das entrevistadas não puderam ser confrontados com as observações de uma aula, tal como o feito com os professores em atividade na docência hoje, no entanto são válidos como fonte de dados para uma pesquisa. Aqui são utilizados como uma referência que possibilita analisar o que se transformou e o que se perpetuou quanto ao desenvolvimento da autonomia dos alunos num mesmo estabelecimento de ensino.

Os professores da Escola A foram até agora referidos nos quadros como Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4. Os dois próximos professores, da mesma escola e aposentados, serão “identificados” como Professor 5-A e 6-A, à letra A refere-se à situação de aposentados.

É nessa perspectiva que os próximos dois quadros estão montados, um reunindo informações que possibilitem visualizar a rotina da escola, a existência de grupos de estudos e a relação dos professores com o plano pedagógico da escola, e outro que especifica o conceito e desenvolvimento da autonomia nos alunos.

#### **Quadro 4.1.14: A organização pedagógica na Escola A nas décadas de 1960-70**

Professor 5-A: A escola era um laboratório de aprendizagens para professores e alunos. Ali se faziam experiências em educação para todo o estado do Rio Grande do Sul.

Professor 6-A: A escola sempre estudou o construtivismo. Uma professora traduzia os livros do francês para o português, estudamos bastante Piaget e Constance Kamii.

Professor 6-A: A gente estudou a autonomia e a heteronomia nas reuniões de estudos. Os professores tinham uma vez por semana uma reunião de estudos. Nós tínhamos os materiais e textos.

Professor 5-A: Existiam também as reuniões de laboratório, nós trocávamos as dificuldades, as experiências boas e as ruins que fazíamos em sala de aula. A partir daí, nós pensávamos em conjunto como cada um podia voltar para a sala de aula, tentando superar a dificuldade anterior. Era muito proveitoso, tínhamos muita segurança e dávamos mais autonomia para o aluno.

Professor 5-A: Eu acho que a gente dava mais oportunidades, mais liberdade para o aluno. Aquela liberdade dirigida, não era aquela de abrir a porta e sair todo mundo correndo, ou sair e voltar na hora que quisesse.

Professor 5-A: Tínhamos um planejamento consistente, um conteúdo consistente, que era estudado e desenvolvido primeiro entre os professores. Tínhamos que saber muito para dar uma aula. Era preciso ter uma visão de futuro que incluísse o aluno, ver o que era mais importante.

Professor 5-A: A gente fazia um plano no início do trimestre e apresentava para o aluno. Ele sabia aonde deveria chegar, o que nós estávamos esperando dele, ele tem que fazer parte do que acontece na aula.

Professor 5-A: O professor tinha respaldo a sua volta, qualquer problema que acontecia tinha onde buscar uma solução.

Professor 5-A: Havia uma unidade de trabalho. Sabíamos, por exemplo, na equipe de tal disciplina, nas reuniões de laboratório, o que cada um trabalhava. Eu trabalhava numa 8ª série e sabia o que o colega da 7ª estava fazendo ou fez e também o que o pessoal da 1ª série estava precisando que eu trabalhasse para o ano seguinte. Na mesma série também, nós sabíamos como o colega de cada disciplina trabalhava, até sobre os alunos que não se comportavam e tinham que ser retirados da aula temporariamente.

Professor 5-A: Quando o aluno era retirado de uma aula não era para ficar sem fazer nada no corredor, como agora. Ele saía com o trabalho que estava fazendo, ia para a biblioteca e tinha que apresentar pronto para o professor no final do período.

Professor 5-A: Qualquer projeto que a gente quisesse fazer era acatado. Era apresentado para a direção, e ela perguntava se a gente acreditava mesmo naquele trabalho, e então aprovava.

Professor 6-A: Foi uma experiência muito legal e tinha tudo a ver com a autonomia, com o respeito pelo sujeito. Não tinha a recompensa nem o castigo. A gente trabalhava muito com o erro, como aquele caminho que está aberto para o acerto, só acerta quem também erra! Quem não erra não experimenta, não faz.

Os professores aposentados relataram com verdadeira paixão seu trabalho na escola. Os professores da época formavam uma unidade que era realimentada pelo estudo semanal. O encontro de formação permanente parece ser uma referência que marcava o seu compromisso como profissionais, pois eles expressaram que isso lhes dava segurança (tal como uma autonomia) para voltarem à sala e não terem receio de enfrentar as dificuldades. Tinham os colegas para

discutir e organizar ações coletivas. O estudo também os comprometia e impulsionava para a execução de novos projetos dentro da escola.

Chama a atenção o fato de o professor que estuda, que faz parte de um grupo, conseguir fazer aproximações com a teoria, citando o nome de algum autor, de forma a tentar uma aproximação da teoria com a prática. Dos professores que trabalham na escola, o único que citou o nome de um autor foi o que participou de um grupo de estudo em horário extra-escolar, professor dois, em final de tarde e por adesão espontânea. Por sua vez, os professores aposentados com maior facilidade transitavam pela teoria, citando nomes, conceitos e estudos realizados.

Parece ficar mais marcada, num tempo passado, a existência de um planejamento escolar amplo, o que corresponde ao atual PPP. Os professores aposentados fizeram referência a esse planejamento dizendo que constava nele o desenvolvimento da autonomia dos alunos; além de o planejamento específico de cada professor ser construído em conjunto. O planejamento servia como referência para o professor na ação pedagógica e concomitante referência para o aluno, quando entre os diferentes componentes curriculares havia uma unidade de princípios, especialmente no que se refere a condutas e comportamentos frente às dificuldades e conflitos, ou quando todos os professores priorizavam oportunidades de expressão dos alunos de forma a realmente considerarem o resultado das conversações entre alunos e professores.

Essa é uma situação que teve visível desgaste no decorrer do tempo, tanto na questão da existência das reuniões e estudos como no empreendimento de ações coletivas, integradas, entre os professores de uma mesma série. Foram menos freqüentes os relatos de existência de projetos interdisciplinares e atividades integradas junto aos alunos que hoje trabalham na Escola A. O registro feito pelos professores aposentados faz visualizar uma escola muito mais cooperativa entre os seus professores e alunos.

O grupo de estudos, além de sua intenção formativa, age sobre a estima dos seus membros, apoiando o professor nas suas dificuldades tanto quanto reconhecendo os êxitos de cada um, tal como mencionado pela teoria; o grupo tem a função de ser um regulador de ações dos seus integrantes, reforça a ação cooperativa e estimula a não-contradição de seus participantes; exige dos seus

filiados coerência e uma crescente participação cooperativa, de forma a assegurar os vínculos estabelecidos e a unidade que dá "resistência" ao grupo. Nas duas entrevistas dos professores aposentados há o registro de que eles aprenderam muito na escola, nos estudos com os colegas e nos desafios que se propuseram, inclusive ao atuarem com alunos e turmas tidas como "difíceis".

Voltamos agora ao tema da conceituação da autonomia pelos professores, porém dos docentes aposentados que trabalharam na Escola A, num momento em que sua organização disponibiliza maior ênfase para o grupo de estudos dos professores.

#### **Quadro 4.1.15: A concepção de autonomia dos professores aposentados**

Professor 6-A: A autonomia é a arte de governar por si mesmo e a heteronomia, ao contrário, é aquela em que existe um mandamento. A autonomia se divide em autonomia moral e intelectual. Não é autonomia quanto se impõem coisas, quando se espera uma resposta igual, a gente já sabe a resposta e só quer aquela resposta conhecida.

Professor 6-A: A autonomia vem da família. A gente podia perceber que as crianças autônomas traziam uma educação familiar. Os pais deixavam a criança ter algumas iniciativas, tomarem posições, terem uma certeza. Porque a autonomia não é aquela coisa do vale tudo, tem que ter controle, é uma educação.

Professor 6-A: Eu acho que a escola tem um compromisso com os alunos, de passar uma prática da responsabilidade. Penso que é melhor parar e pensar sobre as coisas que não vão bem dentro da sala de aula. Saber porque se fez dessa forma e não de um outro jeito, quais as conseqüências da ação, pensar junto com os alunos e com os colegas professores.

Professor 6-A: Eu acho que o respeito e a relação de confiança do aluno com o professor é a primeira coisa para o ensinar e o aprender. Não é só o professor que ensina; é o aluno que ensina também, na relação de confiança os dois ganham. O que eles esperam do professor e o que a gente espera deles, de que forma a gente vai ensinar e aprender?

Professor 5-A: O aluno que tem mais autonomia procura ajudar os colegas, procura saber mais; parece que ele fica mais atento, é mais responsável. Tem uma responsabilidade sobre o seu conhecimento. Em geral, o aluno que tem mais autonomia é o aluno que tem melhor rendimento.

Professor 6-A: Tem muita importância a autonomia na vida de um sujeito. Uma pessoa que tem autonomia pode dar as suas respostas, é aquela que já avaliou e tem posição.

Professor 6-A: Nós sempre trabalhamos com essa forma de autonomia, com essa forma de criar regras depois de conversar e combinar em grupo.

Professor 5-A: As experiências que fazíamos davam muita autonomia para o professor. A gente ganhava muito, tinha o compromisso com o que estava sendo feito junto, não se fazia de qualquer jeito, tinha estudo junto.

Professor 6-A: E as coisas que os alunos fazem com o professor, onde existe um grupo que se ajuda pela cooperação, acabam por refletir-se fora da sala de aula. Eles vão para o corredor, para o recreio, para casa e estão falando sobre o que está acontecendo, passa ser o jeito deles serem e trabalharem. A postura deles passa a ser diferente. As pessoas têm que ter algumas vivências autônomas para se guiarem pela autonomia.

Professor 5-A: Inclusive no nosso Plano Global aparece a autonomia. Fazer com que o aluno aprenda com autonomia, com crítica. Está lá escrito. É preciso que se dêem certas condições de trabalhar, não fazer por ele, mas ele tem que conseguir caminhar sozinho. Eu acho isso extremamente importante na formação do aluno, para qualquer pessoa. Ainda mais agora que a escola está cada vez mais sobrecarregada de conteúdos e o aluno está aprendendo muito fora da escola. Inclusive, eu acho que esse ensino a distância que estão falando tanto por aí, eu não sei bem como funciona, mas eu acho que, se o aluno não tiver o hábito de saber aprender, o ensino a distância não vai dar certo.

Os argumentos para definir autonomia abrangem a responsabilidade, a cooperação, o autogoverno, a existência de regras num grupo, a liberdade de ação, e o posicionamento crítico, formando atitudes que se perpetuam em ações que ultrapassam as salas de aula. Atendem, assim, ao conceito piagetiano de autonomia, que é moral e cognitiva.

O respeito ao aluno e a construção de um trabalho coletivo pelo professor, na continuidade das reuniões de estudo, parecem respaldar tanto a autonomia do aluno como a do professor. A família, mais uma vez, aparece como co-responsável na formação da autonomia dos alunos. Os professores contemporâneos colocam a responsabilidade de desenvolvimento da autonomia nos alunos com mais exclusividade nas famílias, enquanto os atualmente aposentados dizem que viam expressões de condutas autônomas nos alunos durante a aula, incentivavam-nas e empreendiam novas ações cooperativas entre eles no ambiente escolar. A escola assumia a responsabilidade na continuidade da aprendizagem da autonomia iniciada na família.

Pelos professores aposentados desta escola é lembrada a ação positiva do aluno autônomo, na colaboração que passava a prestar ao grupo onde interagia, sendo essa uma experiência que se aprende pela prática e se carrega pela vida, disseram eles.

Mais uma vez, parece oportuno frisar que a diferença maior entre o grupo de sujeitos aposentados e o de não aposentados refere-se à existência e à prática de grupos de estudos como uma rotina escolar, como uma tarefa do professor, para manter-se atualizado e ser também um aprendiz do seu fazer pedagógico, numa

ação-reflexão ininterrupta. Infelizmente, parece ser um aspecto positivo que se perdeu na trajetória da Escola A.

Temporariamente interrompo a apresentação de dados novos para uma primeira reflexão. Retomo as categorias de análise priorizadas para esse conjunto de informações disponibilizadas pelas entrevistas e pelo PPP da Escola A.

A figura 3.3.1, presente no capítulo da metodologia deste trabalho, é a que conduz os parágrafos seguintes. Nela estão postos dois grupos de sujeitos, os professores aposentados e os em atividade na Escola A. Está previsto um olhar sobre os registros apresentados segundo duas categorias de análise: a primeira, da ação pedagógica e do plano político-pedagógico da escola; a segunda, a categoria cooperação entre docentes e a existência e dinâmica dos grupos de estudos. Essas duas categorias dirigem a reflexão para o conceito de autonomia, de como o professor trabalha esse conceito e como o significa em seu fazer pedagógico.

A **primeira categoria de análise**, da ação pedagógica e do plano político-pedagógico da escola, investiga se o professor faz relação entre a sua ação junto aos alunos, ou do seu planejamento de aula, e os objetivos e diretrizes anunciadas pelo PPP da escola.

Está no PPP da Escola A a intenção de desenvolver sujeito autônomos, através de uma ação escolar implementada pelo seu corpo docente. Está registrada no seu PPP uma concepção de conhecimento emancipatório e de uma educação construtivista como processos que envolvem o aluno em sua atividade intelectual, social, moral, política e ecológica. A criticidade e a dialogicidade são invocadas através de Paulo Freire para o desenvolvimento de um cidadão autônomo. O documento refere as expressões "aprender a aprender", legado do movimento da Escola Nova, e "aprender a viver", que dimensionam o desenvolvimento cognitivo e moral, a autonomia do aluno.

Nas entrevistas não encontro a menção dos professores quanto ao conteúdo do PPP da escola, nem que a autonomia fosse uma temática presente no documento escolar ou uma preocupação na ação junto aos alunos, pelo menos não no plano intencional, a exemplo de ações específicas serem planejadas com esse fim. O professor faz um ajuste, recolhe algumas atividades cooperativas que



acontecem no interior de sua aula e atribui-lhes a qualidade de desenvolvimento de autonomia. Importante que se frise que as atividades têm esse potencial de desenvolvimento da autonomia, da discussão democrática e da reciprocidade de respeito na ação grupal. A questão é que são empreendidas com o fim de desenvolvimento de conteúdos pelo conteúdo, não da autonomia ou cooperação colocadas em paralelo ao domínio de conceitos formais de estudo.

Durante as entrevistas com os professores em exercício da profissão, esses, por várias vezes, reconheceram a importância do tema autonomia, inclusive solicitando orientação à pesquisadora sobre como fazer ou do que ler sobre o assunto, o que foi combinado que poderia acontecer em momento posterior ao trabalho que então estava sendo desenvolvido. Quero ainda ratificar a última frase do parágrafo anterior, de que os professores deixam muitas brechas para o trabalho e desenvolvimento da autonomia junto aos seus alunos, mesmo que não tenham planejado tal acontecimento. O que aponto como situação a embaçar a possibilidade de construção da autonomia é o fato de o professor trazer à cena a situação da empíria, do “instinto”, do “bom-senso”, como dizem alguns quando referem sobre um trabalho realizado e sobre uma prática pedagógica construída. São resultados que não são acompanhados pela tomada de consciência do professor sobre seu trabalho, sobre as ações praticadas.

O orientador educacional e o supervisor escolar têm uma visão mais abrangente da escola e visualizam no cotidiano da ação escolar fragmentos de autonomia tanto dos professores quanto dos alunos, em oposição ao parecer dos professores, que não fazem essa tomada de consciência sobre sua prática. Tenho, pelo conjunto das entrevistas, que a ação docente é encaminhada por experiências individuais, construídas ao longo do exercício da profissão na estrita relação com os alunos, e os objetivos da escola, expressos no PPP, são, no mínimo, não lembrados.

Os professores aposentados deixaram mais presente em suas falas a intencionalidade de um grupo que perseguia os objetivos escolares, expressos em seus documentos gerais. Organizavam atividades com a intenção de desenvolverem a autonomia nos alunos, lembrando o texto dos documentos da escola, que direcionava a sua ação na sala de aula como uma diretriz a ser perseguida por e com todos os outros professores da escola. Na medida em que muitos professores têm esse conhecimento comum, a ação pedagógica ganha

volume no ambiente escolar e na comunidade. Em oposição, os professores contemporâneos não incorporam de forma sistemática, em sua prática, o texto do PPP da escola, no qual está expressa a idéia de desenvolvimento da autonomia do aluno.

Quanto à **segunda categoria de análise**, da cooperação entre docentes e os grupos de estudos, é um ponto crítico no interior da Escola A. Os professores não mais constituem um grupo articulado com um projeto pedagógico único, pois existem muitos fazeres no interior da escola; não há uma coordenação de ações entre os professores, o que o supervisor chamou de "possibilidade autônoma dos professores". Há um desgaste com relação à formação docente ocorrida com o passar do tempo.

Nos objetivos da Escola A é referido sobre a implementação de um espaço socializador e democrático no interior da escola, de incentivo às reuniões de estudos dos docentes para a constante atualização pedagógica. Sobre esse objetivo é interessante observar que, no mínimo, é intrigante que a escola não seja um lugar de construção de autonomia intelectual e moral também do professor, pois esse tem, além das suas ações, como conteúdo de reflexão, as ações dos seus alunos, que lhe possibilitam espaço e livre-trânsito investigativo para uma autoria de conhecimentos, resultante dos estudos pedagógicos feitos a partir da tomada de consciência de sua prática diária. Seria essa a atitude de um professor estudioso, reflexivo sobre sua prática e que pode desprezar as investidas que outros profissionais fazem no campo do ensino-aprendizagem, essas, em determinadas situações, desprovidas de reflexão e experiência com as situações concretas do dia-a-dia da relação escolar, que é sempre muito complexa e dinâmica.

Sem que o grupo de professores tenha uma discussão regular sobre temas do cotidiano escolar, com uma concomitante referência teórica, é pouco provável que os professores se aproximem do texto do PPP da escola e que construam um grupo que estuda a teoria e a prática docente, que encontre e aponte as convergências e divergências da prática, da teoria e das trajetórias dos docentes, o que possibilitaria uma ação pedagógica mais coesa, com mais espaço para

discussões democráticas, para ações em grupo, fato que abre caminhos para a construção da autonomia docente junto aos colegas e alunos.

O entendimento de autonomia pelos professores deste estudo de caso é de que passa pela individuação das ações, mas também foi apontada como condição para a ação no grupo social, envolvendo respeito e cooperação. Este último entendimento revela possibilidades quanto ao desenvolvimento da autonomia nos alunos, desde que, além de reconhecida pelos professores seja enfatizada e exercitada por meio de recursos metodológicos e estratégicos pelo professor.

O trabalho docente, com relação ao desenvolvimento da autonomia do aluno em aula, é feito conforme o entendimento de cada um, utilizando estratégias que priorizem o coletivo, sem constituir uma ação conjunta e planejada de vários professores, que potencializa a ação de cooperação no grupo, de autonomia, independentemente do componente curricular a ser trabalho. A autonomia não é priorizada pelos professores dessa escola.

Estabelecidos esses primeiros marcos no trabalho, outros dados passam a ser apresentados, os das observações realizadas numa turma de oitava série e que complementam o estudo de caso da Escola A. Após as observações inseridas no trabalho, seguir-se-á uma nova síntese, atendendo ao conjunto que traz um segundo grupo de categorias de análise, de cooperação e conflito na relação entre os alunos e entre professor e alunos.

As observações realizadas focalizaram os acontecimentos em sala de aula, centrando a atenção nos eventuais conflitos existentes, no modo como surgem e como são resolvidos: com ou sem a intervenção do professor? Com que tipo de condução? Também registraram as situações de cooperação, na forma como os alunos despendiam auxílio um ao outro e como o professor incentivava a cooperação entre eles.

O primeiro quadro reúne situações onde há um conflito seguido de uma ação coercitiva do professor, situações essas que ocorrem em abundância na relação de sala de aula. Ao aluno, em nenhuma oportunidade foi dirigida a pergunta sobre o porquê de determinada conduta; o espaço de possível transformação do conflito

num conteúdo a ser falado pelo grupo de aula praticamente inexistiu durante as observações.

#### **Quadro 4.1.16: Situação de conflito**

Após a explicação de um tópico da matéria, começa a correção de uma tarefa de casa. O professor pede a um aluno que leia a primeira questão; vendo que ele não a fez, pede que a presidenta anote o nome do colega como não tendo feito o tema. Ninguém se manifesta para anotar o nome do colega faltoso. A presidenta de aula não se deu conta de que falavam com ela. Quando o professor pede para que mais um nome seja anotado, uma colega da fila ao lado da presidenta diz: "Fulana, você é a presidenta! O professor está pedindo para anotar fulano e beltrano". O professor passa de classe em classe e a grande maioria da turma tem seu nome anotado como não tendo feito o tema de casa. O professor dita um bilhete para todos que não fizeram o tema para que tragam assinado por um dos pais. A presidenta agora ergue sua mão com a folha, querendo entregá-la ao professor, que responde que ela deve ficar com a folha. A aluna presidenta por mais duas vezes tenta entregar o registro erguendo a folha enquanto chama o professor, até que o professor vai até a classe dela e diz que guarde a folha com cuidado, anote a data e a entregue na próxima aula.

Ainda com relação ao fato do anotar os faltosos com a tarefa de casa, o professor segue circulando pela sala e chamando os alunos para responderem ao tema. Quase todos dizem que não fizeram; falam baixo. O professor não ouve que uma aluna fez o trabalho e já estava sendo anotado seu nome quando um colega diz que ela fez sim o tema. O professor se volta mais uma vez para a aluna, que mostra seu caderno. Confirmada sua resposta, o professor diz: "Então fala, mulher!"

O professor passa pela classe de um aluno que desenha no seu caderno. Ele é anotado na lista da presidenta e advertido pelo professor de que desse jeito não vai aprender. O aluno olha para o professor e por um curto intervalo de tempo não desenha.

O professor chama a atenção e repreende o grupo todo dizendo do grande número de alunos que não fizeram a tarefa combinada para casa. Nenhum aluno responde ao professor. Percebo que só aconteceu uma situação em que a aluna não fez o tema e diz que o fez; ela é ajudada pelo colega de trás, que lhe empresta o caderno. Todos os outros são sinceros com sua resposta ao professor.

O professor volta à classe do aluno que desenha e pede a sua participação num novo exercício, que é feito pelo coletivo da classe. O aluno não sabe responder, é pego de surpresa apesar de estar sentado no centro da sala, lugar bem visível para o professor. Ao comentário sobre sua escassa participação em aula, o aluno encolhe os ombros em sinal de pouco se importar com o fato. O professor então sai da sala deixando a porta aberta. Os colegas ficam em silêncio. Quando ele volta, sabe-se que foi ao SOE. O professor solicita ao aluno que pegue seu caderno com o desenho e vá falar com o orientador que o aguarda. Enquanto o professor e o colega estão fora da sala, a turma se mantém em silêncio, nenhum aluno se levanta do lugar, ouço alguns comentários perto de mim sobre o ocorrido, em apoio ao professor. Quando o professor volta à sala, encerra o assunto dizendo que a sala de aula é lugar de seriedade, é um lugar de trabalho e, se assim não for, que fiquem em casa.

Quando o aluno que foi encaminhado ao SOE retorna, vai direto para sua classe e segue o professor com um olhar rancoroso. Este está trabalhando com a turma toda numa explicação no quadro. Na primeira oportunidade vai até a classe desse aluno e pergunta o que ficou resolvido com o orientador da escola. Ele diz que seu nome ficou registrado num

caderno de ocorrências. O professor pergunta se o nome ficou mesmo registrado no caderno, o aluno confirma. Então o professor diz: "Era isso que eu queria!"

O mesmo professor que confere o tema de casa dos alunos, em sua entrevista, faz o seguinte esclarecimento sobre sua atitude em aula.

#### **Quadro 4.1.17: Explicação do professor**

A turma vem com esse estigma [de que não colabora]. É muito ruim porque o professor da outra série já vai pegar informações: "Como é que são teus alunos?" Tudo é difícil, eles estão numa apatia e está aí o resultado, eles não fazem. Ontem, por exemplo, eu passei corrigindo, eu passei só para ver, de trinta somente cinco tinham feito uma tarefa de reforço de casa. Então é aquela coisa, eu até coloquei para os pais na reunião que a aprendizagem ela se faz 80, 90% dentro da sala de aula com o professor-aluno, os outros 20% é o reforço em casa, e eles não fazem. O simples fato de estarem em aula também não basta, porque eles "viajam", se desligam. E alguns conteúdos que a gente tem que desenvolver, conteúdos universais, democráticos de 8ª série, eles não gostam, não vêem a utilidade. Então aquilo, naquele momento, não é significativo. O conhecimento, as tais sinapses, conexões, não se dão e eles não aprendem. É um pouco difícil, é. Em uma turma de trinta, se eu conseguir alguma coisa de qualidade com seis já me dou por satisfeito.

Silvana Waskow (2004) faz referências à pouca participação dos alunos em aula e às condutas de rebeldia a partir da situação de entrevista com jovens da mesma faixa etária dos deste trabalho, utilizando dilemas morais. Diz que a escola acaba por reforçar a atitude heterônoma do aluno ao deixar claro em várias situações que o que vale é a nota final e a responsabilidade do aluno quanto ao prazo de entrega dos trabalhos, podendo até ser um trabalho copiado igual do colega, dizem eles. Os alunos reclamam da pouca importância dispensada pelos professores a suas justificativas frente a notas insuficientes ou trabalhos não entregues, que muitas vezes não têm a intenção de ludibriar o professor. A tal contexto acrescento a situação do bilhete assinado pelos pais, da já conhecida necessidade que tem o professor de um respaldo confiável, via ciência dos pais, para garantia de possível represália ao aluno, reforçando a situação de coação, essa de pouca eficácia junto ao adolescente na grande maioria das vezes.

Na verdade, o professor revela em sua entrevista que fez o levantamento de quantos fizeram o tema como uma curiosidade, uma vez que entende que a aprendizagem escolar exige uma complementação de estudos por parte do aluno, ainda mais na situação de alunos finalistas do ensino fundamental. Porém, por que

o bilhete e não uma discussão em aula sobre a situação? Foi perdida a oportunidade de transformar uma situação de falta em conteúdo escolar em discussão dos motivos: do porquê de existir o tema, do porquê de determinada tarefa ser solicitada e do porquê de os alunos a terem feito. Ainda, pode-se pensar, se oitenta por cento da aprendizagem se faz em aula, segundo o entendimento do docente, por que o bilhete e a coação para uma parcela de vinte por cento da aprendizagem?

A presença de uma autoridade externa, para que seja registrada uma coação sobre um comportamento indesejado pelo professor, fica marcada quando o aluno é encaminhado ao SOE. Mesmo considerando que tenham existido situações de desgaste anteriores na relação do professor com este aluno, temos um resultado em que fica registrada a queixa sobre ele de forma punitiva, como castigo, especialmente quando o professor manifesta que alcançou seu objetivo – de o aluno assinar o caderno de ocorrências. Sem me posicionar na defesa do aluno, o que não cabe neste trabalho, mas pensando nas possibilidades de uma ação educativa que modifique cenas como esta, tão comuns nas escolas, e recordando os dias em que estive na escola, as entrevistas realizadas e as observações feitas, não encontro um espaço onde o aluno possa falar sobre o cotidiano escolar - talvez o faça no corredor, de forma impensada, quando esse mesmo aluno risca um cartaz de uma campanha de saúde colado na parede. É certo que vi e me foram relatados vários momentos nos quais os alunos tomam a condução dos trabalhos, como na tradicional gincana da escola, no mutirão de limpeza, no grêmio estudantil, mas todas essas ações são monitoradas pelo corpo docente de forma direta ou indireta; outra, como o grupo de pagode, é resultante da iniciativa de alguns alunos que tocam do lado de fora da escola, na escadaria que dá acesso a ela. Então, que exercício democrático e de autonomia, de responsabilidade sobre atos pessoais, está sendo construído junto aos alunos?

Outras situações de coação estão presentes na rotina escolar, a exemplo de algumas selecionadas e presentes no próximo quadro.

#### **Quadro 4.1.18: Outras situações de coação**

O grupo está sentado em círculo para acompanhar a apresentação de um trabalho realizado pelos colegas. Em dado momento, as conversas paralelas aumentam e o
---

professor olha para um grupo de alunos expressando seu incômodo com a situação. Os alunos também olham para o professor, mas não se sentem comprometidos ou repreendidos. A conversa segue. Passado algum tempo o professor interrompe a apresentação e diz ser uma questão de respeito e educação com os colegas que apresentam fazer silêncio e diminuir a agitação. A essa advertência do professor alguns alunos imediatamente se manifestam dizendo que não estavam conversando, ou, então, dizem que o que faziam não estava a importunar o andamento da apresentação. O grupo que dirige o fórum volta à apresentação.

Antes de começar a aula, o professor pede que os alunos coloquem suas classes em filas. Eles levam tempo para começar a atendê-lo. Ele diz que só começará sua aula com as classes enfileiradas e passa pelas classes para endireitar as carteiras não alinhadas. Fez isso sempre que entrou na sala para sua aula. Numa das oportunidades, percebo que os alunos, por conta própria, organizam as carteiras em fileiras, no intervalo que antecede o período (no período anterior trabalharam em agrupamentos), para atender ao professor que assim exige a organização da sala. Por várias vezes ele repete: "Quero as classes mais retas, sentem direito, virem para frente, fiquem quietos".

Um professor começa a falar e um aluno faz uma pergunta ao mesmo tempo. O professor, com um tom de voz irritado, diz: "Eu quero falar! E quem quiser falar junto que saia!" Os alunos se calam.

O professor pede para baixarem o tom da conversa, diz que eles mesmos pediram para trabalhar em grupo, mas, se continuarem conversando, vai separar todos em cinco filas. De forma braba e gritada, o professor diz para um menino que pare de falar em futebol com o colega ao lado; para um grupo de meninos que ainda não fez nada do trabalho proposto diz que pode tirar um deles para fora da sala e ameaça com notas baixas; para quatro meninas, duas que estão sentadas e as outras duas em pé e ao lado das classes, que também conversam animadamente, manda que comecem o trabalho (é quase final do período).

O professor tem uma conduta rígida e os alunos manifestam descontentamento ao olharem-se e fazerem alguns comentários entre eles. O professor pergunta para o grupo: "Qual é o engraçadinho que está brincando? Se não quer assistir à aula, é só sair". Dado um breve tempo, o professor complementa: "Sair ou eu tiro para conversar com o vice-diretor".

O professor avisa aos alunos que se preparem para a prova, pois não haverá chances. Completa sua advertência dizendo que quase todos os alunos da sala têm poucas chances em sua matéria.

Mesmo com os alunos dispostos em círculo, quando todos podem manter contato visual, o que predispõe ao trabalho mais integrado, não fica estabelecido, de forma imediata, o trabalho cooperativo no grupo. Essa disposição dos alunos, sem dúvida, deixa transparecer a intenção de um professor que chama à participação os alunos. No entanto, o trabalho cooperativo é um processo a ser cotidianamente revitalizado pelo professor, uma vez que o grupo é o resultado de diversas interações, de um respeito recíproco a ser conquistado junto aos outros, sendo ainda necessário que cada um conquiste um espaço de participação, processo que se consolida com a própria constituição do grupo. A constituição de um grupo ainda demanda a construção de responsabilidade, de cooperação mútua, de uns sobre os

outros. Isso significa que cada aluno precisa estar identificado com o grupo e reconhecer os motivos que o congregam ao grupo, esse é o fato que garante a unidade da ação no grupo<sup>55</sup>.

Vejo uma manifestação egocêntrica dos alunos diante de uma situação de coação, quando justificam a sua situação pessoal ao serem advertidos pelo professor. Eles não se percebem incomodando o grupo que apresenta um trabalho, argumentando que não conversavam naquele momento, ou que a sua conversa não atrapalha. O egocentrismo impossibilita-os de avaliarem a sua conduta e interferência dentro do trabalho que se desenvolve no grupo. Como se pudessem ficar invisíveis quando assim quisessem, no momento estão a atender um prazer pessoal - que a conversa lhe proporciona; ou o seu oposto, uma situação de rebeldia com a qual querem ser percebidos e vistos pelo coletivo ao conversarem, dirigindo a atenção do professor sobre eles. Acredito que a primeira situação melhor responde à conduta dos alunos desta turma observada.

