

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OPERAÇÃO E COOPERAÇÃO

BASES EPISTEMOLÓGICAS DO PROCESSO EDUCACIONAL

DAS SÉRIES INICIAIS

DARLI COLLARES

Porto Alegre, agosto de 1992.

BIBLIOTECA SETORIAL LE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OPERAÇÃO E COOPERAÇÃO:

BASES EPISTEMOLÓGICAS DO PROCESSO EDUCACIONAL

DAS SÉRIES INICIAIS

DARLI COLLARES

Dissertação apresentada como
parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Porto Alegre, agosto de 1992

D.: 8PGE/UFRGS

CU# 350.000,00

20.04.93

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

C697o Collares, Darli
Operação e cooperação: bases epistemológicas do processo educacional das séries iniciais / Darli Collares. - Porto Alegre : UFRGS, 1992.
250p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU: 373.312.14.013.77
373.3.013.42(FREIRE)
165:159.922.7(PIAGET)

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Ensino de primeiro grau : Currículo : Educação construtivista
373.312.14.013.77

Ensino de primeiro grau : Educação libertadora : Freire, Paulo
373.3.013.42(FREIRE)

Epistemologia genética
165:159.922.7(PIAGET)

Bibliotecárias responsáveis:

Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130
Neliana Schirmer Antunes Menezes, CRB-10/939

2. 373

Professora Orientadora:

Dr^a Terezinha Vargas Flores

- . Professora dos cursos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
- . Doutora em Ciências, Psicologia Escolar pela USP, 1984.

Não é, porém, a esperança, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Paulo Freire

O empenho que empreendi na realização desse trabalho foi a melhor forma que encontrei de agradecer às pessoas que conheci e, em especial, aos meus pais que, por amor, me conceberam e ensinaram a mim e aos meus irmãos a vivermos a vida com coragem e esperança.

182 x 230/275

SUMÁRIO

RESUMO.	9
RÉSUMÉ.	11
1 - INTRODUÇÃO.	13
2 - EU, A PESQUISA, O INTERACIONISMO.	21
2.1 - UM POUCO SOBRE MIM.	22
2.2 - A PESQUISA.	23
2.3 - MINHA CAMINHADA AO INTERACIONISMO: DA INTUIÇÃO À OPE- RAÇÃO; DA INCONSCIÊNCIA À PESQUISA.	32
3 - PARADIGMA VERSUS TRANSFORMAÇÃO.	54
3.1 - O PROFISSIONAL PROFESSOR.	55
3.1.1 - Os cursos de formação de professores.	63
3.1.2 - A titulação do professor e o plano de carreira.	69
3.1.3 - As conseqüências práticas da busca de aperfeiçoamento e titulação	74
3.1.4 - Perspectivas do professor em relação a sua carreira: a busca de identidade e valorização	78
3.2 - A PRÁTICA DOCENTE E OS DISTANTES PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	89
3.3 - O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA TRANSFOR- MAÇÃO PEDAGÓGICA.	102
3.4 - TRANSFORMAR-SE PARA TRANSFORMAR	126
4 - OPERAÇÃO E COOPERAÇÃO: A SÍNTESE INTERDISCIPLINAR DE UM PROCESSO ONDE OPERAR É COOPERAR	146
4.1 - O CURRÍCULO CONSTRUTIVISTA.	156
4.1.1 - A ação.	160
4.1.2 - Ensinar e aprender.	164

4.1.2.1 - A promoção de situações interessantes e problemáticas	169
4.1.2.2 - A interferência indireta sobre o meio cultural e social da criança	170
4.1.2.3 - Um saber em ato não passa diretamente a sua representante conceitual	172
4.1.3 - Uma ação educacional.	179
4.1.4 - O conteúdo da aprendizagem.	190
4.1.4.1 - O tempo e o espaço.	196
4.1.4.2 - A leitura e a escrita	205
4.1.4.3 - As quatro operações	217
* 4.1.4.4 - A socialização.	230
- 4.2 - NA INTERDISCIPLINARIDADE, A OPERAÇÃO E A COOPERAÇÃO. .	235
5 - UM CAMINHO ONDE CADA PONTO DE CHEGADA REPRESENTA UM NOVO PONTO DE PARTIDA.	240
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	246

RESUMO

Este trabalho defende a necessidade e possibilidade de se transformar a prática escolar, reprodutiva e autoritária, numa prática reflexiva e solidária, destacando as implicações inerentes nesse processo de transformação.

Relata-se uma pesquisa que se constitui, essencialmente, no empreendimento pessoal de alguém que, a partir de Paulo Freire e Piaget, repensa sua prática e procura reconstruí-la, embasando-se epistemologicamente no construtivismo.

Tendo em mente a implementação de um currículo construtivista, universal por sua natureza epistemológica, enfoca-se as ações do professor e do aluno como resultante de ações de sujeitos cognoscentes e históricos. Nessa abordagem, professor e aluno necessitam, para estruturarem seu pensamento de forma lógica e coerente, vivenciar, com seus pares um processo dialético de construções e reconstruções, onde o trabalho individual e o de equipe se alternam e se complementam.

Após um intenso trabalho de investigação e de constantes reflexões sobre a dinâmica das séries iniciais, dos sujeitos nelas envolvidos e do contexto educacional, os elementos que constituem esse universo de ação foram sendo diferenciados e interligados. Com essa diferenciação, torna-se possível organizar um todo coerente, dinâmico e interdisciplinar, cuja fragmentação (sistemas de ensino, áreas de conhecimento, departamentos, aspectos afetivos e cognitivos, currículo diferenciado e conteúdos programáticos por dis-

ciplinas) atende apenas os interesses e necessidades ideológicas e opressoras.

Ao conceber o construtivismo como o caminho mais adequado (ou a melhor opção) na efetivação de uma educação libertadora e em sua transformação em projeto cultural, defende-se, nesse trabalho, a necessidade de se retomar as idéias de pesquisadores como Paulo Freire e Piaget, para que as mesmas possam ser, de fato, construídas no dia-a-dia da sala de aula e da escola.

A implementação de um currículo construtivista implica, em síntese, (1) em relação ao aluno, respeito ao seu desenvolvimento e condição de sujeito capaz de construir conhecimento, e (2) em relação ao professor, apropriação crítica da própria prática e construção de uma identidade e de um novo conhecimento. Somente através dessa apropriação e dessa construção (e reconstrução) o professor terá condições de, impondo-se como sujeito cognoscente e histórico, conquistar o respeito, tempo e espaço que tanto ele como o aluno necessitam para vivenciar um processo onde OPERAR e COOPERAR representam CONSTRUIR CONHECIMENTO INTERDISCIPLINANDO.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour point de repère la nécessité et la possibilité de transformer la pratique de l'école (qui est à la fois reproductrice et autoritaire) en une pratique réflexive et solidaire, et en extraire les implications inhérentes à ce processus de transformation.

Cette recherche représente essentiellement l'entreprise personnelle de quelqu'un qui, partant de Paulo Freire et de Jean Piaget, repense sa pratique de l'école et cherche à la reconstruire sur la base épistémologique du "Constructivisme".

Aux fins de mis en oeuvre d'un curriculum constructiviste, universel de par sa nature épistémologique, les actions du professeur, ainsi que celles de l'apprenant, sont reconnues comme les représentations d'actions de sujets apprenants et historiques. Selon cette approche, professeur et élève doivent, afin de structurer leur pensée sous une forme logique et cohérente, partager avec leurs pairs un processus dialectique de construction et de reconstruction, dans lequel s'alternent et se complètent les travaux individuels et collectifs.

Après une investigation approfondie et des réflexions sur la dynamique des classes élémentaires quant aux sujets impliqués dans celles-ci et dans le contexte éducationnel, les éléments constitutifs de cet univers d'action ont été différenciés et liés. Cette différenciation a permis l'organisation d'un tout cohérent, dynamique et interdisciplinaire, dont la fragmentation

(systèmes d'enseignement, domaines de connaissances, sections, aspects affectifs et cognitifs, curriculum différencié et contenus programmatiques par discipline) ne prend en compte que les intérêts et les besoins idéologiques et oppresseurs.

Lorsque l'on conçoit le constructivisme comme la voie la plus adéquate (ou la meilleure option) de la mise en place d'une éducation libératrice et de sa transformation en un projet culturel, l'on défend le besoin de reprendre les idées de chercheurs, comme Paulo Freire et Jean Piaget, pour qu'elles puissent être réellement construites dans le quotidien de la salle de classe et de l'école.

Synthétiquement parlant, la mise en place d'un curriculum constructiviste implique, (1) en ce qui concerne l'élève, le respect de son développement et de sa condition de sujet capable de construire les connaissances, et (2) pour ce qui est du professeur, l'appropriation critique de sa propre pratique et la construction d'une identité et d'un nouveau savoir. Ce n'est qu'à travers cette appropriation et cette construction (et reconstruction) que le professeur sera en condition de, s'il est respecté en tant que sujet apprenant et historique, conquérir le respect, le temps et l'espace dont, tout autant que ses élèves, il a besoin pour partager un processus dans le cadre duquel OPERER et COOPERER représentent la CONSTRUCTION D'UNE CONNAISSANCE PAR L'INTERDISCIPLINARITE.

1- INTRODUÇÃO

Claro que não preciso fazer discursos públicos sobre o meu medo. Mas não preciso racionalizá-lo e não devo negá-lo, dar-lhe outro nome e a impressão de que não estou com medo. No momento em que você começa a racionalizar seu medo, você começa a negar seus sonhos.

Paulo Freire

A inquietante vida da sala de aula e a incessante reflexão sobre seus acontecimentos levaram-me a dar início a uma pesquisa que a cada momento abre novos caminhos, novas perspectivas, determinando inúmeros desequilíbrios e exigindo constantes reequilibrações. É nessa constante busca de equilíbrio, que me encontro escrevendo o resultado de uma caminhada, com toda a ambigüidade, inquietude e beleza implícitas no processo construtivo.

Estarei relatando uma pesquisa que não tem um início possível de ser delimitado no tempo nem que se apresenta como concluída, mas que se efetiva, gradativamente, como construtivista. Seus objetos de investigação são a dinâmica das séries iniciais e a relevância dos sujeitos nela envolvidos diretamente: o professor e o aluno. Ao tratar a dinâmica das séries iniciais estarei refletindo sobre sua organização institucional e curricular e suas implicações no desenvolvimento do pensamento a partir da teoria operatória da inteligência (interpretação genética que dá ênfase às interações do organismo e meio). Em relação ao professor, procurarei refletir sobre a necessidade e dificuldade de se emergir de uma prática empirista ou apriorista e ir em busca de uma prática interacionista (construtivista), analisando o processo de assimi-

ção e acomodação inerentes nesta transformação; as dificuldades que se impõem neste processo pela ausência de esquemas assimiladores adequados e pelo desconhecimento das teorias subjacentes ao fazer pedagógico (anulando um estabelecimento de relações crítico-reflexivo entre as mesmas, negando a possibilidade de se tomar consciência do significado semântico das palavras em cada uma e impedindo uma prática efetiva e uma troca de idéias segura e construtiva); a relevância do período de transição representada pelo discurso interacionista fruto, muitas vezes, de uma educação que tem a intenção de ser libertadora, mas ainda empirista e, em muitos casos, apriorista enquanto organização curricular; a ilusão inerente (consequente de uma consciência mágica ou ingênua) ao discurso e busca de um currículo adequado às classes populares e a necessidade de se construir uma identidade profissional para, de forma crítica, conquistar tempo e espaço para refletir e transformar a prática educacional.

Em relação ao aluno, abordarei o sujeito que participa (ativa ou passivamente) da vida escolar num período em que, a partir de Piaget, pode-se afirmar que se organizam as operações concretas, resultantes de um sistema de regulações e articulações progressivas, na qual a intuição evolui no sentido da descentração.

Nesta abordagem construtivista, professor e aluno passam a ser o "sujeito cognoscente", o sujeito que busca adquirir conhecimento. Ambos vinculados num processo ativo e interdependente. Como sujeitos cognoscentes necessitam, igualmente, vivenciar, com seus pares, a socialização de seus desequilíbrios, contradições, descobertas e construções. O aluno construindo seu conhecimento e, para tanto, precisando passar a ser intelectualmente ativo o que, como declaram Ferreiro e Teberosky (1986), não significa que deva ser um sujeito que "faça coisas" nem um sujeito que tenha uma atitude observável e sim um sujeito que compare, exclua, ordene, etc., em ação efetiva ou em ação interiorizada. O professor necessitando re-

construir seu conhecimento sobre o conhecimento do outro e de si mesmo, descobrindo-se (na difícil tarefa de não reproduzir o processo que vivenciou enquanto discente, onde o conhecimento lhe foi dado, conforme Paulo Freire afirmou a Shor (1987), como um corpo morto de conhecimento e não uma conexão viva com sua realidade) como um sujeito ativo e capaz, digno de consideração e respeito, o que equivale ser crítico e comprometido com sua historicidade.

Ao longo deste trabalho, os dados e fatos apresentados não serão descritos quantitativamente, mas serão feitas inferências a partir dos mesmos. Pretendo debruçar-me sobre a prática pedagógica e refletir esta prática numa análise qualitativa de construção e reconstrução.

A pesquisa, ou melhor, o trabalho docente transformado em pesquisa, teve como base o método clínico-crítico numa dimensão longitudinal e transversal. A dimensão longitudinal será caracterizada no presente estudo, se pudermos - e assim o fiz - considerar as diferentes séries como referência para a análise do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, uma vez que nem sempre foram os mesmos sujeitos investigados em distintas idades. Foram coletados dados com alunos e professores das séries iniciais, de 1ª a 5ª série do 1º Grau, e realizado um confronto entre a construção de estruturas abordadas pela teoria de Piaget e a organização dos conteúdos curriculares hierarquizados pela escola, abordando esta última como alienante e impeditiva de uma prática construtivista e a primeira como fator determinante para a reformulação da estrutura e organização curricular. Considerei a dimensão transversal, na medida em que coletei dados em turmas paralelas de uma mesma série, prevalecendo as situações que vivenciei como docente. A análise do contexto escolar e da situação e desenvolvimento do professor como sujeito cognoscente e histórico, impôs-se como necessidade, no decorrer da pesquisa, uma vez que, dada a natureza da atividade empreendida, seria impossível cogitar-se um fazer transformador sem que se bus-

casse uma consciência da realidade vivenciada.

Os dados utilizados são oriundos de minha atuação como professora, o que implica: (a) docência em turmas de 1ª a 6ª série do 1º Grau, muitas vezes de forma concomitante: pela manhã numa série, à tarde em outra ou durante o dia numa turma e à noite em outra, em escolas diversas; atividades eventuais de substituição; aulas particulares; atividades de laboratório e participação em projetos de pesquisa na cidade de Porto Alegre; (b) acompanhamento indireto do trabalho com alunos através de atividades de coordenação nas séries iniciais, com estagiárias e em investigações da construção de conceitos pelas crianças com diferentes professores; (c) atividades com professores, em especial no Rio Grande do Sul, em encontros com relatos e palestras, em cursos diversos como docente e em seminários e cursos como participante; (d) atuação com professores na busca de melhor qualidade de ensino e reconhecimento profissional (greves, paralisações, comissões de estudo, pesquisas); (e) elaboração de um livro didático para a segunda série e posterior contato com professores que o adotaram e crianças (através de cartas) que o adquiriram e (f) atividades com pais e familiares de educandos.

Essa tem sido uma caminhada fascinante e assustadora, onde tem prevalecido a perseverança. Inúmeras vezes parei inebriada com a beleza das conquistas feitas e atônita com a incógnita do caminho a seguir. A necessidade de rever, de voltar às estruturas anteriores para ampliá-las tem determinado meu "fazer pedagógico" e, mais, meu "fazer" e "ser" humano.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de "distanciar-se" dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

(Freire, 1979. p. 17)

Nesta inquietante busca de reequilibração, uma constatação: a dos caminhos solidários e solitários da reflexão. E esses caminhos não são privilégios nem do aluno nem do professor ou, melhor dizendo, são privilégio e condição para os dois como sujeitos cognoscentes. Ambos necessitam de seus pares: o aluno de outros alunos; o professor de outros professores, onde o trabalho individual e o de equipe se alternam e se complementam.

São solidários os caminhos que a troca e o confronto de idéias com outras pessoas determinam, uma vez que *sem intercâmbio de pensamento e sem cooperação com outros, o indivíduo não chegaria a grupar suas operações num todo coerente* (Piaget, 1983. p.164).

Se indagarmos o que vem a ser intercâmbio de pensamentos entre indivíduos, nós nos apercebemos de que ele consiste, essencialmente, em um sistema de colocação em correspondência; portanto em "agrupamentos" bem definidos: a relação determinada, estabelecida do ponto de vista de A corresponde, após o intercâmbio, a relação do ponto de vista de B, e essa operação efetuada por A corresponde à operação efetuada por B (seja ela equivalente ou simplesmente recíproca). Essas correspondências é que determinam, para cada posição enunciada por A ou por B, o acordo (ou, em caso de não-correspondência, o desacordo) dos parceiros, a obrigação em que se encontram de conservar as proposições admitidas e a validade durável dessas depois dos intercâmbios. (Piaget, 1983. p.166).

Estes caminhos solidários remetem invariavelmente a caminhos solitários que constituem os momentos de construção individual, o "grupar as operações num todo coerente" afirmado por Piaget, frutos da coordenação dos diferentes pontos de vista e que remetem, por sua vez, a novos caminhos solidários, uma vez que o conhecimento nunca está acabado e se constrói, como afirma Freire (1979. p.29), *através de uma superação constante (...)* *Todo saber humano tem em si, o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação e, como afirma Piaget (1976.p.*

34), *a equilibração cognitiva nunca marca jamais um ponto de parada, senão a título provisório (...)* Todo conhecimento consiste em levantar novos problemas à medida que resolve os precedentes.

O ponto fundamental desta pesquisa orienta-se na afirmação de Piaget, referida anteriormente, de que não há operação sem cooperação. Nela apoiam-se todas as investigações e reflexões sobre o trabalho das séries iniciais, com suas implicações, dinamicidade e interdisciplinaridade.

→ Para Piaget OPERAÇÃO é a ação interiorizada, construída em pensamento que, além da coerência individual das ações, necessita de interações de ordem coletiva, da COOPERAÇÃO, sistema de ações ou mesmo de operações executadas em comum.

Ao abordar a COOPERAÇÃO como um aspecto afetivo do desenvolvimento, buscarei a interdependência entre afeto e cognição, como constituintes do pensamento e base para a construção do sujeito social caracterizado por Dolle (1979) como sendo resultante da constituição do sujeito afetivo e do sujeito epistêmico, num processo onde a *estruturação do sujeito afetivo é já a do sujeito epistêmico e uma e outra o são do sujeito social* (p.112).

O afeto e a cognição serão, portanto, objetos de estudo nesse trabalho, como estruturas do pensamento a serem construídas pelo sujeito na sua relação com seus pares, onde autonomia moral e autonomia intelectual equivalem-se num processo construtivo. Nesse caso, por uma estruturação formal (interiorização), por tomada de consciência e por abstração reflexiva, ultrapassam-se estruturas elementares atingindo-se um equilíbrio permanente, como se refere Piaget (1973.p.402) às estruturas lógico-matemáticas:

O equilíbrio entre assimilação e a acomodação realizado pelas estruturas lógico-matemáticas

constitui o estado simultaneamente móvel ou dinâmico e estável, buscado em vão pela sucessão das formas, ao menos as do comportamento, no curso da evolução dos seres organizados. Enquanto, por um lado, esta evolução é marcada por uma série ininterrupta de desequilíbrios e reequilibrações, de outro lado as estruturas lógico-matemáticas alcançam com efeito o equilíbrio permanente, apesar das construções continuamente novas, que caracterizam sua própria evolução.

Na escola vemos a incapacidade assumida por parte dos professores em relação à avaliação de aspectos afetivos. Diz-se a escola com competência de avaliar apenas a área cognitiva. Ora, se enfocarmos - como ocorre na teoria interacionista - a cognição e o afeto como aspectos ou estruturas interdependentes, vamos verificar que a escola não promove nem mesmo o desenvolvimento cognitivo. Na realidade, a escola confunde cognição com conteúdo programático e afeto com obediência e passividade, evidenciando, assim, estar promovendo a heteronomia moral e intelectual e a manutenção da relação oprimido-opressor, uma vez que não chega a oportunizar a constituição do sujeito social, nos diferentes níveis de desenvolvimento.

Podemos dizer, lendo Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1979) que, para ser rompida a relação de opressão entre os indivíduos, é necessário uma relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, unindo o *cognoscitivo* com o *afetivo* e o *ativo* uma vez que estes formam, de fato, uma totalidade indicotomizável.

O que o senso comum chama de "sentimentos" e "inteligência", considerando-os como duas "faculdades" opostas entre si, são simplesmente as condutas relativas às pessoas e as que se referem a idéias ou coisas: mas em cada uma dessas condutas intervêm os mesmos aspectos afetivos e cognitivos da ação, aspectos sempre reunidos de fato e que portanto não caracterizam de modo algum faculdades independentes. (Piaget, 1983. p.16).

A escolha do título OPERAÇÃO E COOPERAÇÃO - BASES EPISTEMOLÓ-

GICAS DO PROCESSO EDUCACIONAL DAS SÉRIES INICIAIS teve a intenção de anunciar os caminhos dessa pesquisa, ou seja, uma análise do fazer pedagógico dessas séries; da complexidade implícita na teoria construtivista; da impossibilidade de se efetivá-la com "simples" ou "constantes" mudanças de métodos e a utilização de fragmentos de pesquisa (apesar dos mesmos poderem ser indícios de mudança); da necessidade de se buscar a interdisciplinaridade, vista aqui não como arranjos ou recursos pedagógicos ou didáticos e sim como capacidade operatória (característica do pensamento formal) do sujeito de refletir a realidade (e, no caso dos professores, a reconstrução do conhecimento). Nessa perspectiva, a escolha desse título equivale também à intenção de se levantar aspectos que possam contribuir com o ensino nas séries iniciais sem se perder a visão do todo: o antes e o depois desta etapa de desenvolvimento; de se refletir o fazer pedagógico que se ocupa do trabalho nessas séries tanto em termos de instituição escolar quanto em nível acadêmico - cursos de formação e atualização de professores: suas implicações e relevância na construção do sujeito social.

*Experiência não é o que aconteceu com você;
mas o que você fez com o que lhe aconteceu.*

(Aldous Huxley)¹

1. Pensamento transcrito da Seção Dito e Feito (p.78) da Revista SUPERINTERESSANTE nº 20 editada pela Editora Abril S.A.. Basicamente esse trabalho reflete-o sobremaneira. Relato fundamentalmente o que fiz da vida como sujeito ativo e não como mera espectadora. Ele pode ilustrar também o processo de "adaptação" (assimilação e acomodação) descrita por Piaget, através do qual se constrói conhecimento.

2- EU, A PESQUISA, O INTERACIONISMO

Pronta a introdução, o desafio, inevitavelmente, recaiu na forma como seriam organizadas e apresentadas as idéias que comporiam esse trabalho. A necessidade de retomar e expandir as colocações expostas no capítulo anterior e de destacar que não haverá um capítulo específico para a exposição de conclusões determinou os caminhos que serão, a partir de agora, percorridos. Esta definição não foi estabelecida logo após redigida a introdução. Não. Houve necessidade de um tempo (emocionalmente longo demais) de elaboração e reelaboração, de leituras, de retomadas, talvez até de "adormecimento" das idéias diante de uma aparente incapacidade de prosseguir para que, finalmente, a alternativa adotada se delineasse, o que não exclui a dúvida e a inquietação sobre a escolha feita. Ao contrário. Existe um ponto dilacerante, ao mesmo tempo organizador e desequilibrador, que assinalará o caminho construtivo de todo o trabalho e que mesmo, ao final desse, não terá se dissipado. Esse ponto dilacerante pode ser caracterizado como sendo o produto do construído e o gérmen do que haverá de ser estruturado, em função da construção já realizada.

Não me ocuparei, nesse capítulo, em utilizar citações de forma tão freqüente como o fiz no capítulo anterior. Exporei, no mesmo, dados que considero de extrema relevância para o entendimento do que será apresentado e que têm, como objetivo principal, fazer-se conhecer aspectos básicos a meu respeito, à pesquisa e à epistemologia que a subsidiará.

2.1- UM POUCO SOBRE MIM

Da criança curiosa e sapeca à mulher forte e tranqüila, um caminho de resistência e perseverança foi percorrido. Sou o que fui em criança, só que de um jeito transformado, ampliado e mais sólido.

Amo a vida, carrego comigo um forte sentimento de felicidade e não acredito na expressão popular que justifica a violência e a omissão apregoando "Olho por olho, dente por dente".

Quando penso no que já vivi, constato que meu presente é fruto da resistência e da perseverança que sempre me acompanharam. Não a resistência de quem se mantém inalterado através do tempo, nem a perseverança cega e irrefletida, uma vez que resistir não é sobreviver, nem perseverar é seguir apesar do outro, mas a resistência de quem busca construir um caminho sendo coerente com o que sonha e idealiza e a perseverança firme e constante, porque resistir e perseverar pressupõem a consolidação do sonho e do ideal através do intercâmbio de pensamento entre indivíduos. Resistir e perseverar pressupõem construir caminhos.

Atravessando situações adversas e lutando bravamente (não ruidosamente) em busca de espaço e parcerias foi que transformei meus inúmeros presentes já vividos neste presente atual que é nada mais, nada menos, que um tênue ponto de transição.

*E sou já do que fui tão diferente
Que, quando por meu nome alguém me chama
Pasma, quando conheço
Que inda comigo mesmo me pareço
(CAMÕES)¹*

1. Camões faz-me recordar o que Piaget & Voyat (s.d.p.10) afirmam sobre a construção da identidade: Até se pode supor sem nenhuma contradição (...) que de todos os "princípios" lógicos o princípio da identidade é quem sabe o que permanece menos idêntico a si mesmo no decorrer do desenvolvimento.

2.2- A PESQUISA

Inicialmente faz-se necessário distinguir dois termos que serão utilizados por mim com frequência: pesquisa e trabalho. Ao falar em pesquisa, estarei referindo-me à investigação realizada de forma apenas intuitiva e de forma intuitiva e consciente ou consciente e intuitiva sobre o fazer das séries iniciais. Ao fazer referência sobre o trabalho ou, mais precisamente, sobre esse trabalho estarei enfocando o que está sendo escrito, ou seja, o produto atual dessa pesquisa.

Considero ambos, pesquisa e trabalho, uma aventura e uma conquista. São uma aventura por eu ter enveredado por um caminho intrigante que no início não sabia onde me levaria, mas que sabia ser feito de futuro e por ter, resistindo a discriminações, descrenças e solidão, persistido na caminhada. São uma conquista por representarem a tomada de consciência, ou melhor, a reflexão do pensamento sobre si mesmo, resultante do ato de perseverar no caminho escolhido, fazendo do caminhar uma reflexão constante.

Por ter, portanto, persistido na caminhada, acredito ter atingido um nível de consciência que me faz refletir o construído e ir rumo a novas construções, conhecer o que me torna insegura para poder me tornar segura, buscar parcerias para encontrar soluções coerentes e compreender o sentimento de solidão como consequência e necessidade diante da escolha de vivenciar um processo dialético, conflitante e desequilibrador, ou seja, um processo construtivo, especialmente quando muitas pessoas vivem a vida como se estivessem numa escada rolante, e por essa escolha representar comprometimento pessoal, constante reflexão e tomada de decisão.

Detendo-nos na idéia convencional de pesquisa, a pesquisa que realizei, ou realizo, pode ser contestada. Porém, do ponto de vista construtivista ela se fundamenta e se consolida como pesquisa possível e necessária.

✓ Partindo da afirmação de Ramozzi-Chiarottino (1988.p.3) que, segundo Piaget, *conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto de conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações* podemos afirmar que toda pesquisa em educação deve pressupor que o pesquisador seja, em princípio, um sujeito que interage efetivamente com o objeto de pesquisa (objeto de conhecimento a ser construído). Caberia, aqui, perguntar porquê. Retomando Piaget, podemos afirmar que, ao assimilar o objeto (fisiológico, afetivo, cognitivo ou social), o sujeito transforma-o em função dos esquemas assimiladores que possui e que, ao acomodá-lo às suas estruturas, ele as transformará também, deixando de ser os mesmos sujeito e objeto que eram antes da interação ocorrida. No caso específico da educação que se pretende que ocorra na escola, a pesquisa deve ser vista, no mínimo, como um empreendimento que envolve um processo complexo e múltiplo: a construção do conhecimento, resultado deste intrigante e contínuo processo de assimilação e acomodação. Nesta perspectiva, tornam-se inconcebíveis as pesquisas onde o contato do pesquisador com o objeto de pesquisa seja efêmero e impessoal. Portanto, para que se efetive uma prática construtivista e se realizem pesquisas que contribuam, de fato, com a transformação, há necessidade de se mudar a epistemologia da própria pesquisa. A pesquisa precisa refletir, ela própria, o que busca (ou seja, o interacionismo) e só o refletirá se for, sem dúvida nenhuma, uma pesquisa de construção, o que significa o mesmo que dizer: se for uma pesquisa construída no dia-a-dia da sala de aula e da escola.

Considero relevante uma reflexão sobre as pesquisas que têm sido realizadas. Elas caracterizam uma etapa de desenvolvimento social onde se mantêm a idéia de que o conhecimento se constitui através da transmissão e da reprodução. Em função disso, acredito que se deva discernir uma pesquisa

que busca o modo como o sujeito constrói o conhecimento a partir de sua interação com o meio, sem vínculo ou preocupação com o fazer-pedagógico, daquela que busca vincular as conclusões realizadas nesse tipo de pesquisa com o fazer-pedagógico. A primeira tem uma metodologia definida e apropriada epistemologicamente ao que investiga, enquanto a segunda fere o caráter epistemológico da primeira à medida que procura "enxertá-la" ao contexto escolar e não busca descobrir a construção de um fazer-pedagógico embasado em seus pressupostos epistemológicos.

De nada valerá nossa ação (nossas realizações), se não a refletirmos e se não refletirmos sobre nossa reflexão. Portanto, é fundamental que questionemos qual a contribuição real que essas pesquisas, que têm sido realizadas, trazem para o ensino, para os educadores e educandos, mais especificamente; qual o vínculo efetivo existente entre essas pesquisas e a realidade descrita, avaliada ou constatada por elas e porque, de fato, não levam a nenhuma mudança real.

Numa primeira análise, diria que a maioria delas terminam onde deveriam estar começando, ou seja, na apreensão fragmentada da realidade por parte do pesquisador e que, por refletirem a constatação de um fragmento, nada ou muito pouco acrescentam a esta realidade. Muitas pesquisas de cunho apenas teórico evidenciam mais a intenção do pesquisador em demonstrar que assimilou (no sentido associacionista do termo) corretamente a teoria estudada. Outras, ainda, constataam as conclusões de outros pesquisadores, repetindo suas investigações num contexto social diferente, sem nada acrescentar a essas conclusões. A maioria delas representa o trabalho conclusivo de cursos de pós-graduação (exigência para titulação), o que garante, em princípio, uma única validade: a de que preenchem, satisfatoriamente, as exigências previstas no sistema de avaliação do referido curso.

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

Para que esta primeira análise não se caracterize como reducionista de um problema extremamente complexo, faz-se necessário refletirmos sobre os aspectos nela levantados. Se as pesquisas em educação, em sua maioria, são uma constatação da realidade e não chegam a transformá-la, podemos começar a averiguar se houve interação entre sujeito e meio investigado e, se essa interação foi suficiente apenas para que o pesquisador construísse um conhecimento já construído. Ou ainda, se, na existência de um conhecimento novo - o que é pouco provável, uma vez que o mesmo é substituído pela análise da coleta de dados, isto é, do conhecimento já existente - o convívio efêmero do pesquisador com o meio e a falta da investigação solidária desta realidade limitaram-no e fragilizaram-no diante das contradições impostas pelo meio investigado.

Com base no fato de que o conhecimento é construído a partir de um processo interativo entre sujeito e meio, o que é afirmado tanto por Piaget como por Paulo Freire, torna-se fácil aceitar a idéia de que, na condição de sujeito neutro ou alheio à realidade, o pesquisador só terá condições de realizar pesquisas que a constatem ou a descrevam. Para transformar a realidade que investiga, necessitaria contextualizar-se nela, o que acarretaria descobrir e assumir a multiplicidade de fatores intervenientes na mesma. Mas isso o tornaria vulnerável ao problema que investiga e o obrigaria a aceitar sua ignorância ou seu conhecimento relativo sobre o mesmo.

Limitado pela idéia de um conhecimento absoluto e partindo do princípio de que basta delinear um problema, selecionar os sujeitos que serão objetos de investigação e investigá-los (problema e sujeito) de forma impessoal, ou melhor, objetiva, para se ter condições de interferir positivamente na realidade observada, o pesquisador acaba criando um ciclo vicioso e improdutivo que reforça a situação de estagnação e de dominação já existente. Ao afirmar

que o ensino escolar precisa romper o vínculo da aprendizagem condicionante do tipo ESTÍMULO-RESPOSTA e passar a permitir que a mesma seja determinada pelo próprio sujeito, num processo construtivo, sem criar um vínculo interdependente entre professor-aluno-objeto de conhecimento, o pesquisador assume, em relação ao professor, o mesmo papel que esse professor assume frente a seus alunos e que, segundo o pesquisador, precisa ser transformado.

A situação agrava-se quando a pesquisa assume caráter de trabalho acadêmico, isto é, representa o meio pelo qual se obterá um título. Aqui, mais uma vez, denuncia-se a necessidade de se reformular o ensino escolar, em todos os níveis, que consolida a educação bancária: um título por uma pesquisa ou uma pesquisa por um título. Uma pesquisa deve ser empreendida por um profissional e não por um aluno (que embora profissional assume o papel de aluno (sujeito passivo ou rebelde) e espera vender sua produção por uma aprovação, por um título). Ao aluno não cabe, necessariamente, o compromisso permanente que transcende o curso, sua situação é transitória. Mas ao profissional, crítico e consciente, sim, porque ele se faz sujeito da História. Ele é histórico. E, como afirma Paulo Freire (1990.p.138) a Donalddo Macedô *como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.*

Capra (1988.p.15) ao fazer referência sobre o princípio de indeterminação - série de relações matemáticas que determinam até que ponto os conceitos clássicos podem ser aplicados aos fenômenos atômicos e que expressam o quanto o universo é uno e inter-relacionado - de Heisenberg, afirma:

Na física atômica, os cientistas já não podem exercer o papel de observadores objetivos e imparciais, eles estão envolvidos no mundo que observam... Nos anos 20, os físicos, liderados por Heisenberg e Bohr, constataram que o mundo não é uma coleção de objetos distintos; pelo contrário, ele parece uma teia de relações entre as diversas

partes de um todo unificado.

Relacionando essas afirmações com a educação escolar, reforçaremos ainda mais a idéia de que o pesquisador deva ser um sujeito a interagir com o objeto de pesquisa. Isto acarreta uma mudança significativa na concepção que se tem, ainda, sobre o conhecimento, ou seja, que ele pode ser produzido em laboratório ou gabinete, por grupos privilegiados (elites intelectuais ? ou ideológicas ?) e oferecido, como solução, ao contexto educacional. O professor, profissional da educação, precisa construir seu conhecimento sobre a construção do conhecimento e só o fará se assumir a atitude de um pesquisador reflexivo e consciente (portanto, crítico). A concepção de que o ensino escolar não é uma ciência e de que professor não faz pesquisa (pelo menos aquele que atua em sala de aula), mas é sujeito que sofre pesquisa, sendo, muitas vezes, o próprio objeto pesquisado, criam uma barreira sutil e velada, com múltiplos desafios, a ser vencida pelo professor enquanto sujeito histórico, pertencente a uma categoria - a do magistério - que precisa unir-se solidariamente para romper ideologismos discriminatórios como esses e conquistar o verdadeiro valor da educação, especialmente a que deve ocorrer na escola.

Atualmente, muitos profissionais de diferentes áreas (saúde, psicologia, assistência social, por exemplo) realizam pesquisas ou cursos de mestrado na área da educação, onde descobrem realidades, analisam problemas e sugerem soluções via escola. Poucos são os professores, especialmente os das séries iniciais que são encontrados nesses cursos ou fazendo parte de grupos de pesquisas (como pesquisadores), apesar do desejo manifesto, pelos mesmos, em não ser apenas espectadores. Isso pode-se verificar, também, no artigo sobre a pesquisa realizada na região sudeste: "Mestrado em educação e escola básica: um encontro necessário" envolvendo cursos de Mestrado em Educação (cinco no Rio de Janeiro, oito em São Paulo, uma em Minas Gerais e uma no

Espírito Santo)².

O fazer das séries iniciais é visto, de forma geral, como algo irrelevante e a discriminação - objeto de estudo nesse trabalho - que sofrem os professores que atuam neste segmento do currículo escolar é muito forte. Que necessidade esse professor (geralmente uma "professorinha") tem de fazer mestrado ou doutorado? Ser professor de séries iniciais representa, como afirmei, em outras situações³, um estado de marginalização que eu considero (e voltarei a abordar esse aspecto mais adiante) fruto do desconhecimento da complexa importância destas séries na construção do sujeito adulto e social que, por sua vez, é muito mais produto de um paradigma sobre o conhecimento do que de ideologias.

Pedro Demo (1979), em seu artigo "Política social e política educacional - pesquisa da e intervenção na realidade", aborda aspectos extremamente inquietantes a respeito das pesquisas e que poderíamos considerar, em relação ao desenvolvimento do pesquisador (sob o ponto de vista interacionista) um dado desequilibrador, que o pesquisador, na busca de um reequilíbrio poderia: (1) deformar ou negar enquanto perturbador, retomando, assim, o equilíbrio anterior ou (2) modificar seus esquemas para acomodá-los ao elemento perturbador, atingindo um equilíbrio maior (equilíbrio majorante), o que poderia implicar transformação de posicionamento ou consolidação deste posicionamento (confronto de pon-

2- Esta pesquisa foi realizada no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, com financiamento do INEP. O artigo com base nessa pesquisa, escrito por Célia Frazão Soares Linares, Sheila Rubino de Oliveira Kellner, Terezinha de Jesus Gomes Lankenau e Balina Bello Lima, todas professoras da Universidade Federal Fluminense (UFF) foi publicado pela Revista Educação e Realidade (v.16, nº2, JUL/DEZ 1991.FACED-RS).

3- Em inúmeras ocasiões tenho levantado essa questão, inclusive no capítulo "Alfabetização de jovens e adultos" publicado no livro "Para uma política de alfabetização", organizado pela Professora Dinorá Fraga da Silva e editado pela editora Papirus, em 1991.

tos de vista abordados na introdução deste trabalho). O autor afirma que, se a pesquisa sobre a pobreza (que é o enfoque dado por ele) não contribui para a redução substantiva da mesma, pode-se, no mínimo, concluir *que esta pesquisa está fazendo mais o jogo do dominador do que o do dominado que ela pretensamente imagina estar protegendo.* (p.58). Neste caso, segundo Demo (p.60), *aquilo que poderia ser uma colaboração decisiva para o projeto global de redução das desigualdades sociais, acaba cristalizado em agradáveis alternativas de incremento da renda e do prestígio pessoal* (aos pesquisadores e às instituições onde os mesmos estão vinculados).

Dentre os muitos outros aspectos destacados por Demo não encontraremos, no entanto, nenhum que aborde a natureza epistemológica das pesquisas. Os aspectos ideológicos parecem ser determinantes em sua análise. Há, entretanto, implícita, no enfoque que é dado a esses aspectos, uma insatisfação perante a realidade que o autor constata e analisa. Ao concluir seu texto, aponta algumas expectativas em relação à pesquisa educacional que, de forma geral, não rompe a estrutura existente. No entanto, ao afirmar que se deve esperar desse tipo de pesquisa *mais coragem do que objetividade, mais contato com a realidade do que formalização; mais propostas do que tabelas* (p.60) oferece-nos dados significativos que, ao mesmo tempo que evidenciam uma contestação do que existe, apresentam lacunas de ordem epistemológica. Vejamos: do ponto de vista interacionista, quanto maior e mais consciente for o contato do sujeito com a realidade, maior será sua capacidade de formalização, ou seja, mais capaz de abstraí-la reflexivamente ele será. O que o autor nega, de fato, é a retórica e não a formalização. Quanto à relação que ele sugere estabelecer entre coragem e objetividade, veremos que o que é contestado é a impessoalidade e não a objetividade. A coragem conclamada representa a quebra dessa impessoalidade. E é exatamente aí que ele enfatiza e não nega a necessidade do pesquisador ser objetivo. Quanto maior a coragem (a interação, o envolvimento) do sujeito ao viver a vida, mais objetivo (consciente) ele se tornará nesse ato de viver. A coragem, no

caso, além de ter a tarefa de romper com a impessoalidade, assume o caráter de comprometimento, de conscientização, portanto, de objetividade o que dá ao sujeito condições de formular propostas, de realizar antecipações, de construir novidades. Chegamos, então, ao aspecto epistemológico da pesquisa que assume dimensões construtivas.

Apesar de possuir muitos pontos comuns à pesquisa participante e à pesquisa-ação, a pesquisa que denomino pesquisa construtiva ou interacionista difere das primeiras no que se refere ao papel do pesquisador. Embora a pesquisa-ação e a pesquisa participante representem a busca de alternativas frente à pesquisa convencional, ainda mantêm o pesquisador como alguém não pertencente ao grupo ou realidade pesquisada, como podemos constatar em Thiollent (1984). Dada as características do processo educacional, essa perspectiva, no contexto escolar, necessita ser redimensionada, uma vez que o próprio professor deve colocar-se, em seu ambiente de trabalho, como um pesquisador e como tal manter uma atitude ativa e reflexiva. Sendo assim, ele participa, reflete e procura impor suas idéias, como tomada de consciência, de forma crítica e solidária, refletindo sobre suas idéias e a de seus pares, portanto, em cooperação com os outros: quanto mais consciência o sujeito tem de sua situação no mundo, mais condições terá de se impor a si (auto-crítica) e aos outros (cooperação).

Numa pesquisa construtiva, o pesquisador constrói seu conhecimento a partir de sua própria ação prática e em pensamento, a partir da "práxis" que só se efetiva através da ação-reflexão. Esse conhecimento, por sua vez, não é externo nem anterior a sua ação. Ele é resultado dela e transcende seu meio, à medida que é construído - assim como o conhecimento lógico-matemático transcende o conhecimento físico - e o lança, como pesquisador, junto com outros sujeitos históricos, à construção de sistemas correspondentes aos inúmeros aspectos envolvidos no conhecimento em construção. Em outras palavras, o pesquisador, passa a operar no ideal,

em contraste com o real, (como afirma Piaget (1983) em relação ao trabalho do lógico) necessitando buscar constantemente o equilíbrio aí encontrado, uma vez que o mesmo jamais se constitui de forma definitiva.

Talvez esteja, nesse aspecto, o ponto dilacerante da perspectiva interacionista e que pode representar uma novidade inconcebível e inassimilável, pelo menos de imediato, aos esquemas dos sujeitos condicionados a ver a vida como algo estático e a receber passivamente o conhecimento pronto. Extremamente coerente em si mesma, uma vez que não dá as construções como definitivas (o conhecimento construído como acabado), a teoria interacionista obriga o sujeito a rever seu modo de conceber o ato de viver e a reconstruir seu conhecimento, enquanto sujeito que age e reflete sua ação.

Como afirmei anteriormente, uma pesquisa educacional só terá como fundamento a teoria construtivista, se o pesquisador (e temos como exemplo Piaget e Paulo Freire) interagir efetivamente com seu objeto de pesquisa. São nesses pressupostos que minha pesquisa se fundamenta e cria raízes. Esse trabalho, que traduz uma busca de sentido (o debruçar sobre a prática, referido no capítulo anterior), é o resultado atual de uma caminhada inquieta e questionadora.

2.3- MINHA CAMINHADA AO INTERACIONISMO: DA INTUIÇÃO À OPERAÇÃO; DA INCONSCIÊNCIA À PESQUISA

Talvez de todo o trabalho que está sendo escrito, este seja o item mais difícil de escrever. Detendo-me na minha história, abordarei aspectos que ainda são realidade para muitos, mas que relatarei como fazendo parte de um passado ou presente já vivido por mim e que serão retomados e analisados como realidade atual apenas nos capítulos seguintes. E isso é extremamente inquietante. Escrevo como se visse meu próprio filme, expressando meu modo de ver, agir e refletir e buscando demonstrar como, a partir da reflexão da minha ação ao longo do tempo (na vida), tenho refletido a educação es-

colar como um todo, saindo e retornando à reflexão da reflexão pessoal, na busca de coerência e transformação.

Esta é a segunda vez que escrevo este item e decidi recomê-lo após ter redigido cinco páginas. No entanto, não existe lamento, tampouco desânimo nesse fazer. Ao contrário. Ter recommçado, torna-me fortalecida. Não escrevo por escrever. Escrevo, procurando a conquista de um conhecimento maior. O problema que se impôs, em relação ao texto anterior, foi que, ao não conseguir continuar desenvolvendo-o, descobri que seguir em frente equivaleria aceitar a incoerência, porém, seguir em frente retomando-o, reformulando-o ou, quem sabe, eliminando-o, equivaleria manter viva a necessidade de coerência e a possibilidade de construí-la.

Não pretendo esconder meus sentimentos em nome de uma suposta objetividade ou cientificidade. Estaria, se assim o fizesse, sendo incoerente, não só em relação à pesquisa que venho desenvolvendo, como também, a minha história. Cheguei a este momento por amor à vida, pela fé no futuro e pela consciência da responsabilidade do meu saber diante de mim e dos outros, pois motivos não faltaram para esmorecer.

Sempre amei a vida. Vivendo também na adversidade, aprendi a sonhar. Sonhando, fiz da vida momentos de esperança e de crença no que acreditava. Aprendi que é necessário lutar para que o sonho se torne real, pois o que se quer ou o que se sonha não está pronto em algum ponto distante, fora de nós, a nossa espera. É necessário construí-lo numa tarefa árdua e incessante.

A decisão de ser professora, definida apenas no último ano do primeiro grau, e fundamentada em motivos repletos de contradições, questionamentos, curiosidades e conflitos, representa a busca da realização de um sonho: unir a escola à vida, ou melhor, abrir espaço para a vida na escola.

Quando criança, escola e vida constituíam, para mim, duas rotinas totalmente opostas. Na vida era possível e necessário brincar, discutir, descobrir, imaginar, arquitetar coisas, viver em grupo ou se isolar. Na escola, um aglomerado de crianças era submetido ao obedecer, ao cumprir, ao ouvir, ao decorar, ao viver o tédio.