A consideração sobre o egocentrismo do aluno pode também ser vista como uma diferença no comportamento do jovem adolescente contemporâneo. É necessário que se façam observações e mais estudos sobre a capacidade do jovem de trabalhar com diferentes focos de atenção de forma simultânea. Os adolescentes dessa turma dizem serem capazes de conversar, de ouvir, de brincar ao mesmo tempo. Tal situação se apresenta como uma desvalia ao trabalho e à presença do docente na sala de aula; revela uma diferença na escala de valores dos professores e alunos, que é potencializadora de conflitos. Esse é mais um desafio para nós professores, a ser enfrentado com competência profissional em lugar de lamúrias.

A ameaça com notas ainda é uma situação vivida no interior da escola, mesmo depois de tantos textos e estudos sobre a avaliação ser processual, a que substitui a uma avaliação final, a que “faz passar de ano”. Trago a questão pelo seu

---

<sup>55</sup> Segundo Moscovici (2003), todo sujeito tem necessidade de “pertencimento” a um grupo que o identifique. Diz o autor que o sentimento de “pertencimento” social é fruto de uma identificação com um conjunto de representações sociais que fazem um elo de ligação entre os sujeitos de um grupo. Pessoas e grupos criam representações no processo de comunicação e cooperação, portanto, criam representações compartilhadas que identificam a todos. Ao professor cabe conhecer um tanto da teoria e de estudos afins que lhe possibilite interferir em alguns “aglomerados” de alunos que se cristalizam na escola e na sala de aula, para atender aos objetivos de formação e desenvolvimento dos educandos.



conteúdo relacional-emocional e metodológico. Também a ameaça constante do sair da sala para falar com o vice-diretor, situação que a turma de adolescentes pouco considera, parece ratificar o estágio de desenvolvimento cognitivo e moral em que se encontram, quando mais se importam com a possibilidade da perda da confiança e consideração de um outro sujeito a quem dispensam igual respeito e consideração, do que com a presença da ameaça heterônoma feita pelo professor. Com o professor em questão não há uma relação, uma interação de reciprocidade estabelecida entre alunos e docente, o que invalida a ameaça feita; o grupo não sente o receio de perder a estima desse professor como também não se sente comprometido a colaborar nesta aula. Portanto, as classes ficam enfileiradas, como forma de controle do professor, e os alunos terão poucas chances de aprovação. Esse professor, em contato informal, diz discordar do sistema de avaliação da escola, onde os professores são obrigados a fazer muitas avaliações, “os alunos são muito ajudados”, diz ele. Justifica sua opinião com o fato de o aluno saber dessa infinidade de oportunidades e não estudar, resultando num simples desgaste para o professor. (Conferi posteriormente as médias dos alunos nesta disciplina: 80% deles entraram em exame com notas muito baixas).

Da mesma forma que os alunos são coagidos pelos professores, as relações de delação entre colegas acontecem repetidas vezes. Em algumas oportunidades o próprio aluno chama a atenção do professor sobre algo que acontece e não foi percebido como relevante pelo professor, em outras, o professor cobra de um aluno determinado comportamento. Em vez do diálogo sobre o que acontece no momento, o aluno aponta para o colega que faz ou fez algo parecido.

O próximo quadro descreve algumas situações de delação entre colegas.

#### **Quadro 4.1.19: Situações de delação entre colegas**

Uma aluna reclama em voz alta para o professor: "Estas três não param de falar!"; um menino vira para trás e diz: "Calem a boca!" No momento em que faz essa frase de advertência aos colegas, o professor, que não é o conselheiro da turma, está elogiando a turma em seus aspectos gerais após o conselho de classe.

Os alunos estão realizando um exercício em coletivo, alguns acompanham o professor no quadro e outros trabalham em duplas ou no grupo. Um menino diz em voz alta do canto extremo oposto da sala para um colega que dá uma resposta incorreta ao

professor: "Como vai saber se nunca pára de falar!". O aluno que grita até o momento estava atrapalhando a aula com conversas paralelas. Passados alguns minutos mais uma vez grita para um outro que responde acertadamente a uma questão: "Faz agora sem a calculadora".

O professor se aproxima e diz que o grupo está muito grande, lembra que tinham sido autorizados a organizarem duplas. Lembra ao grupo que na aula anterior eles já tinham ultrapassado o limite de conversa e advertidos. O professor volta ao grupo para fazer uma segunda intervenção, de modo que puxa uma das classes afastando um dos alunos. De imediato eles dizem: "Olha ali!" Apontou para um grupo de meninas que também estavam agrupadas em quatro. O menino que tivera sua classe afastada, logo a aproxima dos colegas, tão logo o professor se vira.

O professor vai até o grupo das meninas para fazer a separação em duas duplas. Elas se rebelam de forma mais enfática, dizem estarem sendo injustiçadas, de que são duas duplas, porém, quando o professor pergunta sobre quem trabalha com quem, elas mostram que as duas alunas das pontas de uma linha horizontal fazem uma dupla e as sentadas no meio outra dupla. Por fim uma das meninas atende à pressão do professor e resolve ir trabalhar sozinha, arrasta sua cadeira e classe até o outro extremo da sala, com incômodo barulho para todos, em sinal de desgosto, dizendo para os colegas que observam: "Algum problema?", "Só por causa de uma classe!" As outras três seguem agrupadas sem mais se preocuparem com a colega que saiu do grupo.

O professor pede que duas meninas que estão conversando há bastante tempo troquem de lugar, uma delas é a presidenta da turma. Elas parecem não ouvir o pedido do professor. O colega que senta ao lado de imediato acrescenta: "Elas devem sentar uma em cada canto da sala, elas não param de falar". Com a presença do professor ao seu lado e com a queixa do colega as duas se levantam de forma contrariada e simplesmente invertem seus lugares. O professor segue atendendo outros alunos que o chamam. A conversa da dupla segue e o colega ao lado, que trabalha sozinho, volta para a resolução de seu exercício.

Um aluno atira bolinhas de papel nos colegas. O professor pergunta quem está atirando, vários colegas apontam para determinado colega. O professor vai até a classe do menino e pede que ele junte todas as bolas que estão espalhadas pela sala e as coloque no lixo. O aluno atende o professor; antes disso, porém, atira mais uma bolinha, na frente do professor, num dos meninos que o delatou. Tal fato se repete em outra aula e com o mesmo professor.

Esses recortes são passíveis de três leituras: a comumente feita é a da brincadeira, da provocação entre alunos; a segunda, mais desafiadora, é se isso implica crescimento para a autonomia. Explico, crianças menores, quando "denunciam" um colega para o professor, estão empenhadas num pedido de justiça retributiva e que seja aplicada uma sanção expiatória, além de garantirem a atenção do professor sobre si, de quem cumpre um dever moral. Os adolescentes que nessa situação delatam seus colegas não estão querendo se fazer presentes ao olhar do professor, e, sim, presentes ao olhar do colega, estão falando para o próprio colega; não esperam que o professor aplique qualquer punição restritiva, tanto é que nem

olham para o professor. Penso que querem mostrar o que viram, sabem ou perceberam do próprio colega, numa mútua cumplicidade.

E a terceira possibilidade para a explicação das delações entre os colegas é a do comportamento individualista, quando se valem da denúncia ao outro para desviar a atenção de si, como no caso em que os meninos apontam para as meninas que também estão agrupadas em quatro e não em duplas, para que o professor desvie a atenção que tem sobre eles. A situação pode estar a revelar um egocentrismo mais infantil, quando pensam num ganho pessoal, mesmo que signifique a denúncia de uma situação não atendida pelo professor até então, ou, quem sabe, da aplicação de uma justiça igualitária, tal como corresponde às crianças menores. Nesta última alternativa todos continuam na mesma situação, mesmo após a denúncia, com exceção da aluna que se retira do grupo para trabalhar sozinha.

Jean Piaget escreveu, com base em sua pesquisa, que os jovens têm como "[...] feio trair um amigo em favor de um adulto, e, pelo menos, ilegítimo intervir nos negócios do vizinho". (PIAGET, 1932-1994, p. 221). É uma situação nova; a descentração permite que a perspectiva do amigo e do grupo seja avaliada. A situação exige uma posição: entre a solidariedade interna de um grupo e a demanda adulta que sempre exige o atendimento das normas, tidas até então como legítimas. Sair da situação de atender à lei externa para responder à lógica interna de um grupo exige um passo em relação à construção da autonomia, o que significa desprender-se da superioridade representada pelo adulto de respeito. Por isso, as situações do quadro acima, que poderiam ser tidas como de desconsideração do professor pelo aluno, podem também ser entendidas como um tanto de autonomia; indicam que o aluno passa a reconhecer a reciprocidade constituída pelo respeito entre sujeitos. Quando a relação de respeito e reciprocidade for estabelecida, é muito provável que o aluno atenda, participe e colabore com aula, tanto quanto aprenda.

Ainda, as situações presentes no último quadro não são nítidas o suficiente para que se faça a opção por uma das três alternativas levantadas. No entanto, revelam um momento de alternância de posição, de perspectiva de avaliação do aluno com relação à ação escolar; constituem-se num misto das três situações

levantadas, onde ora predomina o grupo, ora a individuação ou a dispersão de uma situação de aprendizagem que está exigindo pouco investimento cognitivo do aluno.

O quadro abaixo traz uma situação que acusa a falta de compromisso do professor com os alunos, pela ausência de uma aula onde o prazer e compromisso com o aprender estejam representados.

O quadro mostra um contra-senso: a ausência de uma aula revela uma cooperação tácita entre os alunos ao permanecerem numa atividade sem nenhuma exigência, no qual o lazer e o descompromisso prevalecem.

#### **Quadro 4.1.20: A ausência de conteúdo e a presença da cooperação**

O período de aula demora a começar, não há nenhum sinal por parte do professor para que os alunos encerrem o intervalo e se organizem para a atividade de aula. O professor chama uma aluna e pede que ela escreva no quadro um curto e simples texto, com não mais de vinte linhas e com informações em nível de quarta série do ensino fundamental. O professor senta na sua classe e começa a corrigir provas; a aluna escreve no quadro e só depois de um longo tempo os alunos começam a copiar o que está no quadro. Foram utilizados dois períodos nessa atividade de cópia. Os alunos já têm suas classes agrupadas em duplas, trios e quartetos. A dado momento o professor ergue os olhos e vê que as classes não se encontram mais enfileiradas, como no início da aula. Diz então: "Isto, vão se juntando e depois eu vou mandar para a rua. Estão sentados juntos para conversar".

Há muito tempo que os alunos terminaram a tarefa da cópia, no entanto o professor segue corrigindo os trabalhos dos alunos em sua classe, quase nunca olhando para os alunos. De vez em quando ele pergunta se terminaram a tarefa. Quase que em coro os alunos respondem que não. Os alunos seguem conversando entre eles e o professor fazendo seu trabalho; é uma situação que parece satisfazer a ambos os lados. A aula se encerra com o professor solicitando que os alunos leiam a matéria dada no quadro, entrega as provas que corrigiu e sai da sala.

(em outra oportunidade, com o mesmo professor) Os alunos têm uma tarefa para desenvolver que receberam com resistência. Parece ser um assunto ainda não trabalhado com a turma; o professor pede que escrevam sobre determinado assunto sem lhes dar muitas explicações. Os alunos ironizam, perguntando se podem começar o texto com a expressão "era uma vez..."; um outro aluno diz: "vamos reclamar para o SOE..." O professor responde ao aluno de modo severo. Os alunos começam a tarefa, com visível desinteresse pela mesma, querem é sair da sala. [Esse é um professor que não disponibiliza muito espaço para os alunos. Disse-me, numa das muitas vezes que veio até minha classe conversar - tenho a impressão de que vem tentar ver o que escrevo -, que aluno deve ser tratado com restrição e castigo, que não acredita que conversar sirva para alguma coisa e que essa é uma turma de maus alunos].

O professor que trabalha neste momento com os alunos parece manter uma boa relação com os alunos, tem a participação de muitos quando faz perguntas sobre o conteúdo. Os alunos acompanham no livro e caderno o desenvolvimento da aula. Ele pergunta a opinião dos alunos sobre o conteúdo, não a resposta do livro. [situação oposta à

anterior e propositalmente colocada no quadro como um contraponto - a possibilidade dos alunos participarem de uma aula quando ela existe].

Uma cooperação existe nos dois primeiros parágrafos do quadro anterior, estabelecida de forma tácita entre os alunos e em prol da manutenção da situação de livre conversação entre eles, enquanto respondem com uma negativa a cada pergunta sobre a conclusão da tarefa feita pelo professor. Corresponde ao clichê: “Eu finjo que ensino e vocês fingem que aprendem”.

Esse recorte traz a questão da relação entre o conteúdo trabalhado em aula, a ação docente e a construção da autonomia. A situação suscita as questões: o aluno é mais autônomo em razão do conteúdo trabalhado em aula? Ou, o aluno é mais autônomo em razão da relação de cooperação e respeito mútuo estabelecidos em aula?

Se o conteúdo é interessante, o aluno participa da aula, ouve os colegas, dá opiniões, envolve-se em uma construção que é pessoal e coletiva; são essas as situações que facilitam o mútuo respeito no grupo, o reconhecimento de diferenças a serem discutidas e a legitimação de muitas liberdades em interação – resultando no aprimoramento da autonomia sócio-moral e cognitiva. Supõe-se que, se há cooperação e participação conjunta no desenvolvimento dos objetivos da aula, é porque houve uma boa escolha metodológica e uma adequada abordagem do assunto. No entanto, quem trabalha na docência sabe que as indicações recém feitas com relação a uma boa aula, mesmo que bem planejadas, podem não se desenvolver na prática quando as relações entre os protagonistas da aula não estiverem estabelecidas. Isso faz com que a ação pedagógica não tenha espaço para acontecer, ou, se acontece, é conduzida sob o jugo do autoritarismo.

Ainda com relação às questões há pouco anunciadas, quando o conteúdo não existe, o aluno vê-se na possibilidade de “não participar”, de “não fazer nada” que caracteriza a ação e comportamentos implícitos em uma aula, escolhendo outra atividade, do jogo, da brincadeira, da conversa, que também pode estar no lugar de uma autenticidade. É a autonomia do livre fazer, do uso abusivo da liberdade. É claro que a primeira opção, discutida no parágrafo anterior, é mais coerente e apropriada para o contexto escolar. A constatação final é de que o conteúdo é importante numa aula tanto quanto a relação que se estabelece entre professor e

alunos, para que o tema da aula sirva de elo integrador das idéias, opiniões, posições, descobertas e invenções que dela podem derivar.

A possibilidade dos alunos de manifestarem suas opiniões, dúvidas e questões permite revelar facetas dos alunos muitas vezes desconhecidas pelos professores. A situação há pouco relatada, de ausência de um “conteúdo” de aula, tanto quanto da própria aula, possibilitou que os alunos se reunissem no fundo da sala em uma ação que contraria a ação construtiva que a escola pretende desenvolver junto aos seus alunos. Aconteceu que, enquanto o professor corrigia provas, alguns meninos reuniram-se no fundo da sala, como muitos outros grupos que já haviam se formado na sala. Estavam em pé no fundo da sala quando um deles começou a pressionar uma classe de forma a entortar-lhe as pernas; de imediato dois deles se puseram em frente do que praticava o ato de vandalismo de forma a obstaculizar a visualização do que acontecia, situação acompanhada de risos contidos e espiadas, para conferir que não estavam sendo vistos pelo professor. Depois da classe totalmente danificada, eles se posicionavam nela como quem fosse utilizá-la para escrever, a diversão aumentou pela forma toda torcida na qual precisariam se manter para utilizar a classe. Isso tudo aconteceu com a presença do professor na sala, mas não trabalhando como um professor em aula.

Disso tudo se poderia estabelecer algumas hipóteses sobre a situação de grupo. Os alunos adolescentes tendem para ações em grupo, fato oportuno uma vez que o grupo representa um coletivo, que ratifica seus interesses, falas e comportamentos; estão todos eles integrados numa coletividade social, na qual aprendem a estabelecer relações para posterior ingresso em grupos maiores, como o do trabalho. O exemplo revela que um grupo pode ser constituído em função de uma atividade construtiva, tanto quanto de uma atividade de vandalismo; tais possibilidades demandam uma boa ou positiva presença de um adulto que questione os jovens sobre suas atividades.

As questões que poderiam ser colocadas a partir da necessidade de um adulto na relação com os adolescentes são: o jovem sempre necessitará da presença de um adulto que sirva de modelo para a organização de suas condutas internas? Ou, quando interioriza as condutas que contribuem para o desenvolvimento social, é desnecessária a presença de um adulto? Ou, ainda, é

simplesmente natural que tais fatos aconteçam, devendo-se aceitar as situações de grupos que se organizam com a intenção de ameaçar e destruir?

Os alunos desta turma de alunos não deixam de ter uma coerência interna, uma cooperação articulada entre seus membros, só que não direcionada para a autonomia moral, ou para ações que contribuam para a vida social de uma forma colaborativa, uma vez que praticam uma ação de destruição de algo que é público, que deveria estar em condições de uso para outros alunos que também utilizam o mesmo espaço e classe num próximo turno de trabalho. Recortar situações como essa e tomá-las na suas relações e implicações é outro desafio a ser estudado na formação continuada do docente, uma vez que esse tipo de grupo, o que desagrega as relações de cooperação pretendidas, se faz quase sempre presente no ambiente escolar. É necessário tomar essa situação de conflito, de desajuste, e tratá-la como um conteúdo de estudo junto aos professores, evitando as soluções simplificadas de retaliação do aluno.

A essas idéias apresentadas se agrega a dos motivos que movem os alunos em escolarização. Sabe-se que os alunos têm diferentes motivos para virem à escola e nela permanecerem: uns por terem estabelecido para si metas de estudo que incluem o sucesso acadêmico ou profissional, outros por se manterem, ainda, submetidos ao desejo dos pais - para que cumpram uma escolarização completa, aqueles que não têm interesse no aprender, vindo à escola tão-só para atender a uma necessidade social, de relação com outros jovens de sua idade. Para alunos com diferentes objetivos na escolarização, diferentes contextos e entendimentos fazem-se necessários perante a tarefa escolar. Como ilustração trago um fragmento de um texto de Machado de Assis, que refere os sentimentos de um aluno dentro de uma sala de aula:

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero masculino. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos. – Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo. (MACHADO DE ASSIS, Conto na Escola, 1896).

As situações restritivas, ou de excessiva permissividade, que não auxiliam na construção da autonomia são muitas e de causas diversas; as aulas que não atendem aos interesses de construção de conhecimento, pelos alunos, também têm causas múltiplas e são recorrentes no contexto escolar. Os motivos que fazem o sujeito querer participar de uma aula também são diversos, no entanto esse conjunto de adversidades que dificultam a ação pedagógica são realidades que não têm o *status* de hegemônicas - ainda bem. É na possibilidade de reversão desses impedimentos que queremos crer. Mesmo em situações tão adversas como do último quadro, e da situação relatada no texto que comenta o quadro 4.1.20, por mais contraditório que possa parecer, é possível ver também a cooperação entre os alunos, de forma incipiente, desorganizada e sem uma direção que leve à cooperação social e aos ideais de cidadania pretendidos pelo processo de escolarização. A cooperação está na forma como os alunos se organizam para priorizar o gozo do seu prazer momentâneo, pela individuação egocêntrica de sujeitos que agem em oposição à estrutura escolar que conhecem e rechaçam.

O próximo quadro traz situações recortadas do cotidiano escolar e que esboçam a possibilidade de cooperação entre os alunos.

#### **Quadro 4.1.21: A possibilidade de cooperação entre os alunos**

Um grupo de alunos apresenta seu trabalho para os colegas. Prepararam o tema tal como previamente combinado, isto é, sem apoio de papel e sem leitura. Eles começam a apresentação e, com atenção, pode-se perceber o sistema de mútuo apoio por eles montado. Cada um apresenta um tópico. Enquanto um está falando, outro colega do grupo, próximo ao que fala, acompanha a apresentação, de forma que, de tempo em tempo, "assopra" uma palavra que auxilia o colega que no momento apresenta o trabalho, o qual retoma a dissertação sobre o tema. Esse lugar de apoio ao colega que está apresentando é rotativo, todos passam pela função.

Ficaram sobre a mesa do professor vários livros para consulta, para quem quiser utilizá-los. Gradativamente, os alunos vão pegando um livro para si. Um único menino apanha quatro livros da mesa do professor de uma só vez, um para o trio onde trabalha, outro para um colega que lhe pediu quando viu que ele estava indo até a mesa do professor e os outros dois livros foram aleatoriamente distribuídos por onde passava. De livre vontade prestou um auxílio aos colegas.

Um aluno que costuma brincar em aula anuncia para a turma toda que não tem tabela para a prova. De imediato, o colega ao lado alcança a sua dizendo que ele pode ficar com ela durante a prova, explica que tem duas tabelas disponíveis.



Os alunos escolhem uma estratégia de trabalho simples, mas que demonstra uma combinação prévia e onde há uma ação de serviço ao outro.

A convivência diária parece acabar produzindo bons frutos. São situações simples, não envolvendo diretamente o trabalho em conjunto, mas não deixam de revelar a disposição do jovem para a cooperação e ajuda. As ações do quadro acima não são resultantes de uma proposta do professor, são espontâneas.

Com relação ao conteúdo escolar, seria possível que os professores, de forma mais constante, desafiassem os alunos a pensarem juntos? De os alunos terem reais desafios cognitivos, que os colocassem diante de uma necessidade de interação?

A procura constante dos alunos por estarem sentados juntos leva a que a sala esteja sempre em constante movimento, com a modificação da configuração dos grupos e a diversificação das relações dentro dum único período de aula. Chama atenção a forma como eles se movimentam.

#### **Quadro 4.1.22: Os grupos**

Os alunos, no primeiro período da manhã, entram na sala e juntam as classes, que estão colocadas em filas, para depois se sentarem. Pequenos grupos e duplas se formam.

Os grupos são formados sem a necessidade de um pedido ou permissão do professor.

Os alunos não fazem pedidos uns aos outros para trabalharem juntos, simplesmente se aproximam e ficam durante o tempo em que haja um interesse. Podem se afastar para ir até outro grupo, às vezes levando a mesa.

Um menino que costuma estar num trio no fundo da sala, grupo que quase sempre está com atividades e conversas diferentes das de aula, resolve sair do grupo. Vira-se para a frente, abre seu livro e caderno e começa a trabalhar. Sai do grupo sem que os outros dois apresentem qualquer argumento ou motivo para que permaneça com eles. Quando ele passa a trabalhar, acompanhando a aula, a menina que está a sua frente vira-se e passam a trabalhar juntos no exercício. Os grupos se reordenam constantemente. A brincadeira dos dois alunos que agora ficaram atrás é de imitar com a mão uma arma, colocando-a ao lado da cabeça como quem faz a brincadeira de roleta russa, encenam o tiro e batem com o livro um na cabeça do outro. Eles estão isolados pelo resto do grupo e seguem se divertindo, tal como outros alunos do fundo da sala.

A aula começa e o professor está tratando de um novo assunto. O grupo está disperso, no entanto, à medida que começa a falar e trocar idéias com os alunos que estão atentos à aula, outros começam a se aproximar e participar também. O professor, com sua voz e tranqüilidade, conduz a que os alunos também diminuam suas inquietações. Até a metade do período 80% dos alunos estão formando um único grupo, um único aglomerado

de classes muito junto ao lugar de onde o professor coordena a aula. As classes estão todas muito próximas umas das outras, não há espaço para passar entre as carteiras.

O professor chega com alguns livros que servem de referência para o trabalho a ser realizado; como não há livros para todos, eles se aproximam para partilhar a leitura. Alguns estão em grupos de três ou quatro, outros em duplas, poucos alunos estão sozinhos. O uso do livro não é coletivo, é individual; um de cada vez o abre e procura o que precisa nele, cada um faz seu exercício individualmente.

Um menino tem sobre a sua classe um minitabuleiro de xadrez: enquanto realiza o trabalho de aula, joga com o colega da frente. O da frente se vira, pensa e movimentava sua peça, volta para a sua classe enquanto o outro agora joga. Essa não é uma atividade feita à escondida do professor.

Os alunos estão se preparando para uma prova que acontecerá na próxima aula. Alguns se dedicam ao estudo, retomam anotações, fazem perguntas uns para os outros ou chamam o professor para explicar-lhes a matéria. Parece haver intenção de alguns em aprender o conteúdo.

Os alunos estão resolvendo exercícios. O professor é chamado pelo orientador educacional da escola, que veio até a porta requisitá-lo. Eles continuam no seu trabalho, sem nada se alterar. Ninguém sai da sala. O professor fica ausente da sala por quase vinte minutos.

Parece fazer parte da rotina escolar colocar a mochila na classe e arrastá-las para perto do colega, mesmo que o colega escolhido esteja distante. Há um movimento constante com as classes, uma "dança de classes", pois num mesmo período eles juntam e separam as classes várias vezes, como se houvesse uma combinação tácita de que, em alguns momentos, ficam juntos e conversam sobre muitos assuntos e, em outros, em que devem resolver exercícios, ou se concentrar na aula, no que o professor fala, separam as classes, voltando depois a se aproximarem.

O fato de se aproximarem uns dos outros quase sempre possibilita uma "leitura" do espaço físico da sala de aula, uma preferência natural pelo trabalho em grupo. Não se pode desconsiderar que uma característica própria da adolescência se expressa nesta observação, a da importância dispensada ao grupo, do estar num grupo, uma peculiaridade que muitos professores desta turma toleram, ao passo que outros exigem a formação de fileiras para a aula, muito embora, no final do período desse professor, as fileiras já estejam bastante tortas, de forma que as classes não estão unidas, mas muito próximas umas das outras.

O conteúdo dos dois últimos quadros leva à constatação de que na grande maioria dos períodos de aula há uma permissão para os alunos estarem juntos,

sentarem-se próximos uns dos outros porque assim preferem. Fazem parte da combinação professor-aluno certas concessões, sendo essa uma delas. Não foi feita nenhuma observação pela pesquisadora, em seu diário, de um momento em que o professor oriente a ação no interior do grupo e incentive a cooperação na resolução dos trabalhos. Foi pouco aproveitada essa disposição dos alunos, de quererem estar próximos uns dos outros para o uso de uma metodologia de trabalho extremamente eficaz, especialmente na adolescência: a do trabalho em grupo. O trabalho em grupo transcende a situação da proximidade física entre os alunos, é preciso aprender estar e trabalhar em grupo.

Foi preciso olhar com atenção para o grupo para perceber uma harmonia na aparente desordem. Entre eles as diferenças individuais são respeitadas, ninguém é cobrado por estar junto com um ou outro colega, ninguém reclama o afastamento do colega do grupo que quer ficar só ou trabalhar com outros colegas, o que facilita o ir e vir entre eles.

Ainda pensando na consolidação interna do grupo, em vários momentos o professor saiu da sala de aula, algumas vezes sem mesmo avisar os alunos, no entanto eles permaneceram fazendo seu trabalho. Não houve uma corrida imediata para as janelas ou corredor e ninguém gritou ou se exaltou como se estivessem livres de uma forma de coerção externa. Eles permaneceram na mesma movimentação que têm na presença do professor, ora trabalhando, ora conversando e andando pela sala. Eles não se sentem coagidos pelo professor, têm espaço suficiente para a conversação enquanto trabalham, ou, ainda, têm uma unidade de grupo constituída que os leva a trabalhar independentemente da presença do professor. Essa é uma situação a ser analisada como positiva na perspectiva da cooperação e integração interna do grupo, tomado como um todo – o da sala de aula. Esse trânsito livre para o ir e vir entre grupos menores, no respeito à atividade que cada um esteja fazendo, de brincar, conversar ou trabalhar com o conteúdo da aula, estampa um estágio de cooperação e solidariedade interna que provavelmente foram construídas pelas circunstâncias de convivência diária. Não é visível, nesses momentos, a ação do professor de incrementar e valorizar essa ação cooperativa e de autonomia dos alunos, especialmente quando entre eles se ajudam na conferência de resultados de um exercício.

Ainda cabe registrar que, mesmo os alunos estando agrupados, realizando trabalhos individualmente e conferindo com os colegas o resultado final encontrado, chamam com insistência o professor para olhar o trabalho de cada um. O professor está todo tempo da aula atendendo aos grupos da sala.

Piaget diz que o adolescente vai gradativamente se libertando da excelência da palavra adulta pela cooperação e crítica, que passa a exercer de forma cada vez mais competente, opondo-se à intenção de coerção intelectual e moral do adulto, que agora se mostra menos eficaz junto ao jovem.

Em contato informal com uma das professoras da Escola A, perguntei-lhe sobre o fato de eles trabalharem sozinhos quando o professor sai da sala, e obtive como resposta: "A turma é inquieta, é o jeito deles, andam pela sala, mas são produtivos, gosto de dar aula para eles." Há uma colaboração interna instituída, o que supõe sujeitos com um tanto de autonomia para o trabalho. Fica, no entanto, a dúvida: professores e alunos se dão conta dessa situação construída e vivida?

É desejável que os protagonistas de uma relação, numa aula, sempre que possível, mantenham o mútuo respeito. Aqui estão agrupadas situações de relação entre professor e aluno nas quais a consideração pelo outro é mantida.

#### **Quadro 4.1.23: As relações de respeito entre professor e aluno**

Durante a apresentação um grupo é interrompido pelo professor, que solicita que falem mais alto, com maior clareza, mais devagar, que corrijam sua postura para que a emissão da voz ganhe volume e outras observações. Os alunos não apreciam as intervenções e demonstram o incômodo com a interrupção da apresentação, de modo que, após a terceira intervenção, o professor pergunta se querem continuar recebendo esse tipo de ajuda. Eles respondem que não querem a intervenção do professor, que se desculpa e diz que não mais vai interromper a apresentação.

Sempre que o professor vai fazer um comentário ou pedir esclarecimento, dirige-se aos alunos utilizando expressões "com licença" e "por favor, me explica", e agradece a resposta do aluno.

O professor pergunta quem deu determinada resposta à questão que fizera. Um colega que se senta ao lado se apressa a dizer: "Foi fulano!" O professor na frente de toda turma elogia-o com entusiasmo.

No final da apresentação o professor faz os elogios cabíveis e comenta de forma construtiva o trabalho dos alunos. Pede que os colegas também façam suas observações. As meninas atendem ao pedido do professor e repetem umas às outras os mesmos comentários, até que surge a palavra "estuprador", que gera uma breve discussão em aula. Alunos e professor participam ativamente e de forma integrada colocando em discussão

diferentes pontos de vista. O professor solicita a opinião dos alunos, todos estão voltados para a discussão, participando ou escutando com atenção. O diálogo está estabelecido num clima de mútuo respeito entre todos.

Antes de uma atividade de avaliação haviam sido colocadas no quadro, pelo professor, as regras que deveriam ser atendidas, como horário de início e final da prova, não-permissão de empréstimo de materiais, uso de caneta, as dúvidas deveriam ser esclarecidas antes do início da prova, etc. Esse é um procedimento também utilizado por um outro professor, na mesma situação de avaliação.

O professor desculpa-se perante a turma por uma tarefa que propôs de forma indevida. Antes disso conversaram, ouviram-se mutuamente e se esclareceram as dúvidas.

Após um tempo, muitos alunos terminaram a prova, entregaram-na e aguardam em seus lugares o horário estabelecido para sair da sala. Uma menina pergunta se podem sair antes do combinado. O professor pede que aguardem mais alguns minutos. Em dado momento ele comanda a saída em fileiras, pedindo que o façam de modo a não atrapalhar os colegas que ainda trabalham. Os alunos saem conforme o combinado.

O professor entra em sala e logo elogia uma aluna da turma que passou com a oitava classificação no Colégio Militar. Aproveita a oportunidade para incentivar os demais. Fala que quer ver o nome deles numa lista de aprovados na federal do Rio Grande do Sul. Eles acham graça, e ele confirma que sempre procura o nome dos seus alunos entre os aprovados. Um aluno, em especial, que se senta no fundo da sala, até o final da aula, em toda oportunidade que tem lembra e brinca, de forma positiva, com o fato de poder estar na "lista da federal".

As situações de respeito aqui exemplificadas trazem consigo regras claramente estabelecidas, presentes no contrato entre as partes, fato às vezes esquecido na relação entre professor e aluno. A existência de regras estabelecidas pela conversação é uma referência para o jovem para que possa agir considerando o plano individual e o coletivo, simultaneamente.

É possível e necessária a convivência respeitosa entre alunos e professores, sem que, por isso, haja uma confusão de papéis, isto é, existe uma proximidade entre os dois ou múltiplos protagonistas de uma relação pedagógica, que se colocam em reciprocidade de trocas sócio-morais e cognitivas, ao mesmo tempo em que ficam visíveis o papel e a posição do professor e dos alunos. Lembremos que o documento da escola - o PPP - expressa o desenvolvimento de valores, da cidadania junto aos alunos, sendo uma tarefa do coletivo pedagógico, de todos os professores.

A conversa do professor com os alunos, do último quadro, onde há o elogio e reconhecimento ao esforço de uma aluna aprovada numa prova de seleção, é uma aproximação positiva entre aluno e professor. A abordagem de satisfação do professor parece ter servido de incentivo aos alunos da classe, foi um momento em

que os educandos estavam todos atentos e participando da conversa de reconhecimento à colega, foram capazes de se ouvirem uns aos outros como um único grupo. Muitos colegas expressaram sorrisos de satisfação, outros utilizaram verbalizações do tipo “legal!”, e um terceiro grupo dirigiu o olhar para a colega com mais atenção, como quem não soubesse que ela estava prestando provas em uma outra escola. Essa foi uma oportuna abordagem do professor, de tomar uma temática que traz em si um potencial positivo, de valorização, e a amplia no contexto do grupo, dizendo que deseja ver mais alunos aprovados em provas seletivas, como a do vestibular. Do fato decorreu a situação do aluno que segue mencionando, como quem brinca, sobre a futura “lista da federal” onde pode estar o seu nome, como quem se sente entusiasmado com a aprendizagem escolar, como se tivesse sido estabelecido naquele momento um objetivo e significado para a escolarização. O professor foi bem enfático ao dizer que queria ver o “nome deles na lista da federal”, indicando com o dedo cada um dos alunos. Foi um reconhecimento ao valor de uma aluna, simultâneo ao desafio de uma mesma possibilidade para os demais alunos.

O quadro abaixo traz algumas oportunidades em que pude perceber uma situação de diálogo e incentivo pessoal aos alunos, muito similar ao quadro anterior, estabelecido entre os alunos e seu professor. O conteúdo de aula foi temporariamente interrompido para o estabelecimento de uma conversa, que tenta possibilitar trocas de informações.

#### **Quadro 4.1.24: O diálogo**

O professor inicia a aula fazendo uma devolução oral da avaliação bimestral dos alunos e um relato da reunião com os pais do dia anterior. Não é o professor coordenador da turma, mas ele com frequência conversa com a turma. Salienta a importância de os pais terem vindo, faz uma lista nominal dos pais com quem teve o prazer de falar. Dá especial ênfase às melhores notas de muitos alunos, segundo ele merecidas, mostrando o valor que tinham, como alunos aplicados. Mais uma vez fala sobre os critérios de nota que adota. Pede que incentivem os pais a virem à escola. Os alunos ouvem com atenção. Um deles, que costuma conversar e está sempre disperso, vira-se para trás e diz: “Calem a boca!” No momento ele se sente incomodado com a conversa e agitação do fundo da sala, onde costuma estar. [Este é o professor 3, que em entrevista relata a necessidade sentida de conversar com a turma, investigando a razão da não-participação do grupo, com resultado positivo desta intervenção; é também o professor que elogia a aluna e incentiva a turma no quadro anterior].

O tema da aula possibilita ao professor uma intervenção formativa. A partir do conteúdo sugere que os alunos façam grupos de estudos, que se ajudem mutuamente, diz que essa é uma forma de colaborar com o professor. Sugere que digam: “Sei esta matéria, quer que te ajude?” Acrescenta que o não conversar em aula assuntos paralelos e não bagunçar também são formas de colaboração. Conclui dizendo que a turma toda perde com os comportamentos inadequados para a aula; alerta que alguns podem até perder o ano em função disso, o que seria uma lástima. Quase que a totalidade dos alunos escuta o professor; estão atentos à aula que está centrada nele, mas não expressam entusiasmo com a proposta de grupos de estudos, que foi pronunciada sem a pecha de um discurso moralizador.

O diálogo estabeleceu-se em uma relação em que os sujeitos envolvidos, professor e alunos, reconhecem alguns pontos nos quais estão em comum acordo; ao serem elogiados, é depositado neles determinado “crédito” – fazendo uma analogia às equações piagetianas co-valorativas, essas referentes às trocas sociais (PIAGET, 1965-1973); a esse crédito o professor tem como devolução uma segunda operação, agora por parte dos alunos, que se mostram atentos e participam da conversação estabelecida, numa relação social de “débito” sendo atendida; consideram-se mutuamente ao se ouvirem uns aos outros, num sistema equilibrado de trocas e possíveis alterações em ambos os sujeitos a partir da situação vivida. Essa relação possibilita mudanças, um acréscimo qualitativo nas estruturas individuais a partir de um sistema operatório estabelecido. Aqui se encontra a possibilidade de desenvolvimento para o adolescente, de mudança perante o tão costumeiro apontamento das faltas dos alunos, da sua inadequação com relação ao respeito no interior da escola.

A possibilidade de tomada de consciência do aluno, de responsabilidade e ciência sobre seus atos e participação em aula é resultante de um sistema interativo, onde ele é considerado e desafiado com um sujeito constituído de valores e possibilidades, como um ser cognoscente. É com a relação de reciprocidade estabelecida que se torna possível a cooperação e autonomia do aluno. O adolescente costuma participar de uma boa situação de aprendizagem. Para tanto, é necessária estar garantida a interação entre professor-aluno e entre colega-colega, além de existir uma boa situação de aula, o que implica a competência didática e metodológica do professor, de saber questionar o aluno além de abordar de forma investigativa o conteúdo em estudo.

O próximo quadro traz a observação de uma atitude “nova” no aluno: de expressão de uma incipiente autonomia, vista na individuação das ações com os colegas, com quem mantém uma reciprocidade de ações, e em oposição à relação vertical e heterônoma que mantém com professor.

#### **Quadro 4.1.25: Indícios de uma autonomia do aluno**

Ao grupo que apresenta uma pesquisa realizada os colegas fazem perguntas interessantes, oriundas da curiosidade pessoal sobre o tema, do tipo: “quando aconteceu tal fato?”, “quanto foi inventado tal aparelho?”.

Um professor costuma chegar nos grupos que resolvem exercícios mesmo sem ser chamado e desafia os alunos dizendo não saber sobre o que estão fazendo: “Me expliquem”, diz o professor. Alguns grupos levam na gozação, outros se empenham em demonstrar ao professor o transcurso realizado na resolução da questão. Os alunos que circulam pela sala, ao perceberem o momento de estudo, aproximam-se e acompanham por cima da cabeça dos colegas o que está acontecendo.

Um grupo de três meninos sentados no fundo da sala faz da oportunidade de grupo um momento de estudo. Percebe-se que estão lendo o livro à procura de soluções para as perguntas que têm, indo além do solicitado pelo professor, que passa pelo grupo e diz que não deviam ter feito a mais do que ele pediu. Esse grupo não chama o professor para atendimentos personalizados como os outros grupos.

Um menino termina sua tarefa e vai conversar com o colega em outro canto da sala. Percebendo que ele não concluiu a tarefa, passa a ajudá-lo, explica-lhe o exercício e, após a tarefa feita, voltam a conversar sobre assuntos diferentes ao da aula.

Dois alunos estão sentados juntos, mas trabalham individualmente. Aquele que ainda não terminou recebe do colega que já finalizou o livro didático que serviu de orientação para ele, ato feito de forma espontânea, sem que houvesse uma solicitação do segundo.

Três alunos aproximam suas classes para lerem juntos no mesmo livro didático, cada um responde na sua folha, com pouca interação e discussão sobre o exercício que fazem.

Num tempo disponibilizado antes da prova para a última revisão do conteúdo, previsto no conjunto de regras estabelecidas pelo professor e que se encontram no quadro, os alunos conversam sobre o conteúdo da prova; um pede explicação para o outro, estão estudando em grupos. Um menino pega o caderno do colega que está aberto sobre a classe e senta-se na sua cadeira para dar uma lida. Ele pergunta para o dono do caderno: “Quem é esse tal de Comte?” O aluno inquirido responde dizendo que não sabe muito bem, mas acha que é aquele... Responde sem se prolongar, mas o colega tem a informação que pediu.

O professor realiza o exercício no quadro com a participação de muitos alunos, que vão lhe dizendo o que deve ser feito e os resultados alcançados. Quando surge a oportunidade de uma mesma questão ser resolvida a partir de diferentes estratégias, o professor pergunta sobre outras formas de resolver o exercício.

Um aluno vai até o quadro, pega um pedaço de giz e começa a resolução de uma questão. O professor aproxima-se e acompanha-o. Nesse momento outros alunos se aproximam do quadro e acompanham a resolução do exercício. O aluno que foi até o



quadro tentar a solução e teve ajuda do professor e grupo volta ao seu lugar satisfeito, dizendo ter agora entendido.

As atividades de aprender configuram diferentes formas de organização da aula, mais informal do que formal. São grupos que se aproximam e se desfazem; são alunos que circulam e perguntam tanto ao professor como aos colegas; é um ambiente informal de muitas conversas, brincadeiras, falas extraclasse enquanto o professor vai atendendo individualmente os alunos. Existe, com certeza, um sistema de regras estabelecidas, provavelmente de forma tácita, que não são reconhecidas de imediato por quem observa, pois o ambiente "parece" estar desorganizado.

Com freqüência observam-se entre os alunos situações de camaradagem, de empréstimo de material, de disposição em fazer algo pelo colega, o que permite supor que existem requisitos suficientes para a construção de ações efetivamente solidárias, cooperativas entre eles. Poucas vezes foi observada situação de ajuda mútua para o estudo feitas de forma espontânea; quase sempre há uma solicitada de um aluno para outro, ou da chamada pelo professor que acompanha o resultado do trabalho.

Do último quadro, o grupo de três meninos que trabalham de forma independente, os que realizam a atividade buscando informações no material didático sem chamar o professor para conferência dos resultados, por várias vezes chamou minha atenção. É um grupo que em repetidos períodos se mostrou mais disponível aos colegas e à realização da tarefa; parece terem internalizado certa responsabilidade e compromisso com seus estudos, independentemente de toda agitação da sala. Costumam trabalhar em dupla ou em trio; o grupo não se altera, mas, com freqüência, os alunos desse grupo se deslocam pela sala para conversar, e, então prestar ajuda aos colegas, sob a forma de orientação. Eles primeiro fazem a tarefa, estudam, pesquisam nas anotações do caderno, resolvem questões que não foram anunciadas pelo professor, conversam e discutem sobre o conteúdo escolar, sempre no mesmo grupo; depois, circulam entre os colegas. Os meninos desse grupo têm um bom relacionamento com os colegas, sendo um deles indicado por dois professores como aluno autônomo e responsável, em razão de fatores familiares, de "[...] ter uma estrutura em casa que o apóia e por ser um esportista, disciplinado" (entrevista com Professor 2 da Escola A). O aluno em questão

compete por um clube da cidade na modalidade de natação, treinando quase todas as tardes. Há na sala outro aluno que também compete no circuito de futebol de salão, no entanto, mesmo sendo bem recebido pelos colegas da sala, em especial por um grupo que poderia se dizer "ala mais organizada e estudiosa da sala", é evidente sua timidez, pois é calado, retraído, observa de longe muitas situações, ao passo que o outro participa do que acontece; o mais tímido senta-se na primeira fila, o comunicativo, no fundo da sala e é chamado pelos colegas.

Os professores que circulam na sala para atender aos grupos que trabalham, ou melhor, aos alunos que estão sentados juntos e que questionam a partir das dúvidas, estão possibilitando a vivência da cooperação num estágio inicial, ainda incipiente. A dinâmica dos alunos em atividade deixa transparecer que são capazes de trabalhar de forma autônoma, ao seu modo, em sua classe e sozinhos, e, em algumas oportunidades, com o colega. No entanto, na grande maioria das vezes ainda fazem um chamamento ao professor, para que ele confira o resultado, como uma confirmação heterônoma dum resultado certo, sobre um saber igual para todos. É necessário que o professor perceba esse processo de retroalimentação, de o exercício ser dado e conferido pelo professor, de uma ação ser controlada pelo conhecimento do efeito de sua resposta, como um movimento que sempre ratifica a dependência do aluno para com o professor. Seria oportuna a existência de um espaço com diferentes respostas a serem apresentadas para o grupo, acompanhadas dos argumentos que conduziram à determinada lógica, espaços onde vários percursos poderiam ser validados, de forma a desconfigurar a idéia de somente uma resposta certa, a que é homologada pelo professor. Talvez fosse essa a estratégia pedagógica que facilitaria a aprendizagem do trabalho em cooperação, de uns *com* os outros, e não de sujeitos que trabalham individualmente enquanto sentados num mesmo grupo, tal como se observa com regularidade.

A presença do bom professor é importante junto aos alunos. É ele quem auxilia na organização de uma dinâmica interna em cada grupo, posicionando-se como um adulto perante os adolescentes, com posturas seguras, justificadas e discutidas com o grupo. Na existência de impasses, o professor pode temporariamente se ausentar, depois, se necessário, interferir diretamente ou de modo que os alunos encontrem uma solução que seja a melhor para o coletivo dos alunos. A conduta pessoal e a personalidade do professor fazem-se presentes e

atuantes frente aos alunos, diz Tânia Marques (2005) em sua tese de doutorado, o que justifica e imprime importância à permanente formação docente e a que faz junto ao aluno, pois não há ensino de qualidade sem uma adequada formação docente, e, acrescento, a convivência com um docente que expresse em ações valores morais cooperativos e de autonomia.

O primeiro recorte exposto no quadro em discussão, dos alunos que fazem perguntas aos colegas depois da apresentação de um trabalho, está a indicar uma movimentação, uma dinamicidade nos papéis no interior da aula. As questões foram dirigidas aos colegas, a atribuição de saber está descolada da figura do professor naquele momento. Os alunos que ganham espaço de expressão e autoconfiança em situações como essa podem ser os mesmos que atribuem autonomia ao seu processo de “aprender a aprender”, feito a partir de experiências próprias, vividas no coletivo da aula.

O professor que desafia os alunos a explicarem como trabalharam, como pensaram ou o porquê de terem feito de determinada maneira seu exercício, está possibilitando ao aluno pensar duas vezes sobre o conteúdo da aula, fato que direciona à tomada de consciência do aluno, à aprendizagem em sentido *lato*, o que realmente dá autoria e autonomia ao aluno quanto ao seu aprender conceitual e procedimental.

Os alunos que se aproximam dos grupos onde uma explicação ou resolução de tarefa está sendo encaminhada, geralmente com o professor presente, parecem se “contentar” com o processo de aprendizagem e interação que ali ocorre. Os que circundam a discussão e observam já não pedem que o professor vá lhes dizer ou explicar de forma personalizada e individualizada a mesma situação; retiram da experiência alheia a informação que lhes falta, compreendem a partir de uma experiência observada, o que sugere a existência de estruturas lógico-formais.

O quadro abaixo contém recortes onde a presença do professor se revelou de forma positiva perante os alunos, às vezes mostrando um limite; um limite que o faz lembrar que a ação de cada um repercute no coletivo, situação a ser considerada no contexto social da aula, onde o aprender com os outros, em interação, é a proposta pedagógica para o desenvolvimento.

### Quadro 4.1.26: A presença do professor

Dois alunos que costumam liderar as ações dispersivas da aula vão até o quadro, pegam o giz e com seus corpos fazem uma barreira para esconder o que estão escrevendo. Eles se empurram e riem, numa grande brincadeira. Uma colega que observa diz alto: "Vão explicar?" O professor, que havia visto o que faziam, mas não havia intervindo acata a idéia da aluna e diz: "Isso aí, quero ouvir a explicação", e senta-se na classe de um deles dizendo que é um aluno no momento. Um dos meninos fica envergonhado e quer voltar para o fundo da sala; o outro segura o colega pelo braço, e começa um novo jogo de empurra e puxa em meio a risadas dos dois. O professor sente a necessidade de intervir e o faz, vai até a frente, coloca os alunos de lado, passa a ser ele quem dirige a resolução do exercício com a participação de muitos outros alunos da sala. Quando a tarefa está encerrada, eles voltam para suas classes acabrunhados.

Um aluno levanta-se de sua classe e vai até a persiana para fechá-la, pois há reflexo no quadro e ele não consegue copiar o texto que o professor escreve. A aula está tão em silêncio que se pode ouvir o barulho de fora da sala, fato raro. Dois outros meninos, do outro canto da sala, levantam-se para irem também mexer na persiana. O professor põe-se frente a eles e manda que voltem para seus lugares de forma tranqüila. Eles insistem e dizem que querem ajudar: "Olha ali, queremos arrumar o que ele não consegue", Pela forma como justificam e se portam percebe-se que querem distrair a atenção da turma toda, fazendo-se centro da atenção. Eles insistem por um tempo, o professor se mostrou firme, afirmando sua ordem de que voltassem para seus lugares. O professor vai até a persiana e verifica que está estragada, não há como mexer, o fio está enroscando num lugar muito alto, de impossível acesso sem uma escada. Sugere ao aluno que não enxerga no quadro que se sente em outra classe; segue passando o texto no quadro e a turma volta a trabalhar. Todos estão trabalhando, no entanto, quando o quadro está cheio e é preciso apagá-lo para continuar o texto, o professor não mais escreve onde bate reflexo; escreve do meio para o canto direito, deixando sem texto o local onde os alunos têm dificuldade para enxergar.

O professor, num dos recortes do quadro acima, deixa a situação acontecer para ver o que os alunos são capazes de produzir; com a inexistência de uma atitude de aprendizagem desses, interveio resgatando a participação dos demais alunos. Sem a necessidade de chamar a atenção, ou de maiores constrangimentos, fez com que os alunos se centrassem sobre uma tarefa de aula, de forma que, aqueles que propuseram uma situação de brincadeira foram imediatamente desprestigiados pelo grupo, voltaram aos seus lugares e acompanharam a aula dali para frente. Na outra situação o professor claramente faz uma demarcação de limite, dizendo que voltem se sentem em seus lugares, que ela vai encaminhar a situação de brilho no quadro em função da persiana que não fecha. Sua atitude é firme sem ser autoritária; os demais alunos não se dispersam com o ocorrido, de forma que todos se mantêm vinculados à ação do professor; em seguida, quando volta a ocupar o quadro-verde, leva em consideração a luminosidade no quadro e, em atitude de respeito aos alunos, não usa determinada parte do mesmo.

As duas situações comentadas fazem revalidar a importância do professor em sala de aula. Ele não pode ser uma figura opaca, que se mescla aos alunos de forma amalgamada, numa falsa idéia de igualdade e responsabilidades indistintas. A autonomia do aluno se constrói na relação com adultos que dispensam respeito e reciprocidade ao jovem, não pela ausência e permissividades, situações estranhas à relação cooperativa de uma aula.

Assim ficou registrado nos quadros um pouco do que foi observado no interior das aulas, donde emerge o material para a construção do estudo de caso da Escola A. Segue a retomada do conjunto de informações considerando a terceira e a quarta categoria de análise, indicadas no capítulo da metodologia.

A **terceira categoria de análise**, apresentada sob a forma da figura 3.3.2 na metodologia deste trabalho, diz respeito à relação de cooperação entre aluno-aluno (A-A) e aluno-professor (P-A, A-P).

A cooperação instituída entre aluno-aluno na Escola A, especialmente no interior de uma turma de oitava série, é a que atende às necessidades imediatas do grupo de alunos, motivada pela simpatia ou por conversas interessantes que os aproximam. A cooperação instala-se rapidamente diante de uma oportunidade que pareça ser oportuna no momento, quando, de forma tácita e imediata, quase que todos se manifestam para cancelar uma aula. Estão quase sempre com as classes agrupadas, muitos próximos, interagindo, trocando idéias diversas e materiais, mas trabalhando individualmente. Cada aluno faz seu trabalho e chamam o professor quando necessário, especialmente para verificar o resultado do trabalho. Em algumas oportunidades conferem com o colega a resposta final do trabalho feito individualmente, não têm o hábito ou a prática da ação em co-operação com o colega.

A característica de individuação na realização dos trabalhos de aula foi considerada interessante e nova na medida em que revela um "desprendimento" do aluno da figura do professor, numa direção à autonomia do fazer e aprender, mas seu oposto também se manifesta na situação de chamar o professor para o veredicto sobre um acerto ou erro. O professor não se opõe a seguir atendendo a

esses chamados, de forma que reforça a posição heterônoma do aluno com relação a sua pessoa e à verticalização do saber.

Com relação à co-operação no interior de uma aula, não há movimentos de ações espontâneas de ajuda mútua para o aprendizado, que ocorre pela interação. Em poucas oportunidades os alunos foram chamados a participar de forma integrada de uma situação que transcendesse o espaço físico da sala de aula, ou que os desafiasse a trabalharem realmente juntos, onde a atividade de um implica a atividade do outro, de forma a pensarem juntos sobre o conteúdo de aprendizagem. Poucas vezes houve uma discussão a partir da realidade social, econômica e política junto aos alunos que os colocasse em confronto com diferentes pontos de vista, que os forçasse à descentração necessária ao desenvolvimento da autonomia e cidadania, prevista no PPP da escola e já reconhecida como de importância pelo professor em situação de entrevista.

A cooperação instituída entre aluno e professor e vice-versa está diretamente relacionada à postura do professor junto aos alunos. Os docentes que mantêm uma relação de respeito e confiança com os alunos, sendo mais flexíveis quanto aos agrupamentos pedidos pelos alunos, ao mesmo tempo em que são coerentes com o seu compromisso de professor, obtêm respostas mais positivas junto aos alunos desta classe. Essa não é uma constatação nova, no entanto a perspectiva do professor sobre o espaço de construção da autonomia dos alunos, buscada neste trabalho, é o fato que pode caracterizar um fato novo nessa complexa relação professor-aluno.

Nas entrevistas os professores dizem que a autonomia é a individuação de ações, fato facilmente observado nos alunos; dizem também que é uma postura que exige compromisso social, de responsabilidade com o coletivo e participação recíproca. Essa dimensão da autonomia, contudo, não é trabalhada por eles dentro da sala de aula, pois não há propostas de atividades que os desafiem a trabalhar como grupo, um na dependência do outro, com objetivos e interesses comuns; a conduta mais comum dos alunos é de agrupamentos, aqui entendida como a condição de estar reunido, um aglomerado com poucas relações internas de mútua dependência e co-operações.

Se os professores vêem como relevante o desenvolvimento da autonomia nos alunos, para que se tornem mais humanos, como dito na entrevista, deveriam, então, estar empreendendo mais ações na sala de aula que objetivassem tal realização. Os diálogos acolhedores e que rompem com a regularidade de um programa impregnado de conteúdos preestabelecidos a ser cumprido em determinado tempo - do número de períodos que cada componente curricular dispõe -, como também as oportunidades de ouvir os alunos e possibilitar que se ouçam de forma reflexiva foram observados, pela pesquisadora, em situações esparsas, circunstâncias que inviabilizam uma mais dinâmica e eficaz instalação no grupo de condutas cooperativas, reflexivas e autônomas.

Mesmo frente a essa situação de frágil presença de autonomia nos alunos, na perspectiva docente, quero posicionar-me de forma positiva diante do fato. É necessário que esses dados de pesquisa sejam tomados pelo coletivo dos professores e sirvam de alavanca para uma tomada de consciência com relação aos objetivos formativos da escola; que possibilitem o surgimento de um simultâneo espaço de autonomia discente e docente; e ainda, em especial, para que os professores se reúnam para estudar e planejar em co-operação. Além disso, um segundo fato, de igual relevância, observado é que os alunos e professores trazem, mesclados em sua rotina escolar, indícios de autonomia, de cooperação e solidariedade, nem sempre observados pelos mesmos. Existem no interior da escola professores que possibilitam espaço para a autonomia do aluno, sem, terem, contudo, tomado consciência de sua ação, presença e importância junto aos alunos.

A **quarta categoria de análise** é a da relação de coação entre aluno-aluno e aluno-professor.

A coação entre aluno-aluno faz-se pela delação, sem que esta tenha um valor de chamada a qualquer tipo de justiça. Ela acontece como uma forma de manutenção da relação entre os colegas, que apontam falhas uns dos outros sem a existência de ressentimentos ou intenção de excluir o colega do convívio do grupo.

A coação do professor para com o aluno parece ter a intenção de manutenção de um ideal pedagógico, de permanência do respeito e obediência incondicional por parte do aluno, que faz desvelar a manutenção da relação

heterônoma. Envolve a representação de um aluno comportado, dócil, estudioso e que reconhece os valores do professor, aluno que provavelmente transita no ideário do professor.

Os professores que se apresentavam aos alunos de forma mais respeitosa junto aos alunos quase não utilizam ações restritivas no desenvolvimento das aulas observadas. Mesmo que os alunos ainda respondam e até chamem, em determinados momentos, pela relação verticalizada e heterônoma do professor, essa não é uma situação constante na aula, é oscilante; parece estar em transição para uma sempre crescente possibilidade de autonomia, de relações reguladas pela reciprocidade de ações que transitam entre os sujeitos, “ordenando” a liberdade de cada um, assim como as individualidades que ganham espaços na exata medida de um coletivo que passa a co-operar na ação de grupo.

Os professores que seguem se apresentando como uma autoridade diante dos alunos são por esses desafiados de forma camuflada e constante. Prevalece a regra restritiva, um regramento que utiliza a perspectiva durkheimiana, de ser imposta ao aluno como um valor social a ser incorporado, aprendido pela força do hábito, da coação, a qual esse grupo de alunos observado se mostra refratário, indiferente à suposta autoridade docente.

Assim, temporariamente, fecho as observações relativas ao estudo de caso da Escola A.

## 4.2 ESCOLA B

O segundo caso, da Escola B, passa a ser apresentado e discutido. Traz os dados colhidos junto ao Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP) e as entrevistas do supervisor escolar, dos professores em atividade e dos aposentados.

Tal como na Escola A, começamos pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, discutido nos tópicos que dizem respeito ao tema deste trabalho, nas referências que faz quanto ao desenvolvimento de autonomia dos alunos e a outros valores que dizem respeito à formação do aluno em seu aspecto sócio-moral.



O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola B foi elaborado na data de fundação da escola, 1964. No intervalo de tempo de sua primeira organização até a presente data (2005), o PPP foi colocado em discussão em reunião de professores em diversas oportunidades, segundo o supervisor escolar, concluindo-se pela permanente atualidade, de forma que mínimas alterações foram feitas. Para garantir essa posição dos docentes da Escola B, o grupo administrativo da escola solicitou a uma equipe da UFRGS, em 1995, e, depois, a uma equipe da PUC-RS, em 1999, que o analisassem, sob forma de uma assessoria à escola sobre a atualidade do PPP da escola. O documento foi ratificado em sua essência e os paradigmas nele presentes foram considerados apropriados. As instituições que leram o plano fizeram, ao final do seu parecer, um elogio à escola quanto ao seu documento pedagógico principal.

O PPP da Escola B constitui-se de quatorze títulos.

#### **4.2.1: Títulos do PPP da Escola B**

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Identificação</li> <li>2- Justificativa</li> <li>3- Caracterização do Contexto Social</li> <li>4- Fundamentação Filosófica</li> <li>5- Fundamentação Pedagógica: concepção de educação, concepção de escola, concepção de currículo, concepção de ensino, concepção de aprendizagem, metodologia e avaliação</li> <li>6- Fundamentação de Desenvolvimento do Processo Cognitivo – Construtivismo Interacionista de Jean Piaget</li> <li>7- Características Essenciais do Aluno</li> <li>8- Características Essenciais do Educador</li> <li>9- Papel da Família</li> <li>10- Papel dos Serviços e Instituições da Escola</li> <li>11- Avaliação da Proposta Pedagógica</li> <li>12- Objetivo Geral da Escola</li> <li>13- Meta Geral</li> <li>14- Bibliografia</li> </ol> |
|--|

Feita a "Identificação" da Escola B, primeiro título, no título dois, da "Justificativa", há um compromisso com a educação, entendida como um processo

científico, intencional, formal, planejável, controlável e avaliável. O PPP, neste título, salienta a necessidade de ser respeitada a especificidade do ato educativo no que tange a sua progressividade. Reconhece a particularidade da ação didática de cada professor, porém refere que esse profissional deve vincular-se a crenças pedagógicas comuns, que são patrimônio e compromisso coletivo desta escola, de ser uma escola comunitária e construtivista.

No título três, da "Caracterização do Contexto Social", há uma análise do contexto das realidades social e política brasileira. Está dito que a função da escola é preparar alunos que lutem contra as limitações sociais, políticas, econômicas e preconceituosas da sociedade, esta última caracterizada pelo conjunto de avanços tecnológicos e científicos representados pela ciência produzida pelo homem, que apresenta carências diversas, como de responsabilidades cívicas, de justiça, de cidadania e solidariedade humana.

Tendo analisado o contexto social contemporâneo, a Escola B alicerça sua "Fundamentação Filosófica" no título quatro, dizendo:

#### **Quadro 4.2.2: Fundamentação filosófica da Escola B**

Identifica-se com a tendência pedagógica crítico-libertadora, que privilegia o conteúdo científico que seja significativo, que responda ao homem em sua dimensão histórica, mas o projete para o futuro; que dê ao homem a possibilidade de construir projetos onde possa ser dono do seu destino, sem ser dominado por conceitos ou dogmas, onde seu agir seja um agir consciente, com base na realidade.

A "Fundamentação Filosófica" prioriza um ser humano em processo de formação, representa uma concepção histórico-crítica, pois está atenta à historicidade do ser humano e à sua bagagem de autonomia, racionalidade e consciência social, para, assim, participar de um projeto social coletivo e solidário.

O PPP segue apresentando seus alicerces, comprometendo-se com a formação de um sujeito de consciência crítica, com ativa participação grupal, vivificada pela ação pedagógica da escola, para que o aluno não se constitua de forma egoísta, mas com os outros e com o mundo, e que não seja um ser de teorias, mas tenha uma participação prática e ética na sociedade.

O título seguinte do PPP é a "Fundamentação Pedagógica", na qual expressa um repúdio ao modelo de escola tradicional, de transmissão de saberes. A tendência pedagógica assumida e anunciada é a crítica. Toma como base os textos de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin<sup>56</sup>. A educação pretendida pela Escola B é a que busca efetivamente contribuir na formação do aluno, para que tome consciência de suas "humanidades" e se comprometa com o desenvolvimento máximo das suas potencialidades, sendo um sujeito livre, consciente e atuante.

No mesmo título cinco há duas citações com referência ao desenvolvimento da autonomia do aluno:

#### **Quadro 4.2.3: Fundamentação pedagógica da Escola B**

[educação é um] processo voltado pra a construção da autonomia do indivíduo, tendo em vista a vivência democrática;

Tem como tarefa essencial o desenvolvimento do raciocínio, o exercício do pensamento reflexivo – crítico, condições fundamentais para que o homem chegue à autonomia intelectual e moral.

Com relação ao Currículo, tema implicado com a "Fundamentação Pedagógica", diz o documento que esse deve estar a serviço da conscientização e da libertação do indivíduo, de forma a contemplar o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral do aluno.

Quando o PPP se posiciona com relação ao ensino, utiliza o referencial piagetiano e freiriano de a ação ser condição para a aprendizagem, e o conflito e a problematização da realidade, conteúdos de estudo, assim como apresenta o diálogo como uma condição às relações de troca entre professor-aluno no interior dos grupos. O ensino deve priorizar ações que atendam à cooperação, à organização didático-pedagógica e à investigação conjunta de professores e alunos sobre os temas de estudo, numa unidade processual. Por fim, a expressão

---

<sup>56</sup> Mikail Bakhtin (1895-1975). Renova os estudos lingüísticos e literários tão logo sua obra seja difundida no ocidente após a década de 1970. Estuda a cultura popular medieval, o romance moderno e em especial a obra de Dostoiévski, e estabelece relações com a contemporaneidade a partir do que chama de dialogismo. Diz do princípio de que todo enunciado lingüístico se fundamenta no diálogo com outros enunciados.

"aprender a aprender" também faz parte do documento, como condição para o desenvolvimento da inteligência do aluno.

O pensamento piagetiano está presente no subtítulo "Aprendizagem", ainda dentro do título cinco, onde o nome de Jean Piaget é citado várias vezes. O documento diz em determinado ponto que seu marco teórico da escola é a Teoria da Epistemologia Genética Piagetiana.