Sentir prazer na rotina da vida não significava ausência de compromissos ou privações. Ao contrário. Tinha-se tarefas bem definidas, fazia-se renúncias significativas e mesmo o compromisso com a escola era assumido com responsabilidade. O trite era a rotina da escola que era entediante, onde era proibido conversar, ser alegre, ter idéias (a não ser as permitidas ou sobre temas impostos) e onde fazer coisas inusitadas (mesmo que contextualizadas) representava ser rotulado ou castigado. Ser diferente era considerado um absurdo, algo que precisava ser controlado, domesticado e, principalmente, repreendido como exemplo para o grupo ou para que não se viesse "sofrer" na vida. Numa rotina a vida era liberta e convidativa, noutra era enclausurada e proibida.

Ser professora, portanto, representava um desafio a minha busca de coerência pessoal, mas, com certeza, era o caminho mais intrigante e desafiador. Desvendar o mundo de uma sala de aula e encontrar respostas às perguntas que se acumulavam era algo vital. Teria de haver respostas coerentes e outros caminhos a encontrar. Seria mesmo a escola um mal necessário que só descobriria sendo professora?

Não sei se, por receio de encontrar uma resposta afirmativa a essa pergunta, ou, se pela não aceitação da idéia manifesta no fazer escolar, de que antes de "ser" é necessário submeter-se a um longo período de preparação onde "não se é", foi que busquei outras alternativas de estudo que não voltadas ao magistério. Não teria dúvidas ou não vacilaria em abandonar o ensino, se concluísse que não

havia nada em comum entre nós ou se, de fato, eu não conseguisse contribuir para sua transformação. No entanto, os caminhos que escolhi foram determinantes para que atingisse esse caminho.

Realizei o estágio do curso de magistério em 1972, porém antes de realizá-lo, uma surpresa: precisávamos (eu, minhas colegas e os demais professores) participar de uma reciclagem correspondente à implementação de uma reforma de ensino, num total de setenta e duas horas. Se não a fizéssemos, não poderíamos realizar o estágio, tampouco recebermos o diploma de professor(os professores já formados não poderiam continuar atuando)⁴. Se nos sentíamos obras mal-acabadas, depois desta notícia tínhamos tudo para nos sentirmos mal-feitas.

Afinal, o curso de três anos não havia sido necessário para que a capacidade se fizesse presente? Não representava o caminho da competência docente? Como então um treinamento de setenta e duas horas poderia ter mais valor do que ele? Representaria aquilo alguma brincadeira? Claro que não, eram ordens superiores, era a solução encontrada por um grupo de estudiosos (de iluminados). Aquele absurdo todo representava simplesmente o trivial do óbvio: as pessoas não eram nada, eram simplesmente depósitos e executores. Bastava um treinamento, apenas uma "nova informação" para que as reformas se fizessem. Experiência anterior? Quem as tivesse deveria ter sido reprovado na escola. E estavam todos os professores convocados (autônomos, submissos, fáceis de treinar?) ali, alguns descrentes, outros aflitos para seguirem a receita

4- Ao regressarmos à escola para realizarmos o estágio, recebemos a notícia de que éramos obrigadas a realizarmos a Reciclagem de Implementação da Reforma de Ensino do Rio Grande do Sul (promovida pela SEC-RS). A imagem que ficou foi a de que haveria uma mudança total, de tal ordem que quem não participasse do treinamento seria incapaz de continuar atuando. Foi assim que entrei em contato com a Lei 5692/71.

corretamente e ávidos por "novidades", com exceção dos "sangue-novos, como eu ("jovenzinha" cheia de ideais) que se apresentavam curiosos e indagadores, mas que, segundo as "vozes experientes", com o tempo aprenderiam a fazer parte da máquina, da massa uníssona, opaca e que, talvez, cansados de se debaterem (sangue envelhece ?) fariam de conta que viviam, que tudo estava bem e manteriam, finalmente, seu ritmo constantemente monótono, convencidos de sua impotência e da inutilidade de seus sonhos e ideais.

Felizmente encontrei em Paulo Freire, através de suas idéias, um parceiro de luta. Encontrei-me, em Paulo Freire, como semente. Iniciava um caminho que eu queria libertador. Tive em Paulo Freire um ponto de apoio para que, sendo sujeito no mundo, buscasse a transformação. *Os oprimidos - diz Freire (1980.p.57)- não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguí-la.*

Descobri Paulo Freire numa época em que era bonito discursá-lo, subsidiar-se nele para se refletir (pensar sobre) a situação de opressor-oprimido em que os sujeitos da sociedade viviam e que necessitava ser denunciada. Porém, assumi-lo, como compromisso pessoal, era perigoso. A ameaça constante de punição implícita nos discursos evocadores de "libertação" tendiam mais a consolidar a realidade contestada do que a transformá-la de fato. Voltados sempre a analisar e a denunciar uma realidade externa, culpa dos outros, invocavam ao orador a grandiosidade da consciência crítica e libertavam-no, por isso, da necessidade da auto-reflexão, ou seja, da práxis. Denunciar era ser crítico, consciente. Transformar era ser subversivo, ameaçador.

Talvez este tenha sido o período mais crítico na minha tomada de consciência da força ideológica. Via Paulo Freire ser lido de um jeito diferente daquele realizado por mim e pelas pessoas com as quais convivia e que não buscavam na leitura slogans e sim subsídios para refletirem sua prática de forma mais clara e consciente. E isso

me inquietava. Estariámos, com nosso desejo de encontrar parceiras, distorcendo-o ? Ou à força de uma ideologia não estaria retirando dele sua essência, sua concretude e romantizando-o para utilizá-lo como instrumento de alienação, garantindo a não transformação da realidade existente ? Romantizando-o, fragmentava-se sua teoria e retirava-se do homem sua consciência crítica de ser no mundo. Tendo o amor, o diálogo, a fé e a participação como elementos etéreos, não dialéticos, consagrava-se a esperança e o ato de viver como atos de submissão e veneração aos que, heroicamente, assumiam para si a causa dos outros (fracos e oprimidos) e a transformação como resultado do assistencialismo paternal e reacionário destes sujeitos benevolentes (e demagógicos). A dúvida, que persiste em mim, era se esses sujeitos, sem serem oportunistas, não estariam procurando assumir o papel das "lideranças revolucionárias", afirmado por Paulo Freire, e acabavam, ingenuamente, servindo à dominação e, posteriormente, sendo absorvidos por ela como opressores (como visão prevalecente de homem que possuíam).

O que caberia a mim, então, como educadora de ser no mundo ? Como poderia ser transformadora de uma realidade, se não tivesse a mim mesmo como ponto de partida para a transformação ? Se não me constituísse e me assumisse como sujeito histórico e político (que não creio ser sinônimo de político-partidário) com necessidade de romper em si mesmo a duplicidade de oprimido e opressor, impulsivando, assim, uma revolução contínua e humanizadora ?

A diferença básica e fundamental entre meu fazer e o fazer de Paulo Freire é que eu trabalhava com crianças. E na recapitulação do tempo de minha história lembro que, como criança, não possuía esta consciência do mundo dos adultos e que, na família, sempre fui respeitada como criança. O desafio que enfrentava como pessoa era o de possuir compromissos familiares e escolares e assumi-los com responsabilidade (de criança). Tarefa difícil e desafiante.

Refletir sobre minha ação como professora significava refletir sobre minha ação com crianças (que viam o mundo com olhos de criança) e transformar representava, em princípio, não reproduzir a situação de dominação ou domesticação a que havia sido submetida na escola. Refletir e transformar levar-me-iam a um processo constante de transformação (crescimento) pessoal. Processo esse que não se fazia isoladamente. Como ser no mundo, fazia parte de um grupo e foi nele que sempre busquei encontrar parcerias.

Nessa busca de transformação, nunca fui presa ou exilada, porém encontrei a rejeição e fui submetida ao isolamento e à solidão inúmeras vezes. Por crer que a realidade se transforma somente, se cada sujeito dessa realidade vivenciar um processo de revolução pessoal, assumi sempre, como referência, a reflexão do meu ser e fazer individual (perante mim, meus valores, e os outros), esperando que meus colegas me acompanhassem com estes mesmos compromissos e coragem, o que nem sempre ocorreu.

Partindo, também, do princípio que podemos ver, em nossas limitações, desafios a serem vencidos e, nas barreiras da opressão, injustiças a serem rompidas, tratei de manter-me alerta contra a acomodação e a submissão. As limitações via com condescendência, e a luta para vencê-las, com bravura, com rigor. Existe uma diferença inconciliável entre sofrermos a opressão e nos tornarmos submissos a ela ou mesmo assumi-la.

No texto "Algumas notas sobre conscientização", Paulo Freire (1981.p.147) afirma que *em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer*. Isso seria determinante, segundo ele, da necessidade que tem o educador de compreender sua tarefa, que é política, e suas limitações com lucidez crescente para não cair no *pessimismo aniquilante* ou no *oportunismo cínico*. Essa afirmação, que considero altamente intrigante e desafiadora, sempre foi motivo de reflexão na minha caminhada. Se para o autor, o homem em interação com o mundo (no mundo e com o mundo) faz

história ou é história, a possibilidade a que se refere é muito mais consequência das condições do homem em vencer suas limitações na busca do que gostaria de fazer do que na própria força ideológica. E aí não basta denunciar ou combater a opressão, acomodando-se nas condições históricas concretas impeditivas ou limitadoras da ação. É necessário, no caso da educação, romper o imediatismo vigente no fazer das escolas para que se possa instalar, nesse fazer, uma prática humanizadora, ou seja, uma prática determinada pelo sujeito cognoscente: aluno e professor e não na transmissão mecanicista de conteúdos programáticos.

Retomando as limitações e as possibilidades históricas, acredito que são a inconsciência (como limitação) e o paradigma sobre vida e conhecimento (como possibilidade) os maiores desafios a serem vencidos e os determinantes mais significativos das ideologias e da situação oprimido-opressor. Ao afirmar, portanto, que não será transformador o educador que não descobrir a si mesmo como sujeito histórico e em si as barreiras da inconsciência a serem transpostas, quero retomar minha própria caminhada docente que sempre foi envolvente e prazerosa (no contato com a criança), mas que teve, na tomada de consciência, o motivo mais forte das rejeições sofridas e o fator que tornou minha posição irreversível em relação à busca de transformação. E nesse aspecto é que vejo como inconciliável o convívio entre consciência e mediocridade, oportunismo e consciência. Se consciente não se quer ser medíocre e se oportunista não se é consciente (por mais "inteligente" que se possa ser considerado).

Em constante processo de criação, conquistei, ao longo do tempo, uma posição que sempre me manteve em ação (concreta e mental) e que me fez viver a dupla consequência de ser diferente, ou seja, a de ter permissão e ser desafiada a fazer coisas novas ou inusitadas e a de sofrer as consequências por desempenhar o papel do tipo "mau aluno": o que questiona, o que desacomoda, o que agita (por mais tranqüilo que seja, pois está sempre pensando em

algo, procurando outros pontos de vista, investigando e subvertendo a ordem estabelecida). Talvez esta condição de "ser diferente" tenha começado a ser conquistada no tempo de criança, através das idéias e das soluções inusitadas que encontrava ou para inventar ou para resolver problemas, geralmente resultantes de minha perallice. Ter sido criança (especialmente longe do colégio) foi muito bom.

Meu empenho como estudante, no meu tempo de infância, não convenciu muito a família. Preferia fazer coisas como inventar diálogos para as formigas que se encontravam nas trilhas, desenhar, brincar com mil coisas, plantar, falar (comigo, com os bichos, com os outros) do que ficar decorando a tabuada, fazendo contas, fazendo cópias e estudando para ditados, provas, exames. Meu conhecimento sobre autoridade ... construí aí, com meus pais, que eram responsáveis, carinhosos, severos (constantes e coerentes) e companheiros (na cumplicidade com a infância dos filhos e no apoio de adultos dado a eles).

Impulsionada por uma imensa necessidade de liberdade é que, a partir de uma determinada época, que não sei precisar, comecei a definir e impor minha maneira de estudar. Havia disciplinas que estudava para ser aprovada. Uma vez que não exigiam nada de mim, além da memória evocativa, nos dias de prova, levantava-me de madrugada e decorava a matéria. Havia, no entanto, disciplinas que me faziam pensar e criar e a elas dedicava tempo para "aprofundar" mais o que era tratado em aula. Já na faculdade, não estudava mais (pelo menos no sentido convencional do termo). Não faltava às aulas, refletia muito sobre o que era visto e debatido e lia muito sobre os assuntos, tanto referentes ao curso como a minha profissão, que seguiam, supostamente, caminhos paralelos. Nas disciplinas que exigiam memória evocativa, empenhava-me o suficiente para não ser reprovada. Na vida, se viesse a precisar de seus conteúdos, procuraria livros, pessoas ou cursos complementares como fazia em outras situações.

Ter realizado o curso de Comunicação Social foi relevante na construção de minha caminhada docente, também porque sua natureza (bacharelado) foi utilizada, inúmeras vezes, como elemento discriminador, o que me tornou alerta para a tendenciosidade das intenções e a necessidade de fortalecer-me, buscando refletir minha ação e as conseqüências que ela provocava. Se minha linguagem era de comunicadora e não de pedagoga, ou o vocabulário da pedagogia era muito restrito e inflexível ou deveria haver nesse aspecto diferenciador, a imposição de limites para a minha ação e abrangência (ou influência) do meu conhecimento no contexto escolar. Vencer essa barreira, que na realidade era ideológica, uma vez que os demais cursos universitários não se voltavam para o fazer daquele segmento do currículo (e meu estágio da faculdade havia sido realizado em ambiente escolar), exigiu confronto de idéias e a luta por espaço. Poderia alguém com curso de Pedagogia, sem Escola Normal, atuar, como professor, nas séries iniciais? Não. Então, teria este curso maior valor do que o de Comunicação no desenvolvimento dos docentes destas séries? O que teria maior relevância: a formação acadêmica ou o fazer docente reflexivo?

Sem a intenção de sair das séries iniciais, sem ter encontrado respostas às questões que me levaram a elas, via nessa discriminação um cerceamento da minha ação. Era necessário estar alerta para não entrar num círculo vicioso no qual a produção e o envolvimento no processo criativo servissem como ação alienante na situação de opressão onde o papel de oprimido é assumido de forma inconsciente.

Todo processo criativo pode servir de alienador da realidade, por conter um envolvimento prazeroso apesar de estressante. Assim, um professor pode envolver-se na criação de estratégias ou técnicas e métodos de ensino que tornam atraente o fazer (do professor e do aluno) em sala de aula e estar, simplesmente, alterando as tonalidades de um objeto obsoleto, ou mascarando a realidade opressora existente em seu contexto social. Tomei consciência desse fato

quando, em 1981, ao realizar o curso de Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Superior, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (que vivenciava talvez o final do período das instruções programadas - TIPS), procurei confrontar o desenvolvimento das etapas de uma campanha publicitária com a dimensão criadora do processo educativo. Meu objetivo era o de buscar alternativas para eliminar a indiferença dos alunos diante dos conteúdos apresentados pelos professores. Utilizei-me, também, dos níveis de pensamento de Piaget (que audácia !) para "despertar" a necessidade de se "respeitar" o nível de desenvolvimento da criança na "elaboração" de situações de ensino (essa assimilação deformante de Piaget será retomada no próximo capítulo, através da análise do uso desse pesquisador, pela escola, através de Bruner).

Foi no confronto dos aspectos antagônicos existentes nos processos de criação inerentes ao fazer publicitário e ao fazer didático, que comecei a dar início à pesquisa que hoje comunico os resultados e que, de uma certa maneira, teve de ser realizada de forma individual (e não individualista), autônoma e independente (sem nenhum recurso financeiro, inclusive), por não ter sido compreendida de forma imediata por causa da concepção sobre conhecimento e educação que predomina no contexto escolar e pela discriminação sofrida como professora de séries iniciais.

Piaget (1989.p.29) ao traçar um paralelo entre intimidade do pensamento e o egocentrismo afirma:

O adulto, mesmo no seu trabalho pessoal e íntimo, mesmo envolvido numa pesquisa incompreensível para a maioria dos seus semelhantes, pensa socialmente, tem continuamente presente em seu espírito a imagem de seus colaboradores ou contraditores, reais ou eventuais, pessoas da profissão, as quais, cedo ou tarde, anunciará o resultado de sua pesquisa.

O autor afirma ainda que o pesquisador mantém-se em constan-

te discussão mental, ao longo da pesquisa, uma vez que a imagem de seus colaboradores (que o mantêm na pesquisa) ou de seus contraditores (que o combatem) perseguem-no ao longo do tempo o que provoca, pela necessidade de demonstração e de controle, uma *linguagem interior incessantemente dirigida a supostos contraditores imaginados freqüentemente em carne e osso* (p. 29), sendo que a invenção escapa a esta influência opositora. Citando Piaget, expresso o processo vivenciado por mim ao longo do tempo. Não basta, no entanto, chegar nesse momento e dizer: "Minha opção não foi em vão, há como transformar o fazer da escola num fazer construtivo e interacionista". Este é um momento transitório e aceitá-lo, como solução, ou como suficiente em si mesmo para que a transformação se efetive, é refletir não a visão construtivista e sim a associacionista que crê que uma vez que algo é descoberto, torna-se assimilável ou compreensível para todos. Como verdade, minha conclusão é real (pe-lo menos para mim) como prática é meta a ser perseguida por quem fizer parceria com minhas idéias.

Mais uma vez, na busca de parceria, encontrei, nos livros, um novo parceiro. Como Paulo Freire, Piaget constituiu-se, com suas idéias, num colaborador para minha pesquisa, fornecendo-me elementos que me auxiliaram a operar com os objetos de conhecimento existente nas séries iniciais do currículo escolar. O processo de conscientização sobre meu papel de educadora, que vivenciei, com auxílio de Paulo Freire, ampliou-se e transformou-se num processo de conscientização sobre a construção do conhecimento, com o auxílio de Piaget.

Não pretendo (nem nunca pretendi) ter apenas um discurso Piagetiano ou Freireano. Busquei-os por opção e necessidade. Minha intenção é de ser uma pesquisadora interacionista ou uma epistemóloga escolar. Os resultados expressos ao longo desse trabalho não são os de Paulo Freire ou Piaget e sim o resultado da relação estabelecida, por mim, entre as relações que estabeleci no contato que tive com suas teorias e com as pessoas. Numa linguagem intera-

cionista, o que escrevo não está em Paulo Freire, em Piaget, em mim ou nos contextos em que agi e sim na coordenação de minha ação sobre os mesmos. Esses dois autores, em especial, foram objetos de conhecimento num processo de abstração reflexiva vivenciado na construção de meu conhecimento.

Descobri também outros autores de extrema relevância. Cheguei a eles por curiosidade ou por indicação de pessoas que, num viver solidário, me apontaram caminhos que enriqueceriam minha pesquisa. Com eles, como será possível verificar ao longo desse trabalho, fortalecerei minhas idéias (1) sobre currículo, sua organização, sua transformação e (2) sobre a construção do afeto, da cognição e da sociabilidade como consequência de um currículo construtivista embasado na epistemologia genética de Piaget.

Não comecei com Paulo Freire e Piaget, não esperei "dominar" suas teorias para agir, nem tampouco levei-os para minhas aulas como solução ou receita, ou melhor, não procurei enxertá-los. Não queria um arremedo de currículo construtivista. Paulo Freire, o primeiro que descobri, usei para mim e na minha ação, levei para a aula, devidamente assimilado, ou seja, não sendo ele, nem sua porta-voz, mas sendo eu (transformada e enriquecida por tê-lo encontrado). Quanto a Piaget, interessei-me por ele, também porque não acreditava poder ser tão ignorante que não fosse capaz de achar simples, como os "teóricos" garantiam, os estágios de desenvolvimento, ou mesmo, saber o que significavam. E, pelo que se dizia, bastaria saber isto para sermos construtivistas. Então fui lê-lo. Santo Deus, que complicado ! Seria aquilo um aglomerado de palavras ou queriam dizer alguma coisa ? Equilibração majorante ? Estruturas estruturantes ? Abstração reflexiva ? Adaptações adquiridas ? Esquemas secundários ? Objeto permanente ? Reconstruções com avanços ? Quanto conceito ! Mas era tudo fascinante demais para eu desistir ! Comecei a imaginar como conseguia pensar e elaborar o pensamento daquela forma e comecei a invadi-lo ou a procurar desvendá-lo. E não parei mais. Permaneci com Piaget por

encontrar nele elementos que me ajudariam a preencher as lacunas que minha tomada de consciência acusava ou desvelava. Porém nunca consegui ler apenas um livro de cada vez. Ler Piaget, para mim, significava - e ainda significa - ter a minha frente três ou mais livros abertos (e trabalhos de alunos) e ir e voltar às páginas e capítulos de um mesmo livro.

Ler Piaget no trabalho ou ação dos meus alunos ou na minha atuação e na dos meus colegas ou ainda ler os trabalhos ou ações minhas, dos alunos e dos colegas em Piaget foi (ou é) outra aventura. Comecei pela minha atuação. Como já vinha com Paulo Freire, julguei mais fácil buscar Piaget no pensamento formal que esperava ter atingido. Mas como a característica do pensamento formal é operar sobre operações, busquei o período operatório concreto. Como esse período começa a se estruturar no período sensório-motor, fui lê-lo também. E fiz isso, ou melhor, faço isso simultaneamente. Conclui que quem simplificava Piaget o havia compreendido behavioristamente (era capaz de repetir o que ele dizia). Conseguiriam operar com suas idéias? Comecei a imaginar essas pessoas tão seguras, dentro de uma sala de aula com vinte e cinco ou trinta crianças. Seriam Piagetianos ou Skinnerianos? Essa curiosidade levou-me, inevitavelmente, à investigação das epistemologias que subsidiam o fazer-pedagógico.

Meu início como professora foi, acredito, semelhante ao de muitos professores, ou seja, em estágio do curso de magistério no qual temos como preocupação maior demonstrar que somos seguros, competentes e que sabemos aplicar os recursos que armazenamos numa espécie de "poupança pedagógica" durante o curso (jogos, tabuada, álbuns seriados, cartaz de pregas, textos, etc.) e que sabemos elaborar planos de trabalho, com objetivos claros e atividades atraentes e que fazem o aluno ficar atento para "aprender". Nossa consciência volta-se para nossa "responsabilidade" como professores e ser professor significa transmitir bem o conteúdo (muitas vezes sobre um conhecimento que nem nós mesmos possuímos) o

que nos torna ou nos mantem inconscientes da importância do aluno. Se planejarmos bem, se executarmos bem, tudo estará encaminhado. Mas a realidade não é esta e nós não chegamos a tomar consciência disso porque, de fato, mais do que acreditar, precisamos cumprir.

Do planejamento diário de oito folhas, passei ao planejamento coletivo (classes paralelas) semanal, com roteiros de trabalho e elaboração de estratégias que nos podem dar a falsa consciência de que estamos respeitando o desenvolvimento do aluno, mas que pouca diferença tem da situação anterior. Com a criação de estratégias de ensino, deparei-me com dois problemas: um tratava-se do encaminhamento em sala de aula e das diferentes respostas dadas pelas crianças e o outro referia-se ao entendimento dos professores diante de um roteiro de trabalho que era abstração de outro e não sua, ou melhor, era o resultado do processo de elaboração de uma outra pessoa. Esses problemas fizeram-me investigar e refletir sobre esses roteiros.

Se não tivesse feito da investigação e de reflexão uma constante, com certeza, teria dado-me como satisfeita em relação ao meu objetivo. As crianças gostavam da aula, gostavam de mim e as atividades transcorriam aparentemente de forma normal. Mas havia uma inquietação pessoal frente a tudo, uma espécie de sofrimento contido. Na realidade, em sua essência, meu fazer escolar não se diferenciava muito do fazer que havia sofrido, apesar de fazer parte de um discurso que se dizia libertador. Seria possível libertar, aprisionando? Para mim, isso era suficiente para continuar procurando caminhos para uma transformação real.

Em 1982, já investigando intencionalmente em Piaget, os tipos de conhecimento (hereditário, físico e lógico-matemático) trabalhava com meus alunos sempre alerta para a minha atuação e a participação do grupo. Era necessário que as crianças interagissem, pudessem trocar e confrontar idéias, posicionar-se frente a diferentes pontos de vista e que, em cooperação com os outros, cons-

truísem conhecimentos. Estava começando a construir um currículo com meus alunos, apesar de, ainda, não operar de modo formal, com os conceitos ou elementos inerentes no mesmo.

Depois de terem cobrado de mim uma atitude de professora na qual eu deveria dar folhas para que preenchessem com o que faltava, as crianças começaram a se envolver de forma ativa e prazerosa com as atividades. Mas a falta da avalanche de folhas mimeografadas, o caderno vazio e a paixão das crianças pela escola começaram a intrigar e preocupar os pais. A escola não deveria ser um lugar chato? Quem estava subvertendo este estado de ser da escola? No tempo deles não era assim.

Paradoxalmente, foi nesse período, em que começava a vislumbrar o caminho que procurava, que mais pressões sofri. Foi nessa época que descobri que chorar era algo que me renovava, mas não o fazia diante dos outros. Não que tivesse vergonha. O que não queria era instalar o perigoso e doentio triângulo composto da vítima, do acusador e do defensor. E não me sentia vítima, ao contrário, finalmente, começava a concretizar transformações no meu fazer docente. E eu que precisava e queria parcerias, via observadores entrando na aula (para me investigar), reuniões sendo feitas (para me analisar) e as atividades que realizávamos em aula, servindo de exemplo de transformação pedagógica, apesar de, na prática, haver acusações de que meu planejamento, por não se encontrar previamente pronto, caracterizava-se como improvisação. Com certo carinho e encantamento, algumas pessoas comparavam-me a Fernão Capelo Gaiivota, de Richard Bach, e diziam-me que eu estava muito além das idéias da época, procurando dar-me alento. Foi um período muito sofrido, porém não pretendia voltar atrás e nem havia como fazê-lo. Eu haveria de prosseguir.

Nesse período já não trabalhava mais com classes paralelas. Minha turma era a única da série. E havia uma "equipe interdisciplinar" formada por especialistas que centralizava o fazer e o

pensar as séries iniciais. Intencionava-se efetivar um currículo em que a ação sobre os objetos e com as pessoas, e o refletir sobre essa ação constituíram as formas de conhecimento construídos pelo aluno. A fragilidade da intenção desse discurso não resistiu às conseqüências práticas da transformação anunciada. Como professora que resolveu assumir as investigações necessárias a essa construção de conhecimento, quase fui dispensada do corpo docente. Como "equipe interdisciplinar" o grupo de especialistas não resistiu ao confronto de idéias e a ausência da prática e se desfez com o tempo.

Nessa época o que me dava ânimo, além das pessoas que acreditavam no meu trabalho e que me acompanhavam buscando auxiliar-me, eram os comentários dos pais: "Não sei o que acontece nessa aula, mas nunca vi meu filho tão feliz"; "Minha filha gosta tanto de vir à aula que dá vontade de vir junto"; Meu filho está mais moleque, mais feliz" e o das próprias crianças. Um dia, uma menina, durante um trabalho de grupo (situação vivenciada constantemente), colocou as mãozinhas na cintura e, olhando para mim, disse: "Espertinha, heim, professora? A gente tem que pensar, decidir, fazer tudo e tu só aí, passeando, olhando e perguntando! Espertinha!" Sorrimos uma para a outra, e ela voltou a trabalhar normalmente com seu grupo. Eu estava no caminho certo. Agora era continuar perseguindo o que buscava.

Não posso, no entanto, relegar, nessa caminhada, a presença dos opositores. Eles obrigaram-me a refletir sobre meus atos, minha coerência e minha força. Mantiveram-me, como afirma Piaget, em constante discussão mental, o que fortaleceu minha autonomia (vista como insubordinação) e meu fazer solidário com meu grupo de trabalho. Porém, mais forte e significativa, foi, com certeza, a presença das pessoas que acreditaram em mim como pessoa e profissional e que me ajudaram a chegar nesse momento. Aceitando e acompanhando meu jeito "livre de pensar", ajudaram-me a organizar meu pensamento e hoje "torcem" por mim na luta de sonhos que, com o

convívio, tornaram-se "nossos".

Durante minhas investigações, fui tomando consciência de que buscar a integração e, especialmente, a interdisciplinaridade, exigia que se operasse formalmente com os elementos do currículo. Foi por isso que, conforme afirmei na Introdução, passei a estudar e investigar a construção de conceitos abordados por Piaget e a organização dos conteúdos curriculares hierarquizados pelas escolas, confrontando-as e buscando estabelecer relações com a formação e desenvolvimento do docente.

Atualmente, tenho sido muito questionada por professores sobre o que significa investigar os conteúdos programáticos e romper com sua auto-suficiência que, na minha opinião, transforma as buscas de alternativas em caracterizadoras de falsos movimentos de mudança. Apesar de compreensível, a dificuldade ou impossibilidade de assimilar a idéia de que há uma relação distorcida entre cognição e conteúdo programático precisa ser assumida e enfrentada.

Com a intenção de provocar desequilíbrio em relação à função de "facilitador de aprendizagem" atribuída aos conteúdos escolares é que aceitei, em 1986, escrever um livro didático para segunda série. Consciente da problemática do livro didático e do fato de que o professor assimilaria as propostas de acordo com suas estruturas, aventurei-me a elaborá-lo, tendo, como referência, dois caminhos: um em que as situações e propostas surgissem do aluno e outro em que as tarefas surgissem e fossem dirigidas pelo professor. Posteriormente, em contato com um grupo de professores que o havia adotado, ouvi dele que o livro era muito difícil. Ao responder que havia seguido um programa de segunda série, o grupo demonstrou estar ciente do fato porque, ao examiná-lo, confrontaram-no com o programa previsto para a referida série e nada faltava (ou sobrava, no livro). Foi com alegria que constatei que estava obtendo respostas positivas. A inquietação que pretendia provocar estava sendo manifesta pelo grupo, tanto em relação à organização

do ensino, como ao papel do professor como sujeito histórico e transformador. Apesar de saber que o movimento de reflexão era incipiente e que as limitações impostas pela instituição (uma escola particular) eram maiores ou mais fortes do que a necessidade de mudança sentida pelo grupo docente, sabia que a semente estava semeada (pelos próprios professores) e isso era alentador.

Com certeza, esse livro determinou um salto qualitativo nas investigações que vinha fazendo. Elaborá-lo representou um desequilíbrio extremamente significativo. Se, por um lado, eu via nele uma forma de poder inquietar e desequilibrar os professores, por outro lado, via também um desafio as minhas convicções. Porém, ir além do livro, demonstrando a necessidade de ultrapassar o empirismo e o apriorismo nele contidos e fazer prevalecer a possibilidade do construtivismo que anunciava, representava impor-me frente à estrutura e à mentalidade predominante na escola (minha maior opositora). Decidi, então, ingressar no curso de Mestrado como forma de melhor organizar meu pensamento (com ajuda de outros pesquisadores) e, com maior coerência e coesão, demonstrar que o processo de transformação é árduo, incessante e intransferível. E que assumir o construtivismo, como caminho necessário e possível no fazer escolar, é romper com as metáforas do discurso imposto e assumir a dinamicidade do ato de viver.

Ultrapassar os programas escolares e apropriar-se da construção das estruturas do pensamento significa conquistar a construção das estruturas cognitivas, afetivas e sociais. Exige, no entanto, libertação da conotação ideológica que se atribui a esses tipos de estruturas indissociáveis entre si, porém com identidades próprias. Valorizar os conteúdos programáticos, fragmentando-os por série, equivale a reduzir a faixas etárias os estágios de desenvolvimento caracterizados por Piaget e a evidenciar a linearidade com que se concebe o ato de aprender ou de se adquirir conhecimento e a supremacia dada ao ato de ensinar como transmissão de conceitos.

Preocupa-me o fato de que, ao abordar esses aspectos de forma generalizada, possa parecer estar inconsciente da realidade educacional do país e especialmente da que se refere à escola pública, dita e havida como sucateada e inviável. Porém, é para relevar sua importância que busco a generalização, é para que se desmistifique a idéia de que a escola particular tornou-se a solução inevitável e que é nela e somente nela que se encontram os melhores professores (muitas vezes pertencentes ao magistério público também) e o melhor ensino. Talvez em situação de maior opressão que os professores públicos, os professores particulares não diferem desses em sua formação básica. As diferenças, pelo menos de forma geral (uma vez que existem as exceções), são que (1) os primeiros são oprimidos trabalhando com oprimidos, utilizando currículos opressores e, em conseqüência, sendo opressores perante os oprimidos e os últimos são oprimidos trabalhando para opressores e transmitindo, conforme Arroyo (s.d.), o saber e o pensar dominante (opressor) e (2) os primeiros, além de atuarem num meio socialmente rejeitado, enfrentam uma desqualificação generalizada e os últimos sentem-se "apoiados" e desafiados, em seu ambiente de trabalho, a crescerem em seu fazer diário, apesar da situação de opressão que vivenciam.

Não basta, porém, ao professor público, denunciar o descaso dos governantes ou sua intenção de desmantelamento social via educação. É necessário vencer a indignação provocada pelo autoritarismo arbitrário e ideológico com que se procura manipular a opinião pública e subjugar os educadores ao estado de miserabilidade e amordaçamento.⁵ É necessário desmontar, ou desmentir, através da

5- Essa afirmação faz-me relacionar a situação dos governantes frente ao magistério com a canção OLHA, de Milton Nascimento que diz: "Tu clamas por liberdade, mas só aquela que te convém (...) persegues a quem trabalha (:..) Te julgas o mais esperto, mas és mentira, só ilusão. Depois de passar o tempo, colhes o deserto que é todo teu (...) enganando a ti mesmo, pois quem trabalha, continuou, em cada sonho suado que nem percebes o que custou."

ação, a imagem de que a escola pública está desmantelada, que seus professores "são" grevistas e incapazes intelectualmente, sem que se permita saudosismo. Pode-se ter saudades de um ensino que "formou", por exemplo, pessoas como as que estão no poder atualmente?

É preciso desmistificar também a idéia de que uma criança de periferia ou de classe trabalhadora não pensa, não sonha nem é capaz de refletir sobre os fatos observados. Poder-se-ia dizer que uma criança de segunda série, de uma escola de periferia, que afirma que o que mais gosta em Cecília Meireles é o modo como a autora brinca com as palavras, é uma criança que não é capaz de pensar? Ou que uma criança que faz questão de encontrar o resultado de um desafio que envolve raciocínio (e o encontra sem auxílio) é uma criança incapaz? Essa mistificação resulta da idéia (própria da situação de dominação existente) de que o conhecimento é único (o que nega sua universalidade). Nessa perspectiva, o currículo imposto às escolas (como núcleo comum) impróprio a qualquer estudante evidencia-se mais impróprio às classes assalariadas cujos estudantes necessitam entrar em contato com a realidade social precocemente. Esse contato revela a inadequação da escola à vida, o que não ocorre com outras escolas.

Não podemos esquecer também que é imposto, especialmente às crianças da periferia ou das cidades do interior, um limite para seus sonhos e planos em relação à escola. Sua trajetória escolar acaba, geralmente, na 8ª série (quando não há exclusão anterior) ou, nem aí, pois, em muitas cidades do interior, essa perspectiva se reduz à 4ª série do 1º grau. Prosseguir seus estudos representa enfrentar "o que sobra" de vagas nas escolas com 2º grau, uma vez que os alunos dessas escolas têm suas vagas garantidas (o que é normal e compreensível). E as escolas de 2º grau são insuficientes, em quantidade, e inacessíveis a ela embora sua relevância (para esses estudantes) seja destacada ideologicamente com veemência.

É necessário não só lutar contra esta situação, como também,

resgatar o sonho e o brilho dos olhos em cada etapa da vida escolar.

O futuro será o que se fizer do presente. Não há espaço para esmorecimento. Como disse um aluno, ao discordar do uso da tarja preta, em sua escola, quando o governo do Rio Grande do Sul, em 1991, caçou o direito da comunidade escolar eleger os diretores das escolas públicas estaduais: "Tem de ser vermelha (a tarja). Continuamos vivos. Estamos lutando".

Afinal, deixa de ser oprimido quem, tomando consciência dessa opressão, busca libertar-se dela.

*Mas não basta pra ser livre
Ser forte, aguerrido e bravo;
Povo que não tem virtude
Acaba por ser escravo.*

(F.P.da Fontoura)⁶

6- Trecho transcrito do Hino Oficial do Estado do Rio Grande do Sul (Hino Farroupilha) escrito por Francisco Pinto da Fontoura.

3- PARADIGMA VERSUS TRANSFORMAÇÃO

Procurando construir conhecimento sobre minha tarefa de educadora e sobre o contexto em que atuava, fui confrontando-me com a idéia de que, apesar de haver propostas de ensino diferenciadas e tidas como inovadoras, o fazer pedagógico continuava tendo suporte num mesmo preceito. O paradoxo inerente nesta tomada de consciência intrigou-me de forma tão significativa que comecei a empreender esforços em sua investigação. A relatividade do óbvio e do absurdo foi se impondo e facilitando minhas reflexões. Se para um construtivista seguro poderia ser absurdo aceitar minha hipótese, para quem vinha se questionando sobre seu fazer construtivista a mesma tornava-se, a cada momento, mais óbvia e possível.

Cabe destacar que nessa investigação não sou alheia ao contexto investigado. Faço parte dele e pertença ao grupo que parece não ser relevante contextualmente, ou seja, sou professora de sala de aula e atuo nas séries iniciais. Parece não haver razões para que eu sinta desconforto nesse contexto. Existem pessoas preocupadas com ele (talvez este seja o maior problema) e, portanto, não preciso "desviar" minha atenção da tarefa de dar aulas para me dedicar a encontrar respostas para essas "cismas" que tenho. Porém, não sou soldadinho de chumbo, nem simplesmente gosto de crianças ou do que faço. Afinal, gosto de fazer inúmeras coisas e crianças encontro em bom número na família. Ser consciente no ato de "dar aula", "empurra-me" para fora da sala de aula. Exige que amplie meu campo de atuação, que me torne consciente do contexto do qual faço parte para, inclusive, poder ficar com ele. €

Esse capítulo é resultado dessa tomada de consciência, dessa construção do real que vivencio. Para melhor organizá-lo, optei por destacar três dos inúmeros aspectos inerentes ao conhecimento que busquei construir (ou busco construir): o profissional professor; a prática docente e os distantes pressupostos teóricos e o conteúdo curricular e suas implicações na transformação pedagógica. Ao destacá-los, acredito estar englobando os demais aspectos e respeitando sua interdependência.

Antes de passar a dissertar sobre os itens destacados, faz-se importante expor que toda minha análise tem como suporte a idéia de que é necessário criar-se uma epistemologia a partir da práxis escolar e que, em se tratando de transformação pedagógica, não basta ter-se como referência uma teoria construtivista ou interacionista, sendo necessário, portanto, subsidiar-se na epistemologia genética. Esse pressuposto fundamenta minha opção por Piaget como referência imprescindível na construção de meu conhecimento sobre o contexto escolar (o fazer de sala de aula e o fazer institucional) na busca de transformação.

3.1- O PROFISSIONAL PROFESSOR

Se nos detivermos no fato de que o professor teve sua formação profissional alicerçada no mesmo local em que atua, poderemos dizer que, para haver uma transformação pedagógica, necessita também ser concebido como sujeito cognoscente e, fundamentalmente, conceber-se como tal.

Geralmente visto como um detalhe no processo educacional, aparece sempre de forma indeterminada, sem identidade, o que acaba conferindo-lhe uma vulnerabilidade atroz. Exposto às "implicações" pedagógicas das diferentes teorias sobre conhecimento, vê-se pressionado pelos modismos e pelo imediatismo, sem conseguir se impor (pela falta de identidade) como sujeito cognoscente. E na ausência de identidade, ou de conhecimento, se vê à mercê da opinião de outros profissionais e ao julgamento dos próprios colegas. Poderá

ser visto, então, como um mestre de inquestionável saber ou como um incapaz que necessita de treinamentos e controle burocrático para executar sua tarefa de "ensinar". Nos dois extremos, no entanto, ele é o mesmo sujeito, ou seja, aquele que tem, como tarefa principal, que transmitir ou aplicar o que aprendeu durante o período de formação. Sua competência, assim como as exigências e expectativas em relação a sua formação acadêmica, são proporcionais à série e ao grau de ensino em que atua. Em consequência disso, um professor de séries iniciais, embora com curso de pós-graduação, será visto sempre sob enfoque desqualificador. Sua competência docente estará vinculada a sua evasão dessa etapa curricular.

Essa relação poderá ser observada também, quando o objeto enfocado for o local de trabalho docente. O respeito e consideração ao profissional professor estarão vinculados à escola em que ele atua: se particular, se tradicional e se vinculada a instituições de renome. Poderíamos dizer que isto ocorre em outras profissões, não se constituindo, portanto, exclusividade dessa categoria. Porém, quando se trata de educação, faz-se necessário o destaque, uma vez que, a mesma discriminação sofrida pelo professor, também é sofrida pelo aluno. Nesse caso, investiga-se o ensino oferecido às classes populares como se o ensino oferecido às classes que frequentam escolas particulares ou escolas públicas tradicionais não necessitasse sofrer transformações. E coloca-se os professores de escolas de periferia na berlinda, esquecendo-se que, muitas vezes, esses mesmos professores atuam também nas escolas particulares ou em escolas públicas tradicionais e realizam a mesma tarefa de forma tranqüila e supostamente satisfatória. Deixa-se, com essa discriminação (que caracteriza uma falta de descentração do pensamento), de se analisar criticamente um objeto de conhecimento de extrema relevância que é o currículo escolar e de se investigar o papel legalizador da corrupção, da imoralidade e da ilegalidade que a escola, à margem das críticas, vem desempenhando. Pode-se também cristalizar-se mais a idéia de assistencialismo (o que é interessante ideologicamente) que está implícita nos estudos e

providências que existem em relação às classes populares (seguro desemprego, vale transporte, merenda escolar, tiquete do leite, currículo especial, etc.)

Com relação à educação, essa idéia assistencialista é de fácil disseminação, uma vez que a profissão de professor está fortemente vinculada à idéia de sacerdócio. Ser professor é algo sublime, missionário, que exige sacrifícios e doação total. Como sujeito, ele inexistente e essa inexistência é mascarada por uma pseudo-transcendência. *Gosto muito da profissão que escolhi. Espero que com ela consiga ajudar muitas pessoas a encontrar seu verdadeiro eu*, afirma uma professora, demonstrando ter claro o objetivo maior de sua tarefa (ou missão). Uma outra professora declara: *Eu, como profissional, amo a minha profissão. Quando estou envolvida com diários, livros... não dou importância a outros assuntos. Às vezes, eu fico muito envolvida que posso até perder alguns momentos da vida particular*. Sua tarefa de professora (e isso é comum a maioria dos professores) ultrapassa os limites de seu local de trabalho e invade sua vida particular. A relação do profissional com seu local de trabalho parece ser algo não estabelecido pelo professor: uma vez na escola, deve-se estar na sala de aula. O espaço para planejamento, que acaba representando "perda" da vida particular, se feito na escola ou se remunerado, é considerado como folga, como pode ser verificado no depoimento seguinte: *O professor, muitas vezes, não consegue preparar suas aulas como gostaria, principalmente o professor unidocente que precisaria de uma folga em que pudesse preparar bem suas aulas integradas*. Infelizmente, esse pensamento, tende a reforçar a posição dos administradores que consideram um absurdo o magistério reivindicar tempo e espaço remunerados para que os professores possam planejar, fazer correções, reunir-se e estudar com seus colegas.

Outro aspecto que parece não ter vínculo com a tarefa do profissional e sim com o sacerdócio é a remuneração. Raríssimos são os professores que colocam em suas expectativas ou perspectivas

futuras a luta por melhores salários. Esse tema sempre aparece alheio ao professor e, muitas vezes, sucumbe no caos maior em que se encontra a educação. Entre ingenuidade e magia, o professor coloca-se como espectador e agente passivo de sua própria situação, responsável pelo cumprimento submisso (que é visto como comprometimento e não como submissão) de sua tarefa:

... O que eu espero dessa profissão é continuar desenvolvendo meu trabalho com habilidade, dedicação. Espero também que o magistério supere esta crise e que nós, professores, caminhemos juntos para um desenvolvimento maior...

... A minha perspectiva como professora, acredito que não seja das melhores, quisera que fosse ao contrário, que o professor voltasse a ser aquela pessoa respeitada e acreditada de alguns anos atrás. Desta maneira, sim, teríamos mais professores voltados inteiramente para o ensino, para a educação e não um professor dividido com outro trabalho para poder sobreviver com os altos custos que a vida de hoje nos impõe...

A submissão no fazer docente aparece mais evidente como comprometimento e responsabilidade quando é feito de forma impessoal e busca a generalização:

... Os professores percebem que seu trabalho é muito importante e de grande responsabilidade, que a escola está deficitária em seu espaço físico e que provavelmente também faltarão verbas para determinados investimentos ao nível das necessidades educacionais.

O grupo de professores pretende amenizar as dificuldades apresentadas, trabalhando de forma disciplinada, organizada, colocando em prática da melhor forma possível o seu planejamento...

Nesse pano de fundo, onde a passividade parece imperar, sobressaem sinais de insatisfação que, embora de forma desorganizada e desalentada, uma vez que não evidenciam mobilização, anunciam uma transitividade, uma inconformidade:

... também o professor não tem nem uma motivação a mais, pois com salários achatados e atrasados não tem ânimo nenhum para continuar, não tem um incentivo. Só cobranças, papeladas e horários rígidos dentro da escola...

... Atualmente o professor encontra-se desestimulado pela falta de valorização com que é visto pelos poderes competentes à Educação. Alia-se a isto a falta de melhores condições de trabalho. Não há na escola as condições mínimas para se diversificar a ação educativa por absoluta falta de verbas.

A remuneração e a valorização do professor têm sido abordadas, geralmente, de forma distorcida e inadequada, tanto no que se refere ao ensino particular como ao ensino público. Nas escolas particulares, que funcionam como uma empresa, onde progredir profissionalmente significa mudar de cargo, veremos a relação entre formação acadêmica, grau de ensino e remuneração fortemente assinalada. Sem um plano de carreira que valorize sua formação ou sua qualificação e sem um regime de trabalho condigno de sua tarefa, o professor tem o valor de sua hora-aula vinculado ao grau de ensino em que atua. Esse valor escalonado atribuído à hora-aula é, na realidade, ilusório e confere ao professor um pseudo-reconhecimento. Com contratos de trabalho vinculados a horas-aula, o professor se vê, a partir da quinta série do 1º grau, submetido a um número excessivo de turmas e de aulas - e, muitas vezes de escolas - e enfrenta uma maratona que, por si, impede a realização de um trabalho crítico, reflexivo e solidário.