O PPP desta escola refere o uso de uma metodologia didática a ser utilizada pelo professor, que priorize a ação do aluno e do trabalho em equipe, essas duas eficazes estratégias de ensino, como também facilitadoras da socialização, isto é, da partilha de idéias, informações, responsabilidades e decisões entre os alunos que aprendem a cooperar sem discriminar.

O título seis do PPP, a "Fundamentação do Desenvolvimento do Processo Cognitivo", é todo construído a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget. São apresentados os estádios de desenvolvimento, os princípios construtivistas, os fatores de desenvolvimento e, por fim, uma parte específica ao desenvolvimento moral, onde brevemente se enumeram as etapas da anomia, da heteronomia e da autonomia moral. O texto diz que é preciso estudar cientificamente o processo de aprendizagem, razão por que essa teoria está situada dentro do projeto da escola.

As características buscadas para o educando em formação são: sujeito crítico, reflexivo, confiante, criativo, autônomo, solidário, e que, ainda, esteja comprometido com a transformação pessoal e da sociedade. Por sua vez, as características do educador da escola são de que tenha a competência técnica para a função, que seja hábil nas relações interpessoais, ético, afetivo, responsável, participante das ações na escola junto aos alunos, solidário, estudioso e tenha autonomia intelectual.

E o último título trazido para este trabalho é o dos "Objetivos Gerais da Escola", que diz em sua íntegra:

#### **4.2.4: Objetivo geral da Escola B**

Educar para a: responsabilidade; liberdade; trabalho; solidariedade; valorização da vida.
---

Nesse objetivo da escola está expressa a preocupação com a formação humana do seu aluno, com muito mais ênfase do que o acúmulo de informações conceituais a serem memorizadas.

Desse conjunto de idéias retiradas do PPP da Escola B, podemos visualizá-la como um educandário que pretende manter permanente atividade reflexiva e crítica dos professores e alunos, dando significativa relevância aos valores humanos. É uma escola que tem a peculiaridade de ser comunitária, que tem os pais dos alunos presentes nos processos deliberativos da escola e na co-responsabilidade do processo educativo. A opção teórica é o construtivismo, utilizando os estudos de Jean Piaget para estabelecer marcos conceituais.

A autonomia está literalmente expressa como intenção na formação do aluno; é uma autonomia que tem a conceituação piagetiana, isto é, que abrange a dimensão lógica e moral, além da necessidade de ricas e positivas relações sociais, de vivência grupal, para seu aprimoramento.

Outra referência teórica é a do educador Paulo Freire, que faz sua aparição no texto pela importância da dialogicidade e de consciência crítica, a ser construída no embate constante com a realidade.

Feita a busca no PPP da Escola B quanto ao seu compromisso com o desenvolvimento da autonomia no aluno, busquemos a participação dos professores sobre a importância dispensada ao tema da autonomia na sua ação pedagógica.

A primeira entrevista é do supervisor escolar, que apresenta a Escola B em sua totalidade, em seu funcionamento macro.

#### **Quadro 4.2.5: Entrevista com o supervisor escolar da Escola B**

Quando entrei aqui, ouvia dizer que esta era uma "escola de SOE": tudo era resolvido por ele, dando toda atenção ao aluno. Hoje está diferente, temos uma equipe com pessoas com formação específica para a função, o SOE e a SE trabalham juntos.

A escola tem a autonomia como um foco de trabalho. Os quatro pilares da formação são: liberdade, trabalho, solidariedade e responsabilidade. O próprio cotidiano da

escola exige que o professor tenha muita autonomia na condução de projetos por eles criados.

Trabalhamos em conjunto na escola, inclusive, no final de cada ano os professores se avaliam quanto a sua competência técnica, a sua postura relacional e responsabilidade administrativa. Esta última é a responsabilidade do professor com os prazos, as datas, de atender às responsabilidades que lhe cabe.

O estudo em grupo foi mais forte na escola. Ontem mesmo, quando estávamos reunidos com os professores falávamos sobre a necessidade de organizar o estudo, a discussão, levantar novas estratégias de trabalho, não perder a formação de valores no interior da escola, que já foi muito forte aqui.

As reuniões pedagógicas acontecem semanalmente e são diversificadas; podem atender a uma série; outras, são para organizar o pré-conselho, reunião onde fizemos pauta aberta para discutir as coisas que circulam na escola, reuniões onde se faz a passagem da turma de uma série para outra, vendo as características e as dificuldades dos alunos. Nessas reuniões, à medida que as dificuldades vão aparecendo, são imediatamente trabalhadas no coletivo dos professores. Às vezes o professor usa esse espaço de reunião para uma catarse, e isso é importante porque as coisas passam a ser ditas. É importante um espaço de fala para o professor, caso contrário fica só na sala dos professores e não resolve dentro do plano pedagógico da escola.

Algumas vezes já trabalhamos com a questão dos alunos com necessidades educacionais especiais, vieram pessoas convidadas pela escola para falar com os professores. Já houve uma quebra daquela situação de proteger esse aluno por ser "coitadinho". Ele é tratado com certa especificidade pelos professores, e os colegas também são muito solícitos a essas questões. Temos vários casos na escola.

A escola tem uma estrutura para acompanhar o trabalho do aluno e favorecer o contato dos setores, professores, alunos e família. Funciona através de um coordenador por série, que tem encontros muito freqüentes com o SOE, a supervisão escolar, os alunos e as famílias. O professor tem uma carga horária específica para fazer este trabalho. Temos um único coordenador para a 7ª e 8ª séries e para a 5ª e 6ª séries. Assim é possível acompanhar melhor o aluno e vemos as coisas acontecendo mais no conjunto dessas duas séries. O professor coordenador tem a função de ser um apoio, um recurso para os outros professores da série. Eles fazem um levantamento das dificuldades, uma *lincagem* mais direta das necessidades imediatas dos alunos, sobre as posturas em aula, a falta de compromisso com o estudo, etc. Tem muita coisa que o próprio coordenador decide; outras ele traz para o SE e para o SOE.

Quando acontecem situações mais complexas, o caso vem para mim, de imediato chamo o SOE. Vemos a situação no conjunto. Por exemplo, tivemos a situação de troca de um professor nesta turma observada por você. Os alunos estavam se mostrando resistentes ao novo professor, não o aceitando, embora não tivessem grande simpatia com o anterior. O professor novo passou por uma série de dificuldades. Chamamos o professor e conversamos. Percebemos que o professor estava querendo trabalhar, bem como a escola acordou com ele, porém os alunos não estavam querendo sair do lugar mais cômodo, de um simples ouvinte; o outro professor anterior não usava uma metodologia ativa, de participação do aluno. Combinamos, então, com o professor, que chegaríamos à nova proposta devagar. Quanto à relação dos alunos com o professor, entrou em ação o SOE, que percebeu o jogo de "quebra-de-braço" que estavam fazendo alunos e professor. Foram orientados tanto o professor com a turma, em repetidas conversas, ora em grupo, ora em grupos separados. Bom, é assim que a gente trabalha, em conjunto.

O trabalho dos conteúdos é pensado em duas dimensões: alguns envolvem a escola toda; outra é quando os professores de uma mesma série trabalham conteúdos

próximos. Fazem seminário, debates, apresentam o trabalho para outras turmas, recebem palestrantes. Assim os temas vão sendo transversalizados pela escola e turmas.

Eu acho que a cooperação circula nesse espaço, nessa ajuda, nesse fazer junto com os outros. Respeitando o jeito de cada professor ser, mais dinâmico ou de preferir outro tipo de atividades, mais interna à sala de aula. Autonomia é um espaço de liberdade, e nesse espaço circulam muitas coisas, o aspecto social e de grupo, uma postura pessoal interna, determinação, confiança.

Os alunos têm o espaço do Grêmio Estudantil, eles fazem reunião semanal com o SOE. Desenvolvem uma série de atividades e projetos, colocaram som nos recreios - criaram a rádio da escola - trazem bandas para tocar, fazem gincanas. No momento estão planejando uma gincana com os alunos menores, que envolva dormir na escola. É um espaço de autonomia, embora veja que elas poderiam fazer muito mais, mas a ação deles está crescendo. As campanhas, por exemplo, ainda ficam no plano assistencial, de juntar coisas para dar, especialmente para a manutenção da creche do bairro mantida pela escola. No ano passado fizeram uma campanha de livros e inauguraram uma biblioteca num bairro pobre da cidade. Alguns alunos da escola pertencem a movimentos de voluntariado social.

O nosso aluno é crítico, independente, se diferencia dos demais, nos dizem as pessoas que os recebem nas universidades.

Trabalhar a criticidade com o aluno é difícil para o professor, porque há retorno constante do que o professor está fazendo, da sua postura e do que está dizendo para os alunos. O perfil do professor desta escola tem que fechar com essa necessidade e jeito de trabalhar, de também se posicionar, ser crítico e ter vez e voz tanto quanto o aluno. Os alunos aceitam o limite que às vezes se faz necessário, mas tem que explicar detalhadamente, mesmo na turma dos alunos finalistas. É preciso entrar na sala, interromper a aula de um professor e conversar, sem receio de dizer e também ouvir. Os alunos, muitas vezes, nos colocam em situações complicadas, mas esse é o processo da escola.

Eu aprendi muito aqui, principalmente de deixar os alunos dizer o que pensam e mostrar o que são.

No caso da Escola B parece haver uma preservação do grupo docente através das reuniões pedagógicas semanais. A articulação entre o Serviço de Orientação e o de Supervisão Escolar dinamiza e unifica a ação de suporte ao professor, ao agir de forma integrada e imediata ao fato ocorrido.

A existência de um professor coordenador nas turmas, com função deliberativa junto aos pais e alunos - e não somente de informante -, faz o coletivo de docentes se implicar na ação formativa da escola. É preciso olhar o aluno, as relações que se estabelecem para uma ação imediata, não somente o andamento de um conteúdo planejado.

Os professores são chamados a uma avaliação anual, que retoma a eficácia da atividade docente e o atendimento dos objetivos da escola. Também mencionam

a vontade de terem mais encontros de estudo, pelo fato de a escola ter essa marca em seu passado não tão distante.

A autonomia é lembrada como uma dupla possibilidade "do fazer" do professor enquanto um profissional que tem responsabilidades de metas e prazos; e a dimensão moral, de a autonomia ser um espaço de liberdade, o que exige um uso criterioso da mesma, uma vez que acontece num espaço formativo e social. A autonomia foi apontada como uma possibilidade de relações a ser estabelecida entre os docentes e nas vinculações estabelecidas com os alunos e famílias.

A autonomia do aluno é vista como um processo em construção, especialmente nas atividades que envolvem o coletivo da escola, a exemplo da ação dos alunos no grêmio estudantil, que também é acompanhada por um professor, com a diferença de que é desejado, nesta escola, que eles exerçam mais ações independentes.

O supervisor escolar fez dois apontamentos relacionados aos professores e que são considerados relevantes nesta pesquisa: um diz respeito ao fato de a escola trabalhar para manter unidade em suas atividades educacionais, enquanto serviços de apoio ao professor, e o outro refere-se ao empenho despendido para a regularidade dos encontros docentes, com ênfase na atividade de conversação entre os profissionais que trabalham na escola, além do desejo desses de incrementar o estudo como rotina interna. Essas duas condições facilitam a possibilidade de um espaço para a construção da autonomia do professor.

O espaço para a construção de autonomia do aluno é concorrente à autonomia do professor. Os alunos da Escola B têm vários espaços para a expressão da sua autonomia, segundo o supervisor escolar; os alunos são ouvidos pelo professor regente ou por qualquer um dos professores da escola nas oportunidades em que mantêm contato entre si, ou, então, nas oportunidades em que o serviço e orientação ou coordenação vai até a sala de aula dialogar com o grupo de alunos, e, ainda, pela possibilidade e abertura da escola – pelos seus professores e serviços – de conversar com os alunos sempre que procurada. Os alunos discutem e apontam contradições existentes na ação escolar, postura que, segundo o supervisor, muitas vezes coloca os professores em “saia justa” pela coerência e adequação da análise da situação feita, independentemente da série



que cursam, o que, na avaliação da escola, demonstra um resultado positivo na construção da autonomia e criticidade desenvolvida junto aos mesmos.

Os alunos têm como espaço de manifestação o grêmio estudantil. As assembleias escolares, como oportunidade democraticamente organizada para falar, ouvir, reivindicar e planejar ações, não foram mencionadas como existentes no contexto escolar na atualidade.

As ações desenvolvidas e relatadas na entrevista são pertinentes ao PPP da escola, no entanto o projeto foi somente uma vez mencionado, usado como referência em toda a entrevista.

Passemos para o grupo de professores da mesma escola, que serão vistos no conjunto de suas falas. Os professores receberão a indicação de: Professor 7, Professor 8, Professor 9 e Professor 10. No interior dos quadros as falas estão mescladas, não seguem a uma ordem numérica crescente, porque atendem a uma intenção da pesquisadora de avizinhar as manifestações que se assemelham em conteúdo, e não a individualidade de cada professor entrevistado. Os professores aposentados serão indicados como: professor 11-A e 12-A - a indicação da letra junto ao número refere-se a aposentado.

As entrevistas iniciaram com uma questão referente ao modo como o professor concebe uma boa situação de aprendizagem e sobre quais bases organiza uma boa aula.

#### **Quadro 4.2.6: A organização de uma boa aula**

Professor 7: Acho que tem duas coisas importantes para ser professor: uma é saber o conteúdo e outra é gostar muito de dar aula. Tem que gostar da gurizada. O professor que não gosta do seu aluno não deve ser professor, porque todo dia a gente está sendo chamado a gostar.

Professor 8: Conteúdo é importante, mas é só um meio para desenvolver o pensar, o raciocínio, para perceber a lógica que existe em cada situação. Isso é que é relevante.

Professor 7: Não existe aluno que ame a matéria sem gostar do professor, por isso a relação do professor com o aluno é importante.

Professor 8: Eu organizo minha aula de forma a deixar espaço para uma boa relação com os alunos, mas não abro mão da minha autoridade, do meu papel de professor.

Não estou na frente dos alunos à toa. Existe uma diferença de papéis, me dou bem com os alunos, mas a experiência me mostrou que não se pode deixar o aluno pensar que comanda a aula. Tem vezes que preciso ser severo em aula, depois chamo o aluno e converso sobre o que aconteceu.

Professor 9: Eu trago muitos assuntos para a aula, temáticas que circulam nos noticiários e meios de comunicação. Faço isso para desenvolver neles uma postura crítica diante dos fatos que acontecem perto de nós, uma responsabilidade que se deve ter com outras pessoas. E assim vou desenvolvendo o conteúdo da aula. Um dia trouxe um texto sobre pessoas idosas, funcionou muito bem. Nestas oportunidades eles acabam falando deles, das suas famílias, da relação que têm com os adultos e tudo mais.

Professor 8: Trabalho a partir do questionamento, pergunto muito para os alunos em aula. Provoco com questões e situações para que fiquem indignados e inquietos. Fico feliz quando eles respondem dizendo que não pode ser daquele jeito, sinal que os desacomodei; deste ponto retomo meu posicionamento e discutimos. Trago artigos e situações reais para a discussão de aula. Não dá para ser crítico sem ter espaço para discordar, para dizer a opinião pessoal.

Professor 9: Trabalho com seriedade. Essa construção se faz dentro da sala de aula, na troca diária que faço com eles, pela franqueza com que trato todos os assuntos e de como vão me dando retornos de forma bastante honesta, aprendendo a assim agirem. Às vezes eles se chocam com minha franqueza.

Professor 8: Penso que temos que resgatar da escola tradicional a disciplina, a organização. A idéia de deixar o aluno fazer tudo que quiser, pela livre vontade de cada um, vira bagunça; muita escola que tentou mudar a proposta pedagógica acabou voltando atrás porque é preciso ordem. O aluno tem que ter uma postura mínima em aula, essa vai desde o sentar até a forma como se dirige ao professor. Se não resgataremos isso com o aluno não existe respeito. Tem momentos em que o professor tem que mostrar aos alunos que quem comanda o espetáculo é ele.

Professor 9: Na oitava série os alunos têm muito um sistema de ação e reação imediata. Eu dei um trabalho extenso para eles, alguns se rebelaram, foram na coordenação, e eu fui deixando. A coordenação, como sabe meu sistema de trabalho e conhece os alunos, também falou com eles de forma a encaminhar os alunos para o cumprimento da tarefa. A cada aula eu dava uns minutos para eles se reunirem e tratarem da organização da tarefa, isso foi baixando a ansiedade do grupo. Atualmente, eles estão com o trabalho quase feito e tenho visto que muito bem feito.

Professor 9: Não sou considerado um professor "bonzinho" pelos alunos, aquele que é risonho em aula, mas eles acabam gostando da minha aula e respeitando o meu jeito, que é, acima de tudo, de muita justiça e clareza. Isso faz eles perceberem que nem todos são iguais. Na vida é assim, nós temos que saber lidar com diferentes situações.

No conjunto os professores parecem considerar uma boa aula a que inquieta os alunos, a que os coloca em conflito e os faz pensar. Os fatos do cotidiano são trazidos para a aula e somados à competência técnica do professor (o domínio do conteúdo) e ao gosto pela docência, resultariam numa aula em que efetivamente o aluno tem um bom desempenho de aprendizagem. Os professores colocam-se tanto numa situação de relação - entre iguais - como de distinção de papéis, de aluno e de professor. Com mais insistência os alunos parecem ser chamados a

perceber os valores morais nos quais cada professor acredita estar embasada a construção humana e sobre os quais funda a relação com os alunos, para que apreciem e interiorizem essas mesmas atitudes, de justiça, clareza, franqueza, honestidade – Professor 9. Esse último posicionamento, do Professor 9 se portar com a convicção de uma atitude e presença moral – e não moralista – junto ao grupo de alunos ratifica a atitude a ser interiorizada pelo aluno, sem a necessidade do constrangimento dos discursos morais.

A Escola B, em seu PPP, expressa uma oposição ao ensino tradicional, no entanto um dos professores faz lembrar esse modelo escolar ao julgar o compromisso com o aprender a partir de atitudes de obediência, da postura ao se sentar, de disciplinamento, para que assim o respeito seja estabelecido. É importante ressaltar que o respeito estabelecido pelo desenvolvimento moral da autonomia, na perspectiva piagetiana e também de Bovet, coloca tal valor no patamar da reciprocidade - do professor para o aluno e do aluno para o professor - num espaço de relação entre ambos construído, diferente da perspectiva do autoritarismo, na qual existe um dever de respeito imposto ao aluno para com a figura do professor.

Um dos professores mencionou a relação crítica que pretendem estabelecer com os alunos, dizendo que “não dá para ser crítico sem espaço para discordar”, perspectiva existente no PPP da escola. O espaço da discussão, da opinião e do compromisso se constrói no coletivo da sala de aula e da escola; referenda a importância das assembleias escolares, instrumento que possibilita inúmeras questões, especialmente as referentes às possibilidades (do desenvolvimento moral autônomo, entre elas) e às dificuldades existentes num espaço público e coletivo, porque coloca, muitas vezes, o próprio sistema escolar em xeque - nas suas contradições; além de ser um instrumento que precisa ser construído e aprendido em seu funcionamento, pelas posturas individuais adotadas durante uma assembleia escolar, aprendizagens que demandam tempo. As assembleias escolares têm sido desconsideradas pelo coletivo escolar no geral, tal como o verdadeiro trabalho em grupo, pela dificuldade que referem os professores a respeito da organização interna ao processo da construção de uma assembleia escolar, como da vivência do respeito mútuo – que é a essência dessa proposta. Tempo, construção coletiva e

continuidade são fatores importantes para que os resultados nas assembleias e trabalhos em grupo sejam profícuos.

Também revelam os professores desta escola uma prática embasada na construção de valores entre alunos e professores, presente no PPP da escola com relativo destaque. Os professores, nesse sentido, agem de acordo ao PPP da escola, mas não o mencionam na entrevista; estariam “aprendendo” o “funcionamento” a escola na informalidade entre os colegas? Por que não utilizam o documento escolar como referência? Da mesma forma, a construção de valores está a referendar uma postura docente frente aos alunos. Um professor diz que utiliza desta postura pessoal junto aos alunos na intenção que seja um valor a veicular no interior da aula. Ao considerarem a verdade, a sinceridade e a seriedade como compromissos, fazem o aluno reconhecer tais requisitos na relação e a eles aderir, num possível resultado positivo à formação sócio-moral do aluno.

Ainda com relação às características de uma boa aula, é exemplo, o desafio feito pelo Professor 9 aos alunos, quando pede uma tarefa mais complexa e que mobilizou os educandos a procurarem a coordenação para que fosse abrandada a tarefa. O conhecimento que o professor deve ter do processo de aprendizagem do aluno conjuga os textos da psicologia da educação com o conhecimento específico da área que trabalha, além de exigir que identifique e trabalhe com as mobilizações de grupo, pois o grupo social é uma constante na escola. O professor pode desafiar seus alunos tanto com temáticas interessantes e da atualidade, como mencionado, como por uma tarefa inesperada, que os desafie a fazer algo novo, desconhecido até então. Esse procedimento torna-se fundamental, especialmente quando o professor, mesmo de longe, acompanha e dá espaço aos grupos de alunos para que organizem o trabalho e aprendam sobre o como agir em co-operação. Neste caso, o professor e o coordenador pedagógico agiram em sintonia, de forma a encaminhar a realização do trabalho pelos alunos, minimizando o conflito na perspectiva do diálogo e da concessão de tempo para o amadurecimento do processo de incorporação do novo.

O Professor 8 traz uma importante questão pedagógica, a relação entre conteúdo e forma, conceitos trabalhados pela Epistemologia Genética. Diz que o conteúdo é importante, mas, mais que ele, a forma como o aluno organiza internamente a experiência realizada, conceitua-a internamente e reutiliza-a em

outros e novos contextos torna-se fundamental, sendo esse o verdadeiro processo educativo, do aprender a aprender a partir de uma experiência realizada. A escola, tradicionalmente, tem se preocupado mais com a quantidade de conteúdos escolares que são disponibilizados ao aluno, resultando em muitas informações superficiais na maioria das vezes, do que com a construção de estruturas lógicas, que facilitam todas as aprendizagens conceituais.

A relação entre sujeitos foi apontada como importante no contexto da aula, junto à necessidade de gostar da docência. Compõe importante par pedagógico, que sustenta a construção da autonomia, enfatizada neste trabalho, como também, essa é a temática da Professora Doutora Tânica Marques da UFRGS, discutida em sua tese de doutorado, já citada no corpo teórico deste trabalho.

Junto à reflexão do professor sobre o andamento de uma boa aula, é preciso ver como o professor percebe os seus alunos, como sujeitos autônomos ou não. A entrevista privilegiou os sujeitos enquanto grupo, isto é, a turma de oitava série observada.

#### **Quadro 4.2.7: Parecer dos professores sobre os alunos**

Professor 9: Uma das características desta escola é de deixar espaço para a ação do aluno, para ele caminhar em todas as direções. Às vezes ele passa dos limites e a gente tem que ir atrás. Isso é muito comentado fora da escola, dizendo que os alunos aqui não têm controle. Há espaço, sim, para o aluno e ele ocupa, vai construindo seu jeito de ser, vai aprendendo, mas não é verdadeiro que falte ordem ou respeito. Esse jeito de trabalhar é mais difícil para nós professores, mas é uma característica importante da escola e fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Professor 10: A escola aqui deixa os alunos um pouco mais soltos. O professor ajuda mais e está mais próximo do aluno. Pode ser que, por isso, o aluno fique, às vezes, descomprometido com a aprendizagem escolar.

Professor 8: Adolescente é muito assim: "Eu estou me dando bem, o resto que se dane". Esse grupo que você observou tem a característica de não se ajudarem mutuamente.

Professor 9: No geral, os alunos colaboram. A turma em questão é uma boa turma, eles costumam se ajudarem.

Professor 10: O aluno de oitava série, nos últimos anos, parece mais infantil, mais imaturo e desorganizado. Eu penso que seja devido à forma de trabalhar com o aluno, de tudo ser muito prazeroso, divertido e virtual. Ele acaba não se dando conta da seriedade e responsabilidade que deve ter com as suas tarefas. A estrutura familiar também colabora com essa situação, eles são desamparados pela família. Os alunos vêm para a escola mais infantis do que deveriam.

Professor 8: Os alunos necessitam de maior capacidade de abstração. É uma dificuldade vivida pela geração atual, eles não sabem ouvir. Escutam, mas não entendem. Agora se fala muito em hiperatividade. Não li o suficiente sobre o tema, mas temo que vai ser mais uma desculpa, que tudo vá ser justificado pelo distúrbio e não se pense seriamente sobre a situação que vivem os alunos e os jovens.

Professor 8: Vejo que os alunos têm muita informação e poucos conhecimentos. Eles têm dificuldade de relacionar o monte de informações que recebem pela internet e outras fontes, com a sua vida, seu cotidiano, com o que acontece ao lado da casa deles.

Professor 7: No meu tempo, a gente pegava um livro e conseguia estudar. Hoje eles querem um professor particular que diga o que é para ser feito. Ficam dependentes de um professor, nem se propõem a ler para tentar entender e estudar.

Professor 7: Os alunos são muito individualistas. A gente diz: "Espera que eu coloque no quadro para todos", e eles respondem: "Corrige o meu". São alunos de famílias menores, ou o único filho de uma família; não aprenderam a dividir com os outros um mesmo espaço, mesmos objetos e a atenção dos adultos. A aprendizagem a ser feita no coletivo fica difícil.

Professor 8: O jovem tem uma maneira diferente de se relacionar hoje, eles são muito corporativistas e pouco cooperadores. Se eles tiverem vontade de se juntarem para mudar uma nota ou trabalho que o professor pediu, se juntam e lutam. Isso não é cooperação, é corporativismo, resultante do contexto social, do grupo social ao qual eles pertencem. Todos pensam assim, a cooperação e a solidariedade em classes mais abastadas é feita "a distância", com carnê.

Professor 9: Eu lido assim com eles, dou as regras e não solto as rédeas completamente. As coisas vão ficando mais negociadas quando as atitudes deles me mostram maior responsabilidade, acontece com o amadurecimento da nossa relação.

Os professores não deixaram de considerar o contexto da escola com relação à autonomia dos alunos. De forma unânime, consideram a proposta da escola facilitadora da construção da autonomia junto aos alunos. Dizem que a escola traz uma representação na comunidade de excesso de liberdade, de falta de controle, do que discordam. Têm consciência de que a existência de maior liberdade na relação entre alunos e professores exige um docente mais tolerante à crítica, a ouvir a opinião alheia, que nem sempre será de elogio. O aluno, colocado no mesmo patamar que o professor, enquanto sujeitos em relação, facilita a construção de autonomia, especialmente quando o respeito mútuo transita livremente nessa interação.

Há de se considerar, no entanto, a observação do professor que fala sobre a responsabilidade que têm os alunos sobre a liberdade a eles concedida. Esse professor menciona que os alunos costumam receber do professor apoio e compreensão, de modo que passam a "exigir" maiores facilidades e prazos com seus trabalhos, habituando-se à falta de compromisso com a escola e as tarefas que

dela resultam. Esse é um dado interessante a ser discutido no grupo de professores da escola, sobre o comprometimento que o exercício da autonomia cognitiva e sócio-moral passa a exigir, do como agregar essa problemática à reflexão junto aos alunos.

Quanto à avaliação geral sobre os adolescentes da oitava série ficou em dois extremos: um diz das condutas de imaturidade, desleixo, indiferença com os colegas e o trabalho escolar, pouca independência para o estudo e capacidade de abstração; o outro ressalta os alunos cooperativos, que ajudam o colega nas atividades de aula, em situação de interação.

O conceito de liberdade, que contempla a consideração com o espaço e vontade alheia, tanto quanto, deseja que a vontade e o direito pessoal sejam igualmente respeitados, permeia as duas questões acima. Num pólo a liberdade é extrema, beira o egocentrismo, a centração absoluta; no outro, a liberdade é mediada pela liberdade de um outro sujeito, é cooperativa e autônoma, supõe a possibilidade de descentração de julgamentos e ações na relação interpessoal. Considerando ser grupos de opiniões que divergem, pode-se pensar que haja diferenças quanto aos critérios de julgamento de autonomia do grupo de alunos, o que implica igual divergência sobre o conceito de autonomia que tem o professor.

Fato interessante é a afirmação que diz da substituição da cooperação pelo corporativismo no interior do grupo de alunos. Esse é um dado de realidade que não pode ser negado, a exemplo da atual situação política do país, que pode servir de exemplo ao adolescente, quando interesses pessoais se sobrepõem ao interesse da nação - os deputados federais votam o aumento exorbitante de seus salários, conforme proposta feita pelo próprio presidente da Câmara Federal. Ao considerar a escola como um espaço social, nele estão refletidos muitos acontecimentos do cotidiano; são situações e histórias de vida trazidas pelos alunos; é o contexto macrossocial que se faz presente nas relações do grupo de aula, porém numa dimensão abreviada. Ao fazer essa consideração, torna-se pertinente a observação do professor, ao mesmo tempo em que é razão suficiente para um importante trabalho escolar, o de fazer o corporativismo se submeter à cooperação. Tal inversão de perspectiva exige o próprio exercício cooperativo entre os alunos, pela discussão a ser rotineiramente implementada em sala de aula a partir dos conflitos diários e naturais, tal como o último professor do quadro faz referência. À medida

que as relações vão se estabelecendo em patamar mais sólido e cooperativo, há mais concessões ao grupo, maior responsabilização dos alunos no processo individual de construção da autonomia do aprender, fazer e pensar.

Pela organização da aula, na tentativa de visualizar o aluno que o professor tem diante de si, a partir de seu julgamento, pode-se agora perguntar que recursos ele utiliza para ter o aluno envolvido em sua proposta de aula e, quem sabe, desenvolver a cooperação entre eles, a autonomia já tantas vezes anunciada.

#### **Quadro 4.2.8: Recursos para o aprendizado dos alunos**

Professor 7: Uma coisa que eu faço no segundo semestre é o sistema de "adoção". Eu brinco com eles, cada um vai adotar alguém para ajudar a estudar e se organizar. Quando eles não se agilizam por conta, eu digo: "Fulano adota o sicrano". Costuma dar certo e eu acho bacana isso! Eu digo a eles que quem ensina aprende muito mais e, ainda, estão sendo solidários. A solidariedade é um valor que a gente vê muito pouco na gurizada atualmente.

Professor 8: Aproveito sempre as situações de conflito existentes na sala de aula, qualquer situação de atrito analiso com eles, não deixo passar.

Professor 7: Aprender é feito de uma série de fracassos. Eu digo para eles: "Qual o problema de errar? Quando erra apaga, isso é normal. Quando começares a acertar, está na hora de passar para outra!". Aprender é errar. Aprender não é uma série de sucessos.

É interessante que os professores não mencionam o trabalho em grupo que realizam com os alunos. Nas observações que realizei, que logo serão relatadas, vi os alunos trabalharem em grupos, tendo liberdade de circular pela sala e de interagir na construção de um trabalho único, fato não lembrado pelo professor na entrevista. Talvez pela própria atividade grupal ter sido esvaziada em sua essência, de relação e cooperação, tal como preconizou o movimento da Escola Nova pelo *self-government*, costuma-se trabalhar em grupo pela força do hábito ou porque os alunos assim preferem e acordam com os professores.

A proposta de "adoção" é essencialmente de cooperação entre os alunos, de grupo, de co-responsabilidade entre os alunos.

O aparecimento da referência ao erro e ao conflito como componentes da aula permite-nos estabelecer um paralelo com as considerações existentes no PPP, de esses serem trabalhados na perspectiva construtivista, porém os professores não



fazem referência ao documento da escola. Na prática há uma convergência da ação dos professores com o previsto no documento escolar, sem, contudo, haver a consciência de tal fato por parte dos professores.

Foram mencionadas, pelo supervisor escolar as reuniões de professores, onde eles podem especialmente planejar ações conjuntas. Vejamos como os docentes entrevistados referem esses encontros.

#### **Quadro 4.2.9: As reuniões e os grupos de estudos**

Professor 10: Quando comecei a trabalhar nessa escola, entrei com a cara e a coragem, não havia trabalhado em nenhum outro lugar até então. Tive muita assessoria e apoio dos colegas. Meu início de carreira acabou sendo facilitado pela troca entre os professores da área, que sempre diziam: “faz isso”, além de me perguntarem quais eram as minhas idéias e ajudavam a desenvolvê-las; todos se ajudavam. A escola dá muita autonomia para o professor.

Professor 10: A escola dá muito respaldo para o professor desenvolver seus projetos. A cada ano quer mudar, fazer diferente e melhor.

Professor 10: Tem todo um planejamento que é construído em um seminário de início de ano. Depois, para o encaminhamento dos projetos existe muito espaço para fazê-lo acontecer, e sempre há o apoio de quem se precisa. Existe confiança no trabalho por parte da equipe pedagógica. A conversa é muito fácil e estão sempre próximos.

O professor 10 refere de forma enfática, em sua entrevista, a presença de uma equipe que trabalha de forma integrada. Não menciona a respeito de um estudo formal, mas da ajuda partilhada nos momentos de necessidade, do apoio para o desenvolvimento de projetos. Uma cooperação em ação que certamente reflete a forma de trabalhar da equipe, e desta junto aos alunos, ratificando a possibilidade de construção de autonomia docente e dos alunos.

Há momentos de planejamento em conjunto, com a possibilidade de inserir novos projetos no trabalho de cada ano. Parece ficar presente nas falas dos professores o reconhecimento de um grupo que trabalha integradamente, resultante de um espaço dispensado pela escola para o fazer e ousar em novos projetos. A questão é se os professores se reconhecem como sujeitos autônomos na relação com os colegas, para que, então, vislumbrem a mesma necessidade de autonomia cognitiva e sócio-moral junto aos alunos. É sempre oportuno ressaltar a distinção

entre uma autonomia da individuação, que leva a uma idéia de auto-suficiência, gerando uma espécie de “autismo social”, de uma ação de co-operação, respeito às liberdades, criticidade, e uma autonomia pessoal e social, que se opõe às estratégias pedagógicas que enfatizam as ações e resultados individuais.

Os outros professores não mencionaram de forma explícita os encontros pedagógicos.

Vejamos como os professores da Escola B compreendem autonomia.

#### **Quadro 4.2.10: A concepção de autonomia nas entrevistas**

Professor 7: Uma pessoa autônoma é a que consegue se comandar, se determinar nas coisas. São pessoas que não dependem tanto de terceiros, claro que não são pessoas totalmente independentes, porque totalmente independente ninguém é. Mas são aquelas que têm um pensamento e conseguem executar.

Professor 9: No meu entendimento, a autonomia é a possibilidade de cada um ser por si só e ao mesmo tempo com os outros, uma pessoa capaz de agir, de ser gente dentro do seu campo de trabalho, na comunidade, na sua vida pessoal. A autonomia está além da escola, deve preparar para a vida.

Professor 8: Autonomia quer dizer que autodetermino a minha ação. Para me autodeterminar, preciso ter claras as implicações daquilo que vou fazer, tenho que levar em conta o outro sujeito. O ser humano é um ser interdependente, ele só existe na relação com outros. A construção da autonomia passa, então, pela relação com o outro.

Professor 8: Autonomia, para mim, não é fazer o que eu quero simplesmente, mas é fazer com consciência. Sem consciência o sujeito pode se iludir, pensar ser autônomo e estar sendo manipulado por “n” situações do cotidiano, por ideologias.

Professor 10: A autonomia é saber julgar o certo e o errado, o que pode ser feito ou não, quando se deve recuar em termos de atitudes dentro de um ambiente, de um grupo.

Professor 9: A construção da relação de autonomia é um todo, a família tem muito a ver. Ocorrem-me agora alguns casos de alunos que têm os pais sempre “em cima”, telefonando por eles, acabam por sufocar a iniciativa do aluno. Há outros casos em que os pais orientam e permitem que o filho “caminhe com suas pernas”; penso que esses têm mais possibilidade de avançar na autonomia.

Professor 7: Se uma pessoa é autônoma, ela aprende com mais facilidade, tem mais atenção para aprender, é ousada, não tem medo de errar.

Professor 7: Com a maioria dos alunos eu consigo detectar se ele é autônomo; percebo isso quando ele consegue fazer as coisas dele sozinho.

Os professores bem expressam a autonomia como a capacidade de autogoverno mediada pela relação com outros sujeitos, que apontam,

constantemente, a fronteira da liberdade de ação de cada um, e ainda há uma indicação quanto à autonomia cognitiva, do sujeito que aprende de forma mais “ousada”, sem medo de errar, na verdade, o que se apropriou do processo de construção de sua aprendizagem, o que aprendeu a aprender.

A família também é apontada como responsável na construção dessa atitude no filho, pela possibilidade e espaço que disponibiliza para que o jovem vá, gradativamente, ampliando seu leque de ação, ao mesmo tempo em que percebe o limite que outros sujeitos lhe impõem. É o princípio kantiano da moral e liberdade. É o valor da reciprocidade a ser estabelecido com outros sujeitos a quem dispensamos respeito.

O grupo desta escola é mais uniforme na conceituação da autonomia e atende à dimensão sócio-moral da autonomia. Não há fortes indicativos da relação da autonomia com o fazer de forma independente. Os professores compreendem a importância da relação interpessoal cooperativa, da co-operação na construção da autonomia do aluno, no entanto não se referem o texto do PPP da escola, onde tal intenção está registrada; têm, mais uma vez, uma prática condizente com os objetivos da escola, porém sem mencionarem tal fato. Poder-se-ia supor que tal situação se justifica pelo fato dos professores já terem pleno conhecimento do PPP da escola? Se assim fosse, teriam-no mencionado, o que não ocorreu.

Existe um similar conceito de autonomia entre os docentes, provavelmente construído a partir de vivências, experiências ou reflexões pessoais, as quais têm implicações com a autonomia dos alunos. Os alunos desta escola parecem ser críticos, têm uma participação mais constante nas aulas, movimentam-se no interior da escola, nos corredores e trocas de salas de forma mais organizada, há menos tumulto e algazarra. No entanto, há de se registrar, com relação à prestação de uma ajuda, de uma co-operação prestada de forma espontânea a um colega, que é tão escassa quanto na Escola A.

Os professores entrevistados foram mais enfáticos na intenção de identificar a postura dos alunos autônomos ou não autônomos da 8ª série observada. Essa constatação deu origem ao próximo quadro, que se diferencia do Quadro 4.2.7 por apresentar uma visão mais geral do aluno em suas características adolescentes.

#### Quadro 4.2.11: A percepção docente sobre a autonomia nos alunos

Professor 7: Para mim, os alunos de 8ª série não são ainda autônomos, são crianças ainda, são muito dependentes. Começo a notar diferença no 2º ano de ensino médio; são autônomos realmente os alunos do 3º ano, quando estão terminando o ensino básico.

Professor 7: Tem turmas em que observo alunos autônomos no trabalho, mas não na relação.

Professor 7: É gozado que os grupos vão se formando e, com o passar dos anos, eles vão ficando todos muito parecidos. Tem grupos que dizem: “Deixa que a gente faça para depois dizer se está certo ou errado”; tem outros que pedem: “Faz tudo e a gente copia para estudar em casa”.

Professor 9: Existe um fenômeno do coletivo entre os adolescentes. Às vezes, vejo um bom aluno quando converso com ele, percebo que tem capacidade de cooperar com os colegas, tem uma autonomia construída, mas no grupo isso não aparece.

Professor 9: Algumas turmas têm ações solidárias entre eles, são cooperativos entre si, se ajudam, existe o espírito de turma; em outras turmas ficam se debatendo, cada um puxando para um lado, fazendo isoladamente, escondendo seu trabalho. Eu, sinceramente, não tenho uma explicação para isso. Quando a gente tem muitos períodos por semana com eles, acaba enxergando aspectos que são próprios de cada aluno e de como isso acaba se refletindo no grupo de colegas.

Professor 7: Vejo que o aluno autônomo, principalmente aquele que é autônomo no raciocínio, está pronto para qualquer tarefa. Para mim é importante ser autônomo no raciocínio. Ele aprende com mais facilidade porque vai construindo o pensamento dele, não quer o conhecimento dado por outra pessoa.

Professor 9: A autonomia pode possibilitar que o aluno amplie seu conhecimento, que ele não fique limitado àquilo que o professor diz, àquilo que foi anotado no caderno, no quadro ou na folhinha. Acho que autonomia leva o aluno a ampliar seu conhecimento, a se tornar mais curioso, a buscar o desenvolvimento intelectual.

Professor 8: Um aluno que chega para mim para conversar, querendo resolver seu problema, reconhece as suas dificuldades e sabe sobre o seu desempenho, me mostra capacidade de iniciativa, autonomia. Diferente de um outro que faz por intermédio da mãe ou da coordenação. O movimento do aluno é uma atitude de autonomia.

Pela prática pedagógica os professores observam a autonomia dos alunos como não estabelecida de forma plena e constante na última série do ensino fundamental, após oito anos de escolarização, no mínimo. É certo que os alunos, especialmente nos anos iniciais de sua escolarização, são incentivados a atitudes de cooperação, solidariedade e respeito, mesmo que atendam às demandas adultas mais por força de reconhecimento da autoridade e respeito do que por julgarem coerente e apropriado tal comando. Por que deixam de serem cooperativos na trajetória da escolarização? Mesmo considerando a perspectiva piagetiana, de que o aluno passa a reconhecer a horizontalidade das relações e a essas atribui valor

moral, ao não querer decair em julgamento daquele em que deposita respeito, e que o tem como igual nas trocas sociais, parece haver uma ruptura no processo de construção da autonomia destes alunos. Onde estaria a causa desta descontinuidade? Seria esperado que houvesse uma passagem gradual e ascendente do que Jean Piaget apontou como um transcurso da heteronomia para a autonomia. Tal avanço não se consolida pelo fato de os professores continuarem a ratificar, em ações, a necessidade de um aluno dependente de sua orientação, seu comando e reconhecimento de autoridade? Ou simplesmente não reconhecerem a autonomia já existente nos alunos e dela pouco participarem com trocas recíprocas, de enriquecimento cognitivo e sócio-moral do processo de construção infinda da autonomia? Acredito que estamos diante das duas situações.

A percepção de uma autonomia mais tardia, só no segundo ou terceiro ano do ensino médio, contraria a expectativa da pesquisa. Ainda questiono, tal como no parágrafo anterior: estariam os alunos em ambientes mais protegidos por um tempo mais extenso, vindo a retardar a construção da autonomia? Temos que ter em consideração quando pensamos sobre a última questão a perspectiva familiar, dessa talvez estar prolongando o tempo de cuidados e proteção, mesmo que os jovens de uma classe média alta, aparentemente, pareçam mais independentes, na verdade são dependentes dos seus pais na maioria das situações; a isso somamos a perspectiva heterônoma na relação professor-aluno, na escola, que também se estende por mais tempo, ratificando a posição familiar, o que traz mudanças no processo de construção de autonomia de muitos jovens.

É ainda freqüente a perpetuação da relação heterônoma trazida pelo professor, e aceita pelo aluno, no desenvolvimento de uma aula. O lugar de professor como o coordenador, o direcionador das ações dos alunos é muito presente na turma de oitava série observada, situação que limita o agir autônomo do aluno, que espera o sinal para a sua participação em aula, ou um indício de resposta a ser dada por ele. São poucas as vezes em que se expressa de forma pessoal, original, postura que confirmaria sua autonomia de pensamento.

Considerando a afirmação do professor que diz ser no terceiro ano que tem um aluno verdadeiramente autônomo, talvez pudéssemos atribuir tal constatação ao fato do aluno ser um finalista do ensino básico, que responda de forma mais positiva ao “duelo” entre a heteronomia pretendida pelo professor e o seu desejo de

diferenciação, por ser agora um sujeito de ainda mais idade, mais convicto das relações que lhe apraz estabelecer, e estar em processo de desligamento de uma trajetória de escolarização.

A situação de o aluno responder mais ao direcionamento impessoal do grupo do que a sua vontade pessoal, a sua possibilidade de trabalho, diferenciação e argumentação foram percebidas por um dos professores, fato que corresponde à teoria evidenciada neste trabalho. O aluno teme decair no conceito do colega com quem convive, por isso tende a ceder aos indicativos dados pelo grupo. É necessária que a sua possibilidade de autonomia sócio-moral se consolide pelas experiências sociais feitas no interior do próprio grupo, sendo essas sempre mais cooperativas, discutidas e assumidas em responsabilidade por todos e cada um em particular. Discordar, ou melhor, diferenciar-se, ao mesmo tempo em que se sinta pertencente, vinculado ao grupo, exige uma autonomia de pensamento já construída no adolescente. E ainda, concomitante à possibilidade do jovem poder se identificar e diferenciar no grupo precisa, também deve exercitar a descentração de análise em várias ocasiões, para que a construção coletiva prevaleça; a construção, que é geral ao mesmo tempo em que carrega a representação de todos, é força propulsora do trabalho cooperativo.

O Professor 8 é o que traz uma contribuição mais pontual com relação a uma autonomia moral, de responsabilidade pessoal. Menciona que considera autônomo o aluno que por conta própria encaminha a resolução de seus problemas escolares, independendo-se do apoio da família e da coordenação pedagógica, instâncias essas que comumente interferem a favor aluno junto ao professor.

Os demais professores observam a autonomia do grupo de alunos relacionada ao procedimento de trabalho, de ora fazerem a tarefa por conta própria, e, em outras situações, solicitarem o gabarito para o professor para posterior realização da tarefa em casa, sozinhos. Tal situação me leva a crer mais numa forma de organização funcional do grupo de alunos, portanto, aprendida, e que facilita e minimiza as exigências de aula, do que a respeito da construção de autonomia.

De modo geral, a ação autônoma na tarefa escolar é claramente desejada pelo professor, quando deseja ver o aluno realizando seu trabalho com

desenvoltura. Com relação à autonomia moral, também a deseja, o que o faz lembrar, de imediato, que essa traz situações de possíveis conflitos entre ele e o aluno, diz que “exige mais” do professor. Evidentemente, a autonomia moral exige a reciprocidade de relações, solicita um professor que seja coerente em seu dizer e fazer, com relação aos princípios e normas que advoga. Exige um professor autônomo moralmente.

Vejamos agora a contribuição dos professores aposentados sobre o tema da autonomia e a escola por eles vivida há algumas décadas.

O próximo quadro tem a participação das professoras fundadoras da Escola B, que relatam a rotina escolar, a ação docente no seu coletivo e na construção de uma proposta pedagógica. O marco temporal de sua atividade na Escola B também é nas décadas de 1960-70, tal como na Escola A.

#### **Quadro 4.2.12: A organização pedagógica na Escola B nas Décadas de 1960-70**

Professor 12-A: A lei de ensino que vigorou até a época do surgimento da Escola B era a Lei nº 4.024. Essa lei era muito restritiva, dizia a hora que tinha que bater o sinal para o aluno sair da sala, ou, então, a visita das inspetoras de ensino, que chegavam nas escolas para sortear pontos a serem defendidos oralmente pelos professores, tal como uma sabatina. Mas, também, o Ministério de Educação autorizou, em 1958, que as escolas construíssem projetos especiais, com novas experiências pedagógicas. Era necessário construir um currículo próprio, um sistema de avaliação especial e documentar tudo isso.

Professor 11-A: Esta escola começou a ser pensada tendo a família como parceria. Um segundo ponto era estabelecer uma comunidade educativa com os professores. E, ainda, uma escola voltada para a espiritualidade, sem o dogma de uma religião, aberta a todos os credos.

Professor 11-A: Os alunos tinham certa liberdade dentro da escola, muito mais do que nas outras escolas da época, desde que dentro de certas combinações estabelecidas pelo coletivo de alunos e professores.

Professor 11-A: A escola adotou a metodologia de assembleias escolares junto aos alunos. Tudo era combinado com os alunos.

Professor 12-A: Foi estabelecido que o aluno deveria também participar da avaliação escolar, por um conselho de turma, onde todos tinham voz e a oportunidade de defender seu ponto de vista.

Professor 12-A: Os professores tinham um coletivo de trabalho e de troca de opiniões, de estudos, quase que permanente. Tal sistemática, automaticamente, passava para a relação professor-aluno, que também, sempre que necessário, organizavam rodas de discussões para a resolução de conflitos. Era uma escola que “falava” muito, uns com os outros, o tempo todo.

Professor 12-A: Lemos muito Piaget na escola. Mais tarde também lemos Vigotsky, Wallon, Makarenko. Eu acho que não há mais um espaço para as pessoas estudarem, discutirem, criarem, tanto o professor, como o aluno ou o funcionário.

Professor 12-A: A escolarização foi dividida em etapas tal como os estádios de desenvolvimento de Piaget. Então nós tínhamos organizado algo que hoje estão chamando de “progressão”, e algo muito parecido com os ciclos de aprendizagem.

Professor 12-A: A experiência do que fomos como alunos, agora, fazia diferença, no trabalho que realizávamos como professores. Lembro-me que tive uma professora fantástica nas séries iniciais. A professora recém tinha chegado dos Estados Unidos, onde tinha feito um curso com Dewey, sobre a metodologia de projetos, era a época da democratização da escola. Até a 4ª série eu não tive sala de aula com cadeiras em fila, era um espaço sempre novo que a gente reconstruía a cada projeto, era aquilo do “aprender fazendo”. Depois fui para uma escola confessional, que também era inovadora, que não restringia a liberdade dos alunos. Acho que ela dava um jeito de “acomodar” as ordens da lei ao que queria ensinar aos alunos, e ensinava muita responsabilidade, criatividade e autonomia. Estou falando essas coisas da minha vida porque acredito que as experiências particulares de cada um são carregadas pela vida inteira e a gente as transfere e as aplica por onde passa. Eu penso, então, que um dos grandes problemas na formação de professores hoje é de que as experiências que eles vivem são “pobres”, e, depois, as experiências que farão com os alunos serão, da mesma forma, muito tímidas e sem graça.

Professor 12-A: [Foi relatada a história de um aluno que deixava os professores atordoados, pois a escola não conseguia ser nova para ele. O aluno, a cada proposta do professor dizia já ter feito aquilo com os pais e de forma muito mais interessante, ele era de uma família de muitas posses.] Daí nós fizemos uma reunião com um tema específico: o aluno exigia um currículo especial, caso contrário a escola seria terrivelmente chata para ele. Resolvemos fazer um plano de trabalho com ele, e funcionou muito bem a partir daí. Esse era um respeito pelo aluno, junto com uma autonomia que a escola mantinha de poder organizar algo particular para um aluno, respeitando seu desenvolvimento intelectual.

Professor 12-A: A metodologia que a escola adotou exigia um trabalho construtivo, ela não podia ter uma metodologia que generalizasse as ações do professor e do aluno, de tudo ser igual para todos. A metodologia, o currículo e quase tudo foi construído junto com o grupo de professores, respeitando a autonomia que devia estar presente também no professor que ali trabalhava.

Professor 12-A: Aconteceu de um pipoqueiro que ficava na porta do ginásio de esportes, e que era muito apreciado pelos alunos, ser motivo para o chamamento dos alunos à direção da escola. O motivo era a sujeira que ficava na frente da escola, sobrecarregando o trabalho das funcionárias da limpeza. Após a conversa, os alunos se propuseram a encontrar uma solução para o fato. Voltaram dizendo que haviam combinado que por um mês pagariam alguns centavos a mais para que o pipoqueiro tivesse uma vassoura, pá e lixeira; ele mesmo faria a limpeza da entrada da escola. Foram eles que decidiram, falaram com o pipoqueiro e depois conseguiram um lugar para que fosse guardado o carrinho da pipoca durante a noite. Os alunos sempre participavam de tudo e eram ouvidos em suas propostas, que quando boas, acatadas.

Professor 12-A: A escola estava inserida num bairro bastante carente. Pensávamos que não podíamos ficar alheios ao nosso redor; fomos então trabalhar com a comunidade. Com os pais da escola conseguimos legalizar os terrenos. Sempre houve a intenção de envolver o aluno e as famílias em ações de cidadania, que ele fizesse algo em prol do desenvolvimento da comunidade.

Professor 11-A: Penso que só através do diálogo com os alunos a gente conquista alguma coisa dentro da escola, um diálogo em que se esteja disposto a ouvir. Tudo o que



se faz na escola faz parte de um processo demorado, há sempre pequenas intervenções para fazer, especialmente na relação com o aluno.

Professor 11-A: Os alunos tinham proximidade com todos os professores, inclusive com o diretor, que circulava pelo pátio e era cercado pelos alunos para falarem um pouquinho.

Professor 12-A: Nós víamos e acreditávamos que quando o aluno é tratado com respeito e liberdade, e essa era a marca que queríamos que a escola tivesse, desenvolve-se tanto no aprendizado como na relação entre os colegas, o que é muito bom. O respeito pelo aluno, como uma pessoa que pensa, é fundamental.

Professor 12-A: Quando a escola criou a primeira turma, que hoje corresponde ao ensino médio, novos alunos chegaram, vindos de outras escolas. Os alunos da escola se incomodaram com os alunos recém-chegados porque esses não participavam, não falavam em aula, não eram críticos como eles; ficaram incomodados porque os novos pouco participavam. Penso que isso foi um bom resultado na construção da cidadania, da participação social, o quanto eles já eram sujeitos que percebiam de forma crítica as situações próximas, de necessidade de respeito a uma diferença no modo de agir dos novos alunos.

Professor 12-A: Os alunos sempre participaram de todo processo escolar. Eles eram sujeitos ativos, críticos e presentes, depois, a dificuldade foi deles quererem ter a mesma participação e espaço na faculdade. Eles voltavam para a escola e perguntavam o que deveriam fazer, ao que dizíamos: "Lutem, vocês aprenderam aqui a conquistar coisas por vocês próprios, então vão em frente".

Do quadro anterior temos recortes que relatam um pouco de algumas características que os fundadores da Escola B se propuseram a imprimir - como identidade – na escola que constituíram. A primeira é de ser uma comunidade escolar que congregava a ação dos pais, dos professores e dos alunos. No estudo teórico deste trabalho temos que foi o movimento da Escola Nova que propunha a aproximação das famílias e da comunidade ao contexto escolar, portanto, sugestão datada do início do século XX.

Uma segunda marca de identidade da escola é a construção coletiva do projeto pedagógico, a permanente troca de experiências entre os professores para a excelência num trabalho inovador, isto é, que atendesse aos fundamentos da teoria eleita pela escola, a Epistemologia Genética de Jean Piaget. O relato dos entrevistados é enfático quanto ao grupo de estudos e conversação permanente que se criou no interior da escola, de professores em permanente situação de estudo.

E a terceira marca da escola é a rotina do diálogo, do respeito à liberdade, à criticidade e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e professores. Os professores tinham o espaço das reuniões e estudos para construir projetos inovadores. Os alunos tinham o espaço das assembleias e parecem ter se

constituídos como sujeitos críticos e autônomos, tal como alguns recortes ilustram. Portanto, um resultado positivo.

O planejamento pedagógico não foi referido como documento distante, mas como um projeto em construção, pelo coletivo docente. Nele havia uma proposta pedagógica inovadora: de promoção do aluno, estudo por ciclos, assembleias escolares, princípios ecumênicos, entre outras; essa proposta se mantém atual, lembremos do início do estudo de caso da Escola B, onde é dito que este projeto passou pela análise externa e foi considerado ainda ser um projeto de escola moderna, um projeto que se mantém atualizado, mesmo considerando a passagem de algumas décadas. Os relatos dos professores aposentados dizem que o projeto pedagógico da escola – hoje PPP – foi construído junto com o coletivo escolar, na constância de discussões e reuniões, fazendo-se presente na ação pedagógica do professor em interação com os alunos.

Considerando o relato dos professores que hoje trabalham na Escola B, alterou-se a frequência do estudo, o grupo está mantido, mas com menor tempo para a formação teórica. A identidade da escola, de o aluno estar na centralidade do processo educativo, parece se manter. Continua sendo uma escola com tempo para o diálogo. O currículo se mantém flexível. O exemplo é do professor aposentado, quando diz ter sido organizado um programa diferenciado para um aluno em função de suas experiências prévias, de forma que a escola não o desafiava a conhecer, desvendar o desconhecido, o novo. Uma situação similar foi localizada na escola atual, quando foi mencionado, pelo supervisor pedagógico, a respeito das reuniões docentes de estudos tendo a temática da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, são encaminhados nestas oportunidades as alterações procedimentais necessárias para a escolarização do aluno em questão.

A autonomia da escola, tema não abordado neste trabalho, mas que supõe a existência de uma autonomia de ação e sócio-moral dos professores, está presente no relato da Professor 12-A quando fala da sua experiência como aluno, vivida em escolas que incentivavam a autonomia do aluno. As leis da época não davam tanta ênfase ao tema da autonomia e cidadania como a lei de ensino atual, mas os administradores criaram brechas e incentivaram a construção de projetos inovadores nas escolas, quando devidamente justificados, registrados e acompanhados por supervisores autorizados pela Secretaria de Educação do Estado. São essas

oportunidades que deram espaço de ação para os projetos de classes diferenciadas em algumas escolas da cidade de Porto Alegre e o próprio surgimento da Escola B, onde foi incentivada a autonomia nos alunos, do processo educativo centrado nos educandos, na aprendizagem mais do que no ensino, assim como de consolidação do ideário escolanovista, sintetizado na expressão do aluno ser o protagonista da sua aprendizagem, pelo “aprender a aprender”.

Também a experiência do professor enquanto aluno e a reflexão que faz no sentido de que seu comportamento posterior é resultante da vivência escolar reafirmam-nos a importância das significativas experiências de autonomia que podem ser construídas e vividas na escola, com segura repercussão na formação de cidadãos mais participativos, tal como mencionado na lei de ensino e documentos escolares.

Os professores aposentados dizem nas entrevistas que havia regras, e essas eram combinadas, construídas junto aos alunos. A rotina era suscetível de alterações, desde que amadurecidas pelo processo do diálogo entre alunos e direção, ou entre alunos e professores, como no caso do pipoqueiro. Sabemos que a autonomia cognitiva e sócio-moral supõe o respeito às regras, para que as liberdades sejam resguardadas no trabalho de grupo, na atitude de co-operação. No entanto, essas devem ser resultantes de uma construção solidária e participativa para que sejam efetivamente internalizadas e acatadas pelos jovens, uma vez que devem responder também as suas perspectivas, a sua co-responsabilidade. Os professores que hoje estão na docência não são enfáticos quanto ao contexto das regras no interior das relações escolares, com exceção do Professor 8 deste estudo de caso, que diz ser necessário voltar ao “disciplinamento da escola tradicional”, do professor e do aluno ocuparem espaços e funções distintas na relação de aula. É mais comum, de maneira geral, o professor se posicionar quanto à indisciplina dos alunos, à falta de respeito aos mais velhos e às regras sociais.

O estudo daqueles professores parece estar sustentado por autores que identificavam a escolha teórica da escola, a exemplo de referirem Jean Piaget,<sup>57</sup> num

---

<sup>57</sup> Piaget (1986-1980), biólogo e epistemólogo suíço, estudou a evolução lógica do pensamento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o sujeito utiliza na sua adaptação no mundo. Como epistemólogo, investigou o processo de construção do conhecimento. Autor que

primeiro momento, e, posteriormente, Lev Semenovich Vigotsky<sup>58</sup>, Henry Wallon<sup>59</sup>, Anton Simionovitch Makarenko<sup>60</sup>, tendo as produções desses como objeto de estudo do grupo. O PPP da escola mantém em seu texto à referência quase que exclusiva a Jean Piaget. Na medida em que o professor pensa sobre sua prática diária, considerando um referencial teórico solidamente construído, ampliam-se as possibilidades de ser um pesquisador de sua prática, de aproximar a ação da reflexão e maximizar o potencial pedagógico que tem junto aos alunos. Essa é uma situação bastante enfatizada pelos teóricos da educação, da educação continuada, ou em serviço, dos professores.

Essas observações já estão impregnadas por um sentimento de autonomia do professor e do aluno, no entanto vemos como os entrevistados referem-se à construção da autonomia no processo educativo do aluno.

#### **Quadro 4.2.13: A concepção de autonomia dos professores aposentados da Escola B**

Professor 11-A: Eu não falo em autonomia, falo em construção conjunta. A gente não faz nada sozinho.

Professor 12-A: A escola tem responsabilidade quanto à construção da autonomia do aluno, e isso começa quando ele entra na escola pela primeira vez. Em qualquer etapa da escolarização tem que existir a oportunidade para o aluno escolher, pensar e conviver. São os grandes desafios que a gente tem que ter para formar o aluno autônomo.

Professor 12-A: O aluno que tem autonomia dá mais "trabalho" ao professor. Vai ser aquele que pergunta para o professor o porquê das coisas serem de determinado jeito,

---

mudou radicalmente a perspectiva da psicologia e da educação do início do século passado, tendo seus estudos ainda reconhecidos na atualidade.

<sup>58</sup> Vigotsky (1896-1934), professor e pesquisador russo, cujo trabalho tem por base o desenvolvimento do indivíduo como o resultado do processo sócio-histórico, enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem para o desenvolvimento.

<sup>59</sup> Wallon (1879-1962), médico, psicólogo e filósofo francês, deu grande ênfase ao desenvolvimento da emoção; unifica o sujeito, agregando a perspectiva intelectual, afetiva e social. Em 1929 foi eleito vice-presidente do Grupo Francês de Educação Nova, instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino francês; em 1946, assumiu a presidência deste grupo até sua morte. Dedicou-se ao conhecimento da infância e da inteligência da criança. Coordenou o projeto de reforma de ensino francês, que propunha, entre outros, que nenhum aluno deve ser reprovado numa avaliação escolar.

<sup>60</sup> Makarenko (1888-1939), educador ucraniano comprometido com a causa da construção de uma sociedade socialista. Trabalhou com grupos de jovens adolescentes considerando a perspectiva de assembléias escolares, na vida em grupo, autogestão no trabalho e na disciplina. Desenvolveu trabalho junto a grupo de jovens infratores.

não de outro; ele faz uma discussão sadia com o professor e com os colegas; há uma troca de pontos de vista. Isso tudo porque o aluno autônomo busca, procura, não se satisfaz com o tradicional jogo da pergunta e da resposta certa.

Professor 12-A: É preciso saber colocar dentro do processo de autonomia essa situação de compromisso que a pessoa tem não só consigo mesma, mas com o social, de construir algo que seja bom para muitas pessoas.

Professor 11-A: Ser uma pessoa que tem autonomia e respeita a autonomia do outro, porque se ela não souber conviver não saberá respeitar.

Para os professores aposentados a autonomia parece ter a característica de um processo, de uma experiência que se consolida a cada dia pela possibilidade de escolher, de pensar e de conviver entre alunos e professores. Não há distinção com relação a uma abordagem moral, cognitiva ou prática do conceito implícito nas falas; a ênfase está centrada na convivência cooperativa, que dá sentido às relações humanas.

O processo de construção da autonomia é claramente apontado pelo professor entrevistado quando fala da responsabilidade da escola em desenvolver o compromisso do aluno com o outro - seu colega -, com a perspectiva social - onde passa a interagir - e consigo mesmo - ao assumir e justificar sobre seus atos -, desde o momento que entra pela primeira vez na escola.

O ensino e a relação pedagógica se transformam quando há espaços para a autonomia do professor e do aluno, implicam novo e dinâmico contexto de aula, onde a pergunta e a resposta são refletidas pelos protagonistas do diálogo; sugerem aí perspectiva de mudanças nos envolvidos, tal como as equações das trocas sociais de Jean Piaget; quando as permutas são recíprocas e equilibradas, ambos os sujeitos sofrem alterações, acessam uma perspectiva nova, inédita, aos sujeitos até então, sendo resultante da ação dialógica, das operações e interações vividas. O resultado dessa autonomia é a criticidade do aluno, construída junto à responsabilidade que a própria autonomia lhe demanda. Essa perspectiva está clara na colocação do professor que diz sobre a responsabilidade social que a autonomia traz consigo, de existir um indivíduo que participe da construção de ações coletivas, solidárias, que traga benefícios a muitos.

O ultimo recorte retoma a autonomia pela perspectiva da liberdade e do mútuo respeito, condições indispensáveis ao desenvolvimento da autonomia na perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

Não foi mencionada a autonomia na perspectiva da individuação da ação. Como também não foi mencionada a exclusiva responsabilidade da família na construção da autonomia; a escola toma a sua parte no processo e a trabalha.