No ensino público, embora a existência do plano de carreira e a eliminação do professor horista, para os docentes concursados, atenuem a discriminação imposta pela relação referida anteriormente, não consegue, de fato, eliminá-la. O plano de carreira, que deveria ser uma forma justa e ideal para se obter a valorização profissional e a qualificação do ensino, não chega a ser eficiente pelas limitações que lhe são impostas, inclusive, pelos próprios cursos de formação. E a carga-horária resolve, apenas e em parte, a

situação dos professores de 5ª série em diante. Os professores das séries iniciais, independente de sua formação, continuam tendo o total de horas, equivalente ao seu regime de trabalho, absorvido pelas atividades em sala de aula.

Aparentemente distanciados e diferenciados, o ensino público e o ensino particular são, em sua essência, uniformes. Como um todo, a escola tem se constituído, ao longo do tempo, num cenário atrativo para especulações (lançamento de produtos novos no mercado, tema de reportagens, criação de programas humorísticos, plataformas políticas em período de eleições) que, longe de contribuir com sua transformação, acabam apenas tirando proveito de sua situação e colocando suas personagens numa posição amorfa e ridicularizante. Esse quadro, instalado de modo sutil, só poderá ser rompido pelo próprio professor. Com certeza, essa não será uma tarefa fácil. Mas apenas o professor conseguirá lutar por valorização e respeito. E essa luta não equivale à tentativa de resgatar o que já foi (o presente é resultado desse passado) e sim à tarefa de transformar o que há em busca da construção de algo que ainda não existe.

Ser professor não deve ser sinônimo de perda de identidade. A dedicação e a entrega devem ser - e, de fato, são - características de todo profissional competente e que se envolve de forma crítica e criativa em sua tarefa. Ser professor, tampouco, deve ser visto como sinal de incompetência como nos transmite a revista VEJA (Sindrome, 1991. p. 55) na edição 1209: *Se foram pegar um pedaço de giz na sala de aula foi porque mulheres mais preparadas escolheram outras profissões*. Partindo dessa premissa (repleta de preconceitos), poderíamos afirmar que a existência dos profissionais das diferentes áreas é proporcional a sua incapacidade em assumir outra profissão supostamente mais difícil intelectualmente ou mais rentosa, e não a uma escolha consciente e a sua capacidade em assumi-la.

Ser professor deve corresponder a ser pesquisador e ter, em

relação a sua tarefa, um posicionamento crítico e histórico, uma vez que sua profissão, de extrema relevância histórica, exige dele uma consciência crítica e um fazer revolucionário (transformador). Ser professor deve equivaler estar com e pela educação de forma efetiva. Torna-se, então, inevitável o questionamento sobre como fazê-lo. Acredito que o professor - esse sujeito que se debate no naufrágio de sua própria formação - deva assumir a tarefa de determinar a historicidade de sua atividade e de impor-se como sujeito histórico e cognoscente. Apenas assim poderá desvenciliar-se da culpa imposta por sua pseudo-incompetência, garantir as conquistas conseguidas com a existência do plano de carreira, ampliando-as e, inclusive, reconquistando-as e romper com a interdependência estabelecida (ou instalada) entre sua remuneração e sua formação, no que se refere à justificativa de seus baixos salários.

Afirmar, que a remuneração do professor é baixa devido a sua má formação acadêmica ou que a ineficiência do ensino se dá em decorrência do baixo salário do professor, reduz a uma conclusão simplista, um aspecto extremamente complexo. Essa relação tem interferido de forma negativa na luta dos professores não só pela melhoria salarial como também na transformação do fazer pedagógico. Com certeza, ela é conseqüência não apenas de intenções ideológicas que evidenciam, através da desqualificação do fazer docente, um descompromisso com a educação. Ela também é fortalecida pela própria inconsciência que se tem sobre a situação vivenciada, o que de certa maneira, acaba imobilizando o professor: como lutar por melhores salários diante da mediocridade do ensino? Como melhorar o ensino se não há condições de sobreviver com os baixos salários? A indiferenciação entre esses dois aspectos interfere sobremaneira na efetivação dos planos de carreira que passam a ser vistos como um elemento de entrave, num processo de transformação, por ser causa de injustiças, quando, na realidade, ele é um dos aspectos mais relevantes nesse processo, por ser desequilibrador ou denunciador. Não se trata, pois, de se buscar a alteração do plano de

carreira como se nesse ato estivesse a solução para o problema educacional. Trata-se de, tendo como referência esse plano, partir-se para o estudo sobre a natureza dos cursos de formação acadêmica. Começaríamos, então, a substituir "mediocridade" por "eficiência" e "incompetência" por "competência". Nessa ação reflexiva, não seria encontrado o resultado imediato (que é uma necessidade social compulsiva) para o problema. Ao contrário. Seria encontrado um desconforto (desequilíbrio) que exigiria o desencadeamento de uma ação efetiva e crítica e não de uma pseudo-ação ou falsa consciência demonstrada por muitos discursos tidos como críticos e denunciadores, já referidos no capítulo anterior. A denúncia não resulta necessariamente da práxis e, portanto, pode não representar uma tomada de consciência. A denúncia, que pode representar a indiferenciação entre o sujeito e o objeto que ele investiga, sendo, pois, um momento do processo de construção, pode, também, quando sistematizada e redundante, representar mais uma incapacidade de abstração reflexiva do que uma consciência crítica a respeito desse objeto. A denúncia como protesto, rebeldia e descompromisso (um lavar as mãos) não leva à transformação, porém, a denúncia, como revelação ou desequilíbrio, leva à reflexão. Com a existência do plano de carreira para o magistério, tem sido possível verificar-se a incidência desses dois tipos de denúncia, sendo que o primeiro tipo tem prevalecido em relação ao segundo.

Ao estabelecer uma interdependência entre valor da remuneração e aperfeiçoamento profissional, os planos de carreira atingem intimamente os cursos de formação de professores. Se a valorização do profissional e de seu aperfeiçoamento é imprescindível, principalmente quando se trata de profissionais que se ocupam da educação, o estudo das conseqüências da busca desse aperfeiçoamento é igualmente relevante. Por que a busca de aperfeiçoamento não tem se constituído em desencadeadora de um processo de transformação educacional? Seria possível (e suficiente) afirmar-se que não há transformação, embora haja maior competência, porque os professores buscam os cursos para melhorarem seus salários e não seu fazer

docente ? Em caso de resposta afirmativa, seríamos capazes de pre-
dizer o que aconteceria com os planos de carreira, se não houvesse
necessidade de melhoria salarial (uma vez que o básico é condigno
à tarefa do professor) ? Perderiam eles sua razão de ser ou se e-
fetivariam de forma mais eficiente e capaz de desencadear uma
transformação educacional ?

Acredito ser relevante começar analisando, na busca de possí-
veis respostas a essas perguntas, os aspectos referentes aos cur-
sos de formação de professores; à titulação do professor e o pla-
no de carreira; às consequências práticas da busca de aperfeiçoa-
mento e titulação e às perspectivas do professor em relação a sua
carreira.

3.1.1- Os cursos de formação de professores

Toda pessoa que aspira seguir a carreira do magistério tem
como alternativa, três caminhos possíveis: o primeiro através da
escolha do curso de magistério logo ao final do 1º grau ou de um
complemento pedagógico ao final do 2º grau; o segundo através do
ingresso numa faculdade que ofereça cursos de licenciatura e o
terceiro através de cursos complementares (faculdades de formação
de professores) ou cursos de pós-graduação. Na realidade, essas
três opções representam apenas duas formas distintas de se obter
titulação de professor: nas duas primeiras opções, o "estudante"
primeiro frequenta cursos formadores de professores para depois
atuar nas salas de aula e, na última opção, o "profissional" bus-
ca regularizar sua situação no magistério ou uma pseudo-eficiência
no seu fazer professoral.

A formação do professor, num curso de magistério em nível de
segundo grau, retrata o caráter reprodutivo do conhecimento. Ao
fazer esta escolha, o estudante deixa de continuar recebendo os co-
nhecimentos cumulativos que os demais estudantes receberão nos
cursos de segundo grau, sem essa especificidade. A tarefa dos es-
tudentes dos cursos de magistério (ou Escolas Normais) será apren-

der a atuar nas séries iniciais e para tanto deverão deter-se no estudo (também cumulativo) dos conteúdos referentes a essas séries. A idéia de transmissão de conhecimento prevalece e o esforço didático desses estudantes - e mesmo depois como professores - será o de organizar estratégias e situações que "auxiliem" ou "facilitem" a compreensão da criança em relação ao conteúdo que lhe será "transmitido". Esses estudantes, em geral mulheres, que sonham com um futuro melhor e idealizam-se como sujeitos transformadores, não por serem mulheres e sim por estarem ingressando numa etapa de desenvolvimento que lhes permite trabalhar com hipóteses, com dados que vão além do real, têm sua preparação profissional voltada para a reprodução e não para a transformação. Sua árdua missão - a de "iniciar a formação integral do ser humano" será facilitada pelo domínio dos conteúdos que deverão transmitir e por sua capacidade de "arquitetar" formas atraentes e eficientes de fazê-lo. Seus ideais esbarram, então, na passividade, "na ordem pacífica" e acabam se transformando em magia, em alienação, por não haver reflexão sobre esses ideais. Apesar da inúmeras contestações que possuem - tidas como característica de um período de rebeldia pelo qual todo jovem passa e não como próprias do surgimento do pensamento crítico (reflexivo) - esses jovens debatem-se no vazio da falta de diálogo: entre crescer participando (por isso a necessidade de questionar, de contestar) e crescer na ordem estabelecida, resta-lhe a alternativa de tentar enquadrar-se no modelo existente. E os sonhos ficam guardados (ingenuamente guardados) para depois do curso, para depois do estágio, para depois com a prática, para depois com a experiência, para depois, para depois... quem sabe, para depois da aposentadoria.

Ser professor de séries iniciais não exige nada além da arte de saber transmitir, saber envolver, saber reproduzir. E nesse aspecto o curso de magistério parece ser suficiente. Tão suficiente que ainda é condição básica para se exercer esta função. Depois dele, bastará realizar treinamentos esporádicos ou cursos de extensão ou atualização. Cursar pedagogia, o curso mais "voltado" para

as séries iniciais, não representa aperfeiçoar o fazer docente das séries iniciais. Cursar pedagogia representa, muitas vezes, colocar-se do lado oposto do problema de forma nada solidária, apesar da formação "especializada" para auxiliar o professor da sala de aula, como orientador, supervisor ou administrador escolar ou para formar professores, atuando em Escolas Normais ou Cursos de Magistério. Supostamente superiores a seus colegas, os "pedagogos" passam a atuar na educação, fora da sala de aula sem ter, necessariamente, construído teoria e sem a responsabilidade do trabalho efetivo com os alunos (exceto nos cursos de formação de professores). Conhecem teorias, sem dúvida, porém destituídas da prática e, por isso, ao lidar com a realidade e enfrentarem o sentimento de impotência diante da mesma, acabam sendo absorvidos pela burocracia e pela impessoalidade e passam a assumir papéis de fiscalizadores, de punidores, de representantes do poder, de especialistas que "transmitem" idéias novas e não sabem porque não há transformação no fazer de "seus colegas".

Embora os cursos de Pedagogia estejam preocupados com as habilitações que possuem e tenham procurado transformá-los oferecendo habilitações para as séries iniciais - especialmente para pré-primário e alfabetização (com o advento de Emília Ferreiro) - esses movimentos de mudança são muito recentes e ainda não são suficientes, embora sejam relevantes, para contribuir com uma transformação curricular significativa. A crescente preocupação com o analfabetismo e os altos índices de reprovação, evasão e exclusão, nas primeiras séries, têm determinado algumas decisões como a que está sendo proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 28 de junho de 1990), no cap. XVII, parágrafo 1º do art.95:

Será exigida formação específica, preferentemente em nível superior, regulamentada pelo órgão normativo do sistema de ensino competente, para o professor que atue em alfabetização, educação infantil, educação especial, educação de comunidades

indígenas e educação de jovens e adultos, sem prejuízo de outras áreas.

De todos os cursos que se ocupam com a formação de professores, são os cursos de Pedagogia os que maior transformação deverão vivenciar e os que deverão buscar, sistematicamente, um fazer solidário e interdisciplinar efetivo, uma vez que são deles que saem os profissionais que se ocupam, direta ou indiretamente, com o fazer docente. Voltar-se, portanto, para sua própria ação e os resultados que a mesma tem produzido é fundamental para que se altere a natureza epistemológica de seu conhecimento. A idéia de que, aos professores universitários, cabe a tarefa de produzir conhecimento traz implícito o princípio (associacionista) de que uma vez produzido, esse conhecimento necessita apenas ser transmitido para ser efetivado, o que, sem dúvida, coloca os demais professores como "observadores passivos" dessa produção universitária. Porém, numa perspectiva construtivista - e isso está em toda obra de Piaget e de Paulo Freire - esse pressuposto não encontra sustentação. Para que um conhecimento se efetive, há necessidade de que o próprio sujeito o construa, o que não elimina o saber "teórico" de quem o possui, embora exija uma transformação na forma como esse saber é utilizado. Assim como os professores de primeiro e segundo graus, os professores universitários desconhecem seus alunos e, nesse desconhecimento, assumem, também, o papel de transmissores do conhecimento, instalando, cada vez mais, a cada momento, a educação bancária constatada e denunciada por Paulo Freire. E o trinômio AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO fica diluído ou destituído de significado num discurso enxertado na história de uma pseudo-revolução educacional.

Se os cursos de magistério (2º grau) são condição necessária para que um professor atue nas séries iniciais e os cursos de Pedagogia (3º grau) habilitem para o trabalho em setores específicos nas escolas e na docência de cursos de magistério (realizar pedagogia com habilitação em séries iniciais sem ter cursado magisté-

rio, no 2º grau, não é suficiente para que um professor possa atuar nessas séries), os cursos de licenciatura (3º grau) oferecidos por Faculdades como as de Matemática, Letras, Ciências e outras habilitam o professor a atuar a partir da 5ª série do 1º grau (licenciatura curta) ou no 2º grau (licenciatura plena). Para cursar essas faculdades não há necessidade de se possuir conhecimento de assuntos pertinentes às séries iniciais (cabe destacar que o mesmo ocorre com as faculdades de Educação). A falta dessa necessidade, que determinará uma prática segmentada e competitiva, expressa claramente a idéia de que o conhecimento ocorre em etapas estanques e não conflitivas, como se fossem armazenadas em compartimentos isolados. O confronto com a prática, no entanto, será inevitável e desorganizador. Fazer prevalecer a ordem (intelectual) se caracterizará num elemento importante para que se negue a realidade e se busque argumentos (incluindo a incompetência dos colegas) que justifique o desconforto provocado por esse confronto e dispense uma reflexão crítica sobre seu próprio saber. Ser professor de áreas específicas gera "status" profissionalmente e a suposta sabedoria inerente a esse "status" torna ilógico qualquer questionamento sobre a qualidade do fazer docente desses professores. Mesmo o estágio exigido nessas licenciaturas possui características diferenciadas e descomprometidas com os resultados dessa experiência. Nessa não-relevância do trabalho com o aluno, o que prevalecerá, então, na prática docente será o modelo condicionado e condicionante vivenciado no tempo de estudante.

Paralelo a esses cursos de formação de professores, encontraremos um terceiro tipo que é o determinado pelos cursos que oferecem uma complementação pedagógica¹ a profissionais que atuam como

1- Esses cursos, oferecidos por Faculdades de Formação de Professores são freqüentados por profissionais da área de Comunicação, Odontologia, Direito, etc. Após ter realizado curso de pós-graduação, freqüentei um desses cursos e pude observar e refletir sobre a função figurativa da escola em relação à educação.

professores (ou pretendem fazê-lo). Esses cursos, impostos mais por uma exigência burocrática do que por uma necessidade prática, acabam sendo assumidos com descaso e irreverência. Busca-se o título, não o conhecimento, considerado, na maioria das vezes, um conhecimento menor. Caberia questionar (1) se, de fato, eles se fazem necessários a esses profissionais que "dominam" os conteúdos correspondentes a suas áreas de conhecimento, (2) que relevância possuem no aprimoramento da arte de transmitir e (3) se oportunizam maior segurança no momento do planejamento ou se, ao contrário, servem apenas para desqualificá-lo. Novamente aqui encontraremos um estágio demonstrativo de um modelo bancário de educação escolar. Mais importará os recursos que o professor-estagiário utilizará e a forma como organizará seu planejamento (onde deverá aplicar os conhecimentos transmitidos no curso) do que sua concepção sobre o ensino e seu comprometimento com os resultados de seu fazer docente. Nesse caso, o estágio representa um "colocar roupa de festa e dar um passeio numa passarela", sendo observado por um júri ou um único juiz que, diante de alegoria tão bem planejada, acabará dando aval a um fazer antigo, porém mascarado.

Com este caráter complementar, encontraremos, ainda, cursos de pós-graduação voltados para um estudo metodológico e dirigidos, em especial, a profissionais que atuam, como docentes, no 3º grau. Como os demais cursos de especialização ou de mestrado, doutorado ou pós-doutorado, esses cursos não incluem em seu currículo o período de estágio. Essa exclusão que pode ser considerada um avanço, uma vez que o estágio desempenha, de forma geral, um aspecto figurativo no contexto curricular, pode também estar consolidando essa irrelevância da prática no desenvolvimento de um educador e caracterizando a concepção que prevalece sobre as etapas escolares. Ao chegar num pós-graduação, o profissional desvincula-se da necessidade de demonstração (que é a finalidade dos estágios). Nesta etapa, pressupõe-se que esteja apto a doutrinar, a teorizar, a sobrepor-se à prática (e aos operários da educação). Não há porquê, então, submeter-se a ela (a eles). Embora voltados para

a educação, os cursos de pós-graduação, em nível de especialização, não chegam, na maioria das vezes, a assumir papel relevante perante a mesma. Seu envolvimento com a prática é impessoal e discursivo e sua proposta de trabalho não possui ainda o caráter de pesquisa (embora de natureza de trabalho escolar) já institucionalizada nos demais cursos de pós-graduação.

3.1.2- A titulação do professor e o plano de carreira

Em princípio, poderíamos distinguir dois grupos no magistério: o grupo que pertence à rede particular de ensino e o grupo da rede pública que envolve os professores municipais, estaduais e federais. Desses dois grupos, apenas o segundo possui planos de carreira que atingem, como um todo, cada segmento que o compõe e que levam em consideração a titulação e não a área em que o professor atua. Para o primeiro grupo, um plano de carreira que valorize os professores de 1º e 2º graus e de cursos livres, é uma luta recente² que ainda não obteve êxito junto ao Sindicato Patronal. Na rede pública existem três planos de carreira, distintos entre si, que têm se constituído de estudos das categorias que atingem e que envolvem desde a luta por sua manutenção (professores estaduais) até a luta por sua transformação em plano de carreira único para os docentes 1º, 2º e 3º graus (professores federais).

Ao voltar-me para a análise dos planos de carreira, meu objetivo era claro e intencionalmente dirigido para a forma como a titulação do professor interferia na composição de seu salário, para posterior análise das conseqüências que essa relação produziu na prática docente. Se analisarmos, no entanto, os planos de carreira de forma mais abrangente, encontraremos aspectos muito interessan-

2- A reivindicação de um plano de carreira foi aprovada em Assembleia geral dessa categoria, em 15/11/90, e entregue ao SINEPE (Sindicato Patronal) em 27/12/90 (conforme Jornal do Sinpro/RS, nº 20, março de 1991).

tes que podem suscitar estudos complexos sobre os mesmos e desencadear um movimento, por parte do magistério, que venha a unir os educadores na luta por reconhecimento e qualificação do ensino. Ao retomar, na conclusão desse subcapítulo, o profissional professor, a existência do plano e sua conseqüente relevância na busca de identidade e valorização, esses planos voltarão a ser objeto de estudo nesse trabalho.

Para analisar os planos de carreira, coletei dados junto aos órgãos representativos dos professores dos sistemas de ensino existentes na cidade de Porto Alegre³, na legislação em vigência ou em vias de aprovação e na documentação que adquiri ao longo da carreira (informativos, boletins, reportagens, etc.).

Dos planos em vigência, o plano de carreira do magistério público estadual é o que vigora há mais tempo. Sobre ele recairá, de forma especial, maior análise (também por ser ele o que abrange maior contingente de professores e, em conseqüência, provocou maior repercussão no ensino). A Lei 5692 / 71 (1979, p.183), em seu artigo 39, que determina: *Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento, sem distinção de graus escolares em que atuem, veio consolidar a luta do magistério por melhores condições de trabalho e por maior valorização.*

Em abril de 1972, meus companheiros de diretoria e eu recebemos a delegação de confiança dos sócios para administrar o então Centro de Professores Primários⁴. Nosso lema "Valorização e Inte-

3- SINPRO/RS - Sindicato dos Professores particulares do RS - filiado à CUT; CPERS-SINDICATO - Centro dos Professores do Estado do RS - Sindicato dos trabalhadores em Educação; ADUFRS - Associação dos professores da Universidade Federal do RS - filiada à ANDES-SN e APMPA- Associação dos professores municipais de Porto Alegre.

4- Essa entidade passou a se denominar CPERS em 11/ dezembro/1972.

gração" substanciou toda a gestão no objetivo fundamental de valorizar o professor como profissional da educação e como agente insubstituível no processo de desenvolvimento e progresso do país.

No plano reivindicatório propugnamos pela reformulação da Lei nº 2338/54 (estatuto então vigente), propondo um disciplinamento legal que consolidasse as conquistas funcionais e assegurasse melhores condições para a execução das atividades docentes. (Bezerra, 1991)

Em decorrência da luta do magistério e da Lei 5692/71, foi constituída, pelo governo do Estado, a "Comissão Especial para elaborar os anteprojetos que regulam o regime estatutário do Magistério e a respectiva Carreira" (Dec.nº 22503 de 28/6/73). Essa comissão, composta de onze pessoas, das quais seis eram professores, tinha seu trabalho subordinado ao poder decisório de seu presidente, não só pelo voto de minerva, mas também como expressão do poder. Segundo Bezerra⁵, nesta fase, conseguiu-se a inclusão de inúmeros pontos reivindicados, mas não a totalidade da pauta referencial. Esse aspecto deixava, então, em evidência, a necessidade de constante diálogo entre professores e governo, visando o aperfeiçoamento dos preceitos legais.

Em 22 de abril de 1975, era sancionada e promulgada pelo governo do Estado a Lei nº 6672: Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Nessa Lei, em vigor até a presente data, a remuneração referente à habilitação dos professores está vinculada aos NÍVEIS, numerados de 1 a 6, que compõem as CLASSES. Esses níveis não podem ser considerados como indicadores de promoção. A mudança de nível é determinada pelo professor (a partir da obtenção de titulação) e solicitada por ele (através de abertura de processo), independente da área em que atue. Dessa forma, o professor, através de sua formação acadêmica, poderá pro-

5- A professora Valdeci Noemi Souza Bezerra foi presidente do CPERS (1972-1975) e participou da Comissão que elaborou os anteprojetos sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Estadual (1973)

gredir do Nível 1, correspondente à titulação de 2º grau (magistério), até o Nível 6, correspondente à titulação de pós-graduação (especialização ou aperfeiçoamento) o que determinará uma diferença de 100%⁶ na remuneração do professor. Realizar curso de Mestrado ou Doutorado não representará nova progressão, uma vez que a Lei 6672/75 inclui no nível 6 a titulação correspondente a esses cursos, embora os mesmos representem níveis superiores no desenvolvimento acadêmico do professor.

Uma progressão semelhante a essa é a progressão prevista na Lei nº 6151/88 (DOE de 15/7/1988) que abrange o Magistério Público Municipal. Com essa Lei o magistério municipal voltou a ter um plano específico - do final da década de 70 a 1985 a remuneração desses professores estava incluída no Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Porto Alegre.

Praticamente não houve, com o plano, alteração nas diferenças, entre os incentivos (níveis no plano do magistério estadual), não sendo contemplada outra vez a luta histórica do magistério municipal pela diferença de 25% entre incentivos totalizando 100% entre o M1 e o M5 (conquista já alcançada no Plano de Carreira do Magistério Estadual).⁷

No plano de Carreira dos Professores Municipais, a remuneração referente à titulação é atribuída por INCENTIVOS e o PADRÃO correspondente é expresso pela letra M, numerada de 1 a 5. O M1 corresponde à habilitação de 2º grau, com complementação pedagógica e

6- Desde o final de 1991, o magistério público estadual luta pela manutenção desse índice, uma vez que o governo do Estado tem imposto o achatamento salarial dos níveis 4, 5 e 6.

7- Declaração transcrita de documento distribuído pela APMPA, com o objetivo de contribuir e apoiar o movimento dos professores estaduais na manutenção de suas conquistas: "A Associação dos Professores Municipais de Porto Alegre esclarece a realidade sobre o plano de Carreira do Magistério Municipal".

o M5, à titulação obtida em curso de especialização, ao nível de pós-graduação, Mestrado ou Doutorado, desde que relacionados ao curso de licenciatura plena (o que pode excluir o professor de série inicial). Dessa forma, um professor poderá alterar os incentivos que recebe (não alterando o padrão em que se enquadra), através da apresentação de titulação adequada e de cumpridas as formalidades da legislação pertinente (essas formalidades, porém, não estão explicitadas na referida lei). Da mesma forma que o plano de carreira do magistério estadual nivela os cursos de Mestrado ou Doutorado, esse plano municipal também o faz.

O sistema federal de ensino tem, através do Decreto nº 94664, de 23 de julho de 1987, aprovado o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos tratado na Lei nº 7596, de 10 de abril de 1987, envolvendo os professores de 3º grau e os de 1º e 2º graus do Serviço Público Civil da União e das Autarquias Federais. Esse plano que unifica a categoria de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio) a discrimina de forma significativa em relação ao 3º grau (1) ao não incluí-la nas mesmas diretrizes estabelecidas para os docentes de 3º grau e (2) ao estipular os índices percentuais referentes à remuneração, benefícios e vantagens⁸. Apesar de cumprirem regime de trabalho similares; de possuírem, na maioria das vezes, a mesma titulação; de serem incumbidos da mesma responsabilidade frente à educação; de lutarem pelas mesmas causas e de serem regidos pela mesma Lei, os docentes de 1º e 2º graus não são vistos na mesma perspectiva que os professores de 3º grau nesse sistema de ensino. Essa discriminação pode ser um exemplo prático do valor hierarquizado (referido anteriormente) que é atribuído ao fazer docente, onde o 1º e 2º graus se constituem,

8- O professor de 3º grau, com Dedicção Exclusiva, recebe adicional de 60% em sua remuneração, enquanto o professor de 1º e 2º graus, com o mesmo regime de trabalho, recebe um adicional de 30%. Pela titulação, os professores de 3º grau recebem 12% (Especialização) 20% (Mestrado) e 50% (Doutorado ou PDr.), enquanto os professores de 1º e 2º graus recebem 5% (Aperf.), 10% (Espec.) e 15% (Mestrado ou Doutorado).

em relação ao 3º grau, tarefas menores. A existência de um plano que seja, de fato, único para os professores de 1º, 2º e 3º graus da união, tem se constituído em pauta reivindicatória dos movimentos da ANDES-SN⁹.

Os professores federais de 1º e 2º graus têm sua formação acadêmica vinculada a CLASSES, em total de seis, designadas por letras de A a E. A classe A corresponde à habilitação específica em cursos de 2º grau e a classe E, à obtenção do grau de Mestre, não havendo classes correspondentes a doutorado ou livre-docência. Existe a classe de titular, porém o ingresso a ela está condicionado a concurso público e não à avaliação ou apresentação de titulações. Por ocasião do ingresso na carreira de magistério público federal, o professor será enquadrado na referencial inicial da classe correspondente a sua formação acadêmica. Porém, no momento em que obtiver nova titulação, poderá requerer sua mudança de classe sem necessidade de ficar sujeito à progressão horizontal na classe a que pertence. A essa progressão ficará sujeito o professor que não obtiver nova titulação. Dessa forma, um professor poderá, por exemplo, passar da classe C ref.1 (licenciatura curta) para a classe E ref. 1 (grau Mestre) mediante titulações ou, então, progredir, gradativamente, através do tempo (após interstício de dois anos em cada referência e a obtenção da pontuação mínima em avaliação). Diante da apresentação de titulação, o professor passará também a receber um incentivo (acréscimo) salarial. Assim, um professor que já tenha, através de avaliações, atingido a classe E receberá, incorporado em seu salário, um incentivo ao obter o título de Mestre.

3.1.3- As conseqüências práticas da busca de aperfeiçoamento e titulação

A equiparação salarial estipulada nos planos de carreira aponta para inúmeros aspectos de extrema relevância para a educa-

9- ANDES-SN: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional.

ção. Começaria apontando para o aspecto revolucionário dessa questão. Se, num professor de 2º grau, com licenciatura plena, seria normal e compreensível o desejo ou necessidade de aperfeiçoar-se ou especializar-se (pós-graduando-se) em sua área, o fato de conceber-se que um professor de séries iniciais, com cursos de 2º grau, chegasse a buscar especializar-se em seu fazer docente, representava algo revolucionário. Embora se estivesse, em 1972, sofrendo as conseqüências de uma remuneração hierarquizada por níveis de ensino, como ainda ocorre no sistema particular, com muitos professores de séries iniciais procurando evadir-se dessas séries, em busca de melhor remuneração e fazendo das mesmas um campo de trabalho transitório, a possibilidade do plano de carreira ter tido como objetivo deter a evasão não lhe rouba o aspecto de vanguarda. Ao contrário, confere-lhe uma importância vital num contexto que se apresentava limitado por uma visão de equilíbrio estático e, portanto, sem perspectiva de se dinamizar.

Se o plano de carreira conseguiu, num primeiro momento, conter a evasão das séries iniciais, por parte dos professores que ao obterem, no 3º grau, nova habilitação, buscavam atuar em séries posteriores a essas ou em setores da escola, não conseguiu detê-la de forma definitiva. Não conseguiu tampouco promover a qualificação do fazer docente das séries iniciais. No entanto, essa aparente ineficiência não é resultante da idéia geradora do plano e sim conseqüência da estrutura dos cursos voltados à formação de professores. Se destacarmos esses dois pólos: plano de carreira e cursos de formação docente, veremos que o primeiro representa um salto histórico que o segundo não acompanhou, especialmente no que se refere às séries iniciais.

A soberania conferida ao curso de magistério de 2º grau na formação de docentes para a primeira etapa do currículo escolar inviabilizou, por muito tempo, a existência de cursos de 3º grau, voltados para esse período de estudos. Em decorrência disso, os professores das séries iniciais, ao buscar o 3º grau, encontravam

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

apenas a oferta de cursos de habilitações específicas sem vínculo direto com sua tarefa docente. Ao freqüentar esses cursos, eram seduzidos a atuarem na área em que se formavam. Além de ficarem distanciados da tarefa que exerciam, viam seus esforços empreendidos na busca de maior qualificação não sendo recompensados na prática. Se obtinham, através do título, a possibilidade de serem remunerados da mesma forma que seus colegas que atuavam no final do 1º grau ou no 2º grau na área em que haviam se formado, não obtinham a mesma valorização profissional. Continuavam, agora de forma mais sofrida, exercendo a tarefa docente num currículo que deveria ser integrado. Embora mais seguros na disciplina em que haviam se habilitado, tornavam-se mais inaptos a trabalharem com crianças, durante cinco dias da semana, durante quatro horas diárias. Não se sentiam mais professores das séries iniciais (por sua formação) apesar de atuarem nelas. Eram desgarrados à espera de uma chance de se evadir do grupo, ou através de vagas ou de concurso público (dependendo do sistema de ensino em que atuavam). E as séries iniciais continuaram sendo campo de ação para os egressos do curso de magistério de 2º grau (com formação insuficiente e inadequada) e um campo de trabalho provisório para quem quisesse "progredir" na carreira ou, quem sabe, ter outra profissão no futuro.

Com a possibilidade oferecida pelo plano de carreira, passou-se a ter um número maior de professores com habilitações específicas atuando nas séries iniciais. Porém, como a proposta de trabalho para essa etapa de ensino deve transcender a especificidade dos conhecimentos adquiridos nas habilitações obtidas no 3º grau e a interdisciplinaridade possível de ser promovida pelos diferentes tipos de habilitações, o ensino das séries iniciais foi inviabilizando-se como currículo por atividades e transformando-se numa etapa menor do que, na realidade, deveria ser. Quanto menos condições de trabalhar com as séries iniciais os professores apresentavam, maior era o enfoque ou a primazia dada aos conteúdos curriculares como objetos de conhecimento a ser transmitido gradualmente aos alunos. Quanto maior a relevância dada a esses conteúdos, mais

necessária se tornava a transformação do currículo por atividades em currículo por área ou disciplina nas séries iniciais e maior incoerência se evidenciava entre a prática docente e a proposta curricular existente.

No entanto, não só nessa etapa escolar é que se encontra elementos que são colocados em destaque com a existência dos planos de carreira. Através da análise da progressão funcional vinculada à formação e não à série ou ao grau em que o professor atua, tem-se um outro elemento de extrema relevância. O nivelamento dos cursos de pós-graduação (todos num mesmo patamar, como é o caso dos sistemas Municipal e Estadual) ou a exclusão do grau de doutor na abordagem diferenciada da titulação obtida nos cursos de pós-graduação (como ocorre no plano de carreira dos docentes de 1º e 2º graus do ensino federal), remetem, mais uma vez, à reflexão sobre a hierarquização existente na formação escolar e o conseqüente aniquilamento do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do indivíduo.

Ao se estabelecer os cursos de pós-graduação em nível de especialização ou aperfeiçoamento como sendo o patamar máximo da progressão a ser atingida por um professor de 1º e 2º graus, deixa-se implícita (ou explícita ?) a idéia de que os cursos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado são desnecessários para o desenvolvimento desse professor. Esse caráter seletista (e eletista?) poderá ser melhor configurado se houver o confronto entre os dois planos de carreira existentes no sistema federal de ensino. Através deles, ou melhor, de sua análise, é possível configurar-se a discriminação imposta ao fazer docente dos professores do 1º e 2º graus (em relação aos do 3º grau), não só na diferenciação significativa dos índices estabelecidos na determinação de vantagens, gratificações e incentivos como também na exclusão do título de doutor como determinante de uma nova classe e de um incentivo diferenciado para os docentes dessa categoria.

Essa perspectiva atribuída à formação acadêmica no desenvolvimento do professor é similar (ou retrata) à perspectiva atribuída ao acesso escolar as diferentes classes sociais: o plano de carreira beneficia todos os professores de um sistema, assim como a escola existe para todos. No entanto, ao prever ou impor um limite, estabelece-se a discriminação, a seleção e o elitismo. Caberia, aqui, citar Arroyo(s.d. p.17):

É bastante funcional para as classes dominantes a imagem que os compêndios de história passam aos educadores: trata-se de um projeto educativo único, para todos, e de um sistema de educação escolar único. Apenas haveria a lamentar seu caráter elitista.

Como sujeitos históricos, os professores têm a difícil tarefa de romper, em si mesmos, as amarras opressoras possíveis de serem desveladas com os planos de carreira, não só no que se refere à titulação como também à promoção, como veremos a seguir. Fazer da educação uma bandeira de luta representa voltar-se para sua condição de educador e conquistar espaços enquanto categoria.

3.1.4- Perspectivas do professor em relação a sua carreira: a busca de identidade e valorização

Falar do professor implica referir um universo que comporta diferentes sistemas de ensino. Abordar as perspectivas do professor em relação a sua carreira, enquanto categoria, implica operar com os elementos desse universo de forma múltipla. Ser professor é ser um entre muitos. Saber-se um entre muitos exige consciência de classe. A identidade do professor deve ser construída de forma coletiva, cooperativa e solidária. Portanto, é necessário que ele, professor, esteja engajado em seu contexto e não alheio ao mesmo. Também faz-se necessário que não seja visto como detentor de um conhecimento a ser transmitido. O professor deve ser um sujeito cognoscente e histórico, que, operando ao nível formal de pensamento (Piaget), apresente-se crítico e comprometido (Paulo Freire) com

a educação.

No início desse trabalho, afirmei que busquei Freire e Piaget por necessidade e opção, tendo começado pelo primeiro. Ter consciência crítica do meu trabalho exigia a dupla reflexão sobre minha tarefa de educadora: (1) um ser inserido num contexto que ultrapassa (e muito) os limites de sua sala de aula, ao mesmo tempo que o remete a ela com mais força e (2) um ser que, para transformar, necessita compreender a gênese do conhecimento, ou melhor, o que faz com que seus alunos - e seus colegas e ele próprio - cheguem a dizer o que dizem e a agir como agem. Essa necessidade, revelada com o auxílio de Paulo Freire, levou-me a Piaget, através de quem compreendi que o processo de conscientização referido por Paulo Freire era constituído das inúmeras tomadas de consciência inerentes ao processo de desenvolvimento do pensamento referidas por Piaget. Praticamente esse confronto e, em consequência, a vinculação possível e talvez inevitável entre Paulo Freire e Piaget foram determinantes na definição do caráter dialético da pesquisa que tenho empreendido.

Resgato essas idéias, neste momento, porque considero imprescindível abordar esses dois pesquisadores quando se busca compreender o professor como sujeito cognoscente e histórico. Como consequência dessa compreensão, teremos a consciência de que é necessário, para que esse sujeito prevaleça, ir, de forma dinâmica e interdependente, contra (lutar pela transformação) o que fundamenta o fazer docente: a organização curricular, a constituição dos planos de carreira e a ideologização da não-organização interna, determinada pela falta de tempo e espaço para reflexão, a que o professor é submetido.

Retomando os depoimentos apresentados no início desse subcapítulo para (agora com maior intencionalidade) analisá-los a partir de Paulo Freire e Piaget, cabe destacar o caráter de normalidade que os mesmos apresentam. Nenhum deles, em princípio, foge

da verdade e, provavelmente obterão a simpatia de muitos. A oposição a eles, no entanto, poderá ser considerada (sem admirações) um embaraço à ordem estabelecida e que tão bem eles traduzem. Não obstante, poderemos verificar, em Paulo Freire, que esses depoimentos caracterizam uma consciência ingênua e, em Piaget, um pensamento não operatório formal (fruto de uma educação bancária).

Quando, desses depoimentos, podem ser retirados elementos que demonstram um saudosismo, uma submissão, uma impotência, um distanciamento da realidade ou uma espera passiva pela mudança de situação, tem-se exemplos caracterizadores, como afirmei, de uma consciência ingênua. A superação desse estado de consciência exige constante reflexão e não se constitui numa passagem automática para uma consciência crítica. Somente inserindo-se no contexto (fazendo parte e sentindo-se parte dele) e refletindo sobre reflexões é que um sujeito atinge um nível de consciência crítica. Refletir sobre reflexões representa, em Piaget, elaborar operações sobre operações, onde a tomada de consciência torna-se, também, uma reflexão do pensamento sobre si mesmo.

Segundo Paulo Freire (1979), a consciência é processo de adaptação. Ela se reflete e vai para o mundo que conhece. Para Piaget (1989), a organização progressiva do desenvolvimento mental aparece como uma adaptação sempre mais precisa à realidade. Tanto um como outro concebe o conhecimento como construção resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. As características do estado ingênuo da consciência, estabelecidas por Freire, são identificadas, nas obras de Piaget, como características do pensamento em desenvolvimento. A esse respeito Becker(1983. p.126) afirma:

Este nível de consciência ingênua, descrita por Freire, Piaget detecta-o nos chamados substádios pré-conceptual e sobretudo intuitivo do estágio pré-operatório; no estágio conceitual concreto este nível de consciência é parcialmente supe-

rado; é totalmente superado no estágio conceitual formal.

Paulo Freire interagiu com adultos. Piaget investigou o pensamento do nascimento à adolescência. Ao encontrar níveis de consciência (intransitiva, ingênua, crítica) no homem adulto, Freire abre espaço para que se investigue o desenvolvimento desse sujeito, resgatando as etapas de adaptação (assimilações e acomodações ocorridas do período sensório-motor ao pensamento formal) investigados por Piaget e a constituição do sujeito afetivo, do sujeito cognitivo e do sujeito social inferidos por Dolle (1979).

Detendo-nos no universo de adultos com o qual Paulo Freire interagia, ou seja, no universo de sujeitos analfabetos ou não escolarizados, o vínculo estabelecido entre os estados de consciência e os níveis de pensamento, poderá ser aceito sem maiores contestações. Afinal, trata-se de sujeitos que não tiveram acesso ao conhecimento oferecido nas escolas. Porém, estabelecer esse vínculo, tendo como referência sujeitos escolarizados, com titulações de professor (de 1º, 2º, 3º graus ou pós-graduação, por vezes, com título de doutor) e mais, vistos como educadores, pode ser interpretado como heresia. Afirmar que um professor não opera em nível formal nem com seu objeto de trabalho (os conteúdos) nem com os elementos envolvidos em (ou que envolvem) seu fazer docente (currículo, escola, alunos, colegas, categoria, sistema de ensino) não é, entretanto, nenhum absurdo. Ao contrário. Tem-se aí uma afirmação extremamente coerente com a realidade que se vive. Dizer que um sujeito (independente da profissão) atinge o pensamento formal e, portanto, uma consciência crítica, pelo simples fato de ser escolarizado, implica ratificar uma escola que, simplesmente, tem promovido a fragmentação do sujeito e a eletização do ensino. Mas, acima de tudo, implica negar, tanto em Paulo Freire como em Piaget, a relevância da interação do sujeito com o meio na construção do conhecimento. Descobrir-se uma vez produto e produtor da escola, como um sujeito fragmentado, impõe desconforto e desacomoda-

ção. Impõe a busca de autonomia e de construção de um conhecimento que a escola velou e que, muitas vezes, surge de forma difusa. Vencer a indiferenciação entre si e os elementos que constituem esse conhecimento (altamente conceitualizado) representa tornar-se sujeito e construir objetos de conhecimento. Somente tornando-se sujeito no seu contexto é que será possível reintegrar as estruturas afetivas, cognitivas e sociais num único e indissociável sujeito.

Quando abordamos as perspectivas do professor em relação a sua carreira, estamos operando com conceitos que precisam ser conservados para passarem a existir (como a criança precisa conservar características do objeto para torná-lo permanente). Ser professor entre outros professores é diferente de ser sujeito biológico entre outros sujeitos biológicos. Exige noção de classe (noção que no pensamento lógico-matemático, se constitui apenas no nível formal) onde o todo e as partes conservam-se não só pelo confronto de seus observáveis mas, também, pela abstração de sua identidade.

Pertencer a uma categoria representa pertencer a uma classe formada por elementos reunidos não por características estáveis e empiricamente observáveis e sim por características inferidas de objetivos, metas e compromissos dinâmicos, onde a identidade de professor é, também, uma identidade abstrata. Saber-se professor exige desvincular-se do real e criar uma identidade no ideal, conservando-a e reestruturando-a constantemente num contexto mais amplo e que insere sua categoria (ser crítico é refletir sobre o próprio pensamento, onde o real submete-se ao ideal).

Nos planos de carreira, podem ser abstraídos elementos de alta significação na construção da identidade do profissional e na constituição da categoria do magistério.

É certo que a luta permanente dos que sabem as razões de suas ações, conhecem a força da busca de melhores condições de vida e de trabalho e crêem na importância de construir uma sociedade

melhor, incrementa o acervo de valores e realizações da categoria; a consciência individual irradiando na práxis cotidiana centelhas de luz e energia no tecido coletivo da força da organização. (Bezerra,1991.p.2).

Romper com a segmentação instalada com a existência (ou ausência) dos planos de carreira exige um refletir solidário e cooperativo, não apenas no interior de um sistema de ensino, como, também, unindo os sistemas entre si.

Incoerentemente (mas com absoluta coerência ideológica), o sistema particular de ensino, que arrecada para si a glória de promover o desenvolvimento integral do sujeito, através de sua proposta educacional, promove a discriminação do profissional através de sua proposta administrativa.

O sistema municipal e o sistema estadual de ensino (e especialmente esse último), que abandonam de forma relativa essa discriminação, equiparando salários pela formação e não pelo grau de atuação do professor, têm, na promoção do docente, um aspecto figurativo. Ao submeterem o professor a uma promoção que só será obtida com "desempate", esses sistemas impõem a seletividade na carreira: a promoção é oferecida a todos, porém nem todos a obterão, mesmo que a mereçam. Encontraremos, ainda, no sistema estadual uma situação de extremo desrespeito e constrangimento a que são submetidos os professores contratados que não são beneficiados por nenhuma vantagem, nem mesmo as previstas pela CLT.

Já o sistema federal de ensino que no interior de cada um dos planos que oferece, vence, também de forma relativa essas discriminações, uma vez que impõe ainda (como herança da cátedra), à promoção para professor titular, a realização de concurso público e não a conquista pela produção e desenvolvimento profissional, tem, na existência dos dois planos, o maior exemplo da eletização do ensino e da discriminação profissional decorrente dessa eletização

ou hierarquização.

Cada sistema possui características comuns aos outros sistemas de ensino. Assim teremos, por exemplo, uma relação análoga entre o sistema federal e o particular (no Rio Grande do Sul), na medida em que os dois comportam os três graus de ensino; entre o sistema municipal e o particular no que concerne a diferenciação entre as instituições (escolas) empregadoras e os governos municipais diversos - o sistema municipal possui sindicato que representa os professores do município, não havendo ainda uma representação em nível estadual, como ocorre com o sindicato dos professores particulares; entre o sistema municipal e o estadual em relação a forma seletiva de promoção. A característica comum, entre todos, refere-se à discriminação e desqualificação que o ensino e o profissional da educação vêm sendo submetidos ao longo do tempo.

Partindo da realidade existente, acredito poder afirmar que não existe um sistema de ensino em que a categoria correspondente tenha conquistado um equilíbrio, a ponto de dizer que não necessita estar alerta aos interesses econômicos ou ideológicos. Suas lutas continuam sendo, muito mais, para não ter perdas do que para conquistar novos rumos. A necessidade constante de estar alerta para não perder espaços impede que a possibilidade de estar alerta para constante crescimento prevaleça. Essa inversão de valores só tem sentido se abordada sob a perspectiva ideológica: enquanto o homem luta para manter, deixa de lutar para ter e a opressão se estabelece.

Buscar refletir sua situação, refletindo a situação das categorias dos outros sistemas de ensino, analisando, trocando idéias, traçando alternativas em conjunto e lutando por conquistas que resultem em autonomia e valorização é de fundamental importância para que o ensino deixe de ser objeto de discursos demagógicos e passe a fazer parte de um projeto cultural. Conviver, simultaneamente, com a consolidação de sua própria categoria e das demais

categorias resultará na consolidação de uma categoria maior e, em maior conscientização. Um educador que se diz comprometido com a educação e não luta por valorização profissional (por um plano de carreira justo, por salários condignos e por melhores condições de trabalho) é tão inconsciente e omissos quanto os governantes que priorizam a educação e que submetem os professores ao achatamento salarial e à desqualificação frente à comunidade.