Faço agora uma parada na apresentação e análise dos dados. Os dados que configuram o estudo de caso da Escola B passam, agora, pelo crivo da primeira figura (3.3.1) desenhada na Metodologia deste trabalho, que mostra dois grupos de sujeitos, uma representatividade de professores aposentados e outra representatividade de professores em atividade da mesma escola. Os professores em atividade têm suas falas analisadas por duas categorias de análise: a relação que estabelecem entre a sua ação pedagógica e o PPP da escola e a existência de cooperação entre os docentes na participação em grupos de estudos que corroborariam com a constituição de um professor e aluno autônomo. Os professores aposentados também têm suas informações passando pelo mesmo crivo, mas estão colocados em linha paralela aos professores em atividade, pois não têm como considerar as duas situações como correlatas, em função da assincronia temporal existente.

A Escola B tem um PPP que prioriza o desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo, cooperativo e autônomo e visualiza-o como um sujeito transformador da sociedade. Jean Piaget e Paulo Freire são referências marcantes e repetidamente lembradas no texto do PPP.

Considerando a **primeira categoria de análise**, a Escola B tem claramente localizada em seu PPP a intenção de contribuir na formação de alunos e professores autônomos, tanto na perspectiva sócio-moral quanto cognitiva. Os professores que atualmente trabalham na escola não mencionaram nenhuma vez a relação de seu fazer pedagógico com o compromisso da escola, expresso no documento em questão. É bem verdade que não contrariam de forma radical o texto do PPP, pois que suas ações são resultantes da experiência que construíram enquanto docentes, especialmente pelas oportunidades de estudo que os grupos possibilitam.

Os professores aposentados, quanto a essa categoria de análise, são coerentes em seus relatos, dizendo dos objetivos da escola, a que ela se propunha e qual era seu diferencial na formação do aluno: de oposição à escola tradicional. Priorizavam o desenvolvimento da criticidade, da cooperação e da autonomia na construção de sujeitos participantes de um contexto social em transformação. Convém ressaltar que quem fala são os professores fundadores da Escola B, os quais, com certeza, estavam muito próximos dos documentos principais da escola.

A cooperação entre os docentes e os grupos de estudos, **segunda categoria de análise**, está presente, atualmente, na Escola B de forma mais frágil que outrora.

Tem-se pelos estudos acadêmicos que a formação docente é complementada pelos grupos de estudo, pelos encontros realizados no local de trabalho. O melhor ensino-aprendizagem é o elemento que une esse grupo de profissionais; a proximidade teórica construída serve como uma ancoragem para a ação docente junto aos alunos, consolida a autonomia docente e discente, como consequência.

O grupo docente da Escola B tem uma unidade estabelecida pela cooperação na execução dos projetos por eles pensados em reuniões. Mas, se cada projeto tende para uma linha teórica diferente, a escola pode se esvaziar na globalidade do seu projeto pedagógico, perdendo uma unidade de princípios presentes no PPP da escola. Na particularidade de projetos, na autoria de cada atividade começa a aparecer o trabalho de determinado professor, o mais ativo em oposição aos que esperam acontecer as atividades, não do um coletivo escolar; é preciso atenção para que os diversos projetos estejam na mesma direção, a que corresponde à formação do aluno.

Os professores aposentados trazem a marca da cooperação e do grupo de estudo em seu fazer pedagógico. Inserem a sua história de vida como elemento significativo no processo de ser um professor. Viveram os grupos de estudo de forma intensa, tendo demonstrado real segurança conceitual - presente em suas falas. Dizem que a autonomia e os valores morais facilmente transitavam por meio de suas ações docentes, com resultados promissores.

A autonomia está presente de forma conceitual nos professores contemporâneos, não de forma uniforme, mas reconhecida em seus componentes essenciais. No entanto, os professores vêm de forma diferente a autonomia nos alunos, porque, como constatei, não trabalham a autonomia do aluno como um objetivo de aula; a autonomia acontece como um ganho para o aluno, que se dá ao acaso e na seqüência de outros objetivos trabalhados. O professor não planejou uma atividade que tivesse esse fim específico, ou não relacionou o que faz em aula com o desenvolvimento da autonomia do aluno, expressa no PPP da escola, que segue sendo um documento construído para atender a normas externas à escola, uma vez que não foi referido na fala dos professores contemporâneos. Não posso deixar de registrar que os professores da Escola B desenvolvem um tanto de autonomia em seus alunos sem se darem conta desse seu trabalho.

Prosseguindo o estudo de caso da Escola B, apresento a seguir o conjunto de dados resultantes da observação realizada nas aulas dos professores já entrevistados.

Os registros focalizam dois tipos de condutas, as de grupo e de conflito, na relação aluno-aluno, aluno-professor e vice-versa. Convém repetir que não são as condutas de cada sujeito que têm significado para o trabalho, e, sim, o conjunto de ações. Por isso, sigo com a mesma sistemática dos quadros que reúnem condutas similares, os quais ganham uma totalidade única na análise.

O próximo quadro traz situações de conflito e de coação, onde não estão bem estabelecidas, ou claras, as regras para a convivência e aprendizagem escolar.

#### **Quadro 4.2.14: O conflito na relação professor-aluno**

Uma aluna é lembrada que não deve chupar pirulito em aula; outra é chamada pelo professor para que se vire para frente. Só na terceira chamada seguida ela atende ao professor. Ela é avisada pelo professor, de forma ríspida, que é a última vez que a chama. Um colega que acompanha o fato diz: "Upa!", como quem quisesse apontar que as coisas estão ficando mais sérias. Muitos alunos encontram-se conversando sem se importarem com os chamados do professor.

A aula demora a começar, o professor chama a atenção dos alunos, mais um longo tempo se passa até que o professor inicie a chamada dos alunos. Enquanto os nomes são



chamados várias perguntas inoportunas ocorrem, interrompendo o professor, da mesma forma que esse tem de chamar muitas vezes um mesmo aluno. Eles dizem: "Professor, vamos trabalhar ou não?" Ainda durante a chamada, um aluno começa a cantar "parabéns a você", dizendo que uma colega está de aniversário. Percebe-se que é invenção, logo um outro colega diz que é pelo Dia da Criança, comemorado no dia anterior. Com a metade do tempo do período já transcorrido a chamada é encerrada e uma folha é distribuída, trata-se de um questionário com peso na nota semestral. Um deles diz: "Prova de novo!" Na aula anterior fora feita uma avaliação inesperada em razão de conversa demasiada em aula.

Em dado momento o professor fala para mim e para os alunos, estando na frente da sala, que esses têm pouco respeito e educação, o que torna a tarefa do professor muito difícil, diz que esse é o motivo pelo qual ele precisa fazer provas diárias.

São poucos os momentos em que os alunos recebem uma orientação do professor sobre o estudo ou conteúdo da aula. Existe um polígrafo que foi distribuído no início do semestre.

Os alunos devem ler um trecho de texto que introduz o questionamento que segue na folha. O professor diz que os alunos não sabem escutar, por isso farão leitura individual e silenciosa. Há risos na sala e o professor faz um "psiu". Então, muitos outros "psius" ecoam na sala. O professor diz: "Tá..., fica quieto!" Então o professor chama a atenção de alguns e um pouco de silêncio faz-se na sala. Um suspiro na sala; um pedido para que o ventilador seja desligado, ao primeiro "obrigado" seguem-se muitos outros "obrigados" até que o professor, mais uma vez, precise dizer que chega.

Um aluno que está sentado próximo a mim diz que o professor pediu um trabalho com dezesseis folhas, diz que é um "carrasco!".

Uma aluna arrasta sua cadeira fazendo um barulho que chama a atenção do professor. Ele pergunta quem foi e uma outra aluna aponta quem foi. Um menino do fundo da sala lembra para o grupo todo o dia em que quebrou uma cadeira em determinada disciplina. Muitos acompanham a narrativa do colega achando engraçado o fato; o aluno encerra sua fala dizendo da pena que sentiu do professor naquela oportunidade.

O professor é chamado para explicar um termo do texto; ele devolve a questão para o grupo de alunos; interrompendo a proposta do professor, um aluno anuncia que faltam dez minutos para encerrar a aula. O professor opta por falar sobre a palavra em questão, encerrando a participação dos alunos. Enquanto isso acontece, um outro menino se abaixa para pegar nos tornozelos dos colegas, que se assustam e fazem alaridos, sempre distraído a atenção da aula.

As observações deste último quadro são todas de um único período de aula. A relação professor-alunos não é de uma ação conjunta. O professor faz uso de seu lugar de autoridade pedindo silêncio, fazendo intervenções, com as quais os alunos não se importam, pois seguem desconsiderando a proposta de aula que o professor faz. As avaliações diárias não são sentidas pelos alunos como coação. Eles parecem não ter receio de decair no julgamento do professor, por isso não se importam com as avaliações e as chamadas de atenção que ele faz, desde que possam continuar conversando, o que fazem sem constrangimento. A coação presente tem, pois, um resultando nulo.

A relação está polarizada na figura no aluno, de forma a esse se manter num lugar egocêntrico, não contribuindo com a construção coletiva de uma aula. Há um desequilíbrio nas relações de trocas entre os alunos e professor, o que reforça a situação da individuação de ações. Nenhuma das três condições de equilíbrio de uma relação<sup>61</sup> faz-se presente (escala comum de valores, conservação de acordos e reciprocidade de pensamento).

As relações sociais e o contrato pedagógico estabelecido entre o grupo e cada professor têm esta função: possibilitar relações de troca para que a aula aconteça. Os alunos podem, sim, quando articulados entre si, impedir a ação do professor, dificultar todas as boas intenções de aula do professor, por mais que este se disponha a diferentes abordagens e diferentes metodologias de trabalho.

As situações de conflito - pela não cooperação - estão presentes na aula, onde o professor tenta chamar a atenção dos alunos sem que obtenha um bom retorno dos mesmos. Existe uma ausência de presença docente na aula, pois nem a coação heterônoma é utilizada como tentativa de encaminhar a aula. Como dito, é uma relação desequilibrada pela sobreposição da vontade do aluno à possibilidade de aula trazida pelo professor.

O próximo quadro traz uma situação de conflito similar ao último quadro, no entanto na situação a ser relatada se observa a presença de uma ordem externa, de imposição da coação e aplicação de normas restritivas representada pelo segurança da escola.

#### **Quadro 4.2.15: Situação de conflito e a lei externa**

Ainda no início da aula o professor chama a atenção de uma aluna por motivo de conversa. Ela entrou na sala conversando com uma colega, sentou-se virada para trás e seguiu trocando idéias com a companheira. O professor pretende iniciar a chamada e tal fato o incomoda. Quando advertidas pela primeira vez, pouco se importam, seguem conversando. O professor vai até elas e diz para uma que se retire da aula. A aluna se cala, mas não se vira para frente e tampouco olha para o professor. Não há qualquer sinal de constrangimento por parte da aluna. Um colega que se senta ao lado das meninas oferece "ajuda" ao professor prontificando-se a chamar o segurança da escola: "Quer que chame o segurança?", na intenção de que esse tire a colega da sala, atendendo ao determinado pelo

---

<sup>61</sup> Piaget, Estudos Sociológicos, 1959-1973.

professor. (esse fato parece similar ao primeiro relato do quadro anterior, no entanto não é o mesmo, aconteceu em outro dia e com um outro professor).

Uma aluna engatinha na sala por entre duas fileiras de classes. O professor está ao seu lado, chama sua atenção e pede que ela volte para a sua cadeira, porém ela faz que não ouve, continua no chão procurando um pedaço de grafite. Devido ao descaso da aluna com relação ao pedido, o professor toma a decisão de dizer que ela saia da aula. Nesse momento ela volta para sua classe mesmo sem o grafite que procurava. Não faz qualquer movimento que indique indecisão sobre o sair ou não da classe, como também de incômodo com a presença do professor em relação a ela. Um colega que se senta na fila ao lado e que acompanha a situação diz: "Tem que chamar o segurança". Passados poucos minutos diante da situação, que ainda era tensa, o colega mais uma vez se prontifica a chamar o segurança da escola. O fato fica assim: a aluna não sai, o segurança não vem e a conversa continua.

Ouve-se na sala o diálogo: "Não vou perder tempo com imbecilidades!", "Está me chamando de imbecil?" A turma volta-se para as duas meninas que disseram tais frases. Faz-se um breve silêncio e, quando percebem os olhares sobre elas, mostram surpresa, dizendo que estavam conversando. Uma delas pergunta então ao professor se estavam incomodando, recebe uma resposta afirmativa. De forma muito tranqüila, ela o inquire sobre o porquê de ele não ter feito para elas um sinal de "Psiu"? Dos que olhavam o acontecimento ouve-se a complementação: "Professor, quer que chame o segurança"?

Quando um aluno vai entregar seu trabalho na mesa do professor, é informado de que falta muito pouco para que não mais participe desta aula. O professor lembrou-o de uma outra oportunidade em que anulou o trabalho de um outro aluno, advertência que não causa qualquer impacto no aluno.

Um aluno pergunta em aula sobre um trabalho realizado, se contará para a nota final. É informado de que o trabalho só será considerado para alguns alunos: os que incomodam em aula.

O quadro tem a situação do aluno que chama por uma restrição externa, heterônoma, sob a forma de punição restritiva, e do professor que não faz da situação uma possibilidade de conversação, de transformação do conflito em conteúdo de aula. Cabe lembrar que, no registro das entrevistas dos docentes desta escola, foi unânime a observação de que as situações de conflito, ou de desajustes em aula, são sempre motivo de conversação imediata no grupo, na intenção de redimensionar a situação de conflito.

Chamar o segurança da escola mostra um retorno ao patamar heterônomo pelo adolescente, quando poderia desejar a discussão com vista à solução democrática. Esse é um lugar para o qual o jovem com freqüência retorna, de aceitar a posição de mando do adulto como sendo a melhor solução, tal como uma fase intermediária entre uma posição heterônoma e uma posição autônoma.

Os alunos que por várias vezes se dispuseram a chamar o segurança da escola retomam a necessidade de uma justiça retributiva, eles observam a situação

de um colega sem estar diretamente envolvido no conflito. Seria esperado que estes alunos fizessem uso de uma consciência moral de uma justiça distributiva. Esta última deveria ser a primeira alternativa perante a situação de conflito relatada no quadro acima, no sentido de que o imperativo fosse o de não desejar ao outro o que não se deseja para si, num autêntico movimento de descentração para o julgamento da ação moral. No entanto, existem as leis e as regras existentes *a priori*, com sua função reguladora, exteriores à consciência individual. Chamar o segurança para limitar a ação da colega equivale a chamar o sistema de leis, de imperativos externos, para algo que ainda não funciona no plano das trocas interindividuais por si só, do respeito eqüitativo entre os sujeitos diretamente envolvidos com o acontecido, prevalecendo, então, o respeito ao mais velho, da heteronomia, que é chamado para apaziguar uma situação de forma imperativa e restritiva.

As regras externas e que são expressas pela força de lei têm a função de regulação do coletivo; no entanto, as leis não são absolutas e aplicáveis sem o julgamento concomitante de uma subjetividade interna, que atribui um valor de eqüidade às mesmas. As leis externas, dessa forma, fazem par com as leis internas de um sujeito, quando resultantes da tomada de consciência e do julgamento do seu contexto, fato possível quando o sujeito é capaz de operar no plano das hipóteses, do pensamento formal de Jean Piaget.

Também cabe a observação do papel e lugar de desvalia que o professor ocupa frente a muitos destes alunos. O professor tem dificuldade para encaminhar algumas atividades que pretende, que correspondam ao trabalho do seu componente curricular, utiliza a estratégia de provas quase que diárias, como punição, e os alunos trabalham a partir de textos escritos, uma vez que “não sabem ouvir”. O grupo de educandos está mais aliado aos interesses dos colegas e as motivações pessoais de cada um do que à proposta de uma aula. Como dito inúmeras vezes o adolescente tende a responder ao grupo, que lhe devolve a possibilidade de pertencimento ao próprio grupo, onde, provavelmente, as relações se estabelecem com o critério da reciprocidade. As observações acima recortam situações onde a reciprocidade entre professor e grupo de alunos não está consolidada e, como dito nos pressupostos iniciais deste trabalho, o grupo de alunos, quando não vinculados, inviabiliza a aula do professor. A relação precisa

estar estabelecida em uma aula, principalmente a relação de cooperação, que facilita o desenvolvimento da autonomia moral do aluno.

Os dois próximos quadros trazem uma situação que, de início, me pareceu de nítida ação e presença heterônoma do professor em aula, pela forma como conduziu a atividade de conferir aluno por aluno quem fez a tarefa de casa. No entanto, na entrevista com o mesmo professor percebo a real intenção da cobrança docente.

#### **Quadro 4.2.16: Situação de conflito que retorna à aula**

Os alunos levaram para casa uma tarefa de escrita, era o fechamento de um conteúdo que vinham trabalhando até então. Após a aula iniciada o professor pede que determinado aluno leia seu tema de casa, mas ele diz que não o fez. Então, o professor pede para outro e passa por vários sem que nenhum tenha feito. Quando pergunta para uma menina se fez, ela diz baixinho que fez. Ele pergunta mais uma vez: "Você fez?" Ele vai até a classe ler o trabalho da aluna, que estava esboçado, mas tinha os tópicos principais. O professor pede, então, que ela o leia para a turma já que é um dos poucos feitos, para que eles façam o comentário final sobre o assunto a partir do trabalho dela. Não elogia a aluna por tê-lo feito.

Na entrevista com o professor protagonista do quadro anterior tenho o seguinte depoimento:

#### **Quadro 4.2.17: A explicação do professor**

A turma em questão é uma turma boa. Eles têm essa coisa de se ajudarem, como tem, também, uma meia dúzia de alunos que são excluídos do grupo por sua timidez, mas, no geral, a turma se mostra solidária, se ajudam positivamente e negativamente. Constituem uma turma de adolescentes. São bons de trabalhar, são alegres, divertidos, espontâneos e não são sempre iguais: tem dias que estão bem humorados e participam ativamente da aula, como tem outros dias que estão distantes. Penso que isso tem a ver com a organização deles, da adolescência. Por exemplo, esse trabalho que eu pedi de tarefa de casa, e você me viu cobrando em aula quem fez ou não fez, foi pelo motivo de eu ficar sabendo que eles se organizaram fora da sala para que ninguém apresentasse a tarefa feita. De propósito eu fiz aquela conferida verbal de um por um, de quem havia cumprido com a responsabilidade de casa, ainda mais quando percebi que a menina que havia liderado o movimento foi uma das poucas que fez o tema [três ou quatro alunos fizeram]. Isso foi naquela hora que falei sobre os líderes, para que eles percebessem que quem dizia para os outros não fazerem faz diferente do combinado. Eu não ia dizer a eles que eles haviam sido traídos pela colega deles e nem dizer nomes, eles é que precisavam se dar conta. Eu espero que alguns tenham feito esse raciocínio, fiz para que eles dessem uma "pensadinha".

A situação acima tem duas possibilidades de análise: uma que fala da falta dos alunos com relação a uma responsabilidade escolar; a outra se opõe a esta perspectiva de pensamento e dá indícios de uma independência do jovem com relação à condução que costumeiramente recebe do adulto. O fato de os alunos se organizarem para não fazerem a tarefa é um movimento saudável entre os educandos, desde que não abusivo e freqüente, de forma a revelar outras intenções perversas ou de acomodação. A organização do boicote à tarefa exigiu que os alunos se posicionassem diante do pedido de alguém que ocupa o lugar da autoridade na relação professor-aluno; é o rompimento de padrões heterônomos, de o professor estabelecer tarefas para serem cumpridas, e dos alunos perguntarem: “Qual o propósito de tal tarefa?” A análise do conjunto é saudável para a construção da autonomia, talvez até quando feita dessa forma velada, pelo boicote à tarefa. Trazer à tona esse movimento dos alunos foi oportuno, assim como é sempre oportuno que o professor possibilite que, gradativamente, as reivindicações ocupem o espaço do diálogo e não se sistematizem pela via do boicote ou rebeldia<sup>62</sup>.

A posição do professor de mostrar à turma que a líder do movimento de boicote ao tema fez a tarefa, na intenção de que eles se deparassem com as contradições e incoerências a que foram sujeitos, foi oportuna, principalmente pelo fato de o acontecido não ter sido convertido em discurso moralizante do adulto frente aos adolescentes. Também foi diferente da situação ocorrida na Escola A, em que o professor manda bilhete para casa, para ser assinado pelos pais. É mais provável que a atitude desse professor tenha um efeito transformador sobre os adolescentes do que o encaminhamento docente do outro estudo de caso.

Uma outra forma de chamar os alunos à responsabilidade é a tradicional fórmula do discurso moralizante, que no dizer de Piaget tem pouca eficácia, visto que nele prevalecem a autoridade e a ameaça do professor sobre os alunos.

---

<sup>62</sup> Rebeldia aqui colocada no sentido de ostensiva resistência, oposição frontal, não de um movimento que pode ser considerado positivo e necessário ao processo de crescimento, de rebelar-se com certos limites, ultrapassando-os em direção ao crescimento.

#### Quadro 4.2.18: A reunião com os alunos faltosos

Os alunos vão trabalhar no laboratório de informática. Antes de se sentarem frente aos computadores são chamados pelo professor para uma sala fechada, com cadeiras e um quadro branco para trabalho. Na sala reservada os alunos são advertidos seriamente pelo professor quanto à falta de responsabilidade que vêm apresentando na disciplina. Seu tom de voz é severo, porém sem ser agressivo. A chamada é para o grupo todo e a ênfase do discurso é a falta de seriedade. É dito aos alunos que estão brincando, não entregando os trabalhos nas datas combinadas, estão atrasando na entrada da aula e fazendo as tarefas com pouco comprometimento. São lembrados de que a avaliação não é só dos trabalhos que entregam, e, sim, de todos os dias trabalhados em aula, que precisam se dar conta disso. Enquanto o professor fala, há um silêncio, ele repete o enunciado acima com ênfase; acrescenta que não mais se preocupará com os alunos, que eles devem saber de suas responsabilidades e dar conta das mesmas, não vai mais ficar lembrando quem entregou ou não as tarefas, deixará de se preocupar com eles, devem cuidar por conta suas notas parciais e final. O professor diz que há alunos na turma que não têm nenhum trabalho no trimestre para ser avaliado. Enfatiza: "Quem vem à aula será avaliado, os que faltam e continuam brincando vai faltar nota e, com certeza, farão recuperação". Uma menina justifica sua falta pessoal, do porquê de não ter entregado determinada tarefa. De imediato é interrompida pelo professor que a lembra que o problema é anterior à última aula, além de perguntar para a aluna onde estava o seu grupo de trabalho? Pergunta aos alunos por que eles não agem como grupo, assumindo responsabilidades que são de todos os elementos de um grupo de trabalho? A aluna não entende a provocação do professor e continua dizendo dos seus motivos pessoais, mais uma vez é retomado o aspecto coletivo sobre o trabalharem junto, de um complementando a tarefa do outro. Diz: "É o grupo que encaminha o trabalho de todos". Um silêncio se estabelece. O professor agora propõe um trabalho de complementação de estudos para os que têm lacunas na avaliação, mas ressalta, mais uma vez, que não vai se preocupar com cada um. Cada um que procure o professor e faça seu trabalho.

Voltando para a sala de informática, o professor separa os grupos de quatro alunos em duplas, o que justifica dizendo que quer ver todos trabalhando.

Os alunos por muito tempo são continuamente ajudados, lembrados, chamados, entre tantos outros verbos que revelam a preocupação do professor de seguir acompanhando seus alunos tão de perto quanto julga necessário, de forma que passa a ser uma "agenda" auxiliar do educando. É comum uma tutoria de longa data do professor sobre o aluno, a qual em dado momento se rompe como se fosse mágica, geralmente numa situação de estresse, em que o conflito fica evidenciado. Então, daquele momento em diante tudo deverá ser diferente, inclusive com o compromisso do aluno de atender a uma demanda de expectativas do professor que provavelmente não tenha passado por um processo de aprendizagem.

Quero crer no compromisso constante de todo o corpo docente com tal delegação de responsabilidade para o aluno, de este vir, gradativamente, a dirigir

suas atividades, sua vida, de forma oposta aos momentos de estresse e tensão em que se diz: *Agora não dá mais, te vira sozinho que não ajudo mais.*

Talvez por isso alguns professores relatem nas entrevistas que não pensam serem os alunos de oitava série autônomos, atribuindo essa qualidade aos alunos finalistas do ensino médio. Será porque só agora, nesta série, começam a ver e pedir que se responsabilizem? Por se darem conta de que também são alunos finalistas de uma etapa de formação escolar, aliás, de uma etapa que, infelizmente, uma minoria de brasileiros alcança com sucesso?

Durante essa conversa os alunos ficam calados. Parece que entendem a solicitação e responsabilidade que agora lhes é dada de forma mais séria, ou, então, de acato à posição de autoridade do professor, quando eles devem se manter calados, de forma passiva e obediente; com exceção de uma menina, que insiste em se justificar utilizando uma perspectiva individual, do seu ponto de vista e da sua situação particular. Talvez seja a única que se manifestou entre outros que teriam dito as mesmas coisas. É uma atitude de egocentrismo, de análise personalizada, enquanto o professor quer falar para o grupo de alunos, pede o compromisso deles enquanto grupo, pois os trabalhos que deveriam entregar são realizados em grupos. O fato de um aluno faltar aula não justifica que nada do trabalho seja apresentado ao professor, uma vez que todos os outros elementos do grupo estavam em aula. Foi necessária mais de uma intervenção do professor para que a aluna entendesse que o professor não queria o compromisso ou justificativa dela, mas sim deles enquanto grupos de trabalho.

As restrições, às quais estamos continuamente sujeitos, não são sempre impeditivas de um desenvolvimento autônomo. Dar-se conta da regra estabelecida, ainda mais quando foi estabelecida pelo consenso, e atender a ela é expressão de crescimento, afinal, as relações são constituídas por limites.

#### **Quadro 4.2.19: As regras não coercitivas**

<p>Chegam quatro alunos atrasados para a aula. O professor pára na frente deles e diz que não entrarão sem uma autorização da coordenação, pois estão além do tempo de tolerância permitido para o ingresso em aula e, ainda, diz ele, com lanche na mão e bebendo, sabendo que isso não é permitido no laboratório de informática.</p>
---



Após um ar de descontentamento, eles se viram para ir à coordenação. O que está com a lata de refrigerante na mão diz: "Ora bebendo!... Não é bebida de álcool!".

Só um dos quatro alunos volta com a permissão para assistir à aula. O professor pergunta pelos outros e fica sabendo que os outros três alunos estavam no bar quando bateu para entrarem em aula, enquanto ele demorou porque estava na biblioteca pegando um livro.

Em continuidade ao fato até aqui discutido, o professor faz uma detenção de alunos atrasados que pretendem entrar na aula. Os limites impostos, que têm a força da norma externa, da lei, é uma das características do mundo adulto da qual o adolescente se apropria gradativamente. Constituir o seu espaço de ação exigirá a descoberta de uma trilha que oscila entre a livre expressão, a liberdade, a individualidade, a discordância, a autonomia em seu sentido pleno e o lado que pende para o coletivo, do diálogo, da troca, das responsabilidades com o grupo e das relações organizadas por um mínimo de regras entre sujeitos.

Os alunos do último quadro que foram impedidos de entrar na sala tentaram argumentar com o professor usando de sedução; usando da autoridade atribuída pelo sistema escolar, o professor também argumentou, dizendo que eles estavam infringindo duas das combinações já conhecidas por eles, de estarem atrasados além de trazerem alimentos para o laboratório de informática. Os alunos se renderam sem mais questionar o professor.

As observações das aulas revelaram comportamentos no grupo que provavelmente não são intuídos de imediato pelo professor, uma vez que este coordena tantos acontecimentos durante uma aula, a exemplo das situações de delações entre os alunos, do contexto em que ocorrem.

Na relação entre os alunos transitam situações de coação, ou de apontamento de deslizes de uns sobre os outros, o que acontece de forma gratuita e parece ser realizado sem a intenção de prejudicar o colega. Penso que, na verdade, a intenção é ter o mesmo privilégio que o colega desfruta. Em outras oportunidades acontece a delação do colega pelo simples hábito de comunicar ao professor sobre as irregularidades que estão a acontecer sem o seu olhar fiscalizador e que, de certa forma, confirmam a percepção pelo aluno da necessidade de uma intervenção

restritiva de forma permanente – resgatando o modelo heterônomo de relação escolar.

#### **Quadro 4.2.20: As delações**

Um colega devolve a outro um toca-disco CD portátil que tinha na mochila junto com um disco. O aparelho fica sobre a classe enquanto a dupla de meninos trabalha. O professor vê e diz para o aluno, sem que ele peça, que, se, para ele, não incomoda ouvir música enquanto trabalha que pode ouvir baixinho, para não importunar os colegas. O menino ainda pergunta: "Pode mesmo?", ouve como resposta um sim, desde que não cante alto e não incomode os colegas. Os dois meninos da dupla repartem os fones e fazem seu trabalho quando são apontados por uma menina que está num grupo de quatro meninas e que conversa muito: "Professor, olha, eles estão ouvindo música", "Sim, fui eu quem deixou". Ela não se conforma e pede explicações. Depois de ouvir o professor vai até o colega e pede um dos fones para também ouvir, demora um tempo para voltar ao seu grupo e trabalhar.

O professor chama um leitor para o texto. Um aluno, sem erguer a cabeça, diz alto o nome de uma colega que se senta no outro lado da sala e pouco participa da aula. Ela não se manifesta e um outro interrompe o silêncio fazendo a leitura para o grupo.

Uma aluna diz em voz alta ao professor que a colega que se senta a duas fileiras da dela não parou de conversar a aula inteira, não calou a boca. A que se senta na frente vira-se e entra na conversa dizendo: "E não parou de me encher!" A reclamação não tem retorno por parte do professor.

O professor aproxima-se de quatro meninas que fizeram um grupo, a tarefa é para ser feita em duplas. São perguntadas sobre quem é dupla com quem. O professor separa, faz duas duplas afirmando que não quer todas juntas. Uma das alunas faz cara de quem não gostou da separação, e o professor responde dizendo que não adianta fazer cara de "mau-humor". A mesma aluna pergunta: "Quando que vai dar certo?" E obtém como resposta: "Eu sei que não dá certo". Elas voltam a aproximar as classes pouco depois. O professor retorna ao grupo e diz: "Gurias, não quero que vocês fiquem juntas". Elas acabam fazendo num acordo com o professor. Pela terceira vez o professor se aproxima do grupo dizendo que com a conversa que está não podem ficar juntas. Dizem, então, que é a primeira vez que conversam, que é uma injustiça o que o professor diz. O colega da dupla ao lado ergue a cabeça do seu trabalho entra na conversa e diz que é uma mentira delas, que estão, sim, conversando. Elas insistem que não estavam conversando, dizendo que é mentira do colega, agora olhando para o colega que confirmou a denúncia.

Os alunos parecem avaliar a "gravidade" da situação, tal como na etapa inicial da sanção expiatória, a partir do indício presença do professor junto ao aluno que está sendo advertido. As de "pouca importância" são aquelas em que os alunos de longe fazem a indicação para o professor de alguma irregularidade, mas têm o olhar preso no colega, como uma brincadeira ou uma indicação de que estão observando o que o colega faz, reatando o vínculo existente entre eles pelo olhar e aparente "cuidar" um ao outro.

Sempre que o professor se dirige até a classe do aluno para fazer uma advertência e se põe frente ao conflito, a turma interrompe o seu trabalho e passa a observar o acontecimento; mantém a atenção voltada para o incidente e aguarda algum tipo de punição ou restrição do colega. Quando essa não existe, os alunos manifestam sua indignação dizendo que o colega merecia sair da sala, perder nota ou algo similar. A presença de uma sanção expiatória e uma justiça retributiva é ainda solicitada pelos alunos, fato que revela um posicionamento mais heterônomo do que autônomo.

O apontamento de um aluno sobre a conduta inadequada de um outro – uma situação de delação – não parece ser feito com a intenção de desqualificar o colega ao olhar do professor, tampouco de solicitação de qualquer tipo de punição, mas de manter a relação com o colega, como uma brincadeira de mostrar ao professor que está atento ao que esse colega está fazendo. Nessas situações, o olhar de quem delata está preso no olhar do colega infrator; o fato do professor responder ou não à delação pouco importa. São os laços de grupo que estão sendo reatados.