Assim como um homem fragmentado é presa fácil da opressão, um profissional fragmentado e segmentado em categorias estanques e compartimentalizado em áreas de conhecimento e ensino, também torna-se objeto acessível à manipulação e interesses ideológicos da classe opressora. É necessário ter-se consciência de que a opressão existe porque há espaço para ela. A conservação dessa consciência implica no cerceamento desse espaço. Conservar consciência representa a possibilidade de torná-la crítica. Enquanto não há conservação da consciência, tem-se uma consciência ingênua que pode manifestar-se através do descompromisso (inconsciência de responsabilidade), do fatalismo e da fragmentação. Ser crítico implica coerência, constância e equilíbrio autônomo.

Vamos encontrar a consciência ingênua, por exemplo, nos docentes que, pelo simples fato de filiarem-se a um partido político, se julgam críticos e acabam, na prática, sobrepondo os interesses partidários aos interesses educacionais; nos docentes que denunciam e combatem as intenções ideológicas das classes dominantes, conclamando a mobilização de seus colegas para lutar contra elas (são aplaudidos calorosamente, na maioria das vezes), mas que não vacilam em unir-se a elas para assumirem o poder¹⁰; nos do-

10- Paulo Freire (1979) afirma que a consciência ingênua tem forte conteúdo passional e pode cair no fanatismo ou no sectarismo. Para ele "no processo histórico, os sectários comportam-se como inimigos; consideram-se donos da história. O sectarismo pretende conquistar as massas, mas estas não participam do poder"(p.38).

centes que delegam a outros o poder de decisão sobre causas que lhes dizem respeito e nos docentes que não vêem razão para se envolverem nos movimentos de sua categoria.

A consciência ingênua manifesta-se, sobretudo, na ausência de um pensamento conceitualizado ao nível das operações formais. A não constituição da democracia (conceito) como objeto permanente nos dá o exemplo mais comum de manifestação da consciência ingênua e o maior aliado do poder opressor: um professor que, mesmo tendo participado da decisão de sua categoria, decide não acatá-la e continua dando aulas apesar da determinação de paralisação e que luta pelo seu direito de fazê-lo "em paz" (não sendo assediado ou cobrado pelos demais colegas) não constituiu a noção de classe e de sua figura como elemento integrante dessa classe e não constituiu, também, a noção de democracia. Com essa não conservação, acaba servindo de instrumento útil para a manutenção da relação opressor-oprimido, e incorporando a antidemocracia no seu fazer pedagógico. Outro exemplo da não operatividade formal do pensamento e, por isso, de inconsciência, ocorreu, em 1991, nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, com a intervenção do governo estadual na eleição dos diretores dessas escolas. Os professores que aceitaram assumir a direção das escolas feriram um princípio democrático conquistado por sua categoria. A atitude de autoritarismo (inconcebível num governo que se auto-denomina democrático), ao encontrar adeptos entre os elementos da categoria aviltada, cria força e instala-se, provocando um retrocesso ímpar no processo educacional do estado. Fere, ainda, não só a Constituição Federal (1988) que determina, em seu Capítulo III, art.206, que, entre outros princípios, o ensino deve ser ministrado com base na *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*, como também a Constituição Estadual (1989) que em seu Cap.II, além de reeditar no art. 196, o art. 206 da Constituição Federal, explicita, em seu art. 213, § 1º, que *os diretores das escolas públicas estaduais serão escolhidos, mediante eleição direta e uninominal pela comunidade escolar, na forma da lei*.

Nessa situação, existem inúmeros exemplos de falta de consciência crítica. Destacarei, no entanto, a posse de direções eleitas nas eleições não oficiais que foram realizadas, nas escolas, como forma de luta e manifestação de discordância da comunidade escolar à atitude governamental, por considerar que a mesma reúne maior número de variáveis, interferindo na consciência sobre seu significado. Vamos aos fatos: inicialmente houve um ato arbitrário e ditatorial. Com ele, a perda da possibilidade da comunidade eleger o diretor de sua escola. Como plano de luta, decidiu-se realizar uma eleição simulada. Elegeu-se, então, simbolicamente, uma direção. Demonstrava-se, com isso, que a comunidade queria uma direção eleita por ela e não uma direção imposta pelo governo. No entanto, muitas dessas direções eleitas e muitas das comunidades que as elegeram aceitaram a posse oficial (por oferecimento ou por convite), ou seja, aceitaram ser interventores ou aceitaram o interventor. Logo, submeteram-se à intervenção, ao domínio opressor. Com certeza, essa comunidade era contrária à eliminação de seu direito de eleger seu diretor. No entanto, ao centrar seu pensamento no pleito simbólico, perderam a noção do todo (como a criança perde a noção do todo, ao ser questionada, diante de um ramalhete onde há mais rosas que margaridas, por exemplo, sobre o que há mais, se rosas ou flores, responde que há mais rosas, embora saiba que margaridas são flores). A não conservação do significado intervencionista dessa posse, e a centração do pensamento no fato de que uma direção havia sido eleita fez com que não se levasse em conta o fato de que a eleição era simbólica, que a intervenção se mantinha e que, embora aceita e eleita pela comunidade, a direção, ao ser empossada sem uma eleição oficializada e reconhecida como legítima pelo governo, tornava-se tão interventora quanto uma direção escolhida à revelia da comunidade escolar.

Num nível de consciência crítica, teria sido mantida a luta pelo direito conquistado e nenhum professor teria se aliado ao domínio ideológico dos opressores. O exemplo destacado, além de representar um nível de consciência ingênua, demonstra a falta de

diálogo (fundamental para que o pensamento se estruture de forma lógica) existente no espaço escolar. Considero-o também como um alerta para o magistério, como um todo, para que cuide para não promover nas e através das categorias que o compõe a mesma fragmentação e elitização que, ideologicamente, a classe dominante necessita que seja promovida, via escola, para continuar existindo.

Há no interior de cada categoria do magistério, expresso nos seus planos e nas suas conquistas, elementos que evidenciam necessidades de reflexão conjunta, solidária, e que exigem pensamento crítico. Assim, por exemplo, teremos, na categoria dos professores particulares, as amarras do corporativismo a serem vencidas e, em consequência dessas amarras (ou não?), a reflexão sobre o significado da redução das mensalidades dos dependentes no mesmo estabelecimento de ensino em que o(a) professor(a) atua; nas categorias dos professores estaduais e municipais faz-se necessário estudar e buscar alternativas sobre a forma de promoção que, além de impor-lhe submissão (acontece a sua revelia), condiciona-o a um concurso por desempate. Também referente à promoção, encontram-se os professores federais, com a tarefa de lutar contra a discriminação estabelecida com a forma de ingresso na classe de professor titular, além da luta que deve ser empreendida contra o tratamento discriminador estabelecido com a existência de dois planos de carreira nesse sistema de ensino. Em relação à discriminação interna a que são submetidos os professores, encontra-se também o magistério estadual frente à necessidade de lutar pelo respeito aos professores contratados.

Além desses exemplos e dos exemplos referidos anteriormente, muitas são as necessidades e possibilidades inerentes ao fazer e ao refletir crítico do magistério. Todas, no entanto, levam a um mesmo caminho: o da conquista de espaço, onde, com seus parceiros, o professor possa refletir, trocar e confrontar idéias, atingindo maior compreensão e coerência. Apenas, através do pensamento em comum, da cooperação, do diálogo - do intercâmbio entre

o individual e o coletivo - é que o professor poderá constituir uma identidade autônoma e impor uma ação coesa, crítica e transformadora.

3.2- A PRÁTICA DOCENTE E OS DISTANTES PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Toda ação docente tem origem e converge para o fazer na sala de aula. Investigar esse fazer remete, invariavelmente, a outras salas de aula, ou seja, às salas dos cursos de formação de professores. Foi, por considerar a prática docente como uma consequência natural da aprendizagem exógena a que são submetidas as pessoas em nossas escolas, que afirmei, nesse capítulo, que os professores se debatem no naufrágio de sua própria formação e que, se nos voltássemos à natureza dos cursos de formação de professores, começaríamos a substituir "mediocridade" por "eficiência" e "incompetência" por "competência" ao nos referirmos à atuação dos professores em sala de aula.

Pode haver naufrágio quando há competência e eficiência? Por que, então, naufrágio? Como constatar competência e eficiência? Apesar da aparente incoerência, esses três aspectos estão intrinsecamente ligados e têm origem na mesma fonte: os cursos de formação de professores que, ao instalarem a inversão entre teoria e prática e ao transformarem-nas em dois pólos distintos, consolidam (e denunciam) uma concepção empirista em seu fazer docente e praticamente anulam a possibilidade da "práxis" (ação-reflexão-ação) no futuro fazer docente de seus educandos.

Partindo do pressuposto associacionista de que a inteligência se desenvolve de forma linear e contínua e de que o conhecimento, uma vez adquirido, passa a integrar ou a constituir, automaticamente, essa inteligência, a escola instituiu a hierarquização, em forma de conteúdos, dos conhecimentos a serem transmitidos, contínua e gradualmente, por ela, que os possui, e a serem adquiridos pelo educando, que os ignora.

Egressos dessa escola e ingressantes nela mesma, os professores procuram cumprir sua tarefa de ensinar (aqui como sinônimo de transmitir) da melhor maneira. Como sujeitos que possuem um conhecimento, utilizam-se dessa superioridade frente aos alunos, convencidos de que é necessário submetê-los a situações supostamente desnecessárias e entediadas para que eles, alunos, possam tornar-se adultos inteligentes e responsáveis (submissos e heterônomos). Quanto melhores forem os resultados obtidos, tanto maior eficiência e competência terá o professor. No discurso, terá a teoria da moda. Na prática, terá a segurança dada pelos conteúdos seqüenciados (em "extenso rol" ou no "mínimo necessário") e a certeza de estar seguindo o caminho mais adequado, como veremos posteriormente.

Já na escola, continuará exercendo suas tarefas como as exercidas no tempo de estudante, ou seja, executará planos pedagógicos determinados por outrem. Sua habilidade de executar, de fazer cumprir, de efetivar as metas propostas definirá sua eficiência como professor. E sua competência não está relacionada a sua capacidade de participar, de questionar (colocar em dúvida) e sim aos resultados (quantitativos e imediatos) obtidos com sua eficiência. Sua atuação é, paradoxalmente, um detalhe relevante. Por que detalhe? Porque tem a simples função de executar, de pôr em prática o que já está pronto, determinado (exatamente como o aluno deve fazer). Por que relevante? Porque deverá tornar exitoso, ou melhor, comprovar o êxito da proposta pedagógica que executa. Sua atuação não definirá os caminhos ou o futuro da proposta e nem terá essa função. Sua tarefa é simples (inconscientemente simples) e consiste em apropriar-se da proposta pedagógica, definida por uma sólida base teórica, e executá-la, impô-la à prática, utilizando a capacidade adquirida nos cursos de formação, isto é, seguindo e preservando *receituários didáticos, independente de sua pertinência a esta mesma prática* (Becker, 1992.p.377).

Nessa contextualização, não há um discurso que se impõe, há

apenas um discurso imposto, muitas vezes, transmitindo uma pseudo-participação dos elementos pertinentes a esse contexto. Com um discurso pedagógico que anuncia, através da utilização figurativa do pronome "nós", uma ação conjunta, expressa-se não a cooperação e sim a submissão a que é exposto o corpo docente da escola ou de determinado sistema de ensino. Garante-se, com esse discurso, ao corpo pedagógico, que definiu "a proposta educacional", a glória de tê-la concebido e, ao corpo docente, que deve executá-la, as mazelas da prática.

Se nos detivermos na dinâmica desse contexto, poderemos verificar que a proposta de trabalho, oriunda de uma elite (equipe pedagógica, órgão governamental), acaba assumindo um caráter ideológico e reacionário, uma vez que nega, ao professor, a possibilidade de transformar a natureza epistemológica de seu fazer. Embora a ação do professor produza mudanças, não chega, no entanto, a produzir transformação, ou seja, sua ação e, especialmente, sua verbalização, auxiliam a manter o discurso (transformador), porém não chegam a promover sua efetivação (a transformação apregoada).

O que é intrigante nessa situação é o seu fundamento. O que representa de fato? Seu fundamento será epistemológico? Ou será ideológico? Se for epistemológico teremos sempre a verificar a incoerência entre discurso e prática. Se for ideológico, estaremos diante de mais um dos tantos exemplos de manipulação, de velamento dos fatos para que se tire proveito da manutenção da realidade, enquanto se produz a ilusão de um fazer transformador. Nesse caso, a consciência que os "planejadores" tem da epistemologia que subsidia a prática docente é utilizada para manipular, através de um discurso transformador, os supostos agentes transformadores. Explora-se, então a consciência ou inconsciência das pessoas, causando-lhes a ilusão de que a realidade existente ou produzida, a partir do novo discurso, é diferente da realidade anterior a ele.

Porém, se o que fundamenta esse discurso é de natureza epis-

temológica, teremos uma realidade onde, por uma questão de indiferenciação de seus elementos, a inconsciência se mantém e mantém uma pseudo-coerência entre a ação e o discurso. E essa natureza epistemológica favorece o oportunismo ideológico.

Considero essas duas hipóteses extremamente complexas. Por isso, não vejo como me desvinciliar dessa análise. Se, por sua vez, a epistemologia dá suporte para a ideologia, esta última, nesse contexto de discurso imposto, acaba reforçando intencionalmente a primeira. Existe entre elas um elo ou um vínculo de interdependência que, acredito, não se origina delas e sim as fundamenta, que é a concepção ou modelo que se tem da vida (do ato de viver).

Num contexto onde a vida é concebida como algo estático, onde cada elemento segue seu curso sem perturbar ou interferir no curso do outro, ou seja, fazem parte de um mundo sem chegar a integrá-lo de forma definitiva e interdependente, o mais adequado em relação à sua organização é que a mesma seja pensada para manter esse estado de inatividade, visto aqui como neutralidade, ou equilíbrio consensual. A ação dos elementos dessa realidade deve ser representativa de anuência, de harmonia, de equilíbrio. Não há espaço, nesse contexto, para uma ação construtiva uma vez que ela pressupõe desacomodação e interação entre seus elementos.

Numa sociedade onde predomina essa visão de vida, as decisões e as atitudes de seus elementos refletirão sempre a busca do bem-comum, do consenso. A ação dos sujeitos será definida pela segmentação e pela relação entre opressor-oprimido, sem, no entanto, ter essa conotação. Essa relação será mascarada pelo discurso que estabelece a relação coordenador-coordenado ou líder-liderado como sendo imprescindível ao progresso e desenvolvimento social. A ação do sujeito ativo e autônomo tenderá sempre:(1) a ser neutralizada, através da inconsciência e ingenuidade dos "liderados", ou da intencionalidade ideológica dos "líderes", se esta ação colocar as idéias, tidas como de consenso, em confronto com outros pontos de

vista, ameaçando, assim, sua hegemonia ou; (2) a ser explorada (se esta ação se enquadrar nos pressupostos teóricos que embasam a idéia que se pretende efetivar) como exemplo do sucesso da proposta e apropriada pelos "líderes" como sendo fruto de sua intervenção e não uma construção do sujeito que age. No entanto, as duas variáveis, trarão um mesmo resultado ao sujeito da ação, ou seja, esse sujeito será, nos dois casos, rejeitado. Em (1) ele será rejeitado pelo sistema e, em consequência, pelo grupo que vê seu equilíbrio e sua segurança ameaçados e em (2), pelos colegas do grupo que se sentem traídos e agredidos com sua competência e pelos próprios líderes que vêem sua liderança ameaçada, uma vez que o sujeito da ação tem a teoria e a prática, enquanto seus líderes têm apenas o discurso teórico.

Num contexto de discurso imposto, a relação entre seus elementos é caracterizada pela competição, pela submissão, pelos interesses pessoais e pela falta de diálogo. Não existe, em princípio, um grupo, uma vez que não há compromisso entre parceiros e sim entre líder e liderado, o que configura, muitas vezes, o compromisso ou o dever com elementos quase imaginários e, em função deles, limita-se o fazer a simples tarefa de reprodução (também porque no momento em que se reproduz, diminui-se as possibilidades de reprovações).

A necessidade de transformar a proposta pedagógica num plano bem sucedido impede que a possibilidade de transformar a realidade se efetive. Essa necessidade de sucesso imediato acaba negando o conflito interno e o sujeito cognoscente que deve ser (e é) o professor. Mesmo nas propostas que se dizem transformadoras e que, de fato, deveriam ser, uma vez que se embasam numa epistemologia construtiva, existe a busca da eliminação do desequilíbrio, a busca de um caminho seguro, repleto de harmonia. Essa busca tem determinado a escolha de duas alternativas que fere a natureza epistemológica da proposta (e a descaracteriza): (1) mantem-se, para o trabalho com os alunos, as seqüências prontas de atividades e a na-

tureza estimuladora da proposta docente, e (2) mantem-se o professor preso a decisões externas as suas necessidades e ao seu desenvolvimento.

Temos aqui uma assimilação deformante da teoria construtivista. Temos uma justaposição (ilusão de mudança) como Macedo (1988) define a adoção do construtivismo sem a compreensão, por parte do professor, da hipótese epistemológica de sua prática e sem a integração dessa prática nesta nova e "melhor" opção, o que implicaria, para o professor, ter que diferenciar os aspectos "empiristas", "pré-formistas" e "construtivistas" em que eventualmente se baseia em seu fazer docente.

Não tenho receios em afirmar que não existe uma proposta educacional (institucional ou de sistemas de ensino) que se efetive numa prática construtivista. Minha certeza se fundamenta no fato, primeiro - e sobre o qual tenho dissertado até o momento -, de haver um discurso imposto. Impor um discurso, pressupondo que estando ele bem definido e subsidiado será facilmente incorporado (absorvido) e executado por um grupo, é altamente empirista. E não existe construtivismo numa prática epistemologicamente empirista. Sem medo de ser redundante, podemos afirmar que não existe construtivismo sem construção. E, num discurso imposto, nega-se ao professor a construção de um conhecimento (da diferenciação destacada por Macedo) e, em consequência, nega-se também ao aluno essa construção, uma vez que ele fica exposto à ação de um professor que reproduz (sem conhecimento) objetos de conhecimento.

Atualmente, muito se fala em currículos construtivistas ou na importância do construtivismo na prática escolar, especialmente ao que se refere à alfabetização e às séries iniciais. No entanto, para que o mesmo seja implementado (discurso imposto!), tem-se adotado dois caminhos, como já podemos ver, nada construtivista (1) ou se oferece aos professores linhas (seqüências) de trabalho onde se transformam conclusões e procedimentos de pesquisa em *exerc-*

cícios, tarefas e todo um instrumental (inclusive programado) tal que pela experiência a criança seja conduzida a passar de uma fase à seguinte (Macedo, 1988.p.13); treinamentos ou cursos sobre o fazer docente construtivista ou (2) se oferece a esses professores reuniões, seminários, encontros sobre essa teoria do conhecimento para que, ao entrar em contato com a mesma, o professor desperte e amadureça suas idéias sobre construtivismo e comece a repensar sua prática e a transformar sua ação.

No primeiro caso, temos subjacente a essa "escolha" princípios da teoria empirista (o conhecimento se dá a partir do objeto, no caso a teoria, sobre o sujeito) e, no segundo caso, temos um fazer subsidiado no apriorismo (o conhecimento está no sujeito e emergerá no mesmo a partir de um processo de maturação). Pressupõe-se, nas duas correntes epistemológicas, um crescimento contínuo, tranqüilo, sem conflitos e contradições. No caso da transformação pedagógica, essas duas correntes transmitem a certeza de que basta negar-se o que era feito e passar-se a fazer algo novo: que nos é transmitido ou que emerge de nós. Mas esse "algo novo" é geralmente prescrito ou "inventado" (é algo diferente) e não construído (não constitui novidade, transformação), portanto, não haverá coerência real entre ele e os esquemas que já possuímos e essa incoerência determinará sua transitoriedade. Segundo Piaget (1987) *não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação se houver coerência, logo, assimilação.*(p.18).

Sem que seja assimilada pelo professor, a teoria construtivista de Piaget não será efetivada na prática. Será transformada em "moda" e passará (deixará de existir) com o tempo, sendo acusada, talvez, de imprópria para o contexto escolar, sem que se compreenda que, na busca de soluções imediatas, buscou-se no construtivismo a solução quando ele é, na realidade, o próprio processo.

A reflexão seguinte, feita por uma professora do interior do Rio Grande do Sul - e que retrata uma realidade que se generaliza -, demonstra o quanto se está transformando pesquisas e pesquisadores em meros objetos inviabilizadores de transformação e o quanto é necessário se repensar a forma como essa transformação está sendo proposta:

... Em minha cidade, as professoras "abominam" as palavras "construtivismo", "Emília Ferreiro", etc. Acredito que o medo do desconhecido, a insegurança, o descrédito leva a isso. É necessário uma reflexão profunda a respeito da prática educativa, do funcionamento da escola como um todo. A mudança deve começar na base, na "cabeça" de cada professor, no descontentamento com seu trabalho. Não adianta imposições da DE (Delegacia de Ensino), da direção. O professor deve conhecer o processo e realizá-lo em conjunto, buscando alternativas, desestabilizando-se, e construindo seu fazer pedagógico. Enquanto não ocorrer isso, continuarão se fazendo absurdos e, desta vez, em nome do construtivismo.

Vários são os depoimentos, como esse, que demonstram que os professores estão tomando consciência da realidade e resistindo à submissão e à passividade que se tenta impor constantemente no fazer docente. Infelizmente, essa resistência ainda é passiva e resulta na rejeição de teorias de extrema relevância para a educação. É necessário reverter essa passividade em autonomia e lutar por espaços, na escola, para construí-la. Ao ser contatada por professores que afirmam que precisam falar comigo, pois querem saber como se aplica este tal de construtivismo, porque terão que adotá-lo, tenho respondido, sistematicamente, que construtivismo não se aplica, se constrói. Diante, também, de tantas observações desalentadas como *não aguento mais ouvir falar de construtivismo. Não vejo nada de diferente e dizem que são construtivistas. Afinal, o que é construtivismo?*, é que consolidei minha certeza de que não existe espaço para um currículo construtivista num contexto onde o que se espera dos professores é um fazer submisso, heterônomo e reprodutivo.

Quem diz autonomia, em oposição à anomia e à heteronomia, diz com efeito, atividade disciplinada ou autodisciplinada, a igual distância da inércia ou da atividade forçada. É onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da suposta livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas. E é porque a verdadeira cooperação é tão frágil e tão rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, assim como a razão permanece tão frágil e tão rara em relação às ilusões subjetivas e os pesos das tradições (Piaget, 1973.p.111).

Em 1987, no meu primeiro texto sobre currículo construtivista, afirmei que sua promoção implica, para o professor, fazer da sala de aula um campo de pesquisa (tornando-se pesquisador) e de seu ambiente de trabalho um laboratório, onde a troca de idéias, o estudo constante de Piaget (em face de sua complexidade e sua relevância para o ensino), o trabalho de equipe (a cooperação, receptividade e humildade), a segurança para trabalhar com incertezas e a busca da interdisciplinaridade são, dentre outras, atitudes que caracterizam a prática docente voltada à construção do conhecimento. Em função da necessidade de tornar concretizável esse fazer construtivista, é que não vejo como desvincular do professor a perspectiva de que ele se conceba e seja concebido como sujeito cognoscente. Da mesma forma que afirmarei, ao longo desse trabalho, que não existe construtivismo numa sala onde o silêncio impera, é que afirmo agora que não há construtivismo numa instituição ou sistema de ensino onde não há espaço e tempo para que os professores socializem (com seus pares) seus desequilíbrios, contradições, descobertas e construções.

Para que haja um sujeito cognoscente, é necessário tempo e espaço. Sob essa perspectiva, o fato de uma instituição ou de um sistema de ensino afirmar que seus professores, por serem bem remunerados, trabalham bem e são construtivistas, assume um caráter ideológico e, portanto, ilusório. Com certeza, esse professor "bem (?)" remunerado terá maior satisfação no local de trabalho,

uma vez que tem menor insatisfação fora dele. Porém, não tendo espaço para construir conhecimento sobre seu trabalho (fazer e compreender), continuará sendo reprodutor e um pseudo-agente de transformação. Esse tempo não se resume, no entanto, às horas de reunião ou possíveis assessoramentos. Esse tempo abrange um espaço para estudos, um espaço para que os professores possam refletir sua prática e apropriarem-se da natureza teórica que subsidia seu fazer docente para, a partir daí, transformá-lo (Macedo,1988; Becker,1992), alternando o trabalho individual e o de equipe nesse processo de construção e reconstrução.

Em encontros, palestras e seminários podemos observar a falta de espaço que as pessoas têm, em seu local de trabalho, para relatarem suas experiências, debaterem suas idéias, suas dúvidas e convicções e para aprenderem a refletir sobre seu pensamento, enquanto refletem (pensam) sobre o que é dito por outrem. No momento em que alguém, usurpando o espaço oferecido ao público, monopoliza e defende verdadeiras teses que são concluídas com perguntas que limitam a possibilidade de resposta do palestrante, uma vez que, ou são sem objetividade ou já foram respondidas pelo próprio questionador, ou quando o grupo transforma o ambiente em passarela, demonstra-se o quanto esse alguém e esse grupo necessitam de parcerias e de socialização. E os momentos de debate, que deveriam ser extremamente interessantes, tornam-se dispersivos e, por vezes, constrangedores.

É necessário haver espaço para que o professor se desenvolva, que saia de um conhecimento menor e atinja um maior conhecimento. É necessário que lute, enquanto categoria, por esse espaço, que, com certeza, não será oferecido espontaneamente pelos administradores do ensino. Esta é uma luta que, inclusive, já foi conquistada, parcialmente, no ensino público da União, onde todos os professores polivalentes possuem DE (Dedicação Exclusiva) e são responsáveis pelo trabalho de uma turma.

Embora inalterada em sua gênese, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/90) aponta, na Seção II (DA CARREIRA), Art.100, um ítem importante, apesar de incoerente em relação a outros aspectos, que determina:

...XIV - regime de trabalho preferencialmente de 40 horas semanais, com no máximo, 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extra-classe, com incentivo para a dedicação exclusiva, é admitido, ainda como mínimo, o regime de 20 horas...

Com os professores tendo um regime de trabalho que ultrapasse a carga horária prevista à atividade em sala de aula, e apenas assim, haverá possibilidade de dar-se início a um trabalho docente voltado à construção do conhecimento e à transformação curricular. Sem esse tempo e espaço, será mantido o discurso imposto e inviabilizada a diferenciação dos aspectos teóricos subjacentes à prática pedagógica. Acredito que, enquanto prevalecer a situação atual, o empirismo continuará imperando no fazer docente, como pode ser constatado, por Becker, na sua pesquisa sobre a "Epistemologia Subjacente ao Trabalho Docente" (1992.p.376).

A primeira grande constatação que se delineou, desde as primeiras análises, mas que precisou, para chegar aonde chegou, de demoradas leituras e releituras das entrevistas dos docentes e dos protocolos de observações de sala de aula e de reuniões foi a de que a epistemologia subjacente ao trabalho docente é a empirista e a de que só em condições especiais o docente afasta-se dela, voltando a ela assim que a condição especial tiver sido superada.

Nessa pesquisa pode ser constatada o quanto os pressupostos teóricos permanecem indiferenciados aos professores. Na análise dos dados coletados, Becker (p.377) conclui:

... Em outras palavras, o docente responde segundo o modelo empirista ao perguntar-se sobre seu con-

ceito de conhecimento; ao perceber a fragilidade de seu paradigma epistemológico perante questões de fundamentação ou de condições prévias, apela para um modelo apriorista, às vezes até inatista; ao ser questionado sobre sua prática, porém, responde com ensaios construtivistas...

Como alguém que pertence a esse contexto escolar, eu diria que essa indiferenciação ocorre porque, na falta de espaço e de reflexão, o professor acaba não constituindo os pressupostos epistemológicos das teorias empirista, apriorista e interacionista em objeto permanente. Assim, quando um professor, ao falar de sua prática, utiliza-se de um modelo construtivista, de fato, acredita que seu fazer é um fazer construtivista e não vê incoerência entre sua ação real e sua ação verbalizada. Acaba julgando-se um construtivista tão eficiente, quanto eficiente faz parecer (ou torna) o seu discurso. Um discurso, muitas vezes, representativo de um conhecimento-cópia: de tanto ouvir, ele passa a repeti-lo.

A escola, na realidade, oferece um único local de trabalho para o professor, ou seja, a sala de aula. Uma sala repleta de alunos. Uma sala repleta de vida que precisa ser neutralizada para que o professor possa cumprir sua tarefa. Permitir que a vida se imponha nesse ambiente é colocar em risco a imagem e a eficiência (a vida) do professor. Sem local na escola para compartilhar suas inquietações, torna-se melhor, para o professor, muitas vezes, negá-las. O falso espaço oferecido nas reuniões, em vez de atrair o professor para o estudo, para o fazer cooperativo, provoca nele a rejeição, a rebeldia, a competição e a prepotência.

A escola que, em princípio, tem uma função reprodutora, tem sua organização, sua proposta pedagógica e sua ação docente ali-cerçadas em pressupostos empiristas, ou seja, o conhecimento está fora do sujeito e deve ser impresso no mesmo. Tanto no contexto de sala de aula (professor-aluno), como no contexto institucional (administrador-professor) a relação estabelecida entre os sujeitos

será uma relação impositiva e não interacionista e buscará a perpetuação de um suposto conhecimento, imprimindo-o no espírito dos sujeitos que não o possuem, através da transmissão, do treinamento, da persuasão e da imposição de idéias.

Nesse contexto, onde o único local que o professor possui é a sala de aula repleta de alunos, não há espaço para teorias. Nem mesmo os conteúdos constituem teorias, pois, se tivessem sido construídos conceitualmente pelos professores, não seriam transmitidos (suporte empirista) ou negados (suporte apriorista, supostamente libertador e interacionista). Os pressupostos teóricos são elementos quase, ou totalmente, alienígenas. Para que teoria? A escola e o professor precisam de idéias práticas, de sugestões, de "coisas" diferentes para quebrar a monotonia de suas aulas (sem romper o silêncio) e ajudar as crianças a "dominarem" os conteúdos trabalhados.

Com certeza, a origem dessa negação da teoria encontra-se na própria escola. Enquanto alunos (aprendizes de professores), os professores entraram em contato empírico com fragmentos de textos teóricos. Fragmentos necessários para que os mesmos tivessem "uma idéia" sobre as idéias existentes sobre as teorias do conhecimento ou sobre teorias de aprendizagem. Como fragmentos, não são suficientes para se constituírem em objetos de conhecimento, porém são suficientes para que os "aprendizes" se considerem conhecedores das referidas teorias (da mesma forma como os alunos se dizem conhecedores de obras literárias, após terem lido, em aula, textos didáticos compostos de fragmentos das mesmas). Enquanto professores, não terão mais necessidade do estudo teórico, uma vez que deverão seguir os pressupostos subjacentes na proposta educacional da instituição ou do sistema de ensino do qual farão parte. Uma vez "dominado" o discurso teórico de seu ambiente de trabalho, passarão, apenas, a ter necessidade das sugestões, das atividades (dos receituários didáticos) que "darão vida" à proposta em vigência.

Arroyo (s.d. p.52), ao referir-se à escola rural ou de periferia, fala da tristeza, da falta de espaço e da falta de colorido que impera nesse local e afirma que *o aluno está sempre no tempo e no espaço do professor, sem tempos e espaços próprios*. Após ter atuado em diferentes contextos, generalizo sua constatação e afirmo que o colorido, a alegria e a amplitude da escola privada, destacados por ele, são altamente ilusórios. Esses contextos retratam uma mesma história. São um mesmo filme em duas montagens: uma em preto e branco (altamente cognitiva) e outra em cores (altamente afetiva). É claro que iremos preferir a montagem colorida desse filme. No entanto, só nos daremos conta de sua realidade, se a confrontarmos com sua versão em preto e branco e enfrentarmos a verdade de sua falsa beleza.

Apesar dos anos passarem, de mudarem os alunos, os professores e os governantes; apesar de inovarem-se as técnicas e os métodos de "ensinar" e de surgirem novos teóricos e novas promessas de transformação; apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre o ensino e de tantas pessoas interessadas e preocupadas com o destino da educação, a escola, de modo geral, continua sendo um lugar de ninguém. A escola pública ou privada continua sendo cenário para as personagens mais esquecidas e desconhecidas que são o professor e o aluno. Esquecido pelo sistema e desconhecido por seus colegas, o professor desconhece e esquece seus alunos, apesar de, aparentemente, viver em função deles.

Se não lutar pelo espaço e o tempo que não possui para se apropriar de sua prática para, a partir dessa apropriação, construir um conhecimento, o professor acabará sendo eliminado pela história que ele, professor, está deixando de fazer.

3.3. O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Os conteúdos programáticos, que compõem os currículos escolares, constituem, com certeza, o eixo definidor do fazer pedagógi-

co. Diria mesmo que são a razão de ser do ensino. Em função deles, ou dos programas que os contêm ou os definem, os professores preparam aulas, realizam reuniões, freqüentam cursos (e frustam-se com a falta de receitas), submetem-se a treinamentos de atualização (e sentem-se fortalecidos), elaboram provas, avaliam seus alunos, indispõem-se com seus colegas e impedem que a possibilidade de transformação educacional se estabeleça.

Aparentemente simples de serem contestados, os conteúdos programáticos impõem-se nos currículos escolares de forma veemente. Como praticamente tudo, no contexto escolar, gira em torno desses conteúdos, dificilmente serão rompidas sua supremacia e a indiferenciação entre teoria e prática que prevalece no fazer docente, se não houver (como já foi referido) uma apropriação da prática por parte dos professores.

Essa apropriação corresponde à construção de um conhecimento que não existe. Nesse caso, os professores não necessitam reconstruir algo porque, na realidade, não há um conhecimento estruturado de forma lógica. Apropriar-se da sua prática exige diferenciação dos elementos ou pressupostos que a subsidiam. E falar-se dos fundamentos epistemológicos ou dos pressupostos teóricos subjacentes no fazer docente representa, em princípio, falar-se de algo incoerente (portanto, sem assimilação imediata) às necessidades reais do contexto escolar. Quando se fala em teoria, em educação, fala-se em teóricos e não na relação ou no produto da prática. Teoria, com exceção da teoria inerente à disciplina ministrada, e que é absorvida, na medida em que são absorvidos seus conteúdos, enxerta-se na prática, o que instala e reforça a indiferenciação existente entre a prática e os pressupostos das diferentes teorias. Ora, uma vez dominados os conteúdos, o que se faz necessário é a modelagem dos mesmos à proposta educacional da instituição ou sistema de ensino. E é essa modelagem, que, supostamente, altera o conteúdo em função das implicações teóricas, que acaba mantendo sua natureza empirista e deformando a natureza das demais teorias que são "en-

xertadas" no contexto escolar e que se opõe ao fundamento epistemológico da transmissão de conteúdos.

Nesta contextualização, os pressupostos teóricos da "educação libertadora" e do "currículo construtivista" transformam-se em slogans restritos a nomenclaturas que não se constituem conceitualmente como objetos de conhecimento por não haver reflexão sobre sua fundamentação epistemológica. E, uma vez não constituídos como objeto, pelo docente, fazem parte de um discurso imposto que, por ser imposto, é destituído da possibilidade de impor ou gerar a necessidade de romper a supremacia desses conteúdos que comandam a prática pedagógica.

Intriga-me (ou me afeta) a existência desse discurso imposto e o seu fundamento epistemológico. Nesse ponto, retomo o caráter epistemológico e o ideológico inerentes nesse discurso e chego, novamente, à concepção filosófica que, se tem da vida. Então, acredito poder afirmar que, se, ao fazer e os resultados desse fazer escolar (em princípio, não representante do fazer educacional) são medíocres, é porque medíocre é a visão de vida que prevalece e que, por interesses ideológicos, se busca manter. Acredito, ainda, poder afirmar que esses professores, ditos como medíocres e incompetentes, são o produto mais fiel e de maior qualidade desse fazer escolar imposto por um discurso alienador e sem historicidade. Fazer história é, fundamentalmente, romper com a mediocridade inerente nesse discurso, rompendo com o próprio discurso.

Exatamente como ocorre na sala de aula, os professores são submetidos, no seu local de trabalho, à transmissão de um conhecimento fragmentado e exclusivo para que não haja desequilíbrio em seu desempenho. Isso significa dizer que ter acesso às idéias do empirismo, do pré-formismo e do construtivismo, simultaneamente, confrontando-as, provoca conflito, confusão e impede que o fazer docente retrate, de forma mais imediata e observável, as características da teoria que se afirma estar sendo adotada pela instituição

(escola ou sistema). A sedução do discurso e a "beleza" dos resultados imediatos são os maiores argumentos a favor da opção escolhida. Para que, então, confrontá-lo mesmo que seja com o que vinha se fazendo até o momento de adotá-lo? Nesse quadro, mudam-se as intenções, os recursos e os métodos, porém a epistemologia mantém-se inalterada. Não há, portanto, transformação.

A supremacia desse tipo de conteúdos tem conseqüências múltiplas e de igual relevância no processo educacional. Desde sua utilização tranqüila nas ditas escolas de ensino tradicional até sua pseudo-eliminação nos currículos das escolas que buscam implementar um ensino libertador ou construtivista, o conteúdo programático neutraliza os movimentos de transformação, ao se sobrepôr à fundamentação epistemológica das diferentes propostas de ensino. Sua supremacia atinge o ponto máximo nos chamados currículos "eccléticos" que são uma mistura de tudo que há de "bom" nas diferentes teorias sobre conhecimento e que interessam de imediato à aprendizagem (que continua sendo exógena) dos conteúdos escolares. Na realidade, o que esse tipo de seleção evidencia é uma indiferenciação, também suprema, dos fundamentos epistemológicos dessas teorias. Com certeza, esses "currículos ecléticos" que poderiam até caracterizar um momento de transição, tornam-se, pela busca de equilíbrio e não-contradição, um exemplo de inconsciência e de assimilação deformante das diferentes teorias.

As dificuldades que se impõem, nesse momento, no prosseguimento desse trabalho, emergem justamente dessas duas conclusões já expostas: a primeira refere-se a essa supremacia dos conteúdos programáticos que se constituem em eixo mestre do fazer pedagógico. Em função deles, os movimentos de mudança curricular podem ser analisados sob dois enfoques, ou seja, como sendo, simultânea e paradoxalmente, (1) caracterizadores das etapas de desenvolvimento do pensamento pedagógico e (2) exemplos contextualizados da não-transformação do quadro epistêmico que fundamenta esse pensamento. A segunda conclusão refere-se ao fato de que esses movimentos de

mudança são oriundos de um discurso imposto. Nesse caso, podemos questionar o quanto esse pensamento é um pensamento estruturado. Havendo uma estrutura, cabe ainda investigar se essa estrutura possui uma gênese, sendo, portanto, um sistema de transformações (teoria operatória da inteligência) ou se é uma estrutura sem gênese, pressupondo uma pré-formação mais ou menos eterna (teoria da forma: Gestalt).

Definindo os rumos dessa análise, partirei da hipótese de que, por ser produto de um discurso imposto, os movimentos de mudança são exemplos caracterizadores de não-transformação. Por isso, como alguém que vivencia o dia-a-dia da escola, como professora (em contato com o aluno) e como colega (em contato com outros professores), procurarei fazer uma leitura dessa realidade, buscando demonstrar a indiferenciação conceitual que predomina na área pedagógica e como a mesma ajuda a manter o quadro epistêmico e serve de instrumento ideológico na organização escolar ou de um sistema de ensino. Em relação ao pensamento que caracteriza o fazer pedagógico, diria, também a partir de Piaget, que, enquanto representante de um discurso imposto e limitado pela falta de tempo e espaço, esse pensamento não possui estruturas operatórias desenvolvidas ou, na melhor das hipóteses, esse pensamento corresponde ao estágio sensório-motor de desenvolvimento. No entanto, se tivermos como base a formação de professores e a natureza do próprio discurso, poderemos afirmar que esse não é, em princípio, concebido como uma estrutura a não ser em alguns casos, e, mesmo assim, destituído de uma gênese.

No entanto, partindo do pressuposto de que o pensamento pedagógico deva representar a generalização ou exprimir o pensamento construído por um grupo, podemos, ainda, afirmar que esse pensamento pedagógico inexistente nas atuais condições. O que existe são dois pólos distintos e irredutíveis entre si que são o pensamento docente (individual) e o pensamento administrativo (não-coletivo). Para que o pensamento pedagógico se estruture, é necessário que ha-

ja a aproximação construtiva desses dois pólos, rompendo com a inconsciência e a submissão inerentes ao fazer docente.

O ensino, caracterizado como "tradicional" e como "moderno", será o ponto de referência na análise epistemológica do fazer docente, do discurso imposto e da supremacia dos conteúdos programáticos. Por ensino "tradicional" deverá ser entendido, aqui, o ensino totalmente embasado nos conteúdos e que permanece, ao longo do tempo, inalterado em sua dinâmica. Não se tratará, portanto, esse ensino como de boa qualidade e de resultados inquestionáveis, o que determina a escolha da escola pelos pais. Essa abordagem também é possível de ser realizada no ensino caracterizado como moderno, onde, então, veremos as escolas tendo maior credibilidade no seu empreendimento de mudança curricular (geralmente de natureza metodológica), uma vez que os resultados tradicionais obtidos pelas mesmas são de nível superior.

Se definir essa análise, a partir do confronto entre ensino "tradicional" e "moderno", estabelece, em princípio uma distinção natural entre as duas caracterizações, resultará, também, posteriormente, na constatação de uma uniformidade incontestável entre as mesmas. Na realidade, veremos que o que foi denominado de ensino "moderno" é o ensino "tradicional" ornamentado, tratando-se, portanto, de um único e mesmo ensino.

O ensino tradicional fundamenta-se epistemologicamente no empirismo. Sua auto-suficiência, sua natureza e sua eficiência são invioláveis. Os papéis dos sujeitos aí envolvidos estão muito bem definidos: ao diretor cabe administrar; ao corpo pedagógico cabe definir o plano de ação e garantir sua execução; ao corpo docente cabe executar e garantir a excelência dos resultados e aos alunos cabe obedecer e demonstrar que houve aprendizagem. Nesse contexto, professor e aluno estão num mesmo plano: o de reprodutores. O professor reproduz o plano pedagógico, o aluno reproduz o que foi reproduzido pelo professor. Acredito que poderíamos representar a

dinâmica desse contexto através da caracterização de um fazer ditatorial e de um cumprir submisso, de certa forma, indiferenciados na prática.

Tanto ao ler Piaget como outros autores que seguem sua abordagem vamos encontrar, ligado à corrente empirista, o nome de Skinner. No entanto, no contexto escolar esse teórico é negligenciado ou combatido. Diria que essa negligência ou omissão é fruto da não-necessidade de referi-lo e do desconhecimento da natureza epistemológica da prática pedagógica. Num contexto onde prevalece de forma incontestável e inconsciente, a visão empirista de que o conhecimento é externo ao sujeito e determinado pelo meio ($S \leftarrow O$), modificador ou modelador desse sujeito onde os órgãos dos sentidos constituem o caráter genético na captação do objeto: gênese sem estrutura), uma vez adquirido o conhecimento não há mais razões para se buscar na literatura, teóricos que o caracterizam. A idéia não é do sujeito, a idéia é consequência da imposição do meio. Ou, como afirma o próprio Skinner(s.d.p.125), *o conhecimento é subjetivo no sentido trivial de ser o comportamento de um sujeito, mas o ambiente, presente ou passado, que determina o comportamento, está fora do sujeito*. Nesse caso, basta, portanto, admiti-lo e reproduzi-lo de acordo com as necessidades ou semelhanças das novas circunstâncias. Relacionar essas informações ou esse conhecimento às conclusões de algum teórico, torna-se desnecessário. Pode dever-se a essa concepção:(1) o fato da maioria dos textos que são distribuídos aos professores, em reuniões pedagógicas ou cursos, omitirem o autor e a fonte bibliográfica (o que é interessante ideologicamente, uma vez que retira do "informado" a possibilidade de investigar mais o assunto, mantendo o poder do "informante");(2) a existência de diários amarelecidos dos professores que, anos a fio, reproduzem as mesmas coisas e são guiados pela "voz da experiência";(3) a realização de provas cumulativas e discriminadoras da aprendizagem escolar e,(4) a falta de necessidade de se alterar o fazer pedagógico em busca de transformação, expressa por inúmeros professores que, como os

empiristas, crêem que o conhecimento é imposto pelo meio.

Refletindo sobre esse contexto, Paulo Freire caracterizou sua dinâmica como sendo própria de uma educação bancária e massificante, onde o conhecimento (conteúdo) é dado ao sujeito, como um corpo morto de informação. As escolas, em que o fazer pedagógico expressa pressupostos empiristas, acreditam ser necessário submeter o sujeito-aprendiz a uma série infindável de situações sistematizadas, mesmo sem nenhum significado atual, para que o mesmo se torne apto a viver como cidadão (capaz de responder "positivamente" às pressões do meio).

Os conteúdos programáticos aparecem, então, como uma estrutura organizada de forma extensa, com caráter cumulativo, onde sua suposta complexidade está relacionada à ampliação de informações a serem transmitidas aos alunos. Desde as séries iniciais, esses conteúdos são distinguidos por disciplinas sem uma relação necessária entre os mesmos (no interior da própria disciplina e das disciplinas entre si). Nesse contexto, a avaliação se ocupa em medir o nível de compreensão (entendimento do que foi ouvido, visto ou lido) e de memorização do aluno em relação às informações transmitidas, onde o que importa é o que foi ensinado pelo professor. Assim, se o aluno errar, na hora da prova, uma questão, terá sua avaliação condicionada a esse erro, não importando se, em seu caderno, em outras situações ou em outras questões da própria prova, tenha demonstrado não apenas ter domínio do conteúdo envolvido na questão que errou, como, também, saber muito além do que foi visto em aula.

A quantidade de conteúdos que o estudante deve acumular, determina uma fragmentação e uma anulação do mesmo enquanto sujeito. Diante do êxito ou do fracasso esse estudante se vê exposto ao ridículo, ao desconforto. Sendo modelo do sucesso ou da mediocridade intelectual, esse estudante, independente da classe social a que pertence, é submetido ao autoritarismo da escola e do saber do professor. Como consequência natural desse processo discriminador

e eletista, terá melhores condições de sobrevivência, quem maiores recursos possuir para se manter nesse ambiente. E, nesse aspecto, os estudantes de menores recursos financeiros - e que, muitas vezes, necessitam auxiliar na manutenção econômica da família - levam desvantagem. Suas famílias não possuem recursos para pagar professor particular, atendimento em clínicas especializadas, atendimento emocional e cursos complementares, o que acarretará cedo ou tarde na sua exclusão da escola. Mas esses aspectos não são levados em conta e atribui-se a eles incompetência intelectual, insuficiência nutricional e desinteresse em "aprender", em tornar-se gente. Tem-se, aí, então, um problema de extrema relevância.

Segundo Skinner (s.d.), a resolução de um problema consiste em dar os passos necessários para tornar a resposta, que constitui a solução do mesmo, mais provável, o que implica, via de regra, na mudança do ambiente. *Assim - afirma ele (p.98) - se o problema é dizer se duas coisas são iguais ou diferentes, podemos colocá-las lado a lado a fim de facilitar a comparação; se for assegurar-lhe de que sejam tratadas como diferentes, nós as separamos. Agrupamos coisas semelhantes em classes a fim de tratá-las da mesma forma.* Seguindo o princípio de Skinner, ao colocarmos lado a lado os resultados obtidos em escolas particulares e os resultados obtidos em escolas públicas de periferia, verificamos que há dois resultados distintos. Ao procurarmos a causa, veremos que a proposta curricular está isenta de responsabilidade, uma vez que a mesma já se demonstrou exitosa num dos contextos onde foi adotada. Resta averiguar o nível de qualificação do professor e o nível intelectual do aluno. Num desses ou nos dois está a causa. Segundo Skinner, poderíamos afirmar que há necessidade de se definir os passos mais adequados para solucionar o problema. Como em duas realidades diferentes não cabe a mesma proposta, é necessário agir diferente. Aos professores, então se "oferecerá" melhor qualificação, mais receitas didáticas e maior treinamento e, aos alunos, um currículo diferenciado, mais adequado a sua realidade econômica e o seu limite intelectual.

Não podemos, porém, cair no erro de pensarmos que essa distinção ocorre, apenas, quando existem resultados diversos, envolvendo classes sociais diferentes. O mesmo tratamento diferenciado prescrito por Skinner será dado no interior de cada escola, independente da classe social atendida, a partir da formação de turmas homogêneas ou grupos de laboratório. Aos professores das turmas com maiores dificuldades de aprendizagem ou com reprovações sucessivas, será dado um apoio especial (e simbólico). Apesar de saber, que não possui a responsabilidade de resgatar o sucesso ao grupo, ou mesmo de desenvolver os conteúdos, dada as limitações dos alunos, dificilmente esse professor (da mesma forma que o estudante) sairá ileso dessa experiência. Se conseguir sucesso, o docente passará a ser visto de forma diferente (criativo, sensível, consciente, capaz, enfim, um mestre). Porém, se não obtiver o sucesso que espera, ele permanecerá tão ou menos comum que antes da experiência, o que causará (diante de si mesmo e dos colegas) um desconforto velado pela normalidade do dia-a-dia da escola.

O que distingue as escolas de periferia das demais escolas é que as primeiras não conseguem conter em seu interior esse problema, como ocorre com as outras que são protegidas, também, por uma certa imunidade pedagógica (de fundo ideológico). Ao não conseguir conter o problema em seu interior, a escola torna público o fracasso do currículo que utiliza, através do baixo rendimento e da exclusão dos alunos. Essa exclusão, não assumida pela escola, por sua vez, será impregnada de estigmas que atribuem ao professor uma incompetência didática; ao aluno uma incapacidade absoluta e à escola um caráter eletista aparentemente irreversível. Nas escolas particulares, em especial, essa exclusão, assumida em regimento, vem fundamentada por intenções saudáveis e que expressam preocupações com o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, depois de um número determinado de reprovações, o aluno tem sua matrícula impedida na escola em que supostamente estuda. Com o argumento de que é necessário preservar o estudante dos prejuízos emocionais provocados pelo fato de assistir a seus colegas prosseguirem os estudos,

com constantes aprovações, enquanto ele se mantém na mesma série, a escola se desvencilha do problema. E, assim, essa escola age, sistematicamente, em relação a tudo que possa parecer ou denunciar que há incompetência em seu interior: o professor, o aluno e o vocabulário que compõem o discurso pedagógico. Porém, transformar não implica apenas na mudança de métodos, de vocabulário ou na expulsão de pessoas. Isso caracteriza a manutenção do que se faz. Transformar é ultrapassar esse fazer de forma solidária, assumindo-o como um momento do processo de transformação.

Outro aspecto de fundamental relevância que distingue esses dois tipos de escola é o caráter filosófico implícito e oculto no fazer das mesmas. As escolas particulares e as escolas públicas tradicionais têm, por meta principal, formar cidadãos e as escolas de periferia ou rurais tem o objetivo ou a missão de tirar seus alunos da ignorância, levando-lhes um pouco do conhecimento transmitido nas demais escolas, em nome de uma igualdade universal.

Sem ignorar a existência das classes sociais, eu diria que o que mais me preocupa nos movimentos pedagógicos é a opção pelos pobres e o currículo especial para os mesmos. Vejo, em princípio, nessa opção, uma leitura deformada da proposta de educação libertadora de Paulo Freire. Ou, melhor dizendo, vejo, nessa opção, pessoas que ao lerem Paulo Freire de forma ideológica (às vezes, segundo visão de partidos políticos), não souberam ou não quiseram reinventar a escola. O questionamento que me faço é: quanto essa opção não reforça mais os interesses (ou não está a seu serviço) da classe dominante, que ao ver que a exclusão provocada pela escola (que deveria garantir-lhe segurança), promove, dentre outros, dois movimentos que, de forma alguma, lhes interessa, vê como solução emergente o retorno dessas classes à escola. O primeiro movimento que destaco é o aumento de crianças e adolescentes nas ruas (mendigando, roubando, prostituindo-se), agredindo a "sensibilidade e integridade física e moral" da sociedade que, igualmente, os agride, só que de forma sutil e sofisticada. O segundo

movimento é a promoção de movimentos populares (como os que Paulo Freire empreendeu), onde o processo de conscientização é mais forte e eficiente de que a manipulação ideológica implícita nas promessas (que não se cumprem) dos discursos opressores.

A necessidade de um currículo especial para as classes trabalhadoras não pode se fundamentar na constatação de que já existe um currículo especial para a elite econômica. Na realidade, esse currículo mantém-se inadequado por ser ainda ideológico, reacionário e empirista. Tentar estendê-lo às classes populares, mantendo sua natureza epistemológica, representará mais um fracasso e mais uma forma de constatar a inabilidade dessas classes para um saber sistematizado, uma vez que o currículo se manterá ileso.

Analisando esse currículo "inovado" das escolas, poderemos verificar que, na realidade, essa inovação não ultrapassa a etapa de uma remodelagem do fazer pedagógico que continua sendo subsidiado no empirismo. Apesar de representar um avanço em relação ao fazer tradicional, não consegue, no entanto, superá-lo. Nessa reformulação, temos inúmeros aspectos que se interligam, se confundem e nos dão a ilusão de que as diferenças, entre o que se faz e o que se fazia, evidenciam uma transformação conceitual ou tem origem na mesma. Assim, assistiremos Paulo Freire e Piaget, em especial, serem citados (sem conflitos) em escolas cuja prática revelam a utilização de estudos programados, objetivos operacionais e testes cumulativos, por exemplo.

As reformulações realizadas, de fato, tornam o trabalho em sala de aula mais atraente, porém não rompem com seu autoritarismo. O conhecimento continua sendo absoluto e os conteúdos continuam a determiná-lo. O que acontece, nessa situação, é que há um apelo à criatividade do professor e o mesmo é desafiado a imaginar ou a encontrar (nos livros, em cursos, em relatos, etc.) formas mais atraentes (e eficazes) de introduzir conteúdos e de seduzir os alunos a participarem de forma "ativa" (atenta) da situação proposta. Os

professores, então, passam a empreender esforços na pesquisa que representa busca de receitas ou fórmulas e não na pesquisa investigativa do conhecimento do aluno. Apesar desse movimento, da necessidade de valorizar mais a figura do estudante, este continua sendo ignorado como sujeito cognoscente. Até mesmo os aspectos afetivos, que passam a ser objeto de preocupação, na elaboração dos objetivos (prescritos na taxionomia conhecida na escola como taxionomia de Bloom), têm uma conotação de submissão. Esta preocupação em avaliar e elaborar objetivos afetivos produz a idéia de que a educação escolar, com caráter eminentemente somativo e cumulativo, passa também a ter caráter formativo. Porém, na realidade, o que se está produzindo, com a elaboração desse tipo de objeto, é uma necessidade maior, por parte do professor, em envolver seus alunos. Se, por um lado, os mesmos poderão destacar a inaptidão do aluno em "colaborar" (submeter-se) e "participar" (ser passivo) das decisões da escola (supostamente do grupo), de outro lado, a existência desse "lado afetivo" poderá também destacar a inabilidade do professor em seduzir, persuadir ou envolver seus alunos nas atividades que propõe, instalando a competição no fazer pedagógico.

Em "Evaluación del aprendizaje", Bloom, Hasting e Madaus (1975) fornecem, aos professores (e aos futuros professores), um manual onde, ao reunir as melhores técnicas de avaliação em geral e em cada uma das principais disciplinas e níveis de educação, têm o objetivo de ensinar, a esses professores, a utilização da avaliação para melhorar tanto o processo de ensino como o da aprendizagem. Subsidiados epistemologicamente no empirismo, esses autores crêem que a principal tarefa do processo educacional consiste em provocar transformações desejáveis nos estudantes, sendo, portanto, necessário que os docentes e os planejadores dos currículos especifiquem, em termos precisos, essas transformações (comportamentos de saída) e adotem decisões que facilitem os alunos a atingi-las.

A arte do ensino é a análise de um complexo

produto final dos componentes que devem alcançar-se separadamente e em certa seqüência. Ensinar algo é ter em vista o modelo final que há de alcançar-se enquanto se concentra em cada passo singular do movimento dirigido à meta (op.cit.,p.31).

Essa idéia, própria do empirismo - associacionista, perpassa o fazer da escola que, utilizando-se constantemente de instrumentos de avaliação, faz diagnósticos da situação do grupo (em respeito à bagagem de conhecimento que o aluno já possui) e, tendo em mente o estágio de desenvolvimento que quer que o grupo atinja, volta a tratá-lo como uma tábula-rasa e de forma seqüenciada e hierarquizada transmite o conhecimento já pronto, acabado. A definição dessa seqüência deve ficar clara nos objetivos educacionais. Tanto o referencial teórico da escola, como os planos de curso, de unidades e os planos diários (individuais ou coletivos) deverão deixar especificado tanto a conduta como o conteúdo a serem atingidos pelo aluno; e os recursos, técnicas ou estratégias que deverão ser utilizadas para facilitar e comprovar (avaliar) seu domínio por parte do grupo.

A Taxionomia coloca os aspectos do objetivo que se relacionam com a conduta dentro de um marco hierárquico: supõe-se que cada categoria inclui condutas mais complexas, abstratas ou internalizadas que as categorias anteriores. Estas categorias se organizam ao longo de um contínuo desde o simples ao complexo, na área cognitiva. Na área afetiva, o contínuo é próprio da internalização, quer dizer, o ordenamento descreve o processo pelo qual um fenômeno ou valor progride de um nível de mera consciência a uma posição de algum poder para guiar ou controlar as ações de uma pessoa (op.cit.,p. 69).

Como pode ser constatado, através dessa citação (que se constitui num exemplo, dentre muitos), o conhecimento continua sendo imposto e a aprendizagem se mantém exógena. A abordagem de aspectos afetivos, antes de conceber o aluno como sujeito cognoscente, visa mais um maior controle de suas reações. Dessa forma, será receptivo (atento) o aluno que estiver disposto a prestar atenção,

isto é, a receber o que o professor quer que ele aprenda ou dará respostas adequadas o aluno que for obediente, acatando as propostas feitas, de forma espontânea (e submissa). Esses aspectos ou estágios afetivos, iniciados pela receptividade do sujeito em relação ao objeto de aprendizagem, desencadearão um desenrolar de atos que culminarão na internalização de valores ou complexos de valores que, na realidade, segundo esses autores, correspondem a própria visão de universo ou filosofia de vida.

Porém, se Bloom, Hastings e Madaus, sendo que o mais conhecido e referido no contexto escolar é Bloom, fornecem aos professores e pedagogos um referencial amplo e preciso para que os instrumentos de avaliação possam contribuir para um ensino não apenas cumulativo mas também formativo, ou pelo menos, que produza essa idéia, será em Gagné que a escola se subsidiará e se fortalecerá, mais epistemologicamente, na corrente empirista, para organizar o processo de ensino, onde os conteúdos continuam a determinar o fazer autoritário do professor. Mais voltado para o ensino escolar, Gagné (1975) aponta para diferentes tipos de aprendizagem e afirma que *cada tipo de aprendizagem se inicia a partir de um ponto diferente de habilidade interna e demanda uma situação externa diferente para se realizar eficientemente* (p.18). Com ele a escola defenderá a necessidade de se levar em conta as condições internas (habilidades iniciais do aprendiz, diagnosticáveis) e as condições externas (fontes estimuladoras das quais a escola disporá para desencadear e garantir a aprendizagem) na hora da realização de um plano de trabalho docente.

Lendo-o, encontraremos pontos que demonstrarão o quanto a reformulação do ensino tradicional exigiu apenas um posicionamento diferente do professor frente ao conhecimento que possui e supostamente domina. Se, no ensino tradicional, o professor transmitia o conhecimento enquanto tal, no ensino reformulado, ele passará a enfeitá-lo, criando preâmbulos introdutórios a sua transmissão.

Manter o aluno interessado no que está fazendo e nas habilidades que vai adquirindo é tarefa que requer grande perícia e capacidade de persuasão de uma pessoa, geralmente do professor, que representa o mundo de experiência e sabedoria do adulto. O planejamento e a determinação dos ramos de conhecimento, da direção da aprendizagem posterior, das possibilidades de explorar tópicos e áreas adicionais são atividades importantes relativas à direção da aprendizagem que também demandam vastos conhecimentos e larga experiência do tipo que deve possuir um bom professor. (Gagné, 1975. p.21).

Na busca de considerar mais o papel do aluno, passa-se, então, a questionar mais o papel e competência do professor em desempenhá-lo. Porém, o conhecimento do aluno e o conhecimento do professor continuam não sendo relevantes nesse fazer educacional.

Mas será nos contextos escolares que afirmam ser o aluno o centro do processo de ensino que iremos encontrar as mudanças mais significativas em relação ao fazer tradicional. Porém, antes de caracterizar esse fazer "moderno" em um fazer construtivista, faz-se necessário refletir sobre alguns aspectos importantes, como, por exemplo, a organização curricular, o enfoque dado aos conteúdos, as atuações do professor e a teoria que os subsidia.

É incontestável que esse ensino é diferente do ensino tradicional em sua dinâmica. No entanto, não diria que o é em seu fundamento epistemológico. Embora encontremos, especialmente no discurso e no fazer escolar das séries posteriores às iniciais, situações que poderiam caracterizar uma prática subsidiada na teoria de Paulo Freire, se a analisarmos, em sua natureza, veremos que representam um questionamento rebelde e não um diálogo reflexivo. Existe, de fato, um debate, mas ele gira em torno dos temas trazidos ou induzidos pelo professor e não pelo grupo. Nesse caso, os alunos dirão o que supõem que o professor espera ouvir e estarão sempre à mercê de sua aprovação.

A necessidade de valorizar o aluno como pessoa (não ainda como sujeito cognoscente), participante de uma sociedade que evolui tecnologicamente de forma acelerada e desordenada, e que se organiza em classes sociais onde as desigualdades tornam-se cada vez maiores, faz com essa escola coloque-se como questionadora e comprometida com a transformação dessa realidade. Com certeza, Paulo Freire desempenha um papel fundamental nesse questionamento e nesse compromisso. Denunciando e combatendo o caráter bancário da educação escolar e sua função mantenedora e reprodutiva dos interesses opressores da classe dominante, Paulo Freire provoca essa escola e acaba tendo suas idéias absorvidas pelo discurso e deformadas pela prática. No entanto, os professores o assumem como classes (não na docência) e passam a debater sobre sua condição profissional e a lutar por seus direitos. Se suas idéias não chegam a transformar o fazer de sala de aula, chegam à escola através da inquietação que provocam e ali permanecem.

Observa-se, nesse "ensino moderno", uma alternativa de respeitar mais o aluno. O currículo ou cada etapa de estudo é organizado de acordo com as características de desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, haverá uma etapa em que a predominância será dada às atividades onde a aprendizagem desenvolver-se-á, antes sobre experiências colhidas em situações concretas, do que pela apresentação sistemática de conhecimento (conteúdos). Noutra etapa, imediatamente posterior a essa, a aprendizagem se dará a partir da integração de conteúdos afins, em áreas de estudo, onde as experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos. Na terceira e última etapa, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (conteúdos) através de disciplinas específicas (Parecer 853/71- CFE).

Se nos reportarmos à Lei 5692/71 que impulsionou um programa de reciclagem do ensino para os professores e sobre o qual fiz referência no capítulo anterior (ingressei na profissão, fazendo uma reciclagem) é incoerente falar-se, ainda, em "ensino tradicional"

e "ensino moderno" como uma leitura de diferentes aspectos do presente e não como fazendo parte de uma história, de um caminho percorrido pela educação. Não fosse o caráter impositivo da lei, talvez o enfoque da presente análise fosse diferente. Mas, infelizmente, o que a Lei 5692/71 provocou, de fato, foi uma simples acomodação da realidade existente. Querendo romper com a concepção tradicional (empirista) e evidenciar mudanças, o Parecer 853/71 fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e a doutrina do currículo na Lei 5692/71, expressando, por vezes, um modelo apriorista.

...Sempre que oportuno, essas experiências já podem ser objeto de uma incipiente sistematização partida mais do aluno que do professor, embora sob a direção estimulante deste último. À medida que se esboçam certos setores ainda não claramente individualizados e tais sistematizações se tornam mais freqüentes, pelo amadurecimento natural do educando, já temos a área de estudo (Ciências Exatas e Biológicas, p.ex.); e nessa progressão se chegará à predominância do sistemático sobre o ocasional, com visão cada vez mais nítida de cada subárea (Matemática, Física, Química, Biologia, p.ex.) ou disciplina.

O referido Parecer destaca que essa reformulação não subtrai das séries iniciais o conhecimento (na realidade, o conteúdo), uma vez que subtraí-lo significa cair no vazio. Tampouco subtrai o vínculo com o concreto no estudo das disciplinas, para não se produzir um intelectualismo vazio e inconsistente. Assim, será observada, nas escolas, uma ação que visa conciliar a convivência pacífica do conteúdo (aqui confundido como conhecimento) com o desenvolvimento da curiosidade, criatividade e espírito crítico. Essa ação é facilitada por algumas disciplinas como Ciências, Língua Portuguesa, Estudos Sociais e as disciplinas tidas como artísticas, por exemplo. Porém a Matemática continua se constituindo num obstáculo difícil de ser vencido.

Com o auxílio de Bruner, mesmo que não o explicitem, as es-

colas, onde o corpo pedagógico tem o maior poder de decisão, maior contato com o corpo docente e maior influência sobre o mesmo, promoverão maior mudança curricular. Organizando seu currículo ou seu quadro referencial a partir de princípios e orientando seu desenvolvimento de acordo com a estrutura da matéria, essas escolas passam a selecionar e preparar contextos mais concretos e mais próximos da realidade social.

Em Bruner, essas escolas encontrarão tudo o que procuram e supostamente precisam: é questionador, demonstra ter consciência da inadequação da escola frente às transformações sociais (como Paulo Freire a tem); considera em seus estudos as etapas de desenvolvimento do estudante, retirando de Piaget as situações que melhor exemplificam suas afirmações; aponta caminhos para a escola reformular-se (o que nem Paulo Freire, nem Piaget fazem) e, acima de tudo, fortalece a escola na concepção de que ela, desde que elabore estratégias adequadas, pode introduzir, em qualquer etapa de desenvolvimento, o conhecimento (conteúdo) que julgar necessário. Ao afirmar que o domínio de qualquer conhecimento segue etapas semelhantes em qualquer estudante, variando apenas a forma, economia e potência de acordo com a idade e o "estilo" do estudante e às características das matérias, podendo ser representado sob três formas, ou seja, pela representação ativa, pela representação icônica e pela representação simbólica, Bruner (1969), auxilia a escola na preparação de situações que desencadeiem (ative), mantenham e dirijam a ação do estudante na busca de explorar e encontrar alternativas na solução de problemas (apresentados pela escola).

É ainda em Bruner (1968) que encontraremos os estágios, transferidos para a organização das etapas escolares (currículo por atividades, currículo por área e currículo por disciplina), onde o autor, utilizando-se de Piaget, caracteriza a natureza do desenvolvimento do homem: o primeiro estágio, que segundo ele, *não deve preocupar-nos em detalhe, pois é característico, principal-*

mente, da criança pré-escolar (p.32), consiste no estabelecimento de relações entre a experiência e a ação; onde a criança manipula o mundo através da ação. O segundo estágio é operacional e intuitivo. No estágio das operações concretas, a criança consegue captar, intuitiva e concretamente, grande número de idéias básicas da matemática, das ciências, das humanidades e das ciências sociais. Só é capaz de fazê-lo, porém, em termos de operações concretas (p. 35). O terceiro e último estágio que, segundo Bruner, ocorre em algum momento entre os dez e os catorze anos (p.35) é caracterizado, conforme a escola de Genebra, como sendo o estágio das operações formais. É um estágio de precisão ou simbólico, onde a criança está apta a dar expressão formal ou axiomática às idéias concretas que, anteriormente, orientavam-lhe a resolução de problemas, mas não podiam ser descritas, ou formalmente compreendidas (p.35).

Desta forma, Piaget ingressa no contexto escolar, reduzido e segmentado em estágios (extremamente deformado). A escola passa, então, a trabalhar, simultaneamente, com duas idéias enfatizadas por Bruner, ou seja, (1) o desenvolvimento ocorre em três etapas: ativa (pré-operatória); intuitiva (operacional) e precisa (formal) e (2) a aquisição do conhecimento (qualquer) obedece três etapas, sempre: representação ativa, icônica e simbólica, traduzidas pela escola como sendo concreta, representativa (semi-concreta) e abstrata. Assim sendo, ao ter que introduzir um conteúdo específico (adição, equações, pontos cardeais, sistemas políticos, etc), a escola prepara uma seqüência, "respeitando" o estágio em que a criança se encontra, onde primeiro será dado ao aluno oportunidade de entrar em contato com o real, depois, através de debate, relato ou polígrafos, estabelece-se a transição entre concreto e abstrato, onde o aluno é induzido a chegar a este último e a nele permanecer através dos exercícios de fixação ou associações sucessivas. Outros conteúdos serão introduzidos da mesma forma e se os conteúdos já trabalhados tiveram o caráter de pré-requisito (simples-completo) serão retomados através de associações. Mesmo em Ciências Na-

turais, onde as etapas do método científico passam a ser consideradas (observação, descrição, comparação...), a escola não consegue desvencilhar-se dessas etapas (concreto-representativo-abstrato) e as adota de forma contínua e estanque, onde observar representa manipular ou agir no concreto, descrever (nem sempre visualizando) representa a etapa semi-concreta e comparar, classificar, etc., representam a fase abstrata.

A avaliação desse ensino também demonstra ser gradual e levar em consideração o desenvolvimento do aluno. Com objetivos que indicam desde o nível de identificação até a generalização, a escola busca avaliar o desempenho do aluno através de provas, trabalhos e fichas de observação. Isso, com certeza, estabelece um problema não apenas no interior de cada área de conhecimento, como também, coloca em choque o fazer de cada disciplina que, devido sua fragmentação (exatas, humanas e artísticas), coloca em evidência a natureza mais "precisa" de umas e mais "subjetivas" de outras. É possível atingir 50% de um objetivo? O que representa identificar, comparar, classificar ou generalizar algo de forma parcial? Sem tempo e espaço para repensar sua prática e aprofundar (ou iniciar) o estudo teórico, os professores buscam reformular ou aperfeiçoar a formulação de seus objetivos e os métodos de avaliação que utilizam e não a natureza epistemológica de seu fazer docente.

Com a intenção de desenvolver o potencial criativo e crítico dos alunos (por uma exigência externa), as escolas de "ensino moderno" abrem um espaço maior para as disciplinas "menos precisas" e criam um problema sério para as disciplinas "mais precisas", que passam a ser negligenciadas pelos alunos que consideram (a partir da escola) que o mais relevante é sua opinião, sua imaginação, sua capacidade de resolver problemas e soluções, independente da pertinência e coerência contextual das mesmas. E o ensino "pseudamente centrado no aluno, estabelece um conflito entre o autoritarismo do saber do professor e o autoritarismo da vontade do aluno. Esse conflito acaba se refletindo na prática escolar, onde o corpo do-

cente, em vez de se abrir e trocar idéias, se fecha (por proteção ou, e, prepotência), estabelecendo um fazer competitivo e nada solidário.

Fechando o ciclo, não há necessidade de aprofundamento teórico. Paulo Freire, presente no discurso romântico e apaixonado ou ideológico e reacionário de quem quer ser ou se diz transformador, e Piaget, anunciado na organização curricular e na elaboração de estratégias que partem da exploração do concreto e "levam" o aluno à abstração conceitual dos conteúdos programáticos, permanecem numa escola que se apresenta incapaz de operar com suas idéias. Ambos deformados e destituídos da natureza epistemológica de suas teorias são utilizados pela escola de forma inconsciente. Não fosse a heterogeneidade de concepção do conhecimento e do nível de consciência e mobilização manifestos entre os professores, poder-se-ia dizer que o quadro existente na educação escolar é imutável. Poder-se-ia, ainda, afirmar que outros teóricos serão absorvidos pelo discurso pedagógico, porque os que já fazem parte desse discurso foram devidamente inviabilizados pela escola, sem que ao menos tenham sido compreendidos por ela.

Após 20 anos, a Lei 5692/71 dará lugar a uma "nova" legislação, cujo texto já foi aprovado, em primeira instância, pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, em 28 de julho de 1990. Mas o que mudará? Que significado terá essa "nova" Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional?

Ao examinarmos as diferentes Leis ou Pareceres Legais existentes sobre o ensino, e, em particular, sobre sua organização administrativa, pedagógica e disciplinar, poderemos constatar um permanente reajustamento do que existe, ficando a cargo das trocas de nomenclaturas, o maior indício de mudança. Assim, teremos na Lei 5692/71, a substituição dos termos Primário, Ginásio e colegial (Clássico, Científico e Normal) pelos termos Ensino de Primeiro Grau e Ensino de Segundo Grau, onde o primeiro grau compor-

ta os "antigos" Primário e Ginásio, eliminando também um ano de escolaridade e estabelecendo as etapas de currículo como sendo "por atividades" e "por área" como uma dinâmica que tem a pretensão de respeitar o desenvolvimento do educando. A "nova" LDB, a entrar em vigor em futuro próximo, volta a propor a alteração dessa nomenclatura, substituindo-a por "Educação Básica" que deverá compreender os níveis de Educação Infantil (creches e pré-escolas); Ensino Fundamental (com duração mínima de 8 anos - "atual" 1º grau) e Ensino Médio (com duração mínima de 3 anos - "atual" 2º grau).

Ao eliminar a caracterização da progressão curricular, em sua proposta pedagógica como sendo "por atividades", "por área" e "por disciplinas", a "nova" lei, talvez com a intenção de respeitar o que acontece, de fato, nas escolas, retoma o conteúdo curricular, como sendo o norteador do processo de aprendizagem (talvez como leitura fiel do que existe) e o responsável pelo crescimento intelectual do educando. O tratamento a ser dado a esse conteúdo deverá levar em conta *o ponto de partida de aprendizado do aluno, a sua prática escolar anterior, o seu ambiente social e familiar e, quando for o caso, as suas condições de trabalho* (art. 34 §2º). Como enriquecimento, e devido à necessidade de promoção de um desenvolvimento integral do sujeito, ou melhor, do "futuro cidadão", a "nova" LDB mantém o ensino da arte como promovedor da criatividade, da percepção e da sensibilidade estética, onde também a educação física deverá contribuir com o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando (a confirmação do sujeito fragmentado: cognição e imaginação; razão e sentimento). A obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas é outro dado preocupante. Embora de matrícula facultativa, ele representa, na prática, uma obrigatoriedade subjetiva ou induzida (também por falta de outras alternativas, quando chega a existir). Mas por que o ensino religioso como disciplina obrigatória? Para demonstrar a "boa intenção" da escola pública em formar "cidadãos com fé?" Ou para ensinar-lhes, desde cedo, a diferença do bem e do mal, do prêmio e do

castigo (Divino, é claro), da importância de ser bom, pacífico e esperançoso (submisso e acomodado)? Bem, a Lei é clara: o ensino religioso é uma "alternativa" (talvez devido a eliminação da Educação Moral e Cívica, herança do militarismo), para desenvolver os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade (art.50 § 2º).

Também essa lei não fica imune dos modismos da época e inclui, em seu texto, a obrigatoriedade (mais uma dentre tantas) da educação ambiental que *será considerada na concepção dos conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, sem constituir disciplina específica, para desenvolver hábitos e atitudes sadios de conservação ambiental e respeito à natureza* (art.38- I). Dará essa inclusão maior relevância ao ensino escolar e resultará numa consciência ecológica? Os legisladores acreditam que sim. E, com certeza, a escola, em sua prepotência e soberania (alienada do desca-so a que é submetida), também acreditará que sim e não rejeitará ou questionará mais esta tarefa "sublime" e "humanizadora". Salvar o destino da Terra é algo que necessita ser feito através da educação, sendo, portanto, tarefa de "educadores". Da mesma forma que outros temas não incluídos de forma explícita na lei, como educação sexual e educação para o trânsito, por exemplo, a educação ambiental é mais uma das tantas pseudo-missões a serem assumidas pela escola (a grande panacéia de todos os males sociais).

Outro dado de extrema relevância para a escola e que vai, literalmente, de encontro à concepção construtivista, como veremos no capítulo seguinte, é o tratado no Art. 32 e que determina três segmentos escolares (distintos dos estabelecidos na própria lei), ou seja, ao estabelecer como número máximo de alunos para creche (20 alunos); pré-escola e alfabetização (25 alunos) e demais séries e níveis (35 alunos) a "nova" LDB ratifica a idéia (que se dissimula nas escolas, com a extrema ênfase dada à alfabetização como a solução educacional) de que uma vez alfabetizado, o sujeito está apto a submeter-se ao caráter transmissor e reprodutivo

da escola.

Caberia questionar, ainda, por que a "nova" LDB fere, com tantas imposições e deliberações, sua própria intenção de garantir a promoção de uma educação escolar com base em princípios como os de *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e coexistência das instituições públicas e privadas de ensino e a valorização do profissional da educação escolar* (Cap.IV, Art 7º,II,III e IV).

Quando a situação atinge o inconcebível, adotam-se paleativos, fundam-se comissões interministeriais, formulam-se promessas vagas, e tudo continua como está e sempre esteve... (Randau Marques)¹¹

3.4- TRANSFORMAR-SE PARA TRANSFORMAR

Diante da necessidade de transformar seu fazer pedagógico, as escolas e os sistemas de ensino produziram a ilusão de mudança, enxertando, em seu discurso, a sedução, o questionamento e a promessa de eficiência. No entanto, caracterizando mais uma ação transformista do que transformadora, a educação escolar continua, em sua essência, a mesma. Em outras palavras, podemos afirmar que, mesmo nas escolas que adotam Paulo Freire, Piaget e Emília Ferreiro (seguidora de Piaget), o fazer escolar continua subsidiado epistemologicamente no empirismo.

Tenho, sistematicamente (e talvez numa redundância excessiva), enfatizado que o discurso imposto é causa e consequência desse empirismo. É causa porque, ao tratar o corpo docente como executor, impede a construção de um novo conhecimento. É consequência porque se fundamenta, como já foi referido anteriormente, na

11- Pensamento transcrito da Agenda Ecológica, 1992. Editora Gaia Ltda. São Paulo. 1991.

idéia de que o conhecimento produzido necessita, para ser efetivado, ser transmitido (imposto) ao grupo que passará a possuí-lo. Devemos, a esse discurso imposto, a falsa generalização de que "a teoria na prática é bem diferente".

Se buscarmos, no entanto, na literatura, fundamentação teórica para combater esse discurso não a encontraremos facilmente, a não ser subsidiando-nos nos autores que, investigando a epistemologia subjacente na prática docente (como Becker e Macedo), enfatizam a necessidade dos professores de apropriarem-se de sua prática para poderem tornar possível o processo de mudança. A maioria dos teóricos que se voltam para a educação, embora destacando a necessidade de reformulá-la, não rompem com seu caráter de transmissora de conhecimento. Ora, partindo dessa premissa, podemos considerar lógica a idéia de que, se a escola transmite conhecimentos, alguém transmite esse conhecimento para a escola, para que ela possa viabilizar sua transmissão.

Essa idéia é reforçada por Bruner (1969) em quem a escola encontrou tudo o que procurava e que supostamente necessitava. Segundo o autor, através de exercícios e sugestões do *autor de currículos*, os *professores comuns* irão adquirindo, com o tempo, a habilidade (que o bom professor possui naturalmente) de criar *clima diferente* que favoreça a resolução de problemas. Através de treinamento, de estímulos e de encorajamento, os professores passariam, segundo Bruner, a gostar tanto do trabalho quanto os alunos.

Nesse movimento, o corpo docente adquire as mesmas características do corpo discente, ou seja, sua heterogeneidade é referida em termos de qualidade (bom, regular, ótimo) e não em termos de desenvolvimento (ou, ainda, no caso dos professores, de concepção de ensino, aprendizagem e conhecimento). Assim, como o aluno procura saber o que o professor quer ouvir antes de dar respostas, o professor procura apropriar-se da idéia central do discurso peda-

gógico ou das teorias (ou teóricos) da moda para fazer de sua verbalização um modelo dos mesmos.

A escola, fundada e mantida pelo discurso imposto, apresenta-se, na realidade, como uma grande mentira, onde todos buscam uma mesma forma de falar, excluindo possíveis contradições, com o objetivo de tentar impô-la como verdade. Enquanto se preferir viver na mentira que é, em si mesma, representante da mediocridade, da inconsciência e da opressão, não haverá possibilidade de transformar o quadro epistêmico que subsidia o fazer docente. Somente tendo tempo e espaço para si, na escola, é que os professores poderão romper com o positivismo impregnado nesse contexto e assumir como sua, a necessidade de dialetizar a prática escolar.

Nenhum conhecimento pode ser ultrapassado sem que tenha sido construído. Dessa forma, não poderá o discurso pedagógico falar em pós- construtivismo, sem que a escola tenha sido construtivista. E eu diria mais, nenhum discurso pode falar em ser construtivista, sem que a escola tenha tomado consciência de seu empirismo ou apriorismo e da necessidade e do significado de ser construtivista. Inserir Paulo Freire e Piaget na escola, através de um discurso que não foi construído no dia-a-dia da mesma, representa ou ignorância do significado de suas teorias ou oportunismo (que é uma forma de ser ignorante) ideológico.

Porém (se isto pode - e eu acredito que sim - nos servir de alento e esperança), temos nas escolas uma realidade que contradiz o discurso imposto e que desmascara sua universalidade e nega seu fundamento epistemológico. Manter essa realidade viva e lutar para que essa vida ultrapasse os limites da letargia é tarefa fundamental do professor, enquanto sujeito comprometido com sua ação profissional e humana.

*Quanto mais crítico e engajado, mais rigoroso
com relação a verdade tem de ser o investigador(..)*

Ele sabe muito bem que o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. (Freire, 1981.p.137).

Na escola, essa ação transformadora traz inúmeros desafios para o professor, que deverá transformar, não apenas sua relação com o aluno, mas, também, procurar estabelecer uma relação com seus colegas professores. Somente através da efetivação da relação professor-professor será possível viabilizar uma transformação educacional que transcenda a mudança de enfoque dado ao fazer docente. Na atual contextualização da escola, os professores têm apenas a alternativa de modificar a relação professor-aluno. Como enfatiza Paulo Freire, essa transformação é fundamental, até porque se constitui no ponto de partida mais viável e efetivo existente na escola. Porém, será infrutífera e acabará sendo absorvida pela rotina apática da mesma, se não for suficiente para desvelar e impulsionar a necessidade de um fazer conjunto e crítico, onde a conquista de tempo e espaço, nos domínios do contexto escolar, torne-se uma bandeira de luta. Ora, partindo de Paulo Freire, podemos afirmar, com segurança, que, se um professor tem consciência de que o conhecimento não é algo dado e acabado (e por isso busca transformar sua relação com o aluno), deverá também ter consciência de que esse conhecimento não poderá ser-lhe imposto, nem tampouco, que ele, professor, deverá submeter-se a sua imposição. Se ele concebe o aluno como sujeito capaz de construir conhecimento, deverá também conceber-se como tal. E terá consciência de que, como sujeito cognoscente, não construirá conhecimento sem o outro, sem parceiros, sem seus colegas professores.

Não se pode perceber, em particular, como sem a cooperação, os conceitos poderiam conservar seu sentido permanente e sua definição: a própria reversibilidade do pensamento está, assim, relacionada a uma conservação coletiva, fora da qual o pensamento individual não poderia dispor senão de mobilidade infinitamente mais restrita. (Piaget, 1983.p.165).

Será ingênuo um professor que, ao se conscientizar da necessidade de transformar sua prática, o faz (e se dá por satisfeito) nos domínios limitados de sua sala de aula. Em sua ingenuidade, acabará sendo objeto ideológico e não perturbará nem causará desequilíbrio no fazer escolar, uma vez que, dono de sua ação, fará o que quiser (ou melhor, o que julgar correto) com sua turma de alunos, independente das conseqüências que sua ação, supostamente autônoma e crítica, acarretará. Ainda, em sua ingenuidade, não perceberá (por incapacidade de abstrair reflexivamente sua ação) que o compromisso exige historicidade, exige uma ação que, voltada para o futuro, tem consciência do presente que o passado produziu.

Cada relação entre indivíduos (a partir de dois) de fato os modifica, e constitui já uma totalidade, de tal modo que a totalidade constituída pelo conjunto da sociedade é menos uma coisa, um ser ou uma causa do que um sistema de relações. Mas essas relações são extremamente numerosas e complexas, visto que constituem, de fato, uma trama contínua na história, pela atividade das gerações e suas influências umas sobre as outras, tanto quanto um sistema sincrônico de equilíbrio a cada momento da história. (Piaget, 1983.p.157).

A insatisfação produzida pelo fazer descontextualizado do professor que não busca a interação com seus pares (também por não entendê-la como necessária) fará com que esse professor busque satisfação ou algo que neutralize seu desconforto. Poderá, então, isolar-se do grupo, permanecendo limitado pelo fazer individual em sua sala de aula e desesperançado ou iludido com as possibilidades do futuro. Ou, então, poderá procurar abandonar essa realidade, trocando-a por outra diferente e supostamente mais satisfatória. Dessa forma, as séries iniciais poderão ser trocadas por outras séries, a sala de aula será trocada pelos setores, a escola será trocada por órgãos públicos e por cargos oferecidos por partidos políticos, a crítica será substituída pela contestação vazia, e a solidariedade será inviabilizada pelo julgamento aniquilante ou pelo desejo de assistir o fracasso de quem decidiu

permanecer na luta, procurando empreender a transformação.

Paulo Freire afirma que nenhuma transformação ocorre através de uma ação que vai contra o outro, ou que se dá independente dele. Toda transformação ocorre através de um compromisso solidário, de uma ação com o outro. E, comprometer-se com a transformação, implica ter consciência das dificuldades que serão impostas pela resistência ou epistemológica ou ideológica. Transformar não é ter um sonho lindo e colorido e acordar leve, sorridente. Transformar é revolucionar produtividade. É sofrer, tendo em si a alegria de saber-se transformador e o alento de ser incansável na busca de um caminhar solidário.

Mas, para construir uma revolução que é, em si, um ato transformador, é necessário conquistar tempo e espaço para fazê-lo. Construir uma revolução significa assumir o processo de transformação sem permitir uma simples troca de posições ou pessoas, ou a inversão de pólos ideológicos aparentemente opostos. Conquistar espaço e tempo para que essa ação transformadora torne-se possível é, antes de tudo, conquistar uma identidade (individual, de grupo, de classe) para poder construir um conhecimento. Com certeza, será necessário conquistá-los arduamente, até porque não convêm, para quem detém o poder, que haja grupos coesos e autônomos atuando (a não ser que seja em torno de seus interesses ideológicos, mas onde fica, aí, a autonomia?). Todavia, se os professores não quiserem morrer apaixonados pela paixão de ensinar, desconhecendo como seus alunos aprendem, precisarão ir à luta, transformando-se, antes de tudo, em educadores conscientes, em sujeitos cognoscentes e históricos. Ramozzi-Chiarottino (1988) afirma que, segundo Piaget, vivência não é sinônimo de conhecimento e que, por isso, uma pessoa pode passar a vida nas montanhas e desconhecer o relevo da Terra, ignorando, pois, o conceito de montanha.

Na escola, um professor (em qualquer nível de ensino) pode, por exemplo, exe-

cutar sua tarefa de docente durante toda a sua carreira, desconhecendo a teoria subjacente à sua prática e as estratégias que seus alunos utilizam para aprender, especialmente por não interagir com seus pares, vivenciando, assim, um processo alienante e competitivo. (Collares, 1991.p.239).

Conquistar tempo e espaço em seu local de trabalho para interagir com seus colegas é, acima de tudo, criar possibilidades de transformar e desenvolver um pensamento pedagógico que se impõe, enquanto se estrutura lógica e construtivamente.

Somente através da interação dos professores com seus pares, o discurso construtivista se efetivará como representante ou emergente da prática. Ao contrário do discurso imposto, o discurso que se impõe é dialético, dialógico e verdadeiro. Não nega, nem camufla a realidade, mas faz de suas contradições, de seus conflitos pontos de reflexão e os encara como desequilíbrios que necessitam ser ultrapassados (jamais negados) com melhores e maiores reequilíbrios.

Dada a alienação e competitividade, decorrentes da existência de um discurso imposto e da falta de tempo e espaço que tendem a limitar e condicionar a ação e o conhecimento do professor, estabelecer a interação, no contexto escolar, é uma tarefa difícil e desgastante. Para vencer a etapa inicial desse processo, é necessário que cada componente do grupo (ou do futuro grupo) esteja comprometido com a verdade e com o outro.

Ora, está claro que o pensamento em comum favorece a não-contradição: é muito mais fácil se contradizer, quando pensamos por nós somente (o egocentrismo) do que quando os parceiros estão lá para lembrar o que dissemos anteriormente e as proposições que já admitimos. (Piaget, 1973.p.181).

Totalmente oposto ao discurso sectário, o pensamento coletivo tende a romper com a dissimulação e a superficialidade próprias do

autoritarismo (inseguro e ignorante) que a prática empirista ou a apriorista impõem. A partir de Piaget (já citado anteriormente), podemos afirmar que a cooperação, frágil e rara no estado social dividido entre os interesses e as submissões, se fortalece e se efetiva no estado social dinâmico e interdependente.

O discurso sobre as ignorâncias a vencer, de caráter demagógico no autoritarismo, assume autenticidade na cooperação. Se, na prática autoritária, o admitir limitações é utilizado como defesa ou como sinal de sabedoria, enquanto que identificá-las e procurar vencê-las é admitir-se inculto e expor-se ao ridículo (ao massacre), no fazer solidário admitir limitações, identificando-as e vencendo-as, é consequência natural de quem busca coerência e equilíbrio.

Construindo uma identidade, descobrindo-se e sendo um entre os outros, o sujeito toma consciência do "eu-profissional" e começa a se afirmar como pólo interior da realidade, em oposição ao pólo externo objetivo (Piaget, 1989). Na interação com os outros, não apenas a construção intelectual do conhecimento se estrutura logicamente, como, também, a construção afetiva desse conhecimento adquire uma estrutura lógica. Assim, os professores ultrapassarão o período dos sentimentos de antipatias e simpatias (próprias do período sensório-motor) e atingirão a um sistema de cooperação, graças à reciprocidade e à coordenação de valores (próprias do pensamento formal), possibilitando uma ação coerente, coesa e comprometida.

Na educação, buscar coerência e estruturação lógica para o pensamento pedagógico representa, em princípio, possibilitar a ultrapassagem do estágio sensório-motor em que o mesmo se encontra. Se analisarmos as características desse estágio, em Piaget, veremos que, num nível conceitual, a escola não o ultrapassou. Considero este fato consequência do verbalismo predominante no ensino escolar, o que impossibilita que o ideal (altamente conceitualiza-

do) chegue a impor-se ao real (de natureza prática). Como na escola, o objeto de trabalho dos professores são os conteúdos programáticos que não chegaram a ser constituídos como conceitos pelos mesmos, dada a natureza do conhecimento-cópia a que foram submetidos como alunos, a visão construtivista do conhecimento fica subordinada à visão empirista e inviabilizada, pelos conteúdos, de ser efetivada na prática. E é justamente esse empirismo que não permite que a escola ultrapasse o período sensório-motor, no desenvolvimento de um pensamento pedagógico coletivo, fundamentado no construtivismo.

...A inteligência sensório-motora funciona como um filme em câmera-lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens.

Em conseqüência disso, a inteligência sensório-motora tende ao sucesso e não à verdade: ela encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada (Ramoszi-Chiarottino, 1988.p.73).

Dessa forma, a escola absorve teorias, teóricos, técnicas, métodos e recursos didáticos, procurando mais uma eficiência imediata na transmissão dos conteúdos programáticos do que uma estruturação construtiva do pensamento lógico. Através de uma reprodução fotográfica ou de uma cópia figurativa, o discurso pedagógico absorveu tanto Paulo Freire como Piaget e os enxertou no contexto escolar, sem tomar consciência de que, para efetivá-los, seria necessário operar com suas idéias, assimilando-as e acomodando-as. Como esse processo de adaptação exige interação entre pares, e essa interação inexistente no contexto escolar, suas teorias foram ou são meramente verbalizadas e não reconstruídas pelos professores.

A falta de um pensamento em comum, e a existência de teóricos e pesquisadores que, utilizando as idéias de Paulo Freire e, em especial, de Piaget, propuseram técnicas e caminhos estruturados pa-

ra que a escola "facilitasse" a construção dos conteúdos (vistos como conhecimento) pelas crianças, produziram, ao mesmo tempo, uma inquietação e um acomodamento no fazer docente. Ao inquietar a prática empirista, contrapondo-a com outra teoria, esses movimentos pedagógicos, lançaram, no contexto escolar, aspectos de extrema relevância para impulsionar uma transformação epistemológica. No entanto, ao apontarem caminhos a serem seguidos pela escola, acabaram eliminando, automaticamente (por se submeterem ao empirismo existente), a necessidade de reflexão e de construção, por parte dos professores, de um conhecimento sobre essa "nova" e "melhor" teoria.