A conduta das meninas que dizem não estar conversando é similar ao relatado e comentado no estudo de caso da Escola A, quando foi observado o fato da posição egocêntrica assumida pelas adolescentes, de não perceberem o contexto do grupo, de que sua conversa poderia estar atrapalhando o trabalho dos colegas. É a experiência social que vai sensibilizando o adolescente para a observação do contexto que o cerca e adequando suas ações em função de igual liberdade e direito daqueles com os quais convive. Uma experiência que não é casual, pois, quando mediada por um sujeito que reitere a situação de mútua responsabilidade, faz com que a construção de normas para o convívio seja mais prontamente internalizada.

A descentração é uma conduta importante na conquista da autonomia, fato a que nem sempre os alunos desta série observada atentam de forma espontânea.

**Quadro 4.2.21: A descentração**

O professor fecha uma cortina da sala por causa do sol. O aluno que está junto à janela reclama dizendo que gosta muito daquele sol, assim está muito bom para ele, diz ao professor. O professor aponta para os alunos do meio da sala, para quem o sol incomoda. Mais uma vez ele pede para que a cortina fique aberta. Por fim, a cortina é fechada pelo professor e assim fica.

Repetidas vezes as observações fizeram-me pensar em alunos que priorizam a satisfação pessoal, o egocentrismo adolescente, pouco se importando com a tarefa enquanto coletiva. Convém lembrar que a fase da adolescência, em que se encontram, é a idade na qual as vantagens pessoais precisam ser asseguradas para manter um tanto de auto-estima perante o grupo. Outro dado que ratifica a idéia gregária do adolescente é que, por mais que os conflitos se repitam em sala, não há desarmonia nas relações; todas essas situações características da rotina da sala de aula não parecem interferir nas relações pessoais, afetivas e de amizades existentes.

O professor pode abrir espaços para repetidas e oportunas reflexões sobre o cotidiano escolar, de forma a possibilitar a ascendente tomada de consciência do adolescente tanto sobre as relações de cooperação, como de respeito e interiorização das regras já existentes e das construídas pelo coletivo. Para essa tarefa faz-se necessária a presença de um professor também autônomo e crítico, que ajude os alunos a considerarem as diferentes interações, as diferentes proposições em jogo e que se implicam mutuamente, no jogo do debate que estende o plano individual para o plano coletivo, e vice-versa. A escola tem em si um complexo sistema de regras e hierarquias que pode ser um objeto de estudo para o entendimento de sistemas sociais mais amplos, como o da sociedade em sua complexidade.

Jean Piaget sustenta, no artigo "Procedimentos da Educação Moral", de 1930, que a autonomia moral representa o desenvolvimento da personalidade humana de forma plena. Para tanto, fazem-se necessárias as melhores oportunidades nas relações interpessoais, em oposição aos ambientes autoritários de opressão intelectual e moral.

O adolescente capaz de organizar e de responder a considerações hipotéticas no plano conceitual e lógico está também habilitado a respeitar e fazer-se respeitar de acordo com as normas de reciprocidade em uma discussão que envolve considerações objetivas e subjetivas, de forma simultânea. O principal avanço da moral e da autonomia é o de poder distinguir a fronteira entre o eu e o outro, entre o eu e nós, de coordenar o ponto de vista pessoal com os de outros sujeitos, de um grupo ou de um adulto.

O desenvolvimento tende a levar o sujeito ao exercício de uma autonomia, no entanto nem toda a autonomia supõe a presença de uma conduta sócio-moral equivalente. Muitos adultos exercem sua autonomia sem necessariamente estarem comprometidos com o coletivo, ou melhor, sem que reconheçam o mesmo direito à autonomia, liberdade e equidade de direitos que tem um outro sujeito; nesse caso, as escolhas, inadequadamente ditas como autônomas, tendem a considerar a necessidade de um ganho pessoal, tal como os adolescentes destes estudos de caso. Sujeitos adultos, muitas vezes, agem considerando uma ação egocêntrica somente, nesses casos a equação social proposta por Piaget nos *Estudos Sociológicos* (1965-1973) pende para a individuação, para o egocentrismo e para a conduta moral da heteronomia, porque se opõe à cooperação. O patamar qualitativo que leva a uma autonomia moral, da cooperação é o diferencial a ser adquirido também pelo processo de aprendizagem escolar.

Voltando à especificidade das observações que compõem este estudo de caso, tem-se que as ações de cooperação entre os alunos existem, mas não vão muito além da prestação de ajuda quando solicitada, ou seja, não acontecem de forma espontânea, o que não qualifica essa ajuda como um ato moral autônomo.

Os grupos, forma como os adolescentes preferencialmente trabalham, servem para a aproximação física, mas, quando necessitam realizar a tarefa, cada um faz a sua, mesmo estando sentados num mesmo grupo. No final usam dessa proximidade para conferir o resultado do trabalho com o colega.

O conteúdo do último parágrafo – o trabalho em grupo – está reunido em ações dos educandos no próximo quadro.

#### Quadro 4.2.22: Diferentes grupos de trabalho

As classes estão organizadas por filas e o professor quer introduzir um novo conteúdo a partir da pergunta sobre as atividades dos alunos no final de semana. Pergunta sobre os filmes que viram. Muitos respondem e passam a conversar entre eles como se a sala todo fosse um único grupo, desprendem seu olhar do comando do professor. Falam especialmente de um assalto no shopping, assunto que não vai interessar ao professor, nem serve para o tema que quer desenvolver com os alunos. Estão sentadas em seus lugares, as conversas se estabelecem tanto entre os que estão sentados próximos como com os que estão sentados distantes. Todos se entendem, não é uma situação confusa, existe uma unidade na conversa.

Os alunos estão em pequenos grupos, havendo também os que preferem trabalhar sozinhos em suas classes. Ouve-se a pergunta: "Como se faz isso?" Do outro canto da sala ouve-se "Multiplica por 10!"; um outro pergunta: "Quanto é...?".

É autorizado um trabalho em duplas, com tolerância máximo para os trios. O exercício a ser feito é de fixação de conteúdos, resolução de questões. Não muito tempo após, existem vários grupos com mais de três alunos. O professor adverte que não foi o combinado, mas eles seguem trabalhando da mesma forma. Alguns alunos parecem preferir o trabalho individual e assim permanecem.

Observo mais de uma vez um certo ritual: num primeiro momento, os alunos conversam entre eles, de forma informal, assuntos que não têm relação com aula, independentemente da distância entre as classes; depois, olham a folha de papel que receberam há algum tempo do professor, inteiram-se do assunto e começam a arrastar suas classes para se aproximar do colega que se senta ao lado ou junto a outro colega escolhido; depois de se aproximarem, continuam a conversar enquanto lentamente fazem o trabalho, ou, então, em poucos minutos resolvem a empreitada e seguem conversando. Conferem um com o outro as respostas encontradas e seguem trocando opiniões até que a maioria dos colegas também termine a tarefa.

Mesmo com as classes estando em filas, as trocas de opiniões acontecem o todo tempo. Os alunos fazem seus trabalhos individuais, mas o conferem com o colega da fila ao lado: "Quanto deu?", "Qual foi a tua resposta?" E sempre são atendidos em sua solicitação; recebem indicações de pistas, trocam as folhas de forma espontânea para a conferência de resultados.

De tempo em tempo, o professor pede para que os alunos baixarem o tom da voz. Num clima descontraído, de brincadeiras e trabalho, um dos grupos chama o professor e mostra o resultado do trabalho feito, que é diferente daquele do gabarito disponibilizado aos alunos. O professor confere o exercício, eles reconhecem o erro; parabeniza os alunos do grupo e anuncia para a classe a mudança de resultado.

O professor avisa que vai até o laboratório de informática. Os alunos ficam em sala trabalhando tal como se ele continuasse presente. É a mesma conversa, o mesmo levantar das cadeiras.

Um aluno pega a folha do outro que está sobre a classe para conferir um resultado, percebe um erro e mostra para o colega, que volta a se debruçar sobre sua folha para corrigir o exercício.

O professor está anotando no quadro os procedimentos de um exercício que está fazendo com um aluno sentado no fundo da sala. No exercício anterior, feito com outro menino, esse sugerira um procedimento diferente, mais simplificado. Enquanto está trabalhando com o professor não há nada sobre sua classe, de imediato o colega da frente lhe alcança um papel para que ele tenha um material onde possa concretizar certos procedimentos. Tão logo recebe a folha, tenta pegar da mão desse colega sua caneta, que

é segurada com mais força, no entanto prontamente o segundo colega da frente lhe alcança a caneta que tem na mão.

Os alunos costumam levantar-se de suas classes para pegar o material de que necessitam. Fazem isso sem atrapalhar o andamento da aula, a não ser quando pretendem sair da sala; pedem então para o professor. Algumas vezes fazem-no de forma a interromper a aula, outras vezes esperam um intervalo do professor para pedir, o que parece depender do professor que trabalha com eles no momento.

É necessário salientar a contínua movimentação dos alunos, o grupo se movimenta com o intuito de prestar auxílio, de responder a um questionamento sobre o assunto da aula, ou da conversa sobre temas diversos. É perceptível o quanto a turma funciona como um coletivo que interage apesar da ocasional distância entre as classes; sempre que oportuno, conversam, estabelecem trocas, num jogo de agrupamentos móveis, ora com um ou dois, ora com muitos, como também, em determinados momentos, com a turma toda falando como um único grupo.

Não parece mais ser da cultura escolar contemporânea, especialmente com adolescentes em aula, a existência de um ambiente silencioso, de seres imóveis, onde até os gestos dos alunos eram refletidos e o olhar do professor comandava todas as ações, movimentos e atitudes em aula. As conversas se assemelham ao diálogo estabelecido numa sala de *chat*, onde vários assuntos transitam de forma cruzada e sem que nenhum dos elementos perca a continuidade da conversação. O professor é um personagem da aula, reconhecido na função de prestação de auxílio na medida da necessidade do aluno ou do grupo.

É de se salientar, o grupo está estabelecido, as relações de cooperação também, mas com pouca ênfase na construção do trabalho escolar, de ajuda mútua, prestada de forma espontânea ao colega, na resolução de desafios que conduzam à aprendizagem. As ações dos alunos não estão entrelaçadas à ação de outros colegas para a aprendizagem – os alunos não trabalham em grupo, eles estão juntos.

Ainda é pertinente a pergunta: onde entram as ações efetivamente cooperativas? As que comprometam o aluno com o colega, com a articulação de seu pensamento com o de outro, no exercício das descentração, em discussões que os lancem a questões que envolvem a resolução de problemas cognitivos, sobre as

polêmicas que diariamente transitam nos noticiários e na vida de cada um? Por que tão poucas vezes prestam auxílio de forma espontânea ao colega? Por que tão poucas vezes trazem para a aula uma questão que desafia à reflexão pelo grupo? Por que quase nunca defendem um posicionamento pessoal com argumentos suficientemente consistentes num embate de idéias com os professores e colegas?

A resposta a tais questões pode estar na ausência de autonomia sócio-moral e cooperação entre os alunos, ou, então, na falta dum espaço para que tais conteúdos se concretizem no diálogo, uma vez que, quando o professor abre uma fresta com a pergunta "O que fizeram no final de semana?", uma enxurrada de conversas surge. Os alunos falam como se estivessem num ambiente de amigos, trocando idéias, independentemente do local onde se senta o colega, ouvindo uns aos outros, trazendo vários assuntos e, despreendendo o olhar do professor, falam entre eles até que em dado momento há um corte e a aula, conforme planejada pelo professor, se instala. Então, todos os assuntos trazidos para o grupo ficam interrompidos.

Duas situações são simultâneas e aparentemente contraditórias: o do trabalho em grupo, que se consolida como uma necessidade dos adolescentes, e a forma de trabalhar, que ainda é individualizada, pois cada um faz o seu trabalho.

A forma preferencial de organização dos alunos no espaço da sala são os agrupamentos. Os alunos, em geral, dão pouca atenção ao momento coletivo da aula, quando um exercício é respondido no quadro, por exemplo, talvez porque o aluno já tenha conferido a sua resposta com o colega mais próximo. Também fica evidenciada uma forma de relação entre eles na qual existe uma grande tolerância com relação à conversa que os colegas fazem, pois todos têm e usam esse direito; conseguem, nesse ambiente, realizar seus trabalhos e também parecem aprender. Também, não compreendem a necessidade de silêncio e ordem na sala como uma consideração e respeito ao colega que trabalha, que necessita de tais disposições ambientais para o raciocínio intelectual; a individuação e o egocentrismo, característicos das relações heterônomas, também disputam espaço nas relações de grupo.

Existe uma peculiaridade nesta Escola B: os alunos trocam de sala a cada nova aula. O professor tem sua sala fixa. Funciona muito bem essa estratégia de



organização escolar, posto que os alunos interiorizaram a responsabilidade de chegarem juntos, como um grupo, à outra sala de trabalho.

A relação professor-aluno é ratificada em cada recreio. Os professores ficam no pátio com os alunos por escolha pessoal, não com a intenção de vigiar o recreio - para isso há vários seguranças circulando -, mas de conversar; ali são cercados pelos alunos e conversam animadamente. Não há uma corrida dos professores para a sala dos professores tão logo soe o sinal do intervalo, negando-se a atender ou a falar com os alunos - alegando ser esse um tempo deles, consagrado para a sua "indisciplina escolar", como é comum ver e ouvir nas escolas.

A mobilização maior de cada aluno parece estar voltada para as interações sociais que acontecem de forma sincrônica ao trabalho escolar. Por esse viés, do que eles conversam, parece que os alunos constroem uma parcela da autonomia no espaço escolar.

Há situações, no entanto, em que há uma ação mais conjunta entre colegas e entre aluno-professor, numa relação mais simétrica, apesar de menos freqüentes.

#### **Quadro 4.2.23: Relações que tendem para a cooperação**

Em dado momento, uma aluna confere com a outra o resultado de um exercício. Elas percebem que encontraram diferentes resoluções, o que faz surgir a dúvida sobre quem está certo. O professor é chamado e decide por pedir para uma das alunas que resolva com ele o exercício no quadro. Ele pergunta à aluna qual o próximo passo, por que fez de determinada maneira e não de outra, etc. A aluna, da sua classe, vai respondendo e construindo os procedimentos do exercício; alguns colegas acompanham o trabalho e a conversação estabelecida; entre esses há outra colega que, de braços cruzados, observa o que é feito. No final, esta tem seu resultado confirmado e a outra aluna retifica sua folha e seguem trabalhando, cada uma em sua classe a partir de agora.

Os alunos estão sentados em torno de uma grande mesa onde fazem um trabalho em conjunto. Um deles assume a liderança e tem diante de si o material que está sendo produzido; todos os outros opinam e conversam animadamente. As sugestões para o trabalho chegam de forma informal, brincam a partir de absurdos ou extravagâncias e as vão colocando na produção coletiva. Em dado momento, o professor chega para ver o andamento do trabalho do grupo, vê o que está sendo feito e sugere algumas modificações. Percebe-se que, em ritmo da brincadeira e descontração, o trabalho foi feito.

Numa outra mesa o trabalho está mais setorizado. Dois alunos trabalham efetivamente e são acompanhados por outros dois colegas sentados próximos a eles, enquanto outros três, sentados no outro canto da mesa, conversam sobre outros assuntos; de vez em quando são chamados pelos que trabalham, fazem uma colaboração e voltam ao tema que os mantém unidos.

Um aluno terminou seu trabalho de avaliação e entrega-o ao professor. Enquanto retorna ao seu lugar, percebe que o colega está fazendo o trabalho sem o material de consulta autorizado pelo professor - ele havia dito no início da aula ter esquecido o polígrafo em casa. O primeiro, sem ser solicitado, deixa seu material na mesa do colega e sai da sala.

Dois meninos trabalham, um lê e resume o texto e o outro escreve; de tempo em tempo, param e conversam algo além do texto e acrescentam no trabalho. A sala está em grande agitação. Um deles levanta-se e vai até um outro grupo, olha o trabalho que os colegas fazem e dá sugestões, na intenção de complementar o trabalho deles.

Dois alunos, cada um num computador, fazem partes diferentes do mesmo trabalho. Combinaram que, enquanto um faz a finalização de um texto, o outro procura um fundo musical para ser usado na apresentação do trabalho. De tempos em tempos se comunicam, dizendo: "O que achas desta música?"

Um grupo de sete meninos está na frente de um único computador. Há duas fileiras de cadeiras em frente à máquina. Na frente sentam quatro que realmente monopolizam o trabalho, estão fazendo um resumo; ao qual cada dá sua contribuição, do tipo: "Põe aí tal coisa, coloca isto aqui que eu achei...", etc. Os três de trás conversam sem olhar para o que está sendo produzido. A dado momento, os alunos da frente e que trabalham percebem tal situação; o menino que parece coordenar as atividades do grupo se vira dizendo: "E vocês, não dizem nada?" Ele chama à participação os colegas e sugere que os das cadeiras da frente parem de trabalhar, que não digam mais nada. Os da fileira de trás se sentem convocados e dizem palavras soltas, coisas que não convencem os colegas, pois não estavam acompanhando o trabalho. Mais uma vez, o menino que lidera pergunta: "Você aí, não leu nada?" Tudo isso acontece num clima de seriedade, sem que se caracterizem ressentimentos entre eles. Os da frente estão literalmente de braços cruzados e olham para os de trás até que um deles diz algo que é acrescentado ao trabalho; os da frente voltam a trabalhar e os de trás retomam a conversa paralela.

A relação professor-aluno, na maioria das oportunidades, é amistosa, propícia aos vínculos e está assentada no mútuo respeito. O professor está constantemente disposto às solicitações dos alunos, indo a cada classe para fazer acompanhamento individual aos alunos; inúmeras vezes ele repete a mesma explicação.

Disso surge uma intrigante questão: até que ponto essa individualização de uma explicação do conteúdo, feita a cada aluno, em sua classe, atende à particularidade da aprendizagem pela cooperação de ações? O aluno pertence a um grupo social - escolar, que pode aprender na interação com os outros, não na exclusividade da relação com o professor, como parecem priorizar. Esse

procedimento do professor reforça a "separação", a exclusividade no atendimento das dúvidas de cada um, como se fossem os únicos na sala<sup>63</sup>.

Numa aula todos, e cada um, aprendem com as experiências dos outros, com as hipóteses alheias sendo apresentadas ao grupo e discutidas, mesmo que se saiba que o ato de aprender é individual, feito na medida em que se reorganizam as estruturas internas de cada sujeito. Na aula cada aluno seria "forçado", ou chamado, a acompanhar o raciocínio do professor que fala para um grupo, ou que responde à pergunta de um colega, a qual todos os outros alunos "deveriam" também acompanhar, além de tentarem compreender as questões que estão sendo feitas e seu desenrolar, refletindo junto com as múltiplas intervenções dos colegas e professor. Isso tudo, num fecundo exercício de descentração cognitiva e utilização de estruturas lógicas de pensamento, ação coletiva que resultaria no próprio exercício dialógico-lógico-social de todos e de cada um, sincronicamente. Todo esse trajeto é interrompido quando cada aluno chama o professor para responder a sua pergunta. O aprender com o grupo e no grupo fica, portanto, sem acontecer.

Um dos professores, em entrevista, falou sobre as aulas particulares que os alunos costumam ter, as quais reforçam ainda mais a individuação do ensino e da aprendizagem. O professor tem a seguinte opinião sobre esse tipo de aula:

#### **Quadro 4.2.24: As aulas particulares**

Essa gurizada vem de uma época que qualquer coisa é aula particular. A aula particular ficou um mercado muito difundido. No momento, a situação financeira fez com que esse mercado se ressentisse um pouco, e a aula particular está sendo negada. Não acontece mais na quantidade que se tinha há alguns anos. Os alunos ficavam acostumados com a "muleta" da aula particular. Daí esses alunos não precisam dividir o professor com todos, em casa eles resolvem o problema porque os pais pagam.

Existem dois sistemas de aprendizagem circulando em determinados momentos da aula, os quais acontecem de forma paralela e sem que um interfira no

---

<sup>63</sup> Essa é uma questão já mencionada na teoria do trabalho, trazida pelo movimento da Escola Nova. A esta questão Piaget diz que a atividade em grupo é a alternativa que congrega a individuação do aprender e a socialização das relações.

outro. Um é comandado pelo professor, que, na frente das fileiras, faz perguntas que conduzem as atividades dos alunos, diz da atividade a ser feita ou está atendendo os alunos em suas classes; o outro é comandado pelos próprios alunos, que estudam em suas classes sem fazerem a solicitação de presença do professor. Neste sistema cada um vai fazendo as tarefas e vai conferindo o resultado com o colega; faz lembrar um estudo por módulos, onde há uma progressão a partir do acerto, num ensino que também é individualizado – reforçando a individualização na tarefa, tal como a aula particular. Este segundo sistema poderia supor alunos autônomos na tarefa da aprendizagem, no aprender a aprender; no entanto não é mais que a resolução de um exercício para que sejam liberados, de imediato, para outras atividades paralelas à aula. Se estivessem efetivamente empenhados na aprendizagem, poderiam estar discutindo o conteúdo da aula e fazendo surgir novas provocações para o grupo todo, transpondo os limites estabelecidos pelo exercício, trabalhando de forma autônoma, cooperativa, numa ação de mútua ajuda espontânea com os colegas. Todas essas características existem de forma ainda incipiente nos alunos da classe observada.

O próximo quadro reúne alguns exemplos desse segundo sistema de circulação da aprendizagem observada em aula, sem a interferência do professor.

#### **Quadro 4.2.25: Aprender com o colega**

Um grupo de meninas está programando os detalhes da apresentação de um trabalho que fizeram. Enquanto discutem sobre detalhes da apresentação, uma sugere a cor para o fundo das telas, outra diz que não gosta, pois parece tal coisa..., sugere então outra. "Põe aí... Troca a letra agora". Vão passando vários itens do trabalho, estão agindo com descontração e entusiasmo sobre o foco do trabalho.

Quando estão saindo do laboratório de informática, ouço a conversa de dois meninos que seguem trocando idéias sobre a forma mais original possível de apresentar o trabalho, trocam idéias e complementam as idéias de um e de outro.

As alunas estão produzindo um trabalho e, para tanto, foram buscar informações complementares ao tema que desenvolvem. Percebo que trabalharam a partir de uma divisão de tarefas e agora as reúnem na composição final do trabalho do grupo. Trocam informações e mostram ao grupo o que trouxeram. Nem todas dão atenção às colegas que falam, mas, em sua maior parte, as meninas do grupo estão centradas na tarefa de ouvir umas às outras.

Um menino ainda trabalha em sua folha. Em conversa informal com o professor soube que é um aluno com dificuldades na compreensão dos conteúdos escolares em quase todas as disciplinas. Dois colegas que estão conversando, já terminaram suas

tarefas, aproximam-se então da classe dele e começam um empreendimento de ajuda. Apontam na folha do colega onde está o erro e perguntam por que fez de determinada maneira; fazem perguntas que o auxiliam a retomar alguns pontos da matéria.

O momento é de estudo para uma prova que vai acontecer na próxima aula. O professor distribuiu uma folha de exercícios e orientou os alunos que usam lápis colorido para marcar determinadas passagens e acontecimentos: especificou cor vermelha para tal coisa, cor azul para uma outra. Os lápis são partilhados entre vários alunos, que os pegam das classes uns dos outros sem constrangimento ou pedido de empréstimo. Não foi necessário que o professor frisasse a importância da realização do exercício; os alunos estão realmente trabalhando e, quando conversam, na maioria das vezes, é sobre o conteúdo em estudo, trocando procedimentos de ajuda mútua.

Quando os alunos reúnem informações para compor a versão final de um trabalho, estão numa atividade conjunta, mas sem realizarem uma discussão conceitual - a que promove desenvolvimento das estruturas cognitivas. Eles estão fazendo uma aprendizagem no cooperar, no aprender a fazer junto, respeitando o ponto de vista alheio, tendo, portanto, estabelecido as condições mínimas de troca social. Há de se enfatizar e destacar que existem momentos em que surge a ação de cooperação espontânea para o aprender, quando, por exemplo, dois colegas se colocam ao lado de outro e fazem perguntas que envolvem os procedimentos realizados no exercício.

É também da atividade docente o saber encantar os alunos para o aprender, levá-los a se aproximar e a se empenhar no esforço necessário a ser despendido frente à aprendizagem, que só é prazerosa em seus resultados, poucas vezes em seu processo. O interesse pelo trabalho de aprender não é gratuito nem genético; os alunos que trabalham de forma independente nos seus trabalhos foram desafiados em seu potencial e fazem, com certeza, algo que tenha significado para eles.

Retomo agora a figura ilustrativa das duas últimas categorias de análise anunciadas na Metodologia, a relação de cooperação – **terceira categoria de análise** – e a relação de coação – **quarta categoria de análise** –, todas elas na interação entre aluno-aluno, aluno-professor.

Com relação à cooperação, que faz par com o desenvolvimento da autonomia, os alunos demonstram em suas ações vários indícios de sua presença. No entanto, não de forma constante, há oscilações entre comportamentos

autônomos e heterônomos, resultantes do próprio contexto escolar, que tende a reforçar a posição heterônoma do aluno, mesmo nesta escola onde a presença construtivista, piagetiana, freireana, escolanovista<sup>64</sup> está registrada no PPP da escola e na fala de alguns professores.

As relações de reciprocidade, pelo mútuo respeito, entre professor e alunos, são também observadas fora da sala de aula, o que acaba contribuindo para o desenvolvimento da autonomia do aluno, resultantes do gosto do professor em estar com os alunos. A estrutura física da escola facilita tal interação na circulação dos alunos e professores nos corredores e pátios – muita área de lazer, com bancos, sombras e recantos.

A avaliação docente de que a turma de alunos da oitava série observada não é constituída por indivíduos autônomos está parcialmente correta. E sobre o investimento na formação autônoma dos alunos, esse não é consistente ou facilmente percebido na ação pedagógica do professor, pois, mesmo quando ele disponibiliza que eles trabalhem em grupo, muitas vezes a permissão é devida à preferência dos alunos de assim trabalharem, não porque esteja insistindo para o desenvolvimento de ações cooperativas entre os educandos que aprendem.

O supervisor escolar lembra, e outros professores entrevistados também, que o aluno desta escola é crítico. Relatam os docentes que em determinadas situações precisam fazer uso de bons argumentos para encaminhar algumas ações junto aos alunos. Tal situação se mostra positiva, mas fico imaginando que a criticidade dos alunos está sendo construída mais pelas conversas paralelas entre eles, pelo currículo oculto que transita na escola, do que pela ação docente planejada e freqüente junto aos alunos e em aula, ou melhor, por meio de uma variedade de ações que privilegiem a cooperação e a autonomia sócio-moral de forma proposital. O desenvolvimento da autonomia do aluno não está vinculado a consistentes experiências partilhadas com o professor dentro da sala de aula.

Os professores aposentados, na primeira parte da análise dos dados, mencionaram a existência de assembléias de alunos nesta escola, espaço privilegiado para a discussão da rotina escolar e para o próprio desenvolvimento da

---

<sup>64</sup> Digo escolanovistas pelo fato de Jean Piaget ser reconhecido no Brasil por intermédio desse movimento, segundo Mario Sérgio Vasconcelos (1996).

autogoverno, da autonomia com responsabilidade, dentro de um contexto democrático, com regras sendo instituídas e discutidas a partir da conveniência entre todos. Esse espaço não foi mais localizado no interior da escola.

Os alunos mais prestam ajuda mútua quando são chamados pelos colegas para algum esclarecimento ou no ato de conferência de resultados de exercícios, do que se organizam em efetivas atividades de cooperação espontânea.

A situação mais comum é de agrupamento, não de trabalho em grupo. Vejo tal situação como a ausência da ação pedagógica no sentido de fazer os alunos interagirem em ações recíprocas com seus pares, do aprender a trabalharem em grupo, a discutirem em aula e aprimorarem as relações sócio-morais, que são sustentadas pelo recíproco desenvolvimento cognitivo.

As situações de conflito existem e são inerentes às relações sociais, no entanto nem sempre são aproveitadas como possibilidades de transformação da conduta do aluno tal como anunciadas pelos professores e, muito menos, trabalhadas a partir da possibilidade construtivista prevista no PPP da Escola B. O velho chavão do discurso teórico ser contraditório à prática pedagógica ainda se confirma. Philippe Meirieu (2002) diz em sua obra *A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer* ser quase impossível que a prática pedagógica e a teoria pedagógica constituam uma desejada unidade, de ser homogênea e equilibrada, com uma presença constante no interior de uma aula. Existe uma tendência de aproximação desses dois campos conceituais; e essa é a busca docente na sua formação continuada, de ter uma teoria que respalde sua ação e a contextualize na prática de uma aula, que é povoada de novidades, imprevistos e contingências complexas. É necessário que se faça valer o conhecimento teórico e, também, o resultado das construções empíricas, da prática, feitas pelo professor no seu trajeto profissional.

As situações de conflito são, na maioria das vezes, ainda encaminhadas através de atitudes autoritárias do professor, reforçando a posição heterônoma e a verticalidade da relação social. A essa situação os alunos já respondem de forma indiferente, não mais se importando com a ameaça verbal ou a prova, até porque não mais depositam na figura do professor respeito e consideração. Essa é uma situação-chave para desencadear uma reflexão sobre a indisciplina escolar, ou “falta de respeito” dos alunos, como anunciada nas entrevistas dos professores. Muitas

regras da rotina escolar estão interiorizadas pelos alunos, especialmente as que dizem respeito aos comportamentos que eles sabem serem agradáveis aos olhos dos professores; outras nem tanto, as que dizem da atitude de cooperação no trabalho, feita de forma espontânea. Os alunos ainda são chamados em sua responsabilidade pelo discurso moralizante do professor, estratégia de pouco valor segundo Jean Piaget e ratificada neste trabalho.

A situação de coação entre os alunos se fez, especialmente, pelas atitudes quase que “ingênuas” de delação. A denúncia ao professor parece ser feita para garantir a justiça igualitária, a possibilidade de agirem da mesma forma, num reforço à atitude egocêntrica, individualista.

A coação na relação professor-aluno ainda é presente na escola. Tal situação prolonga a resposta de condutas heterônomas do aluno, que continua vendo no professor a figura autoritária que comanda a aprendizagem, apesar de não mais a obedecer de forma incondicional. A escola tem um discurso democrático, de desenvolvimento da autonomia dos alunos e professores para uma efetiva ação dialógico-crítica em seu espaço, no entanto nem todos os professores, dos dois estudos de caso, mantêm essa postura teórica junto aos alunos quando em situação de aula; fazem-se presentes resíduos da educação bancária, dita por Paulo Freire.

Há de se ressaltar com satisfação que a coação não é a atitude predominante neste estudo de caso. Essa atitude não é comum a todos os professores, pois muitos dos observados têm uma relação de respeito estabelecido junto aos alunos, o que facilita as atitudes de mútua cooperação e desenvolvimento da autonomia – tal relação existente é pouco explorada pelo professor.

O discurso do professor anunciado na entrevista, de o aluno ser desafiado em sua postura crítica, de haver espaço para a discussão do cotidiano em repetidas e freqüentes oportunidades, de o aluno ser inquirido sobre suas idéias e pensamentos, não se efetivou na prática. Os alunos são principalmente questionados quanto ao conteúdo formal de aula, do que está sendo trabalhado; raras vezes se perguntou por que ou como pensam sobre determinada situação, fato ou acontecimento a respeito dos comentários que invadiam a aula – nas falas paralelas dos alunos – e que abriam brechas da atualidade dentro da sala de aula, as mesmas que contribuem para a formação da cidadania, do conhecimento sobre



as relações sociais da e na comunidade. A escola tem uma preocupação de que todos os conteúdos se façam presentes na formação do aluno, porém a contribuição humanitária a ser despendida na educação do aluno acontece mais nos momentos informais, de contato fora do espaço delimitado pelas paredes da sala de aula.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer da realização deste trabalho novas possibilidades surgiram, algumas fazendo a síntese de um aspecto do trabalho, outras me levando a novas descobertas e desafios, e, ainda, aquelas que foram desconsideradas, pois refletiam o desânimo de determinados períodos na realização do mesmo. Agora, quando as questões do trabalho voltam à superfície, mais uma vez percebo a complexidade do ato educativo, onde as relações são múltiplas e interligadas, nada está rigidamente delimitado.

A escolha metodológica feita de constituir estudos de caso possibilitou um fecundo trânsito no interior de cada escola. Possibilitou considerar e colocar em paralelo o PPP das escolas, as entrevistas com os professores e as observações em sala de aula, além da busca de um suporte teórico-prático sobre a construção da autonomia no contexto escolar considerando a mesma escola num tempo passado, feito pelas entrevistas com os professores aposentados, o estudo do movimento escolanovista e o próprio estudo do desenvolvimento moral na perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Todo esse conjunto de dados teve a intenção de poder registrar algumas derivações ou implicações resultantes do trabalho moral junto aos alunos, na construção de sua autonomia, e na averiguação da difusão do ideário piagetiano, referente ao estudo da moral nestas duas escolas.

O trabalho não foi construído com a intenção de julgar procedimentos ou situações, pelo contrário, pretende ser propositivo. Se utilizado para que inquiete os professores quanto à formação e ao desenvolvimento da autonomia nos alunos, seu intento terá sido alcançado.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget foi a referência teórica utilizada, mas também retomei algumas obras de Paulo Freire, motivada pela busca da autonomia e pela necessária consciência crítica do professor na sua ação pedagógica. O dizer simples de Paulo Freire nos aproxima afetiva e intelectualmente do seu texto, que diz da importância do estudo da temática do desenvolvimento moral do educador com vista ao desenvolvimento da sua autonomia, cidadania e criticidade, feito através de ações cooperativas vivificadas no cotidiano escolar. Estou agora mais convicta dessa necessidade.

Na obra de Freire a *Pedagogia da Esperança* (1992) é dito que a esperança crítica é uma necessidade ontológica do ser humano. Diz ainda: "[...] não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na pura espera, que vira, assim, espera vã" (FREIRE, 1992, p. 11). O desafio que é lançado ao docente exige uma ação de despertar para uma esperança que seja crítica e que o leve a uma atuação profissional fundada no conhecimento, na criticidade e em ações proativas. O grupo de estudos é o espaço de ampliação dessa criticidade e construção da autonomia docente. Um professor mencionou em entrevista que esperava do seu grupo de colegas o incentivo necessário para que não desistisse, não arrefecesse seu entusiasmo diante dos desafios de cada aula e de cada nova relação que se estabelece no espaço escolar.

Fica ratificada a constatação de que o grupo que se reúne no interior da escola pode, efetivamente, modificá-la, ao constituir um grupo que pesquisa sua prática. O relato dos professores aposentados retomou sempre a coesão do grupo docente, feita pelo estudo e na construção de projetos que operacionalizassem o plano pedagógico da escola. Os estudos realizados em reuniões foram citados como suportes importantes à ação do professor em sala de aula. Os "problemas de disciplina" parecem ter sido mais bem resolvidos, de forma menos tumultuada, acredito, pelo fato de a escola, como um todo, expressar sua intenção educativa de forma clara aos alunos, pela ação do seu coletivo pedagógico em uníssono. Também esses professores, nos dois estudos de caso, descrevem cenários onde os alunos e professores desenvolviam ações inovadoras e criativas, sem perderem o referencial construtivista trazido pelo movimento da Escola Nova. Esses professores fazem referência ao planejamento conjunto da escola e à consideração dos documentos escolares, que fundam a ação e especificidade pedagógica.

O grupo de professores entrevistados que atualmente trabalham na Escola A e a representam não tem mais espaços para discussões teóricas e para o planejamento de ações conjuntas a serem desenvolvidas junto aos alunos. A necessidade de estudo dos professores é suprida por investimentos de cada um, e esses são, eventualmente, partilhados com os colegas. Há uma desarticulação dos setores que apóiam os professores, de forma que cada um faz o máximo que pode com o tempo e conjuntura administrativa de que dispõe. O saldo final é de uma perda sofrida pela Escola A quanto ao espaço formativo dos professores, o que

garantiria a articulação com o PPP - que traz considerações referentes à autonomia dos alunos, sua criticidade e cidadania, conjunto de qualidades construídas através das interações internas da ação pedagógica e, da escola junto à comunidade e, por fim, mas não de menor importância, a possibilidade de consolidação da autonomia do professor.

Na Escola B as reuniões que objetivam o planejamento escolar se mantêm, os setores de apoio ao professor trabalham integradamente, conseguindo manter uma unidade docente, especialmente nas ações que acontecem junto aos alunos e nas combinações pedagógicas feitas na presença de muitos, com a representação de um coletivo. Mas perdeu, também, o espaço de estudo sistemático, tornando-se esse mais eventual, quando da necessidade específica trazida por um problema considerado de maior relevância. Comparando com a Escola A, a perda foi menor, mas também não mantém o mesmo empreendimento de formação dos professores como ocorria algumas décadas atrás.

O grupo de professores que se reúne como o objetivo de estudar foi considerado relevante neste trabalho. É por meio dessa interação docente que se constitui e se ratifica a autonomia desse profissional, de fundamental importância para o trabalho de construção da autonomia junto aos seus alunos.

Outro ponto a ser ressaltado nesta conclusão diz respeito à vinculação do trabalho docente ao que é expresso no PPP da escola. Sabe-se que é o grupo de professores que deveria dar relevância, significado e presença, em ação, ao texto do PPP da escola. Os professores fizeram escassas referências ao texto político-pedagógico da escola, documento que anuncia, em minúcias, os objetivos e teorias sobre os quais o trabalho na escola está pautado.

Os textos do PPP de ambos os estudos de caso são constituídos a partir de princípios democráticos, da formação cidadã e do reconhecimento da solidariedade humana para o desenvolvimento da integralidade do aluno, um sujeito ativo e responsável com a construção de uma cultura de paz. Tanto a Escola A como a B referem o compromisso com a formação de um sujeito autônomo; de igual forma, a autonomia do aluno é citada na LDB e PCNs.

As escolas A e B optaram, em sua trajetória, pela Epistemologia Genética de Jean Piaget, fato datado da década de 60-70 do século passado; foram

educandários que auxiliaram na difusão do ideário desse autor no nosso estado. Atualmente, somente o texto do PPP da Escola B cita esse autor, e na entrevista com os docentes em atividade nas escolas não há menção sobre uma teoria que sustente sua ação pedagógica, seja a presente no PPP da escola, seja outra em que acredite; o que se pode é deduzir de sua ação as concepções subjacentes na prática docente, tal como o fez o professor pesquisador Fernando Becker em obra publicada (1993).

O fato de termos dois estudos de caso, de duas escolas que se deixaram impregnar pelos princípios escolanovistas e construtivistas na segunda metade do século passado, ganha significado na medida em que coloca os dois estabelecimentos de ensino em situações muito similares em dado momento, de uma identidade escolar promissora e arrojada, construída pelo investimento dum significativo tempo para o estudo coletivo dos professores, incentivo à participação dos alunos através de assembleias escolares, de uma educação ativa e reflexiva, com o decorrente estímulo ao desenvolvimento moral dos alunos. Hoje, os dois educandários não mantêm as mesmas ênfases de outrora, diga-se de passagem, ênfases plenamente válidas na contemporaneidade.

A obra de Mário Sérgio Vasconcelos (1969) que investiga a difusão das idéias de Piaget no Brasil não especifica sobre a propagação da temática moral nas escolas, mas tal fato foi facilmente constatado na ação docente e discente pelas referências feitas nas entrevistas dos professores aposentados.

Com relação ao corpo docente, além da já mencionada desarticulação do grupo para a formação continuada, que deveria estar presente na rotina escolar, ao fato de pouco mencionarem o PPP da escola como esteio de suas ações, onde está previsto e assegura o desenvolvimento da autonomia dos alunos, acrescenta-se a discussão do como compreendem e qualificam a importância da autonomia do aluno.

O conceito de autonomia deste trabalho é o que diz sobre uma ação espontânea do sujeito, que reconhece a prática do bem como um valor presente nas relações interpessoais, devendo ser praticada por si só, como em benefício de um coletivo que ultrapassa um desejo particularizado de algum de seus elementos;

portanto, tem correlação direta com a prática da cooperação e respeito à liberdade alheia.

O conceito de autonomia dos professores entrevistados da Escola A é de tratar-se de um tema por cujo aprimoramento a família tem responsabilidade quase que absoluta. A autonomia corresponde a uma individuação do fazer e a uma possibilidade de autogerência de cada um; outros disseram que o conceito implica uma dimensão social, de a autonomia ter sentido como um enriquecimento das relações interpessoais. O segundo entendimento de autonomia, que implica a vida coletiva de cooperação, referido por alguns dos entrevistados, não foi visibilizado de forma mais constante que a ocasional na conduta dos educandos que compõem uma oitava série do ensino fundamental. Os docentes são unânimes em dizer que a turma não é de alunos autônomos. Quanto à ação despendida em aula pelo professor para seu possível desenvolvimento, isso é ocasional. Poucas vezes os professores mencionaram a autonomia como uma qualidade a ser incentivada, para que se estenda às relações de cooperação no coletivo da turma.

Na Escola B, o conceito de autonomia pende aos valores relacionais, da coletividade e respeito à diversidade, sem, contudo, ter uma unidade. De igual forma, mencionam a família como responsável pelo desenvolvimento da autonomia, de forma menos determinante que na Escola A, e assumem que a escola também tem participação em seu desenvolvimento. Os professores conceituam a autonomia, em ambas as escolas, a partir de uma perspectiva pessoal – não foi partilhada e discutida no coletivo da escola. A turma observada não é tida como constituída por sujeitos autônomos, mas vistos como individualistas ou corporativistas. O desenvolvimento de uma ação pedagógica que aprimore a autonomia nos alunos depende da disponibilidade de cada professor. Os professores da Escola B crêem ser vistos pelos alunos conforme os valores morais que têm presentes em suas ações cotidianas, na relação que estabelecem de forma sincera e coerente com os alunos na condução das aulas. Essa é uma premissa válida, importante e que ratifica a posição piagetiana e escolanovista de que os valores morais, entre eles o da autonomia e o da cidadania, mais do que discursados, precisam ser vividos no ambiente escolar.

Os professores que fizeram parte dos estudos de caso, nas duas escolas, não visualizaram seus alunos como sujeitos autônomos. No entanto, a Escola B

oferece um espaço maior para o seu desenvolvimento na medida em que os professores reforçam a vivência de valores morais junto aos alunos a partir de sua postura pessoal, além de se reunirem freqüentemente, mesmo que para planejamento. Não é possível, no entanto, que se pense que na Escola A não existam valores, que os professores não tenham atitudes que correspondam a esses em sala de aula. A distinção que faço é que na Escola B eles foram lembrados como facilitadores na construção da autonomia dos alunos, e, se lembrados, possivelmente, são referências já incluídas na ação docente, já foram tomados na dimensão da intencionalidade, não como um componente secundário à presença do professor junto aos alunos.

A correlação entre o desenvolvimento sócio-moral e o desenvolvimento cognitivo foi poucas vezes especificada pelos docentes. Talvez por não fazerem essa aproximação, de concomitantes desenvolvimentos que ocorrem no sujeito, não invistam de forma simultânea no aprimoramento do conteúdo sócio-moral que transita na fala dos adolescentes, tão susceptível de absurdos e extremos. No entanto, é tempo de um questionamento junto aos jovens para que reflitam sobre suas ações, sintam-se comprometidos com seus pareceres e ações, uma vez que já são capazes de raciocinar através de proposições, argumentos e generalizações.

O contraponto das entrevistas foi a observação realizada em sala de aula, a qual revela que o professor não deixa de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos, especialmente pelo contato que mantém com eles de forma a responder às necessidades do jovem numa relação baseada no recíproco respeito e pelas atividades que propõe, de agrupamentos, fóruns, apresentação de trabalhos, possibilidade de circulação na sala de aula (o que facilita que os alunos mantenham proximidades físicas e façam trocas interindividuais). Essas oportunidades não foram tidas pelos professores como situações para o desenvolvimento sócio-moral do aluno; portanto, quando fazem um trabalho relevante em prol da autonomia do aluno, nem sempre o reconhecem como tal.

Tomando os dois estudos de caso, temos dois educandários que mais priorizam o desenvolvimento de uma grade curricular que prepare os educandos para provas de domínio de conteúdos - fato que aponta uma mudança no transcorrer do tempo -, com uma menor atenção para o desenvolvimento da autonomia do aluno, do seu desenvolvimento sócio-moral. Outra característica é a conformidade

dos alunos com um padrão de aula frontal, onde o professor fala para os alunos aprenderem. É bem verdade que várias vezes encontrei os alunos agrupados, realizando atividades que convenciamos chamar de "grupo", no entanto quase sempre estavam desenvolvendo no grupo trabalhos que o professor havia planejado, de resposta a exercícios ou questionários. Os alunos apreciam estar junto aos colegas, eles pedem para aproximar as classes, mas respondem a uma folha de exercícios dada pelo docente, para fixar conteúdos, mantendo uma conduta individual na realização dos trabalhos para o professor. Em ambos os estudos de caso, os alunos mostram-se solidários e disponíveis à aprendizagem do colega somente quando solicitados, revelando uma tendência à colaboração.

Não se pode idealizar a aula construtivista como aquela em constante atividade. Um professor construtivista também dispõe em seu planejamento de aula de momentos de classes enfileiradas, de trabalho individual e fixação de conteúdos. No entanto, qual seria a real convicção do professor quando apenas distribui folhas e folhas de exercícios para os alunos, ou faz prova a cada aula como represália à conduta inadequada do grupo? Penso que esse é mais um tema que surge deste trabalho. Enquanto observava as aulas me perguntava sobre como o professor disponibiliza o tempo dos alunos, como gasta um tempo que não é seu? Com que tarefas? Para que os alunos aprendam determinados conteúdos escolhidos pela força da tradição? Perguntava-me sobre o número de oportunidades que estavam sendo perdidas quando se poderia ter paralisado um exercício e proposto a discussão sobre o que acontecia naquele momento na aula, a exemplo dos repetidos conflitos do cotidiano.

É aqui que a ação pedagógica ganha espaço. São basicamente três os elementos que configuram o contexto de uma aula: um professor, os alunos e um conteúdo. O tempo de uma aula é composto por inúmeros intervenientes, que a ela chegam sem a autorização prévia do professor: são as histórias pessoais de cada um dos alunos, que, quando reunidas, compõe uma nova história para o grupo; são os diversos motivos que levam cada sujeito a aprender, desde o prazer em desvelar o desconhecido, de reconhecer o desafio presente num não-saber temporário, ou a visualização e trabalho em prol de um futuro desejado, ou a simples vinculação com um grupo de amigos, até a obrigação de vir ao colégio - estar na escola por diferentes motivos leva os alunos a se comportarem de distintos modos, sem que, no



entanto, deixem de configurar um grupo em interação, no qual o professor tem responsabilidade de trabalho. Podemos ainda considerar os inúmeros intervenientes docentes e do conteúdo, que também se fazem presentes na dinâmica da interação.

A ação pedagógica que possibilita a construção da autonomia nos alunos foi um dos motivos primeiros à feitura desta dissertação. Com respeito a isso, tenho que os professores não dispensam um tempo de sua aula para a construção da autonomia dos seus alunos de forma proposital e com persistência. Foram poucas as propostas que colocaram os alunos na situação de trabalho interativo, no qual a ação de um esteja entrelaçada à ação do colega, em que todos e cada um têm uma contribuição a disponibilizar no grupo. Como já referido nesta conclusão, mesmo os alunos estando agrupados,<sup>65</sup> não estão necessariamente trabalhando em cooperação. Muitos professores, na situação de entrevista, reconhecem o potencial de importância à autonomia do aluno, mas confessam não saberem como abordar tal tema junto aos alunos. Por fim, sobre a oportunidade que o professor dispensa à construção da autonomia dos alunos, fica o registro de que, a transformação do conflito em um conteúdo de discussão, que aprimore a posição de responsabilidade do grupo sobre o acontecido, está mais presente nas falas dos professores do que na ação pedagógica junto aos alunos.

Isso posto, é mister que se firme a postura oscilante dos alunos quanto à autonomia, de ora mostrarem disponibilidade à cooperação e autonomia e ora requisitarem a posição heterônoma do professor.

Os dois estudos de caso levam a pensar no prolongamento das situações heterônomas vividas no grupo das duas oitavas séries do ensino fundamental.

É o movimento da Escola Nova que anuncia a autonomia no contexto escolar; o movimento surge como um renovador da escola, especialmente quando trata dos seus fundamentos pedagógicos e incentiva o aprimoramento moral dos alunos sobretudo pelo trabalho em grupo. Seus defensores acreditavam que somente pela escolarização de qualidade, implementada em ambientes cooperativos e governados pelo coletivo escolar, poder-se-ia desenvolver um sujeito autônomo e comprometido com a paz entre as nações. Esses valores estão ratificados na atual

---

<sup>65</sup> O agrupamento supõe o estar junto, reunir-se, o que difere de uma ação em conjunto.

legislação de ensino com relativa ênfase. A sugestão do autogoverno – assembleias escolares – é pouco aproveitada nas duas escolas no momento atual.

As assembleias escolares e de classe, proposta defendida atualmente no Brasil, especialmente por Ulisses Araújo, originária do movimento escolanovista, são interessantes e mais uma derivação deste trabalho. Convém lembrar que os professores aposentados relatam a constante participação dos alunos na resolução de conflitos, feita pelas conversações em aula e em coletivos de escola.

O trabalho aponta para a constatação da tendência dos alunos para o individualismo, não para a cooperação, pois esta última exigiria que os alunos agissem considerando o grupo de colegas como um todo que compõe uma classe ou série. São visíveis a preferência por parcerias móveis, com um colega de cada vez, e o pouco comprometimento com o grupo todo de alunos da turma. São como muitas unidades justapostas num espaço físico e temporal delimitado por um período de aula.

Na contextualização desta dissertação são apontadas três inquietações que conduziram à construção do trabalho: uma se refere à formação de professores no interior das escolas, outra diz respeito à função social da escola e a terceira corresponde aos objetivos tão solenemente anunciados nos textos escolares, sobre autonomia, democracia, cooperação e outros, e sua efetiva presença na rotina escolar, no interior de uma aula.

Com relação à formação docente, nos dois estudos de caso há relatos de professores que dizem ser necessário equilibrar o prazer da docência com a competência técnica – o domínio do conteúdo que ministra aos alunos. A ênfase ficou no aspecto do prazer do contato com os jovens, mesmo quando estes os desafiam na condução do próprio grupo. Esses professores são os mesmos que têm os alunos mais próximos de si, que conseguem mais cooperação entre os alunos no interior da aula. O paralelo a ser estabelecido é de que o respeito e a reciprocidade mútua na relação entre esses professores e o grupo de alunos encontram-se estabelecidos; o espaço das individualizações e do coletivo é respeitado de forma mútua, facilitando, assim, a ação de ensinar e de aprender. No trabalho de Marques (2005) encontramos uma citação de Garcia na qual os alunos dizem: “Os

professores mais legais são os que, quando entram na sala de aula, mostram-se contentes por estar com eles”.

Quanto à função social da escola, tem-se que, como instituição, atende a dois grandes objetivos, o de ser um elo na engrenagem social que promove o indivíduo, integrando-o na comunidade de forma produtiva, lúcida, crítica, responsável, cooperativa e autônoma, agregando os educandos à ação participativa junto aos problemas da comunidade como um cidadão, e de ser um local e oportunidade de promoção do desenvolvimento pessoal do indivíduo, para que o conhecimento supere a ignorância que o oprime. Esses dois pressupostos da função social da escola são de longa data anunciados pelos documentos escolares, no entanto nem sempre atendidos em sua plenitude pela ação escolar. Os princípios da função social da escola estão representados nos dois PPP dos estudos de caso desta pesquisa, tendo mais ênfase – na prática pedagógica – o segundo objetivo do que o primeiro, especialmente considerando o tempo presente das escolas em questão.

A escola que promove o educando é a que o tem como protagonista da sua aprendizagem, a que o coloca no palco para o pleno desenvolvimento de suas possibilidades cognitivas, sociais e morais. É esse sujeito "educado" de forma mais "completa" que melhor pode enxergar as situações do cotidiano que somente na aparência são inócuas.

### **5.1 Conclusões finais**

É necessário retomar as indagações mestras deste trabalho, quais sejam, de como estão se constituindo no aluno as condutas autônomas na perspectiva do professor de uma série finalista do ensino fundamental, que, juntamente com o objetivo de desenvolvimento da cidadania, encontram-se repetidas vezes nos documentos oficiais de ensino? E como o professor oportuniza o desenvolvimento da autonomia de seus alunos?

A essas questões que direcionaram as investigações realizadas temos que os alunos não são tidos como sujeitos autônomos pelos seus professores. E, dessa forma, não atendem aos objetivos estabelecidos no PPP pela própria escola, de priorizar a formação autônoma, cooperativa, crítica e cidadã de seus alunos.

Os grupos de alunos que foram alvo desse estudo de caso têm um comportamento oscilante com relação à autonomia, ora expressando-a através de indícios de sua presença, ora comportando-se como alunos heterônomos.

Na perspectiva docente o conceito de autonomia é considerado como um valor importante para a formação pessoal dos educandos, no entanto poucos docentes têm a conduta sócio-moral autônoma como concorrente ao desenvolvimento cognitivo do aluno. A conceituação que utilizam, e que serve de referência para a ação destes profissionais junto aos alunos, é de que a autonomia é uma individuação de ações, para a maioria dos entrevistados, e uma atitude de presença solidária no grupo social, para a minoria dos entrevistados, não havendo consenso sobre o conceito. À educação familiar, mais do que à ação escolar, foram atribuídos os créditos com relação à presença de autonomia nos alunos.

Os recursos que os professores utilizam no cotidiano das aulas para o aprimoramento das relações de cooperação – segunda questão das conclusões finais – são basicamente: os alunos estarem agrupados para a realização de tarefas ditas pelo professor e a apresentação de trabalhos. As expressões de cooperação e de conduta autônoma dos alunos no grupo não foram consideradas, pelos docentes, como também resultantes do seu trabalho junto ao grupo; as ações de incentivo à autonomia dos alunos e grupo são secundárias, ou imperceptíveis, pela maioria dos professores, no trabalho que desenvolvem em aula.

Disso tudo retornamos ao já conhecido discurso pedagógico e do qual, incredivelmente, não nos afastamos. A escola e a ação docente priorizam a formação heterônoma do aluno, apesar da presença de textos na escola e do discurso docente de querer superar tal objetivo. Para que a tomada de consciência de tal constatação seja viável, inscrevo-me junto àqueles que defendem a necessidade da permanente formação do docente junto aos colegas de trabalho, como condição para a permanente atualização de um aluno e um professor que participem na sociedade de forma crítica, tendo compromissos com as mudanças necessárias a uma cultura de paz, à minimização das diferenças e das desigualdades presentes no cotidiano de todos nós.

A entrevista com professores aposentados das escolas que constituíram os dois estudos de caso fez perceber um decréscimo na ação escolar que priorizava

igual desenvolvimento de conteúdos escolares e dos conteúdos morais, como também a cultura do estudo docente e sistemático no interior das escolas. O conteúdo da autonomia cognitiva e sócio-moral parece ter sido mais presente nas ações e documentos, de forma entrelaçada, nas Escolas A e B nas décadas de 60-70, quando também esteve mais presente o estudo sobre os princípios e ações construtivistas em seu interior. Hoje a presença do conteúdo moral está mais presente nos textos básicos e oficiais de cada um dos estudos de caso do que nas ações docentes dessas mesmas escolas.

O conteúdo moral tem importância na escolarização pela simultaneidade existente entre a representação que um sujeito tem do conteúdo da autonomia (como ação em cooperação e respeito estabelecido de forma recíproca entre sujeitos) e a possibilidade que essa própria representação gesta de modificação do mundo onde vive (por um novo regramento e perspectivas a serem vividas). O sujeito constrói a dimensão interna, subjetiva, e a externa, objetivada em ações, num movimento dialógico<sup>66</sup>, como diz Paulo Freire e também Jean Piaget, quando consideram o desenvolvimento sócio-cognitivo como resultante de sucessivos re-equilíbrios, em constante tentativa de organização na direção de uma síntese sempre mais generalizante.

O desenvolvimento moral dos adolescentes e adultos não deveria consolidar-se na permanente conduta heterônoma que prioriza a individuação de vantagens, na supremacia do egocentrismo, mas ser resultado de sucessivas ações e experiências suficientemente qualitativas, aprendidas em diferentes contextos e que levem à moral da cooperação, da consideração do coletivo e ao respeito à diversidade, à alteridade que compõem uma sociedade.

Com isso, as aprendizagens realizadas na escola não deveriam ser só uma resposta aos conteúdos validados pela ciência e que devem ser perpetuados pelas novas gerações; deveria ser, também, uma oportunidade para o aprimoramento do

---

<sup>66</sup> Propositamente utilizo a concepção “dialógica” e não “dialética”. A dialética refere-se ao movimento que implica três momentos consecutivos, uma tese, uma antítese e uma síntese, portanto, existe um ponto de chegada que tende a uma igualdade, a uma síntese, ao passo que a dialética, enfatizada por Paulo Freire, não prioriza a síntese final; o movimento dialógico é uma espiral infinda entre tese e antítese que potencializa as relações, não tende ao fechamento.

conteúdo relacional, vale dizer, construído nas trocas sociais e expresso em atitudes de cooperação espontânea entre os alunos, o que equivale ao desenvolvimento de sujeitos autônomos moralmente e cognitivamente.

Uma educação democrática auxilia na construção de um país democrático, tanto como uma educação de sujeitos autônomos auxilia na construção de uma sociedade co-operativa.

## 6 BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. (Org.). **A Escolarização das Elites**: um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Autoridade e Autonomia na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Afetividade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. **Conto de Escola**: a vergonha como um regulador da moral. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Assembléia Escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1997.

ASSIS, Machado. **Conto de Escola**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

BARRELET, Jean-Marc; PERRET-CLEMONT, Anne-Nelly. **Jean Piaget Aprendiz e Mestre**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.

BECKER, Fernando. **Da Ação à Operação**: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: EST: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia do Professor**: o cotidiano da escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio. (Org.). **Revisitando Piaget**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BECKER, Maria Luiza. **Epistemologia Genética e Prática de Psicopedagogia na Escola**: Difusão da Teoria e Expurgos da Razão. Porto Alegre: Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no Pensamento de Emanuel Kant**. 2. ed. São Paulo: Mandarim, 2000.

BRANDÃO, Zaia. Escolanovismo no Brasil: Um Equívoco na Historiografia da Educação Brasileira. In: **Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil 1500-1970, Política - Mentalidades**. Vol. III. Porto, Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996.

BRINGUIER, Jean-Claud. **Conversando com Jean Piaget**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil AS, 1993.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instituição Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 ANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CENCI, Angelo Vitório. **O Qué É Ética?** Elementos em torno de uma ética geral. 3. ed. Passo Fundo, RS: A V. Cenci, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIAROTTINO, Zelia Ramozzi. **Em Busca do Sentido da Obra de Jean Piaget**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

COLLARES, Darli. A Perversa Lógica da Alienação. In: BECKER, Fernando; FRANCO, Sérgio. (Org.). **Revisitando Piaget**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética e Pesquisa Docente** – estudo das acções no contexto escolar. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2003.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A Escola Contra a Família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 ANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DENIS-PRINZHORN, Marianne; GRIZE, Jean-Blaise. El Método Clínico en Pedagogía. In: AJURIAGUERRA, Julian de. *et al.* **Psicología y Epistemología Genéticas**: temas piagetianos. Buenos Aires: Proteo, 1970. p.261-266.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Aprender a Aprender**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Objetiva, 2001. versão 1.0.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Construindo o Construtivismo. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.19 (1), jan./jun. 1994.



ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freiner: uma pedagogia da atividade e cooperação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Educar em Tempos Incertos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ESTRÁZULAS, Mônica Baptista Pereira. **Interação e Sócio-Cognição na Internet: a teoria de desenvolvimento sócio-cognitivo de Jean Piaget no estudo das trocas entre crianças na escola e fora da escola**. Porto alegre: UFRGS, 1997. 184 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. (1930) 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

FERRIÈRE, Adolfo. **A Escola Activa**. (1946). Lisboa, Portugal: Edições Áster, 1965.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do Bom Senso**. Santos, SP: Martins Fontes, 1973.

\_\_\_\_\_. **A Educação Pelo Trabalho**. vol. II. Porto, Portugal: Presença, 1974.

\_\_\_\_\_. **O Jornal Escolar**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1976.

\_\_\_\_\_. **Método Natural**. Vol. I, II, III. Lisboa, Portugal: Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **Nascimento de Uma Pedagogia Popular**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1978.

\_\_\_\_\_. **A Saúde Mental da Criança**. Lisboa, Portugal: Garcia e Carvalho, 1978.

FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis - Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. (1970), 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Uma Educação Para a Liberdade**. Porto: Dinalvo, 1974.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A Autonomia Moral na Obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação**. Educar, Curitiba, n. 19, p. 11-22, 2002. Editora da UFPR.

\_\_\_\_\_. **A Moral na Obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Marcos Cezar de; JUNIOR, Moisés Kuhlmann (Org.). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Apulo: Cortez, 2002.

- GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRANELL, Carmen Gómez; VILA, Ignácio (Org.). **A cidade Como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JARES, Xesús R. **Educação Para a Paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KESSELRIG, Thomas. Os Quatro Níveis do Conhecimento em Jean Piaget. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v.15, n.1, p. 3-22, jan./jun. 1990.
- KANT, Emanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. (1785). São Paulo: Martin Claret, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Á Paz Perpétua**. (1795). São Paulo: L&PM Editores, 1989.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em Educação Segundo McLuan**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Org.). **Histórias e Memórias na Escola Nova**. São Paulo: Loyola, 2003.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MANACORDA, Mário Aligueiro. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do Egocentrismo à Descentração: a docência no ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 263 f. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da Escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender Sim..., Mas Como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- MORENO, Montserrat; SASTRE, Genovena; BOVET, Magali; LEAL, Aurora. **Conhecimento e Mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas: 1999.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, António. (Org.). COLECÇÃO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). COLECÇÃO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NUNES, Clarice. (Des) Encantos Da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 ANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. **A Função da Ignorância**. vol. 1 e vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PALACIOS, Jesús. **La Cuestion Escolar**: críticas y alternativas. Barcelona, Espanha: Laia, 1988.

PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastásia. (Org.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PENNA, Antônio Gomes. **Introdução à Filosofia da Moral**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências Para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança**. (1926). Rio de Janeiro: Record, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Juízo Moral na Criança**. (1932). São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. (1936). 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Real na Criança**. (1937) 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Símbolo na Criança**. (1945). 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. (1964). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

\_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos**. (1965). Rio de Janeiro: Forense, 1973.

- \_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia.** (1969). 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética.** (1970). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Para Onde Vai a Educação?** (1971). 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.
- PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento.** (1959). Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente.** (1955). São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIAGET, Jean; HELLER, M. J. **La Autonomia En La Escuela.** 5. ed. Buenos Aires: Losadas, 1962.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança.** (1966). 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PUIG, Josep M. **A Construção da Personalidade Moral.** São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. As Assembléias de Sala de Aula ou como Fazer Coisas com Palavras. In: **Tutoria:** com a palavra, o aluno. Ricardo Argüís; et.al. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 27-34.
- ROHDEN, Valério (Coord.). **Kant e a Instituição da Paz.** Porto Alegre: Ed. Univerdidade UFRGS; Goethe-Institut ICBA, 1977.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História de Educação no Brasil.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação.** tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global:** as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAYÃO, Roseli; AQUINO, Julio Groppa. **Em Defesa da Escola.** Campinas, SP: Papirus, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SEBORROJA, Jaume Carbonell. (Org.). **Pedagogias do Século XX.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- SOUZA, Paulo Nathanael de; SILVA, Eurides Brito da. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB (Lei nº 9.394/96).** São Paulo: Pioneira, 1997.

TUGENDHAT, Ernest; VICUÑA, Ana Maria; LÓPEZ, Celso. **El Libro de Manuel y Camila** – diálogos sobre ética. Barcelona; Gedisa, 2001.

TUGENDHAT, Ernest. **Lições Sobre Ética**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Problema da Moral**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 ANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a Moralidade Infantil**: uma visão construtivista. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

VIEIRA, Liszt. **Os Argonautas da Cidadania**: a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

WASKOW, Silvana de Boer. **Os Processos Disciplinares na Escola e a Dimensão Moral na Perspectiva de Alunos Adolescentes**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 203 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Poder político e Educação de Elite**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