O que resultou então, na prática, foi uma busca de inversão ou enfoque de pólos distintos: se antes o centro do processo de ensino era o conteúdo, centralizado na ação do professor, com o desequilíbrio "teórico", o "corpo pedagógico" passou a dar ênfase ao aluno como centro do processo de ensino, porém, ainda, centralizado na ação do professor, agora mais criativo e, supostamente, mais consciente da condição do aluno como aprendiz. Essa inversão, que acaba acarretando uma proposta fundamentada no pré-formismo, mantém ainda o desconhecimento em relação ao aluno, por parte dessa escola, como sujeito cognoscente e a indiferenciação das diferentes teorias subjacentes à prática docente. Na maior parte das vezes, esse apriorismo funciona como um ardil onde o professor espreita sua presa (o aluno), aguardando que ela lhe dê indícios de estar pronta para adquirir determinado conhecimento (conteúdo). Passará, então, o professor, fundamentado no empirismo, a imprimir no educando os conceitos inerentes a esse conhecimento que ele tem de transmitir ou desenvolver.

Nesse processo de mudança ou de pseudo-mudança, teremos, nas séries iniciais, o foco maior das atenções e, posteriormente, (quando os alunos forem excluídos ou ultrapassarem essa fase, ingressando em séries posteriores) das maiores críticas e responsabilidades. Tanto no ensino "tradicional", incontestavelmente empiris-

ta, como no ensino "moderno", supostamente construtivista, serão feitas acusações de ineficiência e inadequação do trabalho desenvolvido nessas séries, por professores das séries posteriores ou por outros educadores. Os primeiros, sabedores do que foi transmitido (ou "ensinado") aos alunos, verificarão que muito pouco ou nada ficou impresso na memória dos mesmos e acusarão seus colegas de incompetentes por não terem sabido transmitir os conteúdos (pré-requisitos para o seu trabalho) às crianças. Ou, então, mantendo-se subsidiados no empirismo, não alteram seu fazer docente, também por julgarem que as crianças, por terem atingido (por maturação) o período abstrato do pensamento, estão aptas a serem submetidos à transmissão dos conteúdos enquanto tal.

E os professores (e, em especial os das séries iniciais, que, como as classes populares, tiveram sua formação limitada a certo grau de escolaridade) tornam-se objeto de estudo e alvo de críticas, não só por parte de seus colegas, como também da comunidade leiga e dos futuros professores que, induzidos pelas agências (ou cursos) de formação de professores, julgam que não serão críticos, se não contestarem, ou negarem a validade do que está sendo feito pelo professor observado. No entanto, no futuro, absorvidos pelo contexto escolar, esses estudantes serão incapazes (também pela falta de espaço para fazê-lo) de contribuir de forma efetiva com a transformação da realidade que um dia eles observaram e criticaram.

Para mudar essa situação, os professores, de forma geral, precisarão se impor como sujeitos cognoscentes através (1) da conquista de tempo e espaço para construírem conhecimento, (2) da conquista de respeito e valorização profissional, (3) da criação de grupos ou cursos alternativos e de sua validação legal e (4) da reformulação epistemológica do fazer pedagógico dos cursos de formação de professores que deveriam, como afirma Becker (1992.p. 377) *refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então, apropriar-se da teoria capaz de*

desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras.

Na escola, estabelecer interação entre os pares representa vivenciar as idéias construtivistas de Paulo Freire e Piaget e viabilizá-las no dia-a-dia da sala de aula. Como isso é possível? Ao estabelecer um fazer solidário, a escola estará, em princípio, oportunizando que os professores que decidiram permanecer em sua tarefa possam contribuir com o desenvolvimento do grupo. Poderá evitar, dessa forma, que esses professores tenham que buscar parcerias em outros contextos escolares pelo isolamento a que são submetidos em sua escola. A interação, entre os professores, abre a possibilidade de troca de idéias e, no início, até de defesa, uma vez que existe, no atual contexto, acusações veladas sobre o fazer do professor que questiona, que combate, que quer transformar (e muitas vezes não sabe como) e que instalam um clima de intriga e desconforto na dinâmica da escola, como podemos verificar no depoimento seguinte:

... Não sou conservadora, sou apenas consciente de que a educação hoje está a cada momento mais perdida, frívola e inconseqüente, pela falta de atualização e estudo mais aprofundado das questões a serem trabalhadas na escola...

Essa indisposição à mudança ou à disposição dos colegas em mudar é algo que não é externado a não ser em situações de desabafo ou de ataque. Num caminhar solidário, ou que se faz solidário, essa argumentação assume outra dimensão, porque inclusive, permite uma contra-argumentação. É através da troca de idéias e do confronto de diferentes pontos de vista que o compromisso com o fazer educacional acaba se estabelecendo. Através dos mesmos, possibilita-se a tomada de consciência sobre o que é ser construtivista que, na maioria das vezes, apresenta-se inconsciente e difuso, como podemos observar no depoimento de uma professora que evidencia ter consciência (ao afirmar com convicção) de que a *construção de*

conhecimento ocorre tanto com o aluno como com o professor, de acordo com a bagagem de experiência de cada um:

Várias colegas me perguntam:

- Você é construtivista ?

Eu respondo:

- Só sei que estou construindo o meu trabalho, a partir do que leio e seleciono, achando o que é importante para a minha prática.

Sem dúvida, podemos afirmar que essa professora está em desequilíbrio e procurando romper com o fazer conservador da escola. Porém, ainda não ultrapassou os limites desse fazer e encontra-se na pesquisa seletiva (empírica) e não na interdisciplinar (reflexiva). Se pudermos dizer que há um período intermediário (sem ser apriorista) entre o fazer empirista (que tem o conteúdo como objeto de trabalho) e o construtivista (que tem o conhecimento e o desenvolvimento do aluno como objetos a investigar), então poderemos dizer que essa professora se encontra nesse período, ou seja, em função da busca da construção de um conhecimento, passa a construir um trabalho (começa a se apropriar de sua prática), uma vez que não absorve indistintamente os recursos que lhes são oferecidos, mas seleciona-os a partir de sua certeza de que *é preciso aprender fazendo, atuando e raciocinando sobre o que se faz*. Em seu depoimento, podemos verificar a curiosidade que sua atuação desperta nos colegas e sua solidão nesse fazer.

Mas o que é ser construtivista? O que implica efetivar o construtivismo, especialmente o de Piaget, no currículo escolar? Encontraremos em (1) Ramozzi-Chiarottino (1984:32) e (2) Flores (em publ.) passagens que, acredito, definem bem o que é ser construtivista:

(1) Em Piaget, diz Léo Apostel, a teoria do conhecimento sai de seu isolamento, perde seu caráter puramente reflexivo e incontrolável, para tornar-se obra interdisciplinar, trabalho de equipe, enfrentando todas as incertezas de uma disciplina nova.

(2) *Pesquisar com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget, cedo ou tarde, significa "interdisciplinar", isto é, o pesquisador Piagetiano que bem compreendeu as construções de conhecimento da Escola de Genebra e delas faz uso adequado, confronta-se necessariamente com as diferentes áreas de conhecimento: Lógica, Matemática, Física, Biologia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Linguística, Educação.*

Ser construtivista é isso: é interdisciplinar, é construir um pensamento coletivo. É, acima de tudo, romper com o autoritarismo do discurso imposto para poder romper com a supremacia dos conteúdos programáticos. O construtivismo redimensiona a ação dos professores e dos administradores (supervisores, orientadores, diretores, secretários, ministros...) No depoimento seguinte, podemos verificar o fundamento empirista que subsidia o fazer de especialistas que tentam impor o construtivismo:

... Muitas vezes já vi especialistas querendo que os professores sejam construtivistas de uma hora para outra, porém eles não entendem que é preciso dar tempo para que cada professor construa o seu conhecimento e em função do mesmo, modifique sua prática.

Com certeza, essa professora compreendeu, na dimensão já abordada anteriormente, que, se o conhecimento é construído pelo aluno, também o é pelo professor. E essa construção não acontece na dependência de iluminação ou imposição de um saber já constituído. Essa construção é resultante de inúmeras tomadas de consciência, que são, por sua vez, resultantes da busca de coerência e da interação promovida pelo trabalho interdisciplinar.

Com o discurso imposto, o corpo pedagógico ou os administradores do ensino negam, com sua ideologia e com sua epistemologia, a possibilidade de que o corpo docente (e eles próprios) construa um conhecimento. Ao negar o que é feito e ao substituir esse fazer por outro fazer encomendado ou prescrito, mantem-se o estado de incons-

ciência e indiferenciação existente na prática educacional. Segundo Paulo Freire, não é negando o que é feito que se é crítico, ao contrário. Ter consciência crítica é refletir sobre o que existe e o que se faz, para, a partir dessa reflexão, transformar essa ação em constante diálogo com os outros.

E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias, idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade... (Freire, 1980. p.83)

Poderíamos, a partir dessas idéias, afirmar que os portadores e os autores do discurso construtivista imposto não são, eles próprios, construtivistas, uma vez que ferem com sua ação e seu autoritarismo, o que de mais valioso se impõem no construtivismo: o diálogo, a democracia, o respeito, a interação e a humildade. Assim como reformular a ação de sala de aula exige do professor uma reformulação de sua ação na escola, a reformulação pedagógica exige uma reformulação não só da ação dos professores como também da ação do corpo administrativo. A coordenação dos trabalhos será tão relevante num grupo de professores como o é numa sala de aula. O respeito pela heterogeneidade do grupo determinará os caminhos do desenvolvimento individual e coletivo a ser percorrido pelos professores.

Como já afirmei nesse capítulo, a realidade existente nas escolas desmascara a homogeneidade de ação e de reflexão apregoadas pelo discurso imposto. Nessa realidade, poderemos constatar uma heterogeneidade que se manifesta no fazer e no pensar docente. As características do período sensório-motor, evidenciadas pelo discurso imposto, não podem, então, ser generalizadas como represen-

tantês da ação de todos os professores (apesar de ser de todo discurso pedagógico imposto). Esse período sensório-motor será visto, de forma incontestável, nos professores que são de fato empiristas, mas apresentará avanços, embora não atinja, na minha opinião, o pensamento formal (em relação aos conteúdos) nos demais professores. Dessa forma, diria que os professores que buscam uma interdependência nos conteúdos de diferentes matérias, unindo-as numa única situação ou experiência, demonstram uma pré-operatividade ou, por vezes, uma operatividade de pensamento em relação a esses conteúdos. Quando vejo professores buscando uma interdisciplinaridade e uma ação comum de um corpo docente em relação a algum conteúdo, princípio, valor, etc., acredito poder afirmar que existe operatividade de pensamento, mas que, por se limitar à ação concreta ou a casos específicos não se generalizam. Acredito que atingir o pensamento formal é condição necessária para romper em definitivo com o empirismo e o apriorismo determinantes do fazer docente e da primazia dos conteúdos.

Após ter constatado, em sala de aula (na atuação com crianças, jovens e adultos) e na escola (como colega de outros professores), a relevância do desequilíbrio provocado pelo confronto de idéias entre pares, vejo na interação efetiva (através da conquista de tempo e espaço que não se resumem aos horários de reunião pedagógica ou seminários) entre professores, a possibilidade de se impulsionar uma transformação epistemológica e o conseqüente desenvolvimento do pensamento através desse desequilíbrio (que tende a ser negado na falta de tempo e espaço para elaborá-lo).

Becker (1992.p.379) afirma que *um docente que professe uma epistemologia empirista não consegue, em função de sua concepção epistemológica, avançar pedagogicamente*. No trabalho isolado, esse docente não terá nunca possibilidade nem necessidade de repensar sua concepção de ensino. Mas num trabalho coletivo, solidário e coeso, ele acabará sendo desequilibrado e mesmo que não o faça de modo imediato nele necessitará repensar e fundamentar seu ponto de

vista por uma necessidade imposta pelo grupo que é a de demonstrar coerência.

Mas o que considero mais fascinante na construção do conhecimento do professor é que ela não se refere a um conhecimento que será transmitido posteriormente. Essa construção refere-se à construção do conhecimento sobre a construção do conhecimento do aluno, enquanto construção de estruturas de pensamento (afetivas, cognitivas e sociais), o que levará, inevitavelmente, ao trabalho interdisciplinar e à apropriação da prática. O professor necessita, para ser construtivista, construir uma realidade (a da sala de aula) com toda sua dinamicidade e irredutibilidade. Ou seja, refletindo sobre os acontecimentos de sala de aula e sobre o pensamento do aluno, refletirá e construirá seu próprio conhecimento.

...Então aqui pode-se observar como se trabalha nas equipes de Genebra. O quanto as construções dos sujeitos estudados servem como modelo para os procedimentos dos pesquisadores em buscar sínteses num todo que não se reduz ao fenômeno estudado, mas que se reconstrói e avança no conhecimento deste mesmo fenômeno - em "reconstruções convergentes com avanços". (Flores, em publicação).

A possibilidade, assim como a necessidade, de construção do conhecimento não é externa ao sujeito, mas produto dos modelos dedutivos construídos por esse sujeito em interação com o meio externo. O construtivismo apresenta princípios epistêmicos que não se constituem em informações atuais aos do paradigma filosófico (Aristotélico) que prevalece na sociedade, segundo o qual a vida é estática. Ora, dentro desse preceito, a ação, que na epistemologia interacionista se constitui no *intermediário entre os objetos e os acontecimentos, por um lado, e os instrumentos cognitivos, por outro lado* (Piaget & Garcia, 1987.p.28), não se constitui numa atividade transformadora. Ela é uma atividade, na medida em que o sujeito se coloca no mundo e torna-se capaz de reproduzi-lo. É nessa perspectiva, em minha opinião, que o construtivismo é utilizado

nos discursos pedagógicos que são impostos aos contextos escolares (e que possuem fundamento epistemológico empirista), cujos pressupostos se enquadram, sem conflito, na concepção de vida prevalente, ou seja, é utilizado a partir de uma compreensão reprodutiva e não de uma assimilação transformadora.

Dada a concepção de vida como um modelo estático, pacífico e equilibrado será mais simples trocar, na busca de mudança, os pressupostos empiristas por pressupostos pré-formistas, uma vez que os mesmos não ferem nem se contrapõem ao modelo de vida socialmente aceito e ideologicamente mantido. Porém transformar o quadro epistemológico a partir de pressupostos interacionistas é, em princípio, contrapor-se à concepção estática existente sobre o mundo. Partir do construtivismo é assumir e conceber o mundo num processo dialético e ter na ação do sujeito um ato transformador. Porém, acima de tudo, é conceber-se como sendo sujeito dessa ação transformadora.

Como afirmei no capítulo anterior, é esse o aspecto mais dilacerante da epistemologia interacionista e que se impõe ao empirismo e ao pré-formismo existente e em relação ao qual esses resistem: a ação. As pessoas, muitas vezes, se dispõem a serem construtivistas, porém, ao procurarem fazê-lo, a partir de receitas e indicações (fornecidas por "construtivistas") e não de sua ação reflexiva e, por isso, transformadora, acabam mantendo sua prática conservadora e reprodutiva.

Tomar de empréstimo obras que resumam a teoria de Piaget, ou que indiquem tarefas prontas para serem executadas podem provisoriamente trazer alguma ajuda, mas cedo ou tarde ter-se-á de enfrentar o caráter único da prática pedagógica, uma vez que resultante de uma interação professor-aluno, cuja qualidade e riqueza não podem ser programadas na véspera nem facilitadas por um bom manual, apesar de suas promessas (Macedo, 1987.p.71).

Ao compreenderem, muitas vezes, que ser construtivista é in-

subordinar-se frente ao mundo dado ou imposto (e fácil de contestar, pois se é isento de responsabilidades) e passar a ser sujeito desse mundo, comprometido com sua historicidade, muitos sujeitos preferem manter-se na acomodação e submeter-se à opressão. Porém, aí, esses sujeitos tornam-se coniventes e oportunistas e fazem de sua pseudo-impotência frente às ideologias opressoras um motivo de neutralidade ou rebeldia histórica.

Com freqüência, poderemos constatar a força com que essa acomodação é reproduzida na escola, através dos depoimentos ou comentários que os professores fazem em relação à ação de seus alunos frente suas propostas de trabalho, como podemos verificar nas constatações de um grupo de professores de 2º grau de uma escola de Porto Alegre:

Nosso aluno compara e percebe que aquilo que é mais cômodo, é mais fácil de assumir.

O aluno que temos não reage, ignora a presença do professor. O trabalho fica boicotado. Aquele que se compromete fica abafado.

O construtivismo traz, em si, a negação da reprodução, da submissão e da acomodação e exige que o sujeito reveja, constantemente, sua forma de pensar e de agir e que esteja, ele próprio, em constante processo criador (num interminável processo de reconstruções com avanços). Fundamentar-se no construtivismo exige que se tenha uma visão dinâmica, dialética e cooperativa do ato de viver. Em educação, ser construtivista é construir conhecimento em cooperação com os outros. É transformar-se para poder transformar.

Somente constituindo uma identidade e desenvolvendo progressivamente uma consciência crítica e um conhecimento sólido (lógico-matemático) é que os professores tornar-se-ão capazes de assumirem para si, enquanto categoria universal (e não fragmentada em sistemas de ensino), a educação como um projeto cultural. Basta dizer não à inconsciência e à submissão e começar, independente da

proximidade da realização dos objetivos. A transformação transcende os limites da vida individual (e profissional) e assume compromisso com a vida coletiva. A transformação é um projeto histórico.

Nesse projeto histórico, o construtivismo não é uma solução. É um caminho. Sem fim.

4- OPERAÇÃO E COOPERAÇÃO: A SÍNTESE INTERDISCIPLINAR

DE UM PROCESSO ONDE OPERAR É COOPERAR

Um currículo construtivista é possível? A partir da normalidade imposta por uma epistemologia que emerge da prática, defenderei a construção de um currículo construtivista como possível e necessário para que o fazer escolar transforme-se num fazer educacional.

Nos capítulos anteriores, afirmei, com certa regularidade, que há necessidade de haver uma epistemologia que se efetive a partir da práxis escolar. Praticamente todo o texto e as análises nele contidas encaminham e fundamentam essa necessidade. Destaquei ainda que, ao longo do tempo, fui optando por Paulo Freire e Piaget, diante da possibilidade de construir ou efetivar, com o auxílio dos mesmos, essa epistemologia na ação que empreendia como docente. Essa opção foi sendo fortalecida por outras leituras (Gadotti, Arroyo...) que se constituíam, para mim, num convite para subverter a situação existente. A necessidade de mudanças estabelecia confronto (interno e externo), e esse confronto, por sua vez, exigia ou estabelecia necessidade de mudanças, de transformações.

Transformar. Mas o que representaria transformar? Trocar a forma de agir? Trocar os métodos utilizados? Eliminar ou acrescentar conteúdos? Estar receptivo às descobertas feitas por pesquisadores e teóricos? Enxertar situações ou fragmentos de pesquisas no fazer de sala de aula? Buscar formas mais eficientes de obter resultados igualmente mais eficientes? Com certeza, esses movimentos poderiam caracterizar pontos de partida mas não se apresentavam

como suficientes e se fossem mantidos como prática acabariam estabelecendo a superficialidade. Como afirma Macedo (já citado anteriormente) cedo ou tarde haveria necessidade de enfrentar a natureza da própria prática. Negar esse enfrentamento (ou esse confronto) ou não tomar consciência de sua necessidade seria impedir a transformação.

O que representa, então, transformar? Transformar representa romper com as epistemologias tradicionais que têm o conhecimento como fato e não como processo e trazer, para si, a tarefa de investigar como o sujeito constrói conhecimentos. Portanto, a transformação educacional é, em princípio, transformação epistemológica. Por isso, afirmei, no capítulo anterior, que a escola, para transformar, necessita subsidiar-se na epistemologia genética¹ como fundamento da teoria construtivista, que tem o conhecimento como processo. É tarefa epistemológica investigar a constante passagem de uma validade menor para uma validade maior desse conhecimento. De outra forma, esse construtivismo é deformado em sua natureza e transformado em método, como já vem sendo feito pela escola, especialmente ao que se refere à alfabetização.

Segundo Piaget (1973), a primeira regra da epistemologia genética é uma regra de colaboração, onde, na busca de estudar como aumentam os conhecimentos, impõe-se a necessidade de cooperação entre psicólogos, lógicos, especialistas da ciência considerada e outros profissionais para que as exigências de fato e de validade possam ser respeitadas. Essa regra ratifica a afirmação de Flores

1- Para Piaget (1973) a epistemologia interna (que discute sobre os "fundamentos" e que reflete sobre a história da ciência considerada) encontra problemas psicológicos como mostram os matemáticos (Enriques, Poincaré...). Em face disso constituiu-se, sob o nome de "epistemologia genética" (modelo de pesquisa interdisciplinar) uma "disciplina que visa organizar sistematicamente essa permuta entre os trabalhos que se referem ao desenvolvimento psicológico das noções e operações e os que dependem da epistemologia das ciências particulares". (p.142)

(e.p.) de que todo piagetiano, cedo ou tarde, acaba interdisciplinando. Aqui faz-se necessário esclarecer o significado de "ser piagetiano". Para um empirista "ser piagetiano" é "reproduzir" seu conhecimento (suas afirmações, seus métodos, sua pesquisa) no contexto em que atua, é ter um discurso "piagetiano", ou seja, é deformá-lo em função da concepção de conhecimento - estado (e não processo) que possui. Para um construtivista, no entanto, "ser piagetiano" é construir conhecimentos, fazendo de sua ação um ato científico. Ser piagetiano é assumir-se como cientista (como pesquisador), é procurar ser um epistemólogo (como Piaget o foi) no interior da ciência que pratica.

Correa (1990) destaca que a epistemologia defendida por Piaget é gerada no interior da própria ciência uma vez que uma teoria do conhecimento não pode ser fundamentada na intuição ou na especulação. Para Piaget (1973), a teoria do conhecimento é uma teoria da adaptação do pensamento à realidade (o que revela a existência de uma inextricável interação entre sujeito e objetos). Nessa perspectiva, a epistemologia tenderá sempre à análise das etapas do pensamento científico e dos mecanismos intelectuais utilizados na conquista do real.

Seus métodos² serão aqueles que se referem a formalização e validade dos conhecimentos (a análise formalizante), a seu engendramento cognitivo (método psicogenético) e a sua reconstituição histórica (método histórico-crítico) (Correa, 1990. p. 804).

Sob esse enfoque, ao nos voltarmos para o fazer escolar, e retomarmos as colocações dos capítulos anteriores, poderemos começar (a análise presente) reafirmando que o fazer escolar não é de fato um fazer educacional, uma vez que o mesmo é destituído de uma epistemologia interna e tem se ocupado, sistematicamente, em absor-

2- Métodos da epistemologia genética ou científica proposta por Piaget.

ver conclusões, deliberações e prescrições externas, consideradas pertinentes à sua natureza "educativa", sem duvidar da validade das mesmas e da própria natureza de seu fazer³.

Sob o ponto de vista construtivista, a falta de uma epistemologia científica no interior do contexto escolar é o fator determinante para que o fazer pedagógico permaneça alheio às estratégias que o estudante (como o próprio professor) utiliza para aprender e os mecanismos intelectuais envolvidos nessa aprendizagem. Embora busque proporcionar uma aprendizagem no nível de saber-fazer, o caráter transmissor e informativo da escola, impede que o sujeito (aluno ou professor) atinja um nível de fazer-compreender. Por exemplo, quando a escola "ensina" substantivos aos alunos das séries iniciais, ensina, na realidade, a resolução mecânica de exercícios que envolvem esse conceito e impõe ao aluno a memorização de sua definição. Assim, o aluno "saberá fazer" os exercícios, porém não chegará a compreender esse fazer uma vez que não possui ainda estruturas para compreender o que é substantivo. Embora a escola, utilizando as etapas descritas no capítulo anterior e que "seguem" os níveis concreto, semi-concreto e abstrato, promova listas de palavras, recortes de jornais e revistas (palavras e figuras) como se estivessem agindo em um nível concreto, de fato, está "enfeitando" ou tornando atraente uma atividade didática. Não existe nível concreto no estudo da gramática. A escrita, enquanto escrita, constitui-se já numa etapa representativa do real e, como signo, a palavra já não é mais o concreto. Dessa forma,

3- Essa incontestabilidade inerente ao fazer escolar ("tradicional" ou "moderno", "auto-suficiente" em sua natureza epistemológica heterônoma e prepotente) já exposta nos capítulos anteriores acaba acusando a "mesmice" da escola, ou seja, todos os caminhos adotados para análise apontaram sempre para os mesmos aspectos: a inconsciência do fazer escolar, o caráter reprodutivo e ideológico da escola e a necessidade de apropriação crítico-reflexiva da prática pedagógica para que a transformação educacional se torne possível (a partir de uma epistemologia autônoma e interdisciplinar).

ao solicitar que a criança classifique, dentre muitas palavras, as palavras que representam substantivos e adjetivos (por exemplo), a escola está solicitando uma ação formalizante (operação formal que ocorre apenas em pensamento sem vínculo necessário com o real) que nada tem de comum com a classificação de animais com diferentes características físicas. Um gato é um gato sempre, porque possui características físicas observáveis indiscutíveis em qualquer lugar. Porém, a palavra gato não é mais o gato e é escrita de diferentes maneiras, de acordo com o idioma de cada local. Atribuir a essa palavra gato o significado de substantivo é algo inassimilável e inconcebível para a criança. Também, ao tentar "facilitar" essa "aprendizagem", a escola esconde do aluno a dinamicidade da língua que pratica e sua conseqüente complexidade. Em outras palavras, ao "ensinar" substantivos como algo simples, a escola inviabiliza, com o tempo, a aprendizagem real dessa categoria de palavras (substantivos adjetivados, etc) e sua utilização.

O mesmo tratamento dado aos "conteúdos" de língua materna é dado aos "conteúdos" da matemática, sendo que produzem um resultado extremamente interessante de ser analisado. A forma extensiva (o acréscimo quantitativo dos conteúdos representa o nível de complexidade) como é "estudada" a gramática, gera a falsa idéia de que a mesma é fácil e de simples aprendizagem. No entanto, promove nos indivíduos uma incapacidade extrema de redigir textos e expressar suas idéias com clareza e concordância tanto nominal como verbal. Os alunos, entretanto, são aprovados porque, frente ao sistema de avaliação imposto pela escola, "acertam" os exercícios que aprenderam fazer mecanicamente. Inversamente, a forma extensiva como os conteúdos da matemática são abordado promove a certeza de que a matemática é extremamente difícil. E o caráter somativo da avaliação, contrária à natureza lógica da matemática, promove a reprovação do estudante. Nos dois casos, no entanto, não existe construção de conhecimentos. O que existe é a promoção da inviabilidade dessa construção. A escola "apresentando" cedo demais noções extremamente complexas impede que elas sejam construídas pos-

teriormente. As crianças mudam de série (ou as repetem) e continuam não "sabendo" o conteúdo dado. Os eternos:"de novo!" e "já estudamos isso!" (mas não sabem) tornam tediosas as tarefas tanto do professor como do aluno.

Em relação aos conteúdos das outras disciplinas, a forma como são abordados é igualmente preocupante. Todos são estanques e sua complexidade está relacionada com a quantidade e não com sua significação e adequabilidade. Mesmo no caso de haver definições sobre uma hierarquização (um suposto pré-requisito) esta é feita de forma arbitrária e sem vínculo com as reais condições dos alunos. O que é transmitido aos estudantes são fatos a serem memorizados, como se essa memorização fosse suficiente para promover e manter a ampliação dos conhecimentos.

...a cada início de ano letivo a sondagem realizada pelos professores revela que os conteúdos desenvolvidos no ano anterior ou não foram assimilados ou foram esquecidos(...) apesar da boa vontade dos professores, os mesmos sabem que terão no início do ano, que fazer uma recuperação geral dos conteúdos mínimos da série (anterior).

Esse depoimento, dado por escrito por um grupo de professores de uma escola de 1º grau completo, durante a realização de um curso sobre o ensino de 1º grau, apresenta dados suficientes para que a validade dos conteúdos escolares seja contestada e para que se dê início a uma reformulação no fazer escolar, como um todo. A superficialidade desses conteúdos pode ser destacada pela "seleção" dos conteúdos mínimos a recuperar a cada ano letivo. O depoimento demonstra que existe uma certa consciência da inutilidade dos mesmos, no entanto, apesar disso se mantém a ação que traz em si a certeza antecipada de derrota. Até mesmo a "sondagem", realizada no início de cada ano, não tem a intenção de verificar o nível de desenvolvimento dos estudantes e sim o de verificar a "quantidade" de conteúdos não esquecidos.

Como já foi destacado, a supremacia dada aos conteúdos escolares é tão forte que acaba determinando um fazer que, mesmo tendo consciência da inutilidade desses conteúdos e da forma como são "desenvolvidos", não consegue libertar-se da busca de caminhos prescritivos. A necessidade de ter domínio dos acontecimentos em sala de aula, em qualquer tipo de ensino, e a intenção de "organizar" o pensamento do aluno e "facilitar" sua aprendizagem fazem com que o professor proponha atividades onde a ação e o pensamento do aluno sejam induzidos ao ponto onde se quer (porque se supõe correto) que cheguem. Porém, se nos detivermos no conteúdo dos depoimentos que os professores costumam formular (especialmente os das séries posteriores às iniciais)⁴, como os que serão expostos a seguir, veremos que essa tendência garante apenas uma "segurança" para o professor, que passa a ter controle do que acontecerá durante a aula, restando apenas aos alunos darem respostas previsíveis e atingirem resultados imediatos satisfatórios. O que essa prática revela, com o passar do tempo, é (1) o fracasso do caráter transmissor da escola em relação aos conteúdos, (2) a descontinuidade curricular e a falta de espaço para um fazer interdisciplinar por parte dos professores, (3) o fracasso do desenvolvimento integral que a escola proclama (ou o sucesso de sua fragmentação, sob o ponto de vista ideológico) e (4) o desconhecimento do professor em relação ao processo de construção do conhecimento:

... até a 3ª série os alunos têm sede de aprender, são motivados, receptivos, curiosos, turbulentos. Da 4ª série em diante são desmotivados, com preguiça mental, acomodados, têm agravadas as deficiências das séries anteriores (erram muito; não sabem escrever, nem se expressam verbalmente; não sabem a tabuada, nem interpretar ordem de exer-

4- No transcorrer de meus estudos e investigações, comecei a colecionar depoimentos de diversos professores em diferentes situações. A partir da análise dos mesmos, passei a encontrar elementos que fundamentavam minhas hipóteses sobre o currículo escolar e seus conteúdos.

cícios) e são irresponsáveis⁵.

... os alunos têm medo de serem reprovados, de serem encaminhados à recuperação, da figura do professor, de errar e serem motivo de deboche dos colegas⁶...

... os alunos apresentam-se ansiosos, inseguros e com predisposição ao não atendimento...

...(em relação à matemática) temos dificuldades desde a apresentação dos numerais até a assimilação de cálculos mais complexos. Sentimos que muitos problemas apresentados em 5^a série são resultantes de falhas nossas em 1^a, 2^a, 3^a série...

...(dificuldades:) a inflexibilidade da criança em predispor-se a pensar, raciocinar e resolver (problemas), a dificuldade em fazer uma interligação entre o concreto para o abstrato ou vice-versa...

As deficiências, o medo, a ansiedade, a não assimilação, a inflexibilidade de pensamento e tantas outras características que têm sido citadas como "dificuldades" e, por vezes, "resultado" do próprio processo escolar, assumem uma outra dimensão sob o ponto de vista construtivista. A forma como este capítulo foi organizado originou-se da necessidade dessa análise construtivista. Não bastava, para mim, destacar, nesse momento, alguns desses aspectos e descrever e analisar a forma como os investiguei e as descobertas e conclusões a que cheguei. Decidir fazer pesquisa em sala de aula, especialmente nas séries iniciais, é, em princípio, desorganizador. São tantos os elementos envolvidos e tão complexas suas relações que, num primeiro momento, parece impossível integrá-los

5- Esse depoimento foi dado por um grupo de professores de uma escola de ensino tradicional (trabalha com conteúdos). Considero importante esse esclarecimento, uma vez que, diante de comentários como esse, é "normal" pensar-se que se trata de uma escola que tenha reformulado sua proposta (eliminando nomenclaturas e os próprios conteúdos).

6- Esse depoimento exemplifica também a discriminação a que os alunos (e, professores) estão expostos no ambiente escolar.

num todo. Como afirmei, no início desse trabalho, ao decidir construir um caminho, não sabia onde iria chegar. Sabia apenas que era feito de futuro(s) e que era necessário ser percorrido. Com o passar do tempo, absorvida pelas atividades profissionais e pelas "confusões" (de pensamento) em que me envolvia, não percebi que estava construindo um conhecimento ininteligível para a escola da qual fazia parte e onde tudo aparenta ser organizado, ordenado, "progressivo"⁷. Com certeza, foram as atividades mais recentes, com outros professores, que definiram a necessidade de organização desse trabalho: após relatar e refletir o dia-a-dia da escola e da sala de aula, a partir dos estudos de Paulo Freire e Piaget, até em relação a assuntos específicos (matemática, linguagem, planejamento, interdisciplinaridade) recebo questões como: *E como "introduzes" as quatro operações?; Não tens obrigação de desenvolver conteúdos?; Tua experiência "não serve" para nossa realidade. Nós somos "obrigados" a trabalhar com conteúdos; Como fazes teu planejamento? Como trabalhas a "parte concreta" em História? Ou, ainda, recebo, de forma menos direta (porém mais contundente), pois não são dirigidas a mim e sim à coordenação do evento, observações como as que seguem e que considero de extrema relevância:*

... é muito teórica. Precisamos de sugestões práticas. Queremos idéias para aplicar com os alunos.

... não sabe transmitir. Precisa reformular sua maneira de expor suas experiências.

... trazer professores que nos mostrem caminhos práticos e não teóricos de como ensinar...

... deixou coisas boas e o mais importante a vontade de fazer mudanças...

7- Aproveitando a imagem de "verniz" utilizada por Paulo Freire e por Madalena Freire, ao se referirem à escola, na última palestra que assisti, ele dizia que ele agi como um cupim que insistiu em não se embevecer com o aroma inebriante do verniz e continuou roendo a madeira, consumindo-a com voracidade, mesmo sabendo dos riscos que corria.

...nos trouxe maneiras novas de trabalhar com os alunos, ótimas sugestões, uma visão clara da nossa função como professor...

...possibilidade de nos questionarmos sobre nosso trabalho...

Outras duas afirmações, não contidas em avaliações ou depoimentos, e sim expressas por palestrantes, foram extremamente relevantes (enquanto idéias a opor) na minha caminhada. Numa palestra, afirmou-se aos professores que os mesmos não deveriam se preocupar em estudar Piaget, pois o construtivismo não era "tudo isso" que se dizia e que o ensino só mudaria através de uma revolução. Na outra, afirmou-se que não havia como a escola mudar a forma dos conteúdos com os quais trabalhava. Minha intenção com esse trabalho é de demonstrar justamente o oposto, ou seja, que o construtivismo é "muito mais" do que se diz e que a "revolução" no ensino se fará através dos próprios professores que, ao tomarem consciência de sua tarefa como sujeitos históricos, e, ao se apropriarem de sua prática como sujeitos cognoscentes, determinarão a natureza dialética de seu fazer docente, rompendo inclusive (ou principalmente) com a supremacia "desses" conteúdos escolares a que os estudantes (e os próprios professores) estão submetidos ou obrigados. O que não se pode, no entanto, é limitar a validade da teoria construtivista às nossas limitações (ou incapacidades) em operar com suas idéias e com os elementos envolvidos no dia-a-dia da sala de aula e da escola e que são imprescindíveis na construção de conhecimentos.

Esse capítulo é, fundamentalmente, a comunicação de uma teoria, em construção, sobre o desenvolvimento das estruturas de pensamento no contexto escolar. Assim como todo o presente trabalho, esse capítulo surgiu da necessidade (imposta pela resistência e oposição da escola) de apresentar e defender idéias que considero relevantes numa transformação educacional, para que, ao socializá-las, esteja garantindo seu enriquecimento e implementação, ou seja, a possibilidade de serem efetivadas. Essas idéias serão apre-

sentadas (pelo menos procurarei fazê-lo) de maneira a dar uma noção de todo que busquei formalizar de forma lógica e coerente. Ao expô-las, estarei expondo o que persegui ao longo do tempo, ou seja, o sonho de transformar a escola num lugar onde a vida prevaleça intensa e continuamente. Onde aluno e professor entrem como entram na vida (a cada manhã) ao acordar: sem subterfúgios, sem seduções prévias, mas cheios de coragem e planos.

4.1- O CURRÍCULO CONSTRUTIVISTA

Embora possa, em princípio, ser absurda a idéia ou a defesa de um currículo construtivista, dada a natureza estática e reprodutiva do fazer escolar que vigora, ela se impõe como necessária diante dos constantes fracassos (ou êxitos do ponto de vista ideológico) que esse fazer escolar tem produzido. Mas será possível sua implementação? Acredito que sim. E acredito com veemência. Minha certeza fundamenta-se no princípio de que todo conhecimento envolve um processo construtivo contínuo e progressivo, exigindo, de quem se ocupa em estudá-lo⁸, um fazer investigativo, dinâmico e interdisciplinar. Minha defesa em relação ao currículo construtivista, portanto, contrapõe o que existe. Contrapõe, inclusive, o destaque dado à importância do construtivismo no ensino, como um meio ou uma forma de se obter resultados satisfatórios que conttenham, ou melhor, adiem a evasão escolar e que reduzem a ação do professor à execução de atividades num nível de compreensão figurativa, mantendo, assim, a relação hierarquizada coordenador-coordenado.

Ter realizado o curso de Comunicação Social e ter optado, nesse curso, por Publicidade e Propaganda foi fundamental para que eu chegasse a esse momento. Afirmei no 2º capítulo que, enquanto eu o realizava, curso e profissão seguiam caminhos supostamente

8- Na realidade, a escola não se ocupa com o estudo do progresso dos conhecimentos que utiliza. Ela apenas reproduz conteúdos extraídos desses conhecimentos.

paralelos. No entanto, ao refletir o ensino a partir dos princípios da publicidade⁹, e mesmo dos elementos do processo comunicativo, passei a estabelecer similaridade entre as duas atividades. Ou seja, tanto as peças publicitárias como o fazer pedagógico têm o objetivo de induzir o sujeito (público alvo) ao consumo (produto ou conteúdo), não se importando com a utilidade do que está sendo anunciado ou transmitido à vida do sujeito-objeto. A diferença básica entre os dois é que a escola tem contato direto e possibilidade de controle imediato sobre o resultado de sua ação.

Ao decidir não seguir como publicitária, por não concordar com seu caráter manipulador, procurei trazer para o ensino o processo criativo, ou a necessidade de ser criativo, na determinação de atividades e na elaboração e organização de estratégias e materiais para desenvolvê-las. Essa transferência das idéias trabalhadas no curso para as situações de ensino-aprendizagem levou-me a idealizar, em 1981, um programa para professores, onde proponho um estudo comparativo entre os princípios da propaganda e os princípios do ensino. Intitulado "Criação no processo de ensino" o trabalho que elaborei (no final do curso de pós-graduação) tinha como idéia central apresentar e debater assuntos que despertassem a curiosidade e necessidade, nos professores, de buscar constantemente soluções, destacando a importância de se apresentar o conteúdo a ser desenvolvido como sendo algo intrincado e fascinante, que devesse ser sempre explorado a fim de possibilitar aos alunos o desenvolvimento do pensamento criativo (Collares, 1981). Meus primeiros ensaios da teoria de Piaget começaram a se desenhar nessa

9- Os princípios teóricos de Maslow são encontrados como fundamento na criação de peças publicitárias. Suas idéias sobre os níveis das necessidades básicas, a motivação e a auto-atualização são relevantes na dinâmica desse meio. No entanto, poderemos também encontrá-lo como subsídio teórico na escola. A prática das escolas que buscam respeitar as etapas de desenvolvimento do aluno caracterizam-se muito mais como uma prática "Maslowiana" do que "Piagetiana" apesar de ser esse último o teórico citado em seus discursos. Mosquera (1987) apresenta uma síntese das idéias de Maslow.

época. Até então o que sabia a seu respeito, resumia-se aos estágios de desenvolvimento (e foi o que utilizei na elaboração de uma das atividades que previ). Utilizei-o de forma secundária (e deformada). A idéia que predominava no meu trabalho, era a do educador e artista inglês Tom Hudson¹⁰, que destacava a relevância da significação da idéia. Segundo ele, o fator dominante numa produção criativa é a idéia que, se for significativa e pessoalmente excitante, garantirá o desenvolvimento de um processo muito mais frutífero.

O processo criativo que experienciei levou-me a questionar inúmeros aspectos e a tomar consciência do esforço de sedução e persuasão que era empreendido na preparação das situações ou atividades propostas aos alunos e o quanto mascarava e mantinha o quadro existente. A teoria de Piaget passou, então, a ter um significado especial. E foi através dela que concluí que havia um equívoco imenso no meu fazer-docente, ou seja, a questão que deveria se impor não era a de como seduzir o aluno ou despertar seu interesse em função do conteúdo a ser apresentado, tampouco a de como "introduzir" esse conteúdo. A questão fundamental resumia-se na investigação simultânea do modo como a criança pensa e desenvolve esse pensamento e da importância e significado dos conteúdos escolares (que espécie de conhecimento representam ?) frente a esse desenvolvimento.

Cabe ressaltar que estudar Piaget não representou adotar seus testes e verificar, através deles, o estágio em que a criança se encontrava em relação a uma determinada noção. Na realidade, inserir no contexto de sala de aula esses testes nunca teve significado para mim, ou dizendo em outras palavras (não sei até que ponto mais exatas), nunca me senti atraída nem com competência para

10- Participei do 2º curso de CRIATIVIDADE-EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA, ministrado por Tom Hudson, promovido pelo Departamento de Assuntos Culturais da SEC-RS, no período de 12 a 23 de julho de 1976.

isso. Talvez até o venha fazer depois de adquirir um maior domínio tanto da minha prática como da teoria de Piaget (por isso busco, constantemente, parcerias). No entanto, até o momento, estudar Piaget representou sempre construir um conhecimento sobre o real que vivencio e essa "minha realidade" sempre correspondeu uma sala de aula repleta de vida. Sempre considerei importante entender, para poder respeitar e manter, a dinamicidade desse contexto. Por isso caracterizei, anteriormente, a pesquisa que empreendi e esse trabalho como uma aventura e uma conquista.

A partir do estudo feito sobre Paulo Freire e Piaget, foram sendo definidos focos de investigação, dos quais três se sobrepuseram:

1º) descobrir que espécie de conhecimento os conteúdos escolares representavam;

2º) que significado teria construir conhecimentos no cotidiano de uma sala de aula e de uma escola e

3º) que tipo de ação esse conhecimento exigia e que implicações ela traria para o desenvolvimento do sujeito.

Na realidade esses três focos, na prática, são indissociáveis e a busca de resposta em um deles envolve os demais. Esse envolvimento não ocorre, entretanto, de forma tranqüila. É como estudar afeto e cognição mantendo (ou construindo) a consciência de sua interdependência e indissociabilidade ao mesmo tempo que respeita e analisa suas características diferenciadas.

As investigações realizadas desencadearam uma intrigante sequência de perguntas. Por isso, ao longo dessa tentativa de organizar minhas idéias num todo lógico e coerente, enfrento ainda a dificuldade enfrentada na prática, onde cada resposta encontrada representava, imediatamente, uma pergunta a ser respondida e passava a integrar ou a montar um conhecimento intrínseco à própria teoria construtivista que, na realidade, eu buscava entender. Começarei a caracterização do currículo construtivista, destacando para aná-

lise os aspectos que julgo exigirem um redimensionamento no contexto escolar: a ação, o ensinar e aprender, a ação educacional e o conteúdo da aprendizagem.

4.1.1- A ação

Confrontando o construtivismo que a escola tem eleito como relevante ao processo de ensino-aprendizagem, com o empirismo ou o apriorismo que fundamenta a prática dessa escola, veremos que talvez o ponto de maior contradição entre os pressupostos do primeiro e dos últimos encontra-se na ação.

A natureza epistemológica do construtivismo impõe à ação uma caracterização singular. Essa singularidade resiste às deformações feitas pela escola e se mantém como objeto de conhecimento que necessita ser construído para que a própria teoria que a define seja diferenciada das demais.

Em se tratando de analisar essa ação e sua não assimilação real (ou da assimilação deformante a que está submetida) pelo contexto escolar, veremos situações - já referidas anteriormente - distintas entre si (em aparência), apoiadas num mesmo discurso (exploração do concreto e da atividade da criança) e desvelando um mesmo princípio (a passividade). Essa contradição entre discurso e prática, mantida indiferenciada pelo fazer inconsciente da escola, desvela a deformação de uma teoria (a construtivista) que foi absorvida por uma escola submissa a fórmulas mágicas e imediatistas.

Veremos então essa escola promovendo:

1º) a organização de atividades onde o aluno é solicitado a participar como mero espectador como: jogos, debates e situações diversas, dirigidas pelo professor, onde alguns alunos participam e os outros observam (ou melhor, "participam" assistindo);

2º) atividades físicas e recreativas que intercalam situações de aprendizagens formalizadas, não reflexivas (saber-fazer e não

fazer-compreender), ou seja, após a realização de atividades determinadas e dirigidas pelo professor e cujo resultado é antecipadamente conhecido pelo mesmo (o aluno descobre o que o professor encobre ou o que o professor o induz a descobrir), é oferecido ao grupo (de forma livre ou dirigida) momentos de descontração, de brincadeiras, de relaxamento;

3º) situações de ensino-aprendizagem que, de forma seqüenciada conduzem o aluno à abstração, ou melhor, à reprodução de conceitos definidos previamente e à realização de exercícios (por associações, repetições sistemáticas ou "jogos") que garantem a consolidação da "aprendizagem" intencionada pelo "ensino". Nesta situação, encontramos presente a seqüência concreto-representativo-abstrato, onde concreto representa a ação: de recortar e colar, de coletar, de manipular, de observar (experiências, objetos, situações), de passear ou de imitar situações de vida que introduzirão (ou desencadearão) a transmissão de conteúdos escolares, mas que, na realidade, representam apenas um estímulo, uma sedução, como já tivemos oportunidade de referir.

Mas, se essas três situações não servem como exemplo de fazer construtivo, ou melhor, se representam a deformação do conceito de ação do ponto de vista construtivista, o que é então ação?

Segundo Piaget, em Seis estudos de Psicologia, a ação humana consiste num contínuo e perpétuo movimento de reajustamento ou de equilíbrio, sendo impulsionada sempre por um desequilíbrio, ou melhor, pela necessidade de um reequilíbrio ou um novo e melhor equilíbrio: *

Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, "assimilar" o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, "acomodá-las" aos objetos externos (p.15)

Essas duas tendências: assimilar e acomodar, constituem o contínuo e progressivo processo de adaptação do sujeito ao meio (físico e social) e impõem, inevitavelmente, a interação entre os dois para que esse meio possa ser organizado e estruturado pelo sujeito, enquanto esse sujeito organiza e estrutura seu próprio pensamento. Através dessa interação, o sujeito constrói conhecimento. Portanto, todo conhecimento está ligado a uma ação e conhecer um objeto ou acontecimento é, pois, utilizá-lo, assimilando-o a esquemas de ações. Terá, então, a ação um caráter assimilador, ou seja, o caráter de atribuir significação ao objeto ou acontecimento, uma vez que todo conhecimento refere-se a significações (Piaget, 1973).

Retornando ao contexto escolar, veremos que a ação que a escola promove ou "provoca" e que se reduz a momentos de manipulação de materiais e à exploração de situações concretas não tem nada em comum com a ação prevista na construção de conhecimento através da interação entre sujeito e meio. A ação tal como é concebida pela escola promove apenas a cópia do real ou a simples descrição verbal de realidades ou conhecimentos acabados.

Uma escola que intenta promover a construção de conhecimentos deve fazer da interação uma constante, admitindo, assim, a vida como fonte maior do conhecimento a construir. A ação inerente a essa interação não se limitará à ação externa, embora tenha nela seu ponto de partida. Não estará tampouco vinculada apenas à ação promovida por propostas escolares, embora possa ser desencadeada pela mesma. A ação inerente ao processo interativo de construção de conhecimento é uma ação que se transformará em pensamento que é, por sua vez, uma atividade que transforma as coisas do meio para constituí-las em objetos de pensamento. Assim, à medida que esse pensamento se desenvolve, a ação transforma-se (ao se interiorizar) em operação. Deve a escola, em função disso, ter como objetivo maior, nas séries iniciais (em especial), a promoção de situações onde a ação-reflexão-ação seja desencadeadora da sistema-

tização abstrata em oposição ao pensamento concreto (característico do período operatório concreto). Dessa forma, estará promovendo a construção de novas estruturas a partir da reconstrução das precedentes, ampliando-as, enriquecendo-as, transformando-as em estruturas de níveis superiores às anteriores, num processo contínuo e epistemologicamente construtivo.

Esse posicionamento da escola deve ser direcionado não apenas à ação do aluno, como também à ação do professor, para que se possa eliminar a forma deformante com que a teoria construtivista tem sido assimilada e para que se evite o espontaneísmo vazio decorrente da tentativa de se enfatizar a ação do sujeito, enquanto se desconhece a natureza dessa ação.

A necessidade que o professor sente em transformar sua ação não é, em minha opinião, de origem prática, apesar de vir a se efetivar na transformação da mesma. Sua necessidade é de origem epistemológica. Ele necessita apropriar-se de sua prática enquanto se apropria dos fundamentos teóricos do construtivismo genético (falando-se em construção e não em transmissão de conhecimentos). Ou seja, ele necessita refletir sobre sua ação e vencer essa etapa essencialmente prática, ultrapassando seus limites e reconstruindo-a em pensamento, enquanto assimila a teoria e transforma e amplia suas estruturas de pensamento.

A escola conseguirá êxito nesse empreendimento se trazer para seu interior, na prática dos professores, a mesma interação que esses professores deverão promover na prática dos alunos. Enquanto acreditar e se envolver com o treinamento, a educação à distância e os momentos de estudo (esporádicos e independentes da ação com os alunos) como formas de "revolucionar" o fazer escolar, a escola, na melhor das hipóteses, continuará sendo o que é ou, na pior (e mais provável) das hipóteses, em função da arbitrariedade autoritária e inconsciente dessas alternativas, desencadeará um retrocesso progressivo.

A necessidade de promover e respeitar a interação entre alunos e entre professores como necessidade para que o conhecimento seja construído opõe-se à idéia atual da escola de que é necessário primeiro "dominar" a teoria, para depois, partir para a transformação da prática. Sob o ponto de vista construtivista, esse pressuposto não tem sustentação, uma vez que o conhecimento não é anterior nem posterior à ação e sim resultante da mesma e amplia-se à medida que abstrai (reflexivamente) essa ação. Subsidiados em Paulo Freire diríamos, ainda, que transformar não representa negar o que se faz, mas refletir sobre esse fazer para que, de forma crítica e consistente, se possa transformá-lo em ato libertador. Transformar sem refletir de forma solidária e crítica representa, cedo ou tarde, retomar o que um dia foi negado como válido.

Unir a escola à vida, não é, no entanto, uma tarefa fácil, porém é algo fascinante. Através da eliminação gradativa das seduções ou imposições arbitrárias e da introdução, ou melhor, do estabelecimento da atividade contínua do sujeito sobre o meio a conhecer e construir, efetiva-se uma epistemologia científica no fazer escolar e conquista-se a interdisciplinaridade, a construção contínua e progressiva de conhecimentos e a visão dialética e dinâmica da vida, próprias do fazer construtivista.

Porém, chegar a essas conquistas representa um longo caminho que, entre outros aspectos, exige um redimensionamento do que seja ensinar e aprender e o rompimento do imediatismo inerente ao processo ensino-aprendizagem efetivado atualmente.

4.1.2- Ensinar e aprender

A escola vincula ensinar à atividade transmissora do professor e aprender à recepção passiva do aluno. O processo ensino-aprendizagem corresponde, assim, a um ato constante de estímulo-resposta, cujo êxito está limitado à reprodução do que foi transmitido.

⇒ Numa abordagem construtivista, no entanto, ensinar e aprender resultam de trocas constantes estabelecidas entre sujeitos ativos. E o processo ensino-aprendizagem corresponde ao processo interativo cujo êxito está vinculado às estruturas já construídas pelos sujeitos da interação.

Poderíamos, então, afirmar que, sob o ponto de vista construtivista, ensinar está implícito no confronto de idéias, na contradição e na incoerência que a troca com o meio estabelece. Assim, na busca de coerência interna, o sujeito revê sua maneira de pensar e agir e ou a reformula ou contrapõe e explicita melhor (esclarece) o que o colocou em desequilíbrio. Ao reformular seu conhecimento (e ao consolidá-lo), o sujeito aprende. Essa aprendizagem, no entanto, não ocorre, necessariamente, de forma imediata. Como existe um vínculo de dependência entre o significado do objeto a conhecer com os esquemas assimiladores que o sujeito já construiu, há um caminho necessário (um creódo) a ser percorrido e que determinará o tempo utilizado para essa aprendizagem.

Piaget (1982) afirma que a aprendizagem é possível apenas quando há assimilação ativa, onde assimilação representa a integração de qualquer espécie de realidade em uma estrutura. Aprender, portanto, pressupõe necessidade de equilibração. Para Piaget, no ato de conhecer, o sujeito é ativo e, conseqüentemente, defronta-se com uma perturbação externa e reagirá com a finalidade de compreender essa perturbação, tendendo, assim, ao equilíbrio. Piaget afirma ainda que, sem que seja dada ênfase à atividade do próprio sujeito não haverá didática ou pedagogia possível que transforme significativamente esse sujeito.

A partir dessas colocações, eu diria que ensinar e aprender estão para a construção de conhecimentos como assimilar e acomodar estão para a adaptação do sujeito ao meio. Estudar representa, aqui, a busca de equilíbrio e se faz de forma investigativa e curiosa.

Esse trabalho que escrevo é resultado desse processo simultâneo de ensino-aprendizagem e de assimilação-acomodação que vivenciei, mas que só foi possível por ter sido percorrido um caminho necessário e que respeitou meu próprio desenvolvimento em relação à construção da realidade da qual faço parte. Assim, as reações dos alunos, dos pais e da própria escola, representaram, enquanto atos de ensino, interferências que serviram para que eu refletisse sobre seu significado e buscasse fundamentar-me teoricamente antes de aceitá-las ou rejeitá-las. Na busca do estudo teórico (imposto por uma necessidade interna de reequilibração), construí estruturas adequadas para empreender a transformação desejada e operar com os elementos que eram objetos do meu trabalho e do conhecimento a ser construído. Dessa forma, ao ler na avaliação de um colega que não sabia "transmitir" meu conhecimento (apesar de aparentar saber muito) concluí que não bastava relatar minha experiência, uma vez que ela não possuía significado atualizado para uma escola que buscava (busca) receitas com resultados imediatos. Que significado teria afirmar para essa escola que a produção textual, coesa e coerente, se desenvolve e consolida não a partir do que o professor transmite (margem, parágrafo, início, meio, fim...) e sim através da construção que o sujeito realiza e que não se resume a momentos de redação (com tema livre, induzido ou predeterminado)? Ou que significado teria refletir sobre o fato de que, ao hierarquizar a "transmissão" dos conteúdos (pseudo-conhecimento) das quatro operações, por exemplo, a escola está impedindo que o aluno opere com as noções inerentes nas mesmas e que as construa? Ou, ainda (para concluir os exemplos), que significado teria afirmar que o processo de conscientização não é externo ao sujeito e que não é "forçando" a criança a verbalizar uma linguagem de adulto (ou criticar a realidade "produzida" pelos adultos) que estaremos garantindo que a mesma seja um adulto consciente? Era necessário, portanto, para mim, montar um todo que pudesse ser lido, relido, debatido e que oportunizasse a manutenção do significado de minha pesquisa. Outra razão para que esse todo fosse perseguido, encontra-se na resistência da escola em transformar-se e na aceitação

(acomodada e submissa) da existência de um fazer escolar incoerente e paradoxal.

Outra situação que serve de exemplo para o que foi afirmado sobre ensinar-aprender e assimilar-acomodar foi a situação vivenciada por uma turma de 2ª série, ao trabalhar com divisão. Após verificarem que não poderiam retirar ou acrescentar elementos (sem alterar o total), para que o material que havia sobrado passasse a integrar um grupo (deixando de ser sobra), os alunos decidiram dividi-lo. Foi-lhes, então, indagado se, em qualquer situação, aquilo poderia ocorrer, ou seja, se sempre haveria possibilidade de se dividir o que restava. Num primeiro momento, a turma afirmou que sim, depois alguns reformularam sua idéia. Para desequilibrar as crianças que se mantinham "convictas" na afirmação inicial, foi-lhes solicitado que organizassem um grupo de cinco crianças em dois grupos iguais. A turma então perdeu sua convicção sobre a possibilidade de se dividir sempre os elementos que sobravam e se divertiram com o absurdo que ela poderia representar. Ao se buscar outros exemplos de elementos que poderiam ou não ser divididos, uma criança resistiu à idéia de que um copo não poderia ser repartido. Apesar dos argumentos das outras crianças ela manteve seu ponto de vista. Um dia, após algum tempo dessa situação (e de haver momentos talvez mais significativos), durante uma conversa informal, essa criança afirmou ter descoberto que não era mesmo possível dividir um copo e explicou: *se eu cortar o copo assim* (fez um gesto horizontal) *só podemos usar uma parte e se cortar assim* (na vertical) *o copo deixa de ser copo*. Perguntei, então, como havia chegado àquela conclusão e ela respondeu: *Pensando*. Perguntei: *Alguém te ajudou a pensar?* e recebi como resposta: *Não, profe, ninguém*.

Na realidade, o grupo todo havia provocado seu pensamento e, como as outras crianças, na busca de uma solução, ela acabou conseguindo realizar a tarefa de "cortar" o copo em pensamento.

Essa situação também serve de exemplo para demonstrar o quan-

to a escola está equivocada ao introduzir a divisão explorando, ou melhor, apresentando o resto como algo natural a ser descoberto pela manipulação de material e a ser consolidado pela utilização da operação inversa numa linearidade do tipo: $7 \div 3$ é igual a 2; 2×3 ou 3×2 é igual a 6, $7 - 6$ é igual a 1, então $7 \div 3$ é igual a 2 e resta 1. Como veremos mais adiante, o resto não é natural para a criança e tem forte significado afetivo (o resto traz em si um significado de inutilidade, de rejeição). Além disso, a divisão pode ser realizada a partir da determinação da quantidade de grupos ou da quantidade de elementos em cada grupo, e a construção dessas características não dependem da informação do professor e sim da troca de idéias determinada pela ação do grupo.

Segundo Castorina (1988), o enfoque dado à possibilidade de controlar a aquisição de conhecimentos mediante estímulos acertados, constitui-se numa ilusão. Dessa forma, ao hierarquizar a introdução de seus conteúdos, pensando que está organizando e facilitando o pensamento da criança, a escola está negando a possibilidade de tornar seu pensamento operatório, uma vez que lhe nega a possibilidade de trabalhar com as contradições. A hierarquia dos conteúdos escolares é, em princípio, fruto dessa ilusão de controle destacada por Castorina que, ao se deter na análise do tipo de interferência que compete ao pedagogo realizar, nos fornece elementos suficientes para combater essa hierarquização e as seqüências tão presentes no fazer escolar, na exploração de seus conteúdos: o eterno concreto - representativo - abstrato e a exploração das habilidades mentais (identificação, comparação...). A partir dessa linearidade, a escola acaba inventando ou forjando situações concretas para transmitir conhecimentos acabados e que representam a formalização de conceitos. Com isso, resta ao aluno, para ser aprovado, negar as contradições que os levariam a estudar (a investigar) por uma necessidade interna de reequilíbrio e ficar atento aos "macetes" ou "técnicas" introduzidas pelo professor. A escola, por sua vez, acaba se ocupando em ver formas diferentes para introduzir "n" vezes o mesmo conteúdo e para manter o aluno

atento ao ensino das técnicas tão simples a que o professor se empenha em encontrar. Julgando ser o aprender um ato controlável (é possível ensinar qualquer coisa, em qualquer etapa de desenvolvimento), a escola acaba promovendo (quando promove)¹¹ o estudo em função da nota de aprovação e deparando-se com constatações como as já referidas anteriormente, ou seja, que os alunos ficam sempre num nível de identificação e não estabelecem elos entre o concreto e o abstrato ou vice-versa.

Retomando as reflexões de Castorina sobre as interferências pedagógicas veremos que ele destaca que:

Não se trata de evitar toda e qualquer interferência, mas sim de efetuar-la indiretamente, sobre o meio cultural e social da criança, operando modificações na situação que ela enfrenta, promovendo situações interessantes e problemáticas, preparando a sua atividade organizadora e estruturadora.

Além disso, essa interferência não significa a simples "exigência" de produzir tomadas de consciência, porque, como sabemos, um saber em ato não passa diretamente a sua representante conceitual, mas somente através de um caminho longo e tortuoso, que envolve perturbações e deformações (1988, p.47).

Refletir sobre as afirmações de Castorina nos levará, em princípio, aos três aspectos abordados por ele:

4.1.2.1- a promoção de situações interessantes e problemáticas: trazendo essa afirmação para o contexto escolar a transformaremos em objetivo pedagógico. É importante, entretanto, que fique claro que essa promoção não se reduz ao enfeite sedutor de propostas didáticas, onde são forçados interesses e problemas. Refere-se à interação efetiva entre sujeito e meio (físico e social).

11- "Quem não cola não sai da escola" é uma "norma do estudante" que denuncia o tipo de estudo que a escola promove.

Nesse aspecto, nada é mais rico e complexo que a vida que a criança traz para a sala de aula. Através dela, surgirão os conteúdos afetivos, cognitivos e sociais que se constituirão nos conteúdos de uma aprendizagem ativa e, através das quais, essa criança desenvolverá suas estruturas de pensamento. Essa vida trazida pela criança é o fundamento básico do currículo construtivista. Com ela solidifica-se a universalidade desse currículo (como veremos posteriormente) e anula-se a idéia de que pode haver construtivismo a-social. A criança, ao chegar à aula, é já um sujeito transformado pelo tipo de experiência que vivencia fora da escola. Permitir que a vida invada a escola é permitir a construção de um sujeito que transforma e amplia seu conhecimento sobre o mundo sem que sua experiência seja anulada em nome de um conhecimento supostamente mais adequado. Mantê-lo em crescimento implica conceber a escola como um novo meio social para ele o que, por sua vez, implica promover continuamente a interação efetiva entre pares: na sala de aula entre alunos, na escola, entre professores.

4.1.2.2- a interferência indireta sobre o meio cultural e social da criança: promover situações que privilegiam a interação, implica enfatizar a experiência de vida das crianças. No entanto, essa ênfase não se reduz à experiência relacionada aos conteúdos da escola (leitura, escrita, cálculos, números, datas...). Ao contrário, deve redimensionar esses conteúdos. Experiência, aqui, representa o conhecimento já construído fora da escola e que deverá ser ampliado qualitativamente na mesma (nesse aspecto, a teoria operatória da inteligência assume uma importância intransferível). Caberá, então, ao professor fazer das construções do aluno modelo para seus próprios procedimentos. Assim, no lugar de planejamentos prévios, o professor terá pontos de partida e, antes de se preocupar apenas com o quê e como fazer, se preocupará em investigar como a criança age e pensa e em como reage frente aos desafios surgidos de sua própria ação. Aqui, a interferência indireta, destacada por Castorina, assume um papel fundamental. O professor deixa de ser aquele que transmite, explica, aplica metodo-

logia da moda e "comanda" o espetáculo previamente determinado e passa a ser aquele que organiza, investiga, estuda, analisa qualitativamente o desenvolvimento do aluno e possui um método de trabalho com o qual constrói conhecimentos, transformando sua ação, numa ação científica.

Dada a natureza epistemológica dessa interferência, não há como fugir da atividade em pequenos grupos e da sua alternância com atividades de grande grupo e individuais. Dessa forma, será nos pequenos grupos que a criança terá de fato condições de efetivar uma troca real de idéias e tornar-se um sujeito ativo e autônomo. A relevância da ação coletiva, especialmente em pequenos grupos, é fundamental, uma vez que o equilíbrio das operações está subordinado à interação que essa ação coletiva comporta. Apenas através do intercâmbio de idéias é que o sujeito enriquece e transforma seu pensamento pela busca de coerência e objetividade surgidas da necessidade, em função do outro, de superar contradições (foi essa necessidade que manteve, no caso relatado sobre o resto na divisão, a criança interessada na solução do problema imposto pela possibilidade ou não de se dividir um copo). O trabalho de grande grupo deve sempre ser utilizado em momentos de troca e decisões sobre temas de significação coletiva, se não levará à dispersão e ao comando (arbitrário) do professor. O trabalho individual, por sua vez, terá constantemente o caráter reflexivo e organizador (embora desorganize e desequilibre os parceiros, obrigando-os à reflexão e à reorganização). Mesmo no grupo o trabalho individual se faz presente: o pessoal e o interpessoal dinamizam a troca de pontos de vista (desencadeando um trabalho intenso, como veremos no item referente aos conteúdos da aprendizagem) e exigem do professor dinamicidade e constante reflexão.

O significado epistemológico da ação num currículo construtivista define a interdependência entre a atividade individual e a coletiva num processo onde ensinar e aprender não são tarefas exclusivas do professor e do aluno, mas se constituem em pólos in-

dissociáveis na construção de um maior e melhor conhecimento.

4.1.2.3- um saber em ato não passa diretamente a sua representante conceitual: esse princípio da epistemologia genética destacada por Castorina constitui-se num dos aspectos mais relevantes a ser assimilado pela escola. Com certeza, no que se refere à efetivação de um currículo construtivista, esse princípio é fundamental. A partir de sua assimilação, a escola estará automaticamente transformando seus esquemas (toda assimilação comporta uma acomodação e acomodar implica transformação do sujeito que assimila) e com isso tornando-se apta a transformar epistemologicamente seu fazer pedagógico.

A assimilação desse princípio equivale à compreensão dos estágios de desenvolvimento definidos por Piaget, em sua dinamicidade e ampliação progressiva. Afirmar que um saber em ato só passará ao seu representante conceitual após "longo e tortuoso" caminho é o mesmo que afirmar que uma ação para ser transformada em operação, necessita ser reconstruída em pensamento. Essa reconstrução, por sua vez, envolve uma diferenciação longa e laboriosa, obedece uma ordem de sucessão com vínculo cronológico relativo, e apresenta defasagens (Dolle, 1983) ou decalagens (Piaget, 1973) horizontais (uma mesma operação se aplica a conteúdos diferentes em espaços de tempo diferenciados: entre 7-8 anos a criança poderá saber organizar séries de matéria, de comprimento, classificando-as, medindo-as, mas só mais tarde (2 anos, em média) será capaz de fazê-lo em relação ao peso e ainda mais tarde em relação ao volume) e defasagens ou decalagens verticais (reconstrução de uma estrutura por meio de outras operações, não ocorrendo num mesmo período, mas caracterizando o surgimento de outro período mais complexo que o precedente). Desta forma, justifica-se a necessidade da escola em compreender as razões e os mecanismos constituintes das etapas de desenvolvimento do pensamento, não bastando, portanto, contentar-se em estudar as características das etapas em que supostamente (por cronologia) os alunos se encontram. Ao reduzir as etapas de

desenvolvimento a etapas cronológicas e deter-se nas características (analisadas como fato e não como processo) das mesmas, como justificativas para tal e qual procedimento didático, a escola deixa a descoberto seu empirismo. Bruner, ao afirmar que a escola não necessita estudar o período de desenvolvimento que a criança vivencia, antes de ingressar em seus domínios, reforça esse empirismo e deixa o desenvolvimento intelectual subentendido como algo que se sobrepõe e não que se amplia infinitamente.

Piaget, em *Epistemologia Genética* (p. 45), afirma:

... as estruturas sensoromotoras são formas em relação aos movimentos simples que elas coordenam, mas são conteúdos em relação às ações interiorizadas e conceitualizadas do nível seguinte; as operações "concretas" são formas em relação a essas últimas ações, mas conteúdos a respeito das operações já formais do nível dos 11-15 anos; e estas serão os conteúdos em relação às operações que, nos níveis ulteriores, nelas se baseiam.

Ora, a partir disso, se analisarmos o que a escola tem feito com a pesquisa empreendida por Emília Ferreiro, veremos que a teoria construtivista não chegou aos domínios da escola através da alfabetização, que continua se resumindo à primeira série e a técnicas didáticas pré-estruturadas. Com certeza, trazer as conclusões de Ferreiro para o interior da escola ameniza a rigidez empirista própria do fazer escolar, mas não é suficiente para que a alfabetização (ou o saber ler e escrever) seja pensada e promovida com base nos pressupostos epistemológicos da teoria construtivista¹². O "construtivismo na alfabetização" ou na 1ª

12- No texto "Construtivismo e aprendizagem da escrita" (já citado no capítulo anterior) Lino de Macedo realiza uma análise do uso empirista ou pré-formista da obra de Ferreiro e Teberosky pela escola e faz considerações sobre o uso "construtivista" da pesquisa de ambas e sobre uma prática pedagógica baseada no construtivismo de Piaget.

série tem sido apregoado como uma promessa de resultados imediatos e não como uma necessidade no desenvolvimento progressivo do sujeito. Acredito poder afirmar que os níveis estabelecidos por Ferreira e sua equipe de pesquisadores, que caracterizam a forma operativa como a criança apreende os signos da leitura e da escrita são utilizados pela escola como conteúdo figurativo, que remodela sua ação mas não a transforma. O problema todo dessa assimilação que considero uma assimilação deformante instala-se em diferentes momentos do fazer escolar, dos quais destaco o evidenciado, (1º) no final da primeira série, quando a promoção da criança fica à mercê da flexibilidade (afetiva) do professor da série seguinte e de sua disponibilidade de aceitar uma escrita alfabética tão "cheia de erros". Assim, mesmo que não seja explicitado, um dos critérios de avaliação passa a ser as características do professor da série seguinte (como preservação não apenas do aluno, mas também - e talvez principalmente - do professor que poderá ser desmoralizado por ter aprovado uma criança que não sabe "nem escrever direito"). Ora, o construtivismo pressupõe ou tem origem numa epistemologia científica e como tal não admite especulações. A aprovação (ou não) de um aluno deve estar vinculada ao seu desenvolvimento e não à concepção teórica de seu futuro professor. E mais, o desenvolvimento de um aluno deve estar vinculado às estruturas já construídas por ele e sobre as quais o professor deve estar consciente (embora permaneçam inconscientes para o estudante) para interferir (interferência indireta referida por Castorina) construtivamente. Fazer essas afirmações implica dizer que não há construtivismo num contexto que não valoriza a construção do conhecimento do próprio professor, que lhe impõe turmas numerosas, com mais de 25 alunos, onde a interação, quando ocorre, ocorre à revelia desse professor e que não lhe concede espaço para socializar, com seus pares, suas idéias e reflexões, deixando-o à mercê das mazelas de um discurso imposto.

Outro problema que destaco, decorrente dessa assimilação deformante, instala-se (2º) a partir da segunda série onde a criança

passa a ser submetida à transmissão de todos os conteúdos previstos pelo programa escolar, incluindo os negligenciados na primeira série, em nome da alfabetização. Para eliminar a escrita alfabética, passam a ser utilizados exercícios ortográficos sistematizados, cujas normas são, por vezes, supostamente construídas pelas crianças, reestabelecendo-se a normalidade do ato de ensinar na escola, quebrada parcialmente pelo "construtivismo da alfabetização" (a matemática, estudos sociais e ciências continuam tendo seus conteúdos introduzidos hierarquicamente do simples ao complexo). Aos professores que se "escandalizarem" com a "fraca produção" dos alunos, será atribuído um desconhecimento e uma inflexibilidade em relação à construção do conhecimento. Por isso, muitas vezes, será melhor, para não se indispor e não se expor no grupo, "esconder" essa perplexidade (própria do confronto de idéias) e tratar de encontrar técnicas que acabem com a realidade constatada e que permitam que se "entregue" o grupo de alunos, no final do ano, de um jeito que não "escandalize" o professor seguinte e que não acabe com a imagem de eficiência do professor da referida série.

No capítulo anterior, expus minha preocupação em relação ao que essa "adoção" do construtivismo pela escola, nos domínios da alfabetização, vem produzindo e na ratificação dada a essa adoção pela nova LDB, em seu artigo 32, que estabelece um número máximo de alunos diferenciado para as turmas de pré-escola e alfabetização em relação às turmas das demais séries e níveis. Tendo presente que para a escola a alfabetização se resume à primeira série, essa é uma determinação que vai de encontro aos pressupostos epistemológicos da teoria construtivista, que constata e destaca a existência de defasagens horizontais e verticais como características da construção progressiva (equilibradora e auto-reguladora) das estruturas de pensamento.

Convidada a refletir, com um grupo de professores, a organização dos conteúdos por série, observei que a 1ª série não constava da listagem. Ao indagar do porquê dessa exclusão, fui informada de que

a primeira série não tinha obrigação de desenvolver conteúdos e que o objetivo principal dessa série era "ensinar" a ler e escrever, ou seja, preparar os alunos para o ensino (a transmissão de conceitos) a que seriam submetidos na escola. Mas e os conteúdos da leitura e da escrita? E como essas crianças continuam aprendendo a ler e escrever? Basta a primeira série? E o conhecimento contínuo? Com certeza, essas são questões que acusam lacunas, mas que não encontram respostas consistentes epistemologicamente.

Subsidiando-nos na teoria de Piaget, veremos que a criança, em geral, ingressa (e tende a permanecer) na escola num período de desenvolvimento em que se organizam as operações concretas que são resultantes de um sistema de regulações e articulações progressivas no qual a intuição evolui no sentido da descentração. Ora, se cada estágio ou período se integra no período seguinte, e, se cada um deles comporta um período de formação e um período de acabamento com graus diversos de estabilidade, uma vez que a *preparação de aquisições ulteriores pode versar sobre mais de um estágio (com imbricações diversas entre certas preparações mais curtas e outras mais longas)* (Piaget, 1973.p.52), a escola que intenta ser construtivista não pode manter a segmentação e a linearidade inerentes em seu fazer (transmissão de conteúdos hierarquizados e isolados em disciplinas) e em sua organização curricular (seriação anual, etapas curriculares de ensino) nem selecionar um aspecto do sujeito (o cognitivo, de forma geral) para se ocupar em desenvolver como tarefa principal de seu fazer docente.

Isto exposto, cabe contrapor esse fazer e essa organização lineares e segmentadas que predominam na escola com a complexidade de um fazer educacional. Em sua linearidade e segmentação, a escola busca alternativas para obter resultados imediatos independentes do significado do êxito que pretende e, o que considero mais relevante, independentes dos motivos reais que levam os meios que utiliza a obterem sucessos ou fracassos. Esse fazer não pode ser considerado um fazer educacional, uma vez que reduz (1) o ato de

ensinar e aprender a contínuas sessões de estímulos e respostas e (2) o sujeito, objeto dessa ação, em mero espectador e executor passivo. Eu diria, a partir disso, que a escola não educa, apenas escolariza e distribui títulos como prova dessa escolarização.

Educar implica respeitar o desenvolvimento do sujeito de forma integral, promovendo-lhe a possibilidade de aprender a aprender continuamente. No contexto escolar, a educação assume uma posição privilegiada dada as características singulares dos elementos que o compõem. Mas, em função da inexistência de uma epistemologia científica no interior desse contexto, essas características são mantidas à margem do fazer escolar. Enquanto não forem integradas a esse fazer e não se constituírem em objetos de investigação, transformando-se em conteúdos definidores da ação pedagógica, os atuais conteúdos escolares com os quais os professores trabalham continuarão se constituindo em pseudo-conhecimentos. Na introdução desse trabalho afirmei que, na realidade, a escola confunde cognição com conteúdo programático e afeto com obediência e passividade. Tendo essa afirmação como ponto de referência, desenvolvi as análises feitas até o momento e faço, agora, o convite para ingressarmos numa sala de aula para que possamos começar a refletir sobre a forma de como podemos efetivar um fazer construtivista, portanto, educacional, em seu interior.

O que encontramos num sala de aula além das paredes, das classes, do quadro? Encontramos um grupo de crianças de realidades diversas não apenas no que se refere às condições econômicas mas também à composição do núcleo familiar, sua primeira referência social. Encontramos também um professor, um único professor, incapaz de multiplicar-se em tantos quantos forem os alunos que estão na sala, para lhes oferecer um atendimento individualizado. Tanto os alunos como o professor são o resultado atual das experiências (de vida e de escola) já vividas. Suas ações estão alicerçadas dinamicamente nas ações anteriores e serão igualmente o alicerce dinâmico para as ações futuras, embora os sujeitos dessas ações es-

tejam "limitados" pela opressão.

Diante do exposto, cabe questionarmos agora como podemos fazer suas experiências prevalecerem, transformando esses sujeitos em sujeitos da ação para, então, constituírem um conhecimento reflexivo em relação à realidade. O que significa respeitar cada aluno como sujeito cognoscente e oportunizar-lhe a construção de uma consciência crítica? Como promover o desenvolvimento individual desse aluno e ter consciência de seu estágio de desenvolvimento mesmo sendo o único (e apenas um) adulto perante tantas crianças ou adolescentes cheios de vida, energia e curiosidades (a contar e a descobrir)?

Se refletir minha prática, partindo da teoria de Paulo Freire, constituiu-se num desafio, uma vez que ele trabalhava com adultos e eu com crianças, procurar transformar essa prática, a partir da teoria piagetiana, constituiu-se num novo e maior desafio. Aplicar os experimentos de Piaget significava, para mim, apenas constatar o nível de desenvolvimento da criança em relação a um aspecto do conhecimento. Mas dois problemas se impunham, automaticamente, a esse procedimento: (1º) o que fazer após a constatação? Seguir com o desenvolvimento dos conteúdos escolares, com a certeza de que as crianças tinham condições cognitivas de "assimilá-los" ou melhor, absorvê-los e que algumas dessas crianças precisariam repetir a experiência porque não se encontravam ainda aptas a fazê-lo? e (2º) como aplicar esses testes respeitando o método clínico utilizado por Piaget, sem ter oportunidade de fazê-lo individualmente? O que faria com as outras crianças? Deveria submetê-las a atividades impostamente silenciosas? Concluí, então, que esse não era o caminho mais adequado e, a partir da reflexão, sobre minha tarefa e conhecimento, passei a confrontar os conteúdos com os quais trabalhava e as reações das crianças frente as propostas feitas por mim e as definidas pelo grupo, com a teoria de Piaget. Comecei, aí, a fazer pesquisa.

Confrontar as teorias e as práticas de Paulo Freire e Piaget com a realidade de um professor de sala de aula, especialmente das séries iniciais, é fundamental para que se conclua que os pressupostos epistemológicos que fundamentam suas pesquisas serão efetivados na prática escolar se passarem a subsidiar a ação do professor: uma ação investigadora e crítica que busca construir sua realidade, enquanto se apropria de sua ação. Acredito que assumir essa conclusão como uma verdade (a ser investigada) significa impulsionar a transformação do fazer escolar em fazer educacional.

4.1.3- Uma ação educacional

Sempre que, no contexto escolar, se questiona sua filosofia, a pergunta sobre "que homem queremos formar?" parece ser inevitável. Cria-se, então, a imagem de um sujeito perfeito: solidário, pacífico, trabalhador, honesto, crítico, consciente (de seus deveres), com fé (ou melhor, temente a Deus) e comprometido com o desenvolvimento de sua nação (e, mais recentemente, com a preservação do meio ambiente).

A "nova" Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *que disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominante, através do ensino, em instituições próprias*, em seu artigo 2º, decreta:

A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fins:

I- o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;

II- a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;

III- o preparo do cidadão para a compreensão

e o exercício do trabalho, mediante acesso, à cultura, ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e ao desporto;

IV- a produção e difusão do saber e do conhecimento;

V- a valorização e a promoção da vida;

VI- a preparação do cidadão para efetiva participação política;

VII- o fortalecimento da soberania do país, da unidade e soberania nacional e da solidariedade internacional, pela construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade.

Não obstante a beleza do texto, cabe questionar o que significa torná-lo real. Ou, quem sabe, questionar se, de fato, ele foi escrito para ser transformado em realidade. Mas há uma outra pergunta que não podemos deixar de formular: até quando a escola vai (nós professores vamos) submeter-se a discursos extremamente bem elaborados (incontestáveis como necessidade) e viver de suas falácias, sem lutar por espaço para efetivá-los?

Vamos, então, nessa busca de espaço, acreditar nas possibilidades que temos, como escola, de tornar possível a efetivação desses fins da educação nacional (ou de desvelar sua intenção demagógica e reacionária), através de nosso fazer docente: na atuação com os alunos, no convívio com os colegas e na apropriação de nossa prática. Ora, sabemos que ninguém torna-se alguma coisa de uma hora para outra e que todo processo de crescimento (transformação) envolve tempo e desprendimento (libertação, autonomia) do sujeito que se transforma. Assim, não será por ter chegado à fase adulta que o sujeito se tornará (por um momento de iluminação) automaticamente o sujeito intencionado pela LDB. As metas ou fins, estabelecidos nesse artigo da lei, se efetivarão no contexto escolar e atingirão os resultados desejados (estamos partindo do pressuposto que eles são, de fato, objetivos reais) apenas e, somente se, for oportunizado ao sujeito, durante seu desenvolvimento ou transformação, a construção de sua afetividade, cognição e socia-

lização.

A partir de agora, com o auxílio das idéias de Paulo Freire, Piaget e Dolle será dado um destaque especial a esses três aspectos (afetivo, cognitivo e social), como estruturas de pensamento que se desenvolvem de forma solidária e interdependente. Ao receber um aluno, em sala de aula, um professor não recebe um sujeito compartimentalizado e que necessita apenas que seja desenvolvido ou atendido um desses compartimentos para que os demais, automaticamente, se desenvolvam. Na interdependência existente entre esses três aspectos, o destaque dado a um deles representa o atrofiamento dos demais e, com o tempo, o atrofiamento do próprio aspecto destacado como relevante, uma vez que seu desenvolvimento depende do desenvolvimento solidário dos demais.

Detendo-nos nos pressupostos teóricos do construtivismo, veremos que não há ambiente mais propício, dada a interação entre pares que pode promover, para o desenvolvimento integral do sujeito, que o contexto de sala de aula e de escola, desde que, nesse contexto, exista a consciência de que um sujeito é um todo, em constante busca de equilíbrio e coerência internas impulsionada pela necessidade imposta pelo processo de interação que estabelece no ambiente em que vive e do qual participa ativamente. Acredito mesmo que são os aspectos afetivos, cognitivos e sociais (indissociáveis entre si), os constituintes do sujeito como um todo, os maiores representantes do conhecimento (ou objetos de conhecimento) que a escola necessita construir (vivenciando as etapas descritas por Piaget até atingir o nível operatório formal do pensamento) e a maior fundamentação epistemológica na comprovação da universalidade do currículo construtivista, como veremos no transcórre desse estudo.

A organização das idéias desse item subsidiam-se nas reflexões teóricas de Dolle (como ele próprio caracteriza), a respeito desse tema, que chegaram a mim por uma indicação solidária, duran-

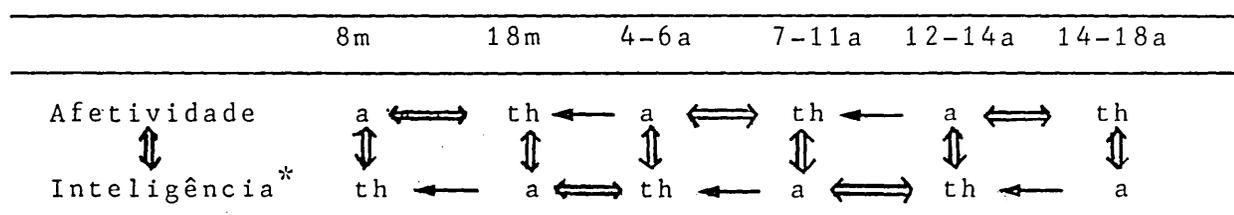
te a avaliação da proposta desse trabalho¹³. Dolle (1979) busca, na teoria de Freud e de Piaget, elementos integradores da afetividade e da cognição, onde integrar supõe estabelecer relações entre ambas, em sua gênese, em suas estruturas totais e em sua lógica própria. Não se trata, portanto, de uma descaracterização de ambas, mas da busca de uma integração entre as mesmas.

Ter acesso às idéias desenvolvidas por Dolle foi de extrema importância no processo de reflexão que venho vivenciando na busca de efetivar uma prática que seja, de fato, construtivista e as utilizo em função de sua pertinência às hipóteses e conclusões que tenho formulado. Meus conhecimentos a respeito da teoria de Freud são extremamente limitados, senão nulos, e manterei em relação a ela e à interpretação e utilização feitas por Dolle uma atitude de respeito. Considero os estudos feitos por ele sobre a constituição do sujeito afetivo (constituído a partir do sujeito bio-fisiológico, do sujeito epistêmico e do sujeito social (produto dos precedentes) de extrema relevância para a escola. No entanto, questiono Dolle em relação ao enfoque dado à inteligência, mesmo após suas considerações em "Além de Freud et Piaget" (capítulo III). Retomando a afirmação de Piaget, citada na introdução desse trabalho, retirada de sua obra "A psicologia da inteligência" (1946) diria que Dolle, assim como o próprio Piaget em "Seis Estudos de Psicologia" (1966), atribui à inteligência o significado dado pelo senso comum. Acredito que o uso empirista das pesquisas de Piaget (que destaca as estruturas

13- A solidariedade de uma indicação se estabelece no momento em que alguém, diante da possibilidade de contribuir para o enriquecimento do conhecimento de outra pessoa, aponta-lhe alternativas até então desconhecidas para essa pessoa que, por sua vez, as recebe com curiosidade. A solidariedade é própria do conhecimento autônomo. Na heteronomia o que "conhece" esconde do outro seu saber e o utiliza, com prepotência, na crítica contra o outro que, inseguro, esconde sua limitação por considerá-la desabonadora. Na heteronomia dar e receber significam perder ou roubar. Na autonomia significam compartilhar e crescer.

cognitivas para investigar) é que acaba determinando a redução (pelos empiristas) da inteligência a aspectos cognitivos.

Dolle analisa, em seu estudo, o ritmo de desenvolvimento das estruturas afetivas e das estruturas cognitivas como obedecendo a uma periodicidade e alternância onde uma ou outra prevalece ou domina. Embasado nos trabalhos de Charles Becker que demonstram que todo ritmo pressupõe alternância de tensões e distensões (arsis-thesis), o autor estabelece a seguinte relação: quando a afetividade domina (desenvolve suas estruturas próprias), há uma tensão afetiva e quando esta entra em distensão a cognição entra em tensão, sendo que aí são as estruturas cognitivas que dominam. Essa alternância e periodicidade existentes ao longo do desenvolvimento pode ser expressa do seguinte modo:



(a=arsis, tensões; th=thesis, distensões)

Ao demonstrar o resultado obtido na retomada dos estágios de desenvolvimento operatório da inteligência e, considerando o desenvolvimento, estágio por estágio, da afetividade e da cognição, onde os diferentes "momentos" dialéticos são destacados em sincronia, Dolle(p.44) apresenta o esquema seguinte:

estágio sensoriomotor (do nascimento aos 2 anos)

1º momento (8 meses) ; 2º momento (18 meses)

Afetividade: objeto libidinal ; Inteligência*: objeto permanente
 ↓ ↓
 Inteligência*: permanência subjetiva ; Afetividade: analidade

* Leio Cognição.

estágio das operações concretas (2 a 11-12anos)

1º momento (pré-operatório) 2-7anos	;	2º momento: operatório-concreto 7-12anos
Afetividade: estágio fálico (Edipo)	;	Inteligência*: operações concre- tas
⇕		⇕
Inteligência*: egocentrismo intelectual	;	Afetividade: latência

estágio das operações formais (12-16 anos)

1º momento (12-14anos)	;	2º momento (14-16 anos)
Afetividade: puberdade genitalidade	;	Inteligência*: operações pro- porcionais, grupo I.N.C.R.
⇕		⇕
Inteligência*: preparação pára às operações formais	;	Afetividade: genitalidade

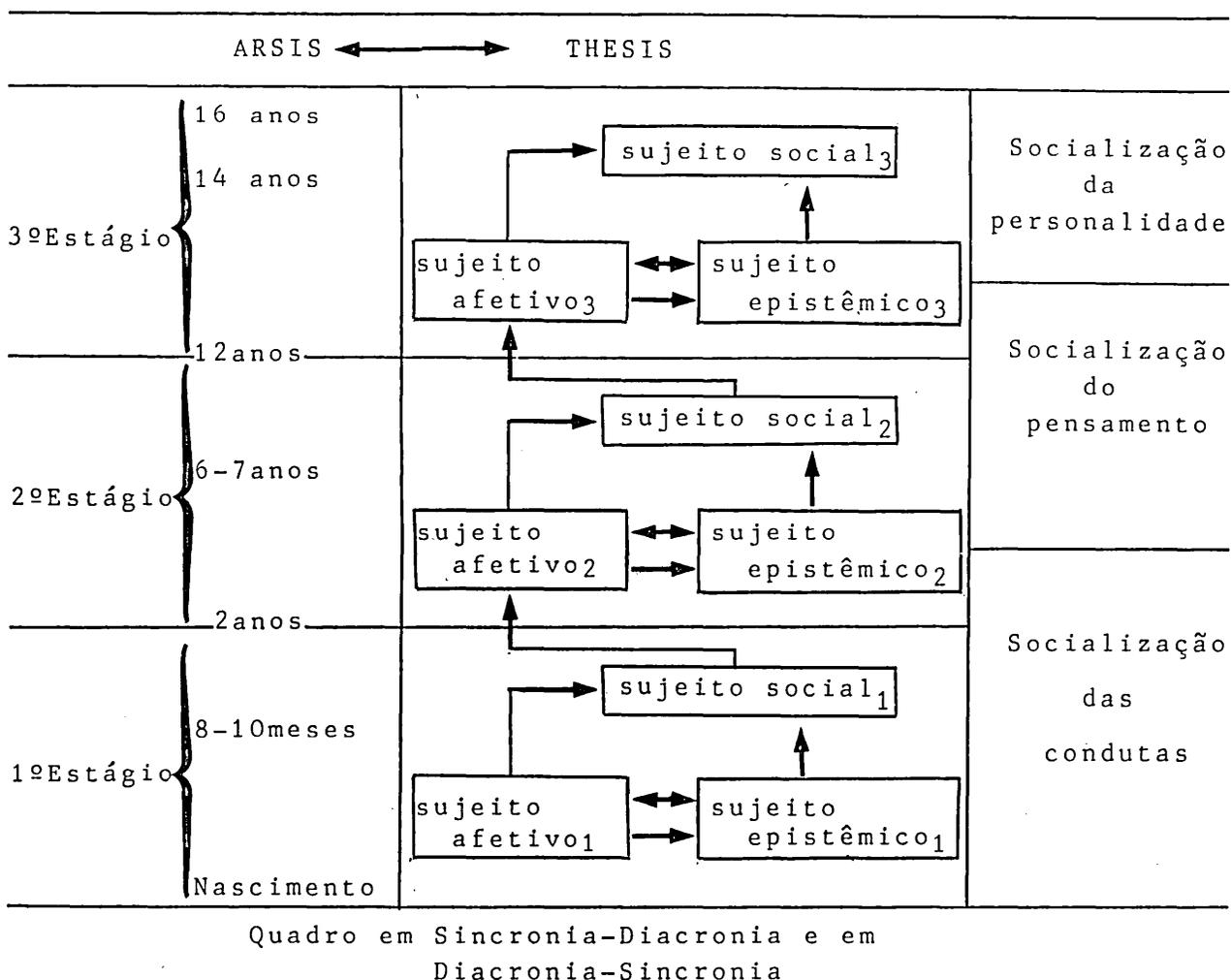
As estruturas afetivas e as estruturas cognitivas obedecem as mesmas leis já descritas anteriormente, ou seja, as estruturas desenvolvidas num estágio encontram-se integradas e reelaboradas no estágio superior, onde o adquirido é reconstituído e reelaborado no nível superior de tal forma que o superior atua sobre o inferior e influencia e determina sua transformação.

Esse desenvolvimento (descontínuo e contínuo) da afetividade e da cognição, que ocorre de forma solidária e através dos mesmos esquemas de comportamento, representa o modo duplo de adaptação ao real: adaptação às pessoas e adaptação aos objetos e determina a construção do sujeito afetivo, do sujeito epistêmico e do sujeito social.

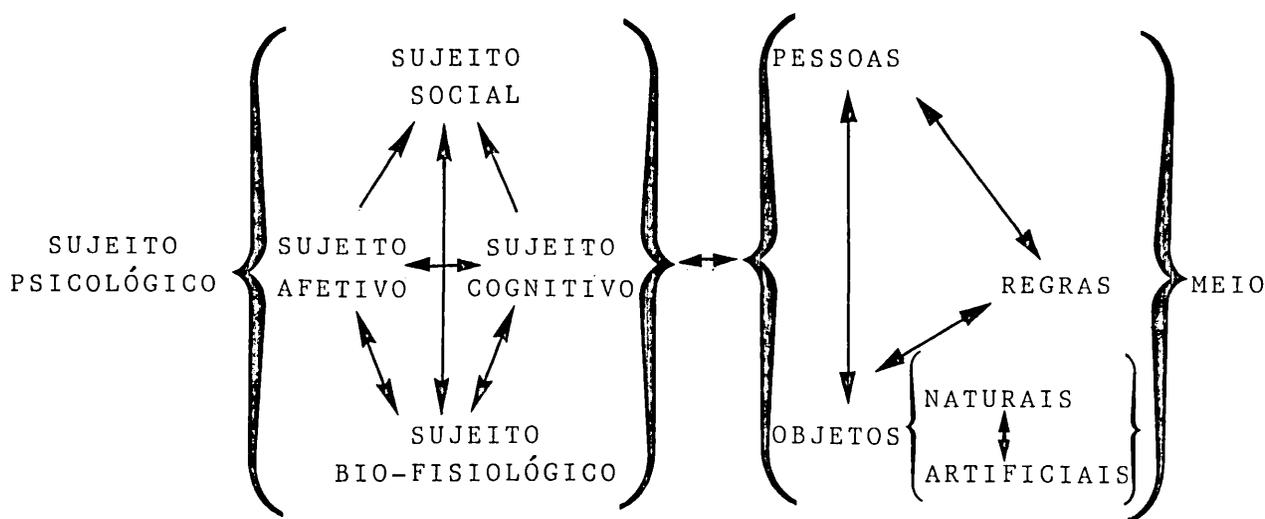
O quadro elaborado por Dolle (p.115), sobre a constituição das

* Leio Cognição

estruturas afetivas e cognitivas e, em decorrência dessas duas, a constituição das estruturas sociais, servirá de suporte para análise que intenta demonstrar o quanto a escola desconhece, descon sidera (por desconhecer) e impede a constituição das estruturas sociais através de sua organização curricular e seu fazer reprodu tivo e opressor:



Considero relevante destacar a caracterização de cada estágio, onde o 1º representa a socialização das condutas, o 2º a socialização do pensamento e o 3º a socialização da personalidade. Segundo Dolle, o sujeito social é *produto do sujeito epistêmico e do sujeito afetivo em sua relação com os seres e as instituições sociais, porém dirigido e controlado pelo sujeito epistêmico* (p.118). Essa idéia é representada por Dolle em "Au-delá de Freud et Piaget" (p.40) em que ele apresenta o seguinte esquema:



O confronto da análise feita por Dolle com o fazer escolar é suficiente para comprovarmos que inexistente construtivismo numa escola em que os alunos sentam, em geral, em fila única (ou em duplas, mas cujo objetivo é a organização do espaço físico e não a interação entre as crianças), passam a maior parte do tempo copiando ou preenchendo espaços de folhas, ouvindo o professor e, portanto, devendo fazer silêncio e raramente saem de aula. Assim sendo, veremos que o aluno, nessa rotina, jamais será transformado, com auxílio da escola, no sujeito social (crítico, participativo...) que a escola diz querer "formar", uma vez que é desrespeitado em seu desenvolvimento ao longo do tempo de escolarização.

A continuação desse sujeito social₃, como podemos verificar, não é nem simples, nem automático e exige que um longo caminho seja percorrido. Ao se constituir, no entanto, esse sujeito social₃ não estará imune às adversidades e contradições da vida, mas, por ter atingido o nível das operações formais de pensamento, terá condições de se impor frente às situações de opressão, exploração e de desrespeito como prevê a LDB/90.

Mas, se a escola desconhece e desconsidera o sujeito, ao longo de seu desenvolvimento inicial, ela o faz com maior inconsciência na terceira etapa (etapa em que a criança normalmente está vivenciando, na escola, o período correspondente à 2ª etapa do 1º grau). Ou seja, no momento em que a escola mais fragmenta o ensino e mais

exige que o aluno tenha uma atitude de adulto, uma vez que ele "não é mais uma criança", o sujeito encontra-se vivenciando desequilíbrios extremamente significativos. É nessa fase que se faz a experiência de uma reestruturação de si mesmo, num corpo que é novo para ele. Junto a essa transformação física (bio-fisiológica) está sendo estruturado um sujeito afetivo₃ num período em que o sujeito social₂ organiza as condutas sociais, ao mesmo tempo que se reelabora em função do sujeito afetivo₃, que, ao se estruturar, estrutura também o sujeito epistêmico₃ (que é a reelaboração do sujeito epistêmico₂). Será, portanto, comum, encontrar-se nessa etapa adolescentes que, num corpo que se transforma em corpo de adulto, conservam atitudes e comportamentos infantis.

Segundo Dolle (1979), o primeiro momento da adolescência corresponde a um período de crise profunda, onde a afetividade¹⁴ predomina, e o segundo momento constitui-se num apaziguamento no qual gradativamente vai sendo formado o pensamento próprio, ou seja, o sujeito epistêmico vai se constituindo e se impondo, havendo portanto, um predomínio cognitivo.

Segundo Piaget e Inhelder (1976), o adolescente, ao contrário da criança, reflete sobre o próprio pensamento e constrói teorias. Evidencia-se, então, uma libertação do pensamento do real e, de início, uma certa onipotência da reflexão: são os grandes projetos de vida, a idéia de que se é capaz de reconstruir o mundo e o desejo real de fazê-lo. A personalidade em formação dá ao adolescente uma visão de igualdade com o adulto, embora faça com que o jovem sinta-se diferente dele, até pela "novidade" e inquietação

14- Dolle apresenta-me o desafio de investigar a teoria de Freud. Meu conhecimento sobre afetividade foi construído a partir da teoria de Piaget. E, nesse momento, utilizo Dolle por considerar que ele traz Freud para a Epistemologia genética de Piaget e nela desenvolve suas reflexões. Por isso, busco em sua obra os elementos que me ajudarão a fundamentar minha teoria sobre o currículo construtivista.

que a "nova vida" produz. Esse egocentrismo característico dessa etapa de desenvolvimento vai sendo progressivamente superado, e o pensamento, através da auto-reflexão (capacidade de refletir sobre si mesmo), passa a integrar as leis da cooperação e a submeter-se a coordenações mais amplas de relações e noções, adaptando-se a uma realidade mais global.

Infelizmente, é nessa etapa que a escola, de modo geral, mais fragmenta o ensino e mais exerce seu poder repressor. Acaba, então, impondo uma disciplina contrária à busca de disciplina interna que os estudantes procuram e um estudo alheio aos seus interesses. Através da escola, o mundo dos adultos impõe ao adolescente uma animosidade que nada tem de comum à avidez e curiosidade que os animam. Surgem aí a rebeldia e a necessidade de ir "contra", de combater esse mundo adulto que é descoberto como imperfeito, mas que exige perfeição. É nessa etapa que mais se observa as punições impostas a grupos ou turmas como um todo, em função de atitudes de indisciplina. Por mais que a escola se esforce, não consegue descobrir o(s) autor(es) da ação indevida. É que, na realidade, embora exista um autor, esse é um simples executor da vontade (mesmo que não manifesta) do grupo, que se sente autor em potencial. Esta é uma forma de desafiar o mundo adulto, em sua auto-suficiência que, em princípio é diversa da onipotência do adolescente. A primeira é prepotente e autoritária, enquanto a segunda é generosa e altruísta. O sentimento de "grupo" começa a se impor. Ao contrário da criança, que acusa frente a ameaça de punição, o adolescente enfrenta, em solidariedade e cumplicidade ao seu parceiro de grupo, ao seu parceiro social. Esse tipo de solidariedade e de cumplicidade, no entanto, se faz presente em função da atitude alienada e inconsciente da escola. Se houvesse uma ação que respeitasse o desenvolvimento do estudante como um todo, ser solidário e cúmplice assumiriam um caráter de autonomia real (e não essa rebeldia heteronoma promovida pela escola) e o papel do professor seria a de um novo parceiro, mais experiente, mais crítico, mais reflexivo. Também, em consequência desse fazer autoritário da escola é

que as turmas de adolescentes elegem o professor preferido, (que não é o professor "bonzinho") que, por desempenhar sua autoridade de forma democrática, manterá com o grupo uma relação solidária.

A partir da fase da adolescência, a escola passa a consolidar, mais do que nunca, uma ação totalmente desvinculada da realidade do aluno que não corresponde, como a escola pensa, à realidade exterior ao seu contexto físico. A realidade do aluno é aquela realidade que ele traz para aula e que é, em princípio, a síntese de sua experiência de vida. A transcendência dessa realidade torna-se possível, de forma gradativa, atingindo uma consciência desvinculada do concreto (e por isso com capacidade de reflexão sem limite de tempo e espaço) somente no nível operatório formal. Como um novo ambiente social (ou realidade social), a escola deve primar pela promoção de situações que oportunizem a interação entre pares. Como afirma Paulo Freire (citado anteriormente) apenas o sujeito *que é e está sendo no tempo que é o seu*, é capaz de comprometer-se. A partir dos estudos sobre Piaget e Dolle, veremos que esse ser e esse estar assumem características singulares em cada etapa de desenvolvimento cognitivo e afetivo (constituintes do social). Portanto em Freire, Piaget e Dolle não encontraremos suporte para essa ação que a escola pratica. Ao contrário, encontraremos neles todos os argumentos que exigem da escola uma transformação de sua ação e a certeza de que o fazer educacional exige uma ação voltada para o futuro e não a sua antecipação. O que significa dizer que a escola deve promover a aprendizagem do aprender a ser (em si mesmo, no grupo, no mundo) e que envolve sempre, simultaneamente, a equilibrção de estruturas afetivas e cognitivas, através da interação.

Não basta, portanto, "trazer o construtivismo" para o interior da escola. É necessário construí-lo através de uma ação que se caracteriza e define-se pela investigação interdisciplinar que, segundo Piaget (1976), tem como objetivo básico *uma reforma ou uma reorganização dos domínios do saber, por trocas que consistem,*

na realidade, em recombinações construtivas (p.141). Em outras palavras, a escola deverá reformular seu fazer, voltando-se à construção de conhecimentos na (e da) realidade (geográfica e econômica) em que estiver inserida, sem negá-la, mas assumindo-a, conhecendo-a e refletindo sobre ela para poder respeitá-la, transformá-la e transformar-se com ela.

Ora, se o fazer educacional exige uma ação voltada para o futuro, educar representa uma ação que (1) respeita o presente do educando; (2) exige conhecimento das etapas de seu desenvolvimento; (3) rompe com o imediatismo da escola; (4) impõe investigação interdisciplinar; (5) torna relativa e dinamiza a existência das séries e das etapas escolares; (6) redimensiona o significado da necessidade da existência de currículos especiais e de núcleos comuns; (7) exige, por parte dos professores, a construção de uma identidade profissional e uma ação coesa enquanto categoria e, dentre tantas outras implicações, (8) valoriza a vida como fonte maior de conhecimento.

4.1.4- O conteúdo da aprendizagem

As idéias apresentadas nesse item representam a organização e a estruturação do conhecimento construído a partir da pesquisa (já anunciada e fundamentada ao longo desse trabalho) empreendida nas séries iniciais e impulsionada pela necessidade de investigar o que representava efetivar uma ação docente com base na idéia de que o conhecimento resulta da interação entre sujeito e meio.

Piaget, em *Psicologia da Inteligência*, afirma que essa ênfase às interações do organismo e meio conduz à teoria operatória da inteligência:

De acordo com esse ponto de vista, as operações intelectuais cuja forma superior é lógica e matemática, constituem atividades reais, sob o duplo aspecto de produção peculiar ao sujeito e de uma experiência possível na realidade. O problema

então é compreender como as operações se elaboram a partir da atividade material e mediante que leis de equilíbrio sua evolução é regida...(p.26).

A assimilação dessa idéia que, na realidade, traduz a dinâmica da teoria construtivista ou da epistemologia genética de Piaget vai impondo, gradativamente, em consequência da transformação dos esquemas já existentes, diferenciações conceituais de extrema relevância epistemológica.

Uma das primeiras diferenciações que se estabelece é a referente ao significado de indução. Na escola, a indução, de caráter didático, determina a introdução e desenvolvimento de estratégias de ensino. Na teoria construtivista, refere-se a uma das maneiras como o sujeito apreende o real. A indução didática representa a condução do pensamento do estudante a um ponto preestabelecido pelo professor ou pela escola e estabelece a existência de um início, meio e fim controláveis a curto prazo. A indução, presente no nível pré-operatório, representa as transformações, ou seja, as ações e pré-operações efetuadas sobre o real. A primeira é externa às estruturas do sujeito e se impõe a elas até obter a resposta desejada, porém não garante aprendizagem real. A segunda é interna, faz parte da busca de coerência no processo de apreensão do real e, segundo Piaget (1974) supõe a dedução própria do pensamento operatório.

A importância dessa diferenciação fundamenta-se no fato de que, uma vez constituída, servirá de referência à organização de situações que oportunizem aos alunos a realização de uma aprendizagem real, o que, na minha opinião, equivale à construção do conhecimento. Cabe destacar que, ao falar em aprendizagem, não me refiro a uma situação de ensino externa e imposta ao sujeito. Ao falar em aprendizagem refiro-me ao processo (que exige tempo e esforço) que o sujeito vivencia em sua pesquisa de coerência, sem, no entanto, confundi-la com o processo de equilibração. Na realidade,

a aprendizagem é impulsionada pela necessidade de construção que a equilíbrio acarreta. Nesse caso, a aprendizagem não se limita ao contexto escolar, e gradativamente, tenderá a desvincular-se totalmente dele. Acredito que, se a escola respeitasse, no ensino fundamental, o desenvolvimento operatório das estruturas de pensamento do sujeito, realizando uma pesquisa de coerência, teríamos, ao final desse período escolar, sujeitos que, por terem aprendido a aprender, seriam capazes de se colocarem na vida de forma autônoma e dinâmica e que, mesmo no interior da escola, estudariam em função de interesses e necessidades pessoais e não simplesmente por imposição dos professores, ou, então, sujeitos que, após terem se afastado da escola, continuariam a estudar por compreender que a capacidade de aprender é algo que faz parte do sujeito e está vinculada às necessidades impostas por seus interesses pessoais e profissionais.

Outra diferenciação que se impõe refere-se ao significado dos *feedbacks* positivos e negativos que não são, como a escola pensa, reforços positivos e negativos impostos por ela. Eles representam correções (feedback negativo) ou reforços (feedback positivo - e, nesse caso, com possibilidade de crescimento do erro) reguladores, que existem em função de uma perturbação e representam processos necessários ao funcionamento de uma conduta.

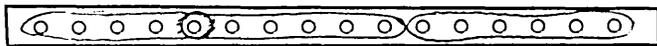
Se definirmos uma perturbação como algo que serve de obstáculo a uma assimilação, tal como atingir um objetivo, todas as regulações são, do ponto de vista do sujeito, reações a perturbações. Mas resta precisar as variedades destas e inserir sobre o fato de que a recíproca não é verdadeira, isto é, que toda perturbação não acarreta uma regulação (portanto, uma equilíbrio) (Piaget, 1976. p.24).

Cabe retomarmos, nesse ponto, as interferências referidas por Castorina e à necessidade que tem a escola de manter uma atitude de alerta e de investigação em relação a própria ação. As pergun-

tas que normalmente são consideradas desafios ou fontes de desequilíbrios, caracterizam-se, de fato, como tais, para todos os alunos? E as respostas que são formuladas em função dessas perguntas são provas suficientes de que um conhecimento foi construído? Para podermos refletir a esse respeito, selecionei duas situações, envolvendo a aplicação de um mesmo teste com crianças diferentes. Diante de uma pergunta, cada criança formulou a mesma resposta. No entanto, essas respostas tinham significados diferentes.

Vamos, então, ao relato: um dos únicos testes que apliquei individualmente (porque trabalhava, na época, com uma estagiária) foi o teste sobre o valor posicional do número, apresentado por Kamii & Declark, em *Reinventando a Aritmética*. O teste consiste em apresentar à criança 16 fichas e solicitar que ela conte, desenhe e escreva o número correspondente. Logo após, se explora a escrita do número, questionando o que representa cada "parte" de 16 (o que vale o 6, o 1 e por fim as duas partes juntas) circulando-as. Após aplicar com alguns alunos, decidi acrescentar a pergunta *Esse 1 não pode representar 10?* Sempre que a criança representasse o 1 com uma ficha. Obtive então respostas negativas e afirmativas a essa pergunta¹⁵. Vejamos dois casos com respostas afirmativas:

CRIANÇA A: afirma que o 1 de 16 representa 1 ficha.



- Será que esse 1 não pode representar 10?

- Claro que pode! - imediatamente circula as 10 fichas e afirma que sim porque são 16 fichas (10 e 6).

Repito a situação com uma quantidade diferente e ela confirma o que havia dito: em 12 o 2 representa duas fichas e o 1, 10 fichas.

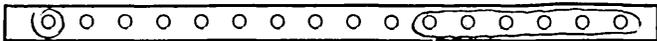
15- As crianças não trabalhavam em aula com as noções unidade e dezena.

CRIANÇA B: representa o 1 do 16 com 1 ficha.

- Será que esse um não pode representar 10 fichas?

- ... pode... mas tem que ter o zero aqui (no 6)

Repito a situação com 10 fichas e ela reafirma: o 1 de 10 representa 1 ficha.



- Mas tu não disseste que o 1 poderia representar dez fichas se tivesse zero aqui? - indico a posição das unidades.

- Claro, mas o zero tem que estar junto. (10)

- E aqui (no 16) esse um não pode representar 10 nunca?

- Não, o 6 está em cima do zero (e manteve-se firme em suas idéias. Para ela, no caso, eu é que não estava entendendo nada).

- E se eu dissesse pra ti que esse 1 representa 10, o que tu me dirias?

- Tem que ter o zero junto.

Ao ser questionada a respeito das nove fichas que não foram assinaladas, ela afirmou que não eram nada no 1 e no 6, mas eram no 16.

Analisando essas duas situações, veremos que, na primeira, a pergunta feita auxiliou a organização do pensamento da criança e provocou a busca de coerência frente à reformulação da resposta dada. A criança, então, afirmou: 10 e 6 são 16, então o 1 vale 10. No entanto, a criança B manteve-se indiferente à pergunta e suas afirmações não evidenciam a existência de necessidade de defesa ou de argumentação. Havia obviedade em suas constatações. O absurdo estava na atitude do adulto (no caso, eu) que fazia perguntas inúteis, uma vez que os fatos eram óbvios.

No mesmo nível que das diferenciações sobre indução e *feedbacks*, encontraremos a idéia sobre reforços, exigindo também uma diferenciação. O significado de reforço que predomina na escola equivale a solidificação ou a modificação da conduta do sujeito através de condicionamentos e associações. Na teoria construtivista, a idéia de reforço está vinculada às reações do sujeito em sua atividade sobre o meio e é de natureza interna (referente ao pra-

zer funcional resultante da atividade dedutiva do sujeito) e de natureza externa (referente à sanção por parte dos fatos: sucesso ou confirmação de uma hipótese) (Piaget,1974). No primeiro caso, o reforço garante apenas a atitude e as respostas desejadas pela escola e "controla" e manipula a conduta do grupo. No segundo, representa a dinâmica do processo de aprendizagem.

Feitas essas considerações, torna-se importante que passemos a examinar os conteúdos da aprendizagem, sob um enfoque construtivista no contexto escolar. Para expor as conclusões a que cheguei, optei pela organização das idéias em quatro focos: (1) o tempo e o espaço, (2) a leitura e a escrita, (3) as quatro operações e (4) a socialização.

O trabalho desenvolvido com os alunos e que deu origem a essa exposição teve sempre como referência a atividade da criança como (1) experiência física onde a ação sobre os objetos torna-se indispensável para que seja possível a descoberta de suas propriedades por abstrações simples a partir dos próprios objetos e (2) experiência lógico-matemática, onde a ação confere aos objetos características que eles não possuem por si mesmo, mas que lhes são conferidas pela ação e abstraídas da ação como tal e não das propriedades físicas desses objetos.

Dessa forma, experiência física e experiência lógico-matemática, desencadeadoras do desenvolvimento das estruturas operatórias do pensamento, foram, ao mesmo tempo, fonte e objeto de investigação, onde o objetivo maior era o de, a partir da epistemologia genética e tendo como suporte as conclusões das pesquisas realizadas por Piaget (e não a aplicação dessas pesquisas), construir uma prática docente que, de fato, oportunizasse a construção do conhecimento (físico e lógico-matemático) pelo aluno.

O suporte fundamental e o princípio perseguido, ao longo do tempo, foi a INTERAÇÃO na qual estão envolvidos simultaneamente

(1) fatores exógenos que se constituem em fontes de desequilíbrios mas que também são desencadeadores de "respostas", e (2) fatores endógenos que são, por sua vez, fonte dessas respostas e agentes de equilíbrio (Piaget, 1973).

Considero relevante destacar que este trabalho é, antes de tudo, o relato de um conhecimento construído a partir da interação com as crianças, com os professores e com a teoria construtivista, onde ação e reflexão mantiveram-me em constante processo de equilíbrio.

4.1.4.1- O tempo e o espaço

A capacidade de operar com os conceitos de espaço e tempo não é, em princípio, algo simples de ser desenvolvido no contexto escolar, principalmente porque os mesmos se impõem contra o imediatismo inerente no fazer escolar.

Ao se falar em atividade do sujeito e em interação, fala-se automaticamente em espaço e tempo, uma vez que toda interação pressupõe ação, atividade do sujeito, e esta necessita de um ambiente e de um período (breve ou longo) para ocorrer. Para construir as noções de tempo e espaço, o sujeito necessita vivenciá-los. Mas não apenas vivenciá-los. É necessário remontá-los, coordená-los e reconstituí-los em pensamento, sob pena de mantê-los como seqüências descontínuas e sem imbricações. Em síntese, construir o tempo e o espaço é refletir a ação praticada sobre os objetos, contextualizando-os. Para Piaget (1979), a noção de espaço só se compreende em função da construção dos objetos e existir, como objeto, é estar ordenado no espaço. Essa ordenação supõe um antes e um depois o que já pressupõe a presença da noção de tempo (enquanto coordenação dos movimentos) e da causalidade. Dessa solidariedade entre a constituição do objeto, do espaço, do tempo e da causalidade, decorrerá a constituição do mundo.

Se a construção de conhecimentos e a evolução do pensamento

ocorrem através da interação entre sujeito e meio libertando-se da necessidade da ação concreta apenas nos níveis superiores das operações (pensamento formal) o sujeito necessita, para progredir até esse nível, construir continuamente esse meio através da sua atividade sobre ele e da coordenação dos resultados dessa atividade.

Como as operações se constituem de atividades, o equilíbrio do pensamento operatório não significa de modo algum o repouso, mas, pelo contrário, um sistema de trocas que se equilibram, um sistema de transformações incessantemente compensadas por outras (Piaget, 1983.p.49)

Destaco essa afirmação para retomar, através dela, as idéias de Paulo Freire e Piaget (citadas na introdução) de que "o conhecimento jamais atinge um estado acabado" e com elas refletir sobre o equívoco que considero existir na relação estabelecida, com frequência, entre a passividade do povo e sua possível falta de memória. Na minha opinião, o povo ou as pessoas não esquecem os fatos que lhes acontecem. A memória existe e incomoda. O que acontece é que, por não se conseguir estabelecer relações e coordenar os fatos entre si, fica-se preso ao presente, sem se refletir sobre sua similaridade com o passado. Então, os acontecimentos reais são vistos como notícias de um noticiário de televisão, ou seja, em pequenas seqüências desconectadas. Neste caso, não há reflexão nem consciência crítica, e, dificilmente, haverá rompimento da situação existente.

Considero que, em relação a isso, a escola tem um papel de extrema relevância, embora seu fazer reprodutivo e massificante deponha contra sua importância. Os conteúdos e a forma como esses conteúdos são trabalhados pela escola não são inadequados apenas nas séries iniciais. Eles são inadequados em qualquer etapa porque são desenvolvidos de forma segmentada, unilateral e descontextualizada e impedem que o sujeito seja um sujeito em sua época, em seu ambiente.

Detendo-nos nas séries iniciais veremos que, em princípio, a complexidade maior de trabalhar-se com a construção da realidade apresenta-se mais para o professor que necessita promover situações onde a atividade da criança ocorra de forma efetiva, ou melhor, ultrapasse os limites da vivência ou da experiência irrefletida. Com certeza, esse é um trabalho mais laborioso e mais difícil para o professor, embora venha a exigir dele menos tempo em preparação de materiais. No entanto, é justamente aí que se instala a dificuldade, porque para valorizar a vida na sala de aula e fazer da atividade espontânea da criança a fonte de seu trabalho, o professor precisa também construir sua realidade. No lugar do planejamento sedutor e da preocupação de controle do grupo, haverá a indagação e a coordenação dos trabalhos, onde o professor será sempre o adulto (e precisará ser esse adulto) sem impor leis às crianças, mas lhes transmitindo segurança e apoio, onde exigir coerência não significa punir ou castigar.

A construção da realidade envolve inúmeros aspectos de forma simultânea e indissociável. Assim, a criança será uma entre outras crianças na escola. E o espaço e o tempo existirão para ela sem deixar de existir para as outras crianças e isso é fundamental, porque exigirá coerência e reflexão. Ela descobre-se no interior de um mundo onde existem muitas outras crianças querendo as mesmas coisas que ela e, mais, precisando das mesmas coisas. Mas tanto o espaço como o professor são um apenas e, em função disso, ela precisará fazer renúncias ou conquistas. Esse ambiente exige socialização. Então, o afeto e a cognição estarão sempre sendo envolvidos.

Passemos agora a refletir sobre a construção do espaço nas séries iniciais e como ele pode ser um elemento relevante para a construção das estruturas afetivas, cognitivas e sociais da criança. Em Piaget, veremos que espaço é a lógica dos objetos, sendo, portanto, necessário agir sobre os objetos e coordenar essa ação para que o espaço seja construído. A sala de aula é um espaço cuja construção é de extrema relevância: desde a escolha do lugar, que

infelizmente, com a intenção de evitar "brigas" ou conversas, o professor determina previamente, até o andar em grupo que frequentemente é substituído por filas silenciosas onde, com exceção dos primeiros (talvez dois ou três alunos), nenhum outro vê o espaço percorrido de frente. Nesse caso, não haverá um espaço para quem está atrás de um colega, ou melhor, essa criança não construirá, nesse espaço (que só é visto "pelos lados"), um caminho. Por isso, dificilmente, será capaz de reconstruí-lo em pensamento ou de projetar o espaço que está à frente. Mas como dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar ao mesmo tempo, o confronto se faz presente. A não ser que os lugares estejam definidos, a disputa por eles poderá ocorrer. E veremos, entre a inflexibilidade que impede que se negocie o lugar (e que, por vezes, leva à agressão) e a troca tranqüila (ou o lugar que é guardado para o colega e que, muitas vezes, representa deixar vazio o lugar onde o outro costuma sentar), um longo caminho a percorrer. De forma semelhante a essa, veremos na organização das classes, nos momentos de grupo, um desenvolvimento progressivo: "donas" de suas classes as crianças, ao formarem grupos, carregam-na consigo e o barulho na sala se instala, incluindo vozes agitadas e cadeiras e classes sendo arrastadas. Trabalhar com a organização das classes na formação de grupos é extremamente importante, mas envolve uma caminhada longa também. A movimentação das classes passará a inexistir quando (1) houver um domínio do espaço amplo e a classe deixar de ser um ponto de referência, (2) quando a criança atingir um nível de organização onde reunir o seu material seja mais simples que carregar ou arrastar classes e (3) quando o trabalho de grupo passar a fazer parte da vida da sala de aula, deixando de ser um raro momento de encontro.

O espaço da sala de aula não representa apenas o lugar onde crianças estão reunidas para aprender, ouvindo e escrevendo, e a representação desse espaço não se resume à construção de plantas. O espaço da sala de aula é um lugar onde se faz história que é construída e reconstruída a cada dia. É um lugar onde se tomam decisões e se constrói um fazer solidário (o que não é nada simples).

A sala de aula é um ponto de referência e dele se sairá e se retornará a cada dia e todas as vezes que o grupo, reunido, sair em busca de outros espaços.

Assim como o espaço, o tempo também é um elemento importante no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do sujeito. Eu diria mesmo que, no tempo, estão as primeiras noções de responsabilidade. É, através da pontualidade, tanto do aluno como do professor (em igual relevância) que se estabelecem os primeiros compromissos do indivíduo com um grupo. Por isso, necessita ser trabalhada de forma solidária. Partindo da hipótese de que ninguém chega atrasado porque quer, no momento em que o atraso passa a se tornar frequente, ou a apresentar uma certa periodicidade, precisa ser investigado e trabalhado. Mais do que desqualificar um grupo, o atraso desqualifica o próprio atrasado. No caso das crianças, que dependem de um adulto ou de irmão mais velho, esse trabalho sobre a pontualidade necessita ser realizado com a família. A criança que chega atrasada perde todo o período de organização inicial (e que, por menor que seja, precisa ser vivenciado): a escolha do lugar, a conversa inicial entre as pessoas, o colocar-se no ambiente.

A escola, por sua vez, tem que primar pela pontualidade docente, não só na presença física na escola como também no início das atividades. Não se trata de discriminar ou repreender o sujeito atrasado perante o grupo. Trata-se de demonstrar, através da ação docente, que o início das atividades é relevante. Não se deve retardar o início de uma atividade em função dos ausentes, nem reiniciá-las ou interrompê-las em função dos atrasos. O atraso, em si, constitui-se num desconforto, porém não deve representar perda de tempo para os que são pontuais. E esse é um tempo que não é negociável. Negociar o início e o fim de atividades institucionalizadas representa impedir que o sujeito se integre num grupo, num contexto social, além de desqualificar a própria instituição.

Efetivar a interação na sala de aula representa, como já foi dito, a transformação do contexto escolar, que passa a ser tempo e espaço de trocar idéias, tomar decisões, crescer como os outros, ou seja, onde se faz história. Isso significa dizer que haverá, nesse contexto, constantemente, situações em que o aluno será solicitado a trabalhar com liberdade, exercitando essa liberdade no seu grupo. Apesar das atividades serem propostas pelo professor, o encaminhamento das mesmas é definido e redefinido sempre em função das respostas, reações e decisões dos alunos. Dessa forma, ao realizar um passeio pelas proximidades da escola o objetivo primeiro será o de observação. A partir deste, outros passeios serão realizados, e o que foi destacado pelo grupo passará a ser objeto de investigação. Com o tempo, essas investigações vão se aprofundando e se ampliando, originando, assim, outras investigações. Como todo passeio, ou melhor, todo trabalho de campo envolve uma série de decisões que vão desde a organização do grupo até os relatórios (escritos, desenhados, falados) um tempo considerável é dedicado a esse empreendimento. As decisões tomadas em grupo e a avaliação dessas decisões, após a realização das atividades, (re)definirão o encaminhamento futuro. Mesmo que não seja perguntado ao grupo o que quer aprender e o que gostaria de fazer, o que se aprende e o que se faz em sala de aula parte das decisões do grupo.

Desse modo, o tempo e o espaço são construídos a partir da atividade da criança com outras crianças. O que normalmente a escola introduz através de jogos ou atividades desencadeadoras (limites, lateralidade, vizinhança, distâncias, comparações (tamanho, peso, espessura, etc.) classificações, relações, seriações, mudanças na natureza (naturais e artificiais) limites, atividade humana, idade, horário, calendário, etc.) será construído com a atividade no meio. Os passeios¹⁶, portanto, não são apenas desencadeadores ou culminadores de um determinado estudo. Eles constituem-se no

16- Utilizarei a palavra passeio sempre que me referir ao trabalho de campo.

próprio estudo e devem ser realizados ao longo do tempo.

Pensar na construção do conhecimento da criança dessa forma desencadeará uma investigação constante. Assim, o estudo das quatro estações, por exemplo, não se limitará a uma unidade de trabalho, nem a recortes de gravuras em revistas, mas se diluirá ao longo do tempo e será construído através de observações do que ocorre no dia-a-dia na natureza e nas reações e hábitos das pessoas: vento, chuva, sol, frio, calor, vestuário, alimentação, etc. Não haverá necessidade, portanto, da realização de testes e de culminâncias estereotipadas. Outros conhecimentos poderão ser construídos em função da construção desse conhecimento.

As noções espaço-temporais, cuja construção será a base para o estudo posterior de física, geografia, história, português e geometria, por exemplo, serão construídas na exploração dessa atividade real da criança. O perto e o longe; o próximo e o distante; o passado, o presente e o futuro; os limites naturais e artificiais (expressos em obras físicas ou em sinais convencionais); o grande e o pequeno e o maior e o menor são conceitos que se construirão a partir da exploração do espaço e não através de folhas mimeografadas ou livros didáticos. Assim: correr, jogar, brincar, fazer arremessos, decidir caminhos, mudar de lugar em sala de aula, comparar seres no espaço explorado, fazer descrições de um objeto observando-o em diferentes posições e distâncias e depois procurar reconstruir a atividade realizada através de jogos, adivinhações, desenhos (no chão, no quadro, em folhas) e relatos orais e escritos, constituem-se ações reais a serem refletidas pelas crianças.

Outra atividade importante para que a construção do espaço e do tempo seja efetivada é o trabalho com sucatas (madeiras de diferentes tamanhos, peças sem utilidade em casa, tecidos) como se a aula (se não houver ambiente especial) funcionasse como uma oficina.

Trabalhar a partir das decisões e da atividade da criança promove também a construção, no tempo, da ação direcionada a um objetivo, ou seja, constrói-se a necessidade da reflexão, da escolha de caminhos, do empreendimento de ações que concretizarão (ou não) os objetivos desejados. Só para citar exemplos, destacaria situações de sala de aula ou de escola onde o grupo investe seus esforços na construção de algo como um jardim, uma horta, um viveiro (de plantas), ou outras atividades que envolvam a transformação de espaço e que exige tempo de espera. Nessas situações as crianças trabalham com a impaciência (tempo psicológico em confronto com o tempo real) e constroem a noção de duração de uma atividade: O que significa 1 hora, 1 dia, 1 mês quando se tem que esperar por algo? Qual a diferença entre ouvir falar "20 minutos" e viver 20 minutos? A simultaneidade dos acontecimento e a ordem dos mesmos obrigam as crianças a envolverem mais de um objeto ou situação num mesmo tempo e espaço e isso será facilitado pela distribuição de tarefas entre os elementos do grupo, em situações como as que foram enumeradas anteriormente.

Uma situação que, acredito, ilustra esse confronto do tempo psicológico com o tempo real foi a vivenciada por um grupo de crianças que, indo a uma praça próxima de sua escola, viu algumas pombas se alimentando na mão de um homem. O grupo quis fazer o mesmo. Conseguiu alimentos com o homem, mas como teve uma atitude inadequada, as pombas voaram. No entanto, depois de compreender que era necessário ficar quase imóvel e que eram as pombas que se aproximavam e não o contrário, o grupo conseguiu alimentá-las.

A atividade real sempre envolve o tempo psicológico e um tempo real. E nesse sentido, não só a criança é impaciente. Se nos detivermos no significado do que seja ser construtivista, veremos que o rompimento do imediatismo da escola e sua avidez inconsciente (e inconstante) por resultados quantitativos provocará o confronto entre o tempo real que o pensamento operatório leva para se construir e o tempo que a escola julga ser suficiente para a

criança aprender.

Além disso, a forma como a escola trabalha (condensando conteúdos ou noções em curto espaço de tempo num fazer transmissor) retira do sujeito a responsabilidade com a história e que, para ele, acaba se constituindo em feitos ou conquistas do passado e sonhos de futuro. E mais, esse estudo teórico da escola (mesmo ao que se refere ao presente) é inadequado, para não dizer inútil, para as crianças, uma vez que elas pensam a partir de sua realidade e que, limitadas pelo pensamento concreto, não conseguem trabalhar com as inúmeras variáveis envolvidas nos conceitos que transcendem seu tempo e seu espaço vividos. Até mesmo a seqüência utilizada por Estudos Sociais na exploração do espaço próximo ao distante, nos contextos: família → escola → cidade → estado, etc. apresenta-se inútil e equivalente à seqüência: adição simples → adição com transporte → subtração, etc. Um conhecimento se constrói e se amplia à medida em que há necessidade de equilibração, e a forma como a escola se organiza tende a eliminar ou negar os desequilíbrios. Nega-se, então, a construção do conhecimento e instala-se a transmissão de conteúdos.

...a medida que o pensamento da criança evolui, a assimilação e a acomodação diferenciam-se para tornar-se, cada vez mais, complementares uma da outra. No domínio da representação do mundo isso significa, por uma parte que a acomodação, em vez de permanecer à superfície das coisas, penetra cada vez mais na sua intimidade, isto é, sob o caos aparente das coisas a acomodação procura as regularidades e torna-se capaz de experimentações reais para estabelecê-las. Por outra parte, a assimilação, em vez de reduzir os fenômenos às noções inspiradas pela atividade do sujeito, incorpora-os no sistema de relações devidas à atividade mais profunda da própria inteligência. A experiência autêntica e a construção dedutiva tornam-se, assim, simultaneamente distintas e correlativas, ao passo que no domínio social o ajustamento cada vez mais íntimo do pensamento do sujeito ao dos outros e a relação recíproca das perspectivas asseguram a possibilidade de uma cooperação que constitui, jus-

tamente, o meio próprio a essa elaboração da razão (Piaget, 1979.p.359)¹⁷.

A partir disso, podemos afirmar que não há como transformar o fazer empirista da escola num fazer construtivista sem fundamentar esse fazer na atividade da criança. Portanto, a necessidade de oportunizar situações em que ela possa agir sobre os objetos, refletir sobre essa ação e com outras crianças, trocar idéias torna-se imprescindível para que essa criança torne-se capaz de estabelecer relações e coordenar diferentes pontos de vista com maior coerência e objetividade, atingindo, assim, níveis superiores de equilíbrio. Isso equivale dizer que, efetivar um currículo construtivista nas séries iniciais, é oportunizar que a criança organize seu tempo e seu espaço, organizando e estruturando suas próprias estruturas de pensamento.

4.1.4.2- A leitura e a escrita

Talvez nenhum outro aspecto esteja tão ligado à escola como a leitura e a escrita. Desde o desejo cheio de encanto e magia da alfabetização, onde ler e escrever representam, de certa forma, dominar o mundo, até a enfadonha e constrangedora tarefa de escrever textos para os ver corrigidos, riscados, avaliados e, muitas vezes, menosprezados pelo professor, um caminho nada construtivo (no qual o pesadelo se instala) é percorrido. Ler e escrever representam denunciar limitações, acusar ignorâncias, cometer erros. Portanto, é melhor escrever pouco: quanto menos se escreve, menos se erra.

Na leitura e escrita também vamos poder constatar a linearidade e mesmice da escola, uma vez que, após ter "aprendido" a ler e

17- Reproduzi a afirmação de Piaget integralmente por considerá-la de extrema importância para o desenvolvimento desse item sobre conteúdo da aprendizagem. Um currículo construtivista deve ter nele um de seus princípios básicos.

escrever, o sujeito é submetido aos exercícios de interpretação que, antes de auxiliá-lo a compreender o texto, servirão para provocar o mesmo desconforto (e não desequilíbrio) provocado pela produção textual. E a escola, sem se dar conta de que não promove a construção da leitura e da escrita, enquanto expressão do pensamento, constata que os alunos não compreendem o que lêem (mesmo as ordens mais simples), não formulam idéias de forma coerente e erram muito. Essas constatações causam grande desconforto entre os professores da área de língua materna e os de outras áreas e acabam resultando em acusações a respeito do trabalho desenvolvido pelos professores de séries iniciais que, afinal, "não são especialistas em nada", mas cujo procedimento não difere do procedimento dos professores "especialistas". Ambos transmitem conhecimentos acabados. Com certeza, o domínio de uma área específica garante uma transmissão melhor do conteúdo extraído dela, porém não garante a construção de conhecimentos.

Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento que ele expressa por uma linguagem(Freire, 1979. p.67).

Ter na leitura e na escrita formas de linguagem através das quais o sujeito expressa seu conhecimento, pode, num primeiro momento, fazer prevalecer a idéia associacionista que prevalece na escola, de que uma vez dominada, a técnica da leitura e da escrita passava a ser utilizada em todas as situações de forma contínua e sistemática. Essa idéia está implícita, inclusive, no uso que se tem feito, em inúmeras situações, do construtivismo na alfabetização. No entanto, ler e escrever não corresponde ao domínio de uma técnica e sim a um processo no qual estão envolvidas estruturas operatórias do pensamento. Dessa, forma, precisamos considerar esses dois aspectos como estando em constante construção. Mesmo depois que o pensamento atingir seu equilíbrio mais estável (não estático), a escrita e a leitura continuarão se desenvolvendo e representando uma forma de reelaboração do pensamento.

Transformar a ação em pensamento significa reconstruir essa ação num plano diferente. Comunicar esse pensamento envolve uma nova reconstrução: na comunicação oral estarão em jogo palavras e gestos e na comunicação escrita estarão em jogo apenas palavras. Se os gestos complementam a fala e auxiliam a preencher lacunas impostas pela limitação do vocabulário e do próprio pensamento, na escrita eles não poderão ser utilizados e o sujeito necessitará reorganizar suas idéias, sem adulterá-las, em função dos recursos de escrita que dispõe.

Geraldi (1984), ao falar da artificialidade do uso da linguagem, afirma ser a mesma de fácil constatação. Segundo ele, na escola não se escrevem textos, apenas produzem-se redações que possuem, na maioria das vezes, temas predeterminados. Também não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. Portanto, o que existe na prática escolar são simulações de escrita e de leitura. E ele conclui (p.78) *Por fim, na escola não se faz análise lingüística, ampliam-se a dados análises pré-existentes. E isto é simular a prática científica da análise lingüística.*

Tendo presente a realidade das séries iniciais, veremos que essa "simulação" do fazer escolar tende a inviabilizar o desenvolvimento das estruturas lingüísticas do sujeito, uma vez que descaracteriza toda a razão de ser da leitura e da escrita. Se analisarmos o que ocorre na passagem de 1ª para 2ª série, veremos a ruptura que existe no processo de alfabetização. Saber ler e escrever não significa, de forma alguma, estar pronto. Ao contrário, saber ler e escrever representa o início de uma etapa mais complexa.

Acredito que a linguagem que a criança utiliza para expressar suas idéias fornece elementos que não podem ser menosprezados pela escola. Os gestos, os desenhos, a escrita e mesmo a leitura são desafios, nada simples e expressam o significado que a criança dá

ao mundo e a forma como o representa.

A criança está constantemente tendo necessidade de expressar suas idéias e, se a fizermos ficar calada, estaremos impedindo que desenvolva sua competência lingüística. Mas permitir que as crianças falem por falar ou que cada uma tenha espaço para fazê-lo em sala de aula, em grande grupo, representa submetê-las, ou a um alarido onde todos falam e ninguém escuta, ou a uma encenação onde um fala e supostamente os outros escutam. A função dos pequenos grupos é, exatamente, a de permitir que as crianças falem, troquem idéias, discutam diferentes assuntos. Ao contrário do que a escola pensa, a melhor maneira de aprender a ouvir, para a criança (e para todos) é falando, porque no ato de falar ela estabelece um sistema de trocas com outras crianças e desenvolve a necessidade de ouvir. Nesta etapa de desenvolvimento em que o pensamento evolui da intuição à operação, manter a criança ativa e participante torna-se essencial. A necessidade de coerência e de pesquisa surgem dessa participação (conforme as afirmações de Piaget, citadas no item anterior).

Também, ao contrário do que a escola pensa, não é apenas lendo que a criança aprenderá a escrever, é agindo sobre o meio. E, quanto mais rica for a experiência da criança sobre esse meio, mais conteúdo terá para desenvolver textos que não se resumem às redações ou histórias. Escrever, então, constitui-se numa reconstrução do vivido e como tal expressará as mesmas limitações enfrentadas na ação e na interiorização dessa ação. A escrita, portanto, é um documento a ser analisado e utilizado pelo professor na organização das futuras atividades.

A escrita também precisa ser compartilhada com os colegas. Em minha experiência de sala de aula, tenho podido constatar que, ao escrever para que os colegas possam ler ou ouvir, as crianças colocam-se na tarefa de forma diferenciada. E se na biblioteca da aula houver um livro produzido pelas crianças, será este o mais solici-

tado. Ao pegar um livro que um colega escreveu, a criança tem oportunidade de perguntar, de comentar com o autor o seu trabalho e, por vezes, desenvolver sua idéia a respeito de algo que julgou interessante. Esse intercâmbio provoca, em quem escreveu, a reflexão de seu trabalho. Certa vez uma criança escreveu uma história e a colocou na biblioteca da sala. Após alguns dias, retirou o livro para "completar" uma idéia (alguém o havia lido e, em função do comentário feito pelo colega, a criança decidiu reformulá-lo). Depois de reformulado, o livro voltou à biblioteca da aula. Um aspecto importante na produção de livros (e isso em qualquer série) é que escrevê-lo representa uma pesquisa de idéias e exige ensaio (tentativas de escrita), correção do texto e análise de outros livros para que se decida pela melhor forma de organizá-lo. Mesmo que, ao final, o livro tenha uma ou duas folhas escritas essa produção representa um esforço que será valorizado, pois será lido por outras pessoas.

Ao determinar temas específicos ou limitar número de linhas e tempo para sua realização, a escola está impondo uma produção que não corresponde nem mesmo à forma como os próprios professores produzem, uma vez que, ao escrever um texto, normalmente, o professor o revê e o reformula antes de torná-lo público. Tampouco os escritores famosos tem seu texto pronto de forma imediata, e as editoras mantêm revisores para que os livros que editam não contenham erros. Por que, então, a escola submete o aluno a esse tipo de produção? Com essa atitude, transmite-se a idéia de que escrever é algo que exige apenas imaginação que, por sua vez, equivale a idéias diferentes. Isso, com o tempo, tende a inviabilizar a disponibilidade para produzir textos ou mesmo para realizar escritas em outras áreas do conhecimento.

O mesmo procedimento adotado na "exploração" da escrita é adotado em relação à leitura, ou seja, reduz-se a leitura de textos à tarefa de responder perguntas. Com freqüência, esses textos correspondem a fragmentos de obras literárias. A escola, no entanto,

deve ficar atenta para que a leitura de livros infantis ou juvenis não inviabilizem, no futuro, a leitura de livros técnicos.

A escola tem se demonstrado especialista em reduzir a imaginação e a criatividade a momentos descomprometidos e delimitados por um período predeterminado. Esquece-se, com isso, o potencial criativo que existe na capacidade de dedução de um pesquisador e no laborioso trabalho em que se envolve até comprovar (ou negar) suas hipóteses. Infelizmente, a escola tem promovido o "fazer para ficar livre da tarefa" e não para construir conhecimentos.

A partir da teoria construtivista, veremos que o trabalho com leitura e escrita é de fundamental importância, especialmente, por se constituírem nos dois aspectos que (1) mais denotam os desequilíbrios e as buscas de coerência que um sujeito vivencia na construção de conhecimentos, em todas as áreas e (2) mais comprovam que o conhecimento não atinge jamais um estado final ou estático de equilíbrio. Sob o ponto de vista interdisciplinar, a atuação dos professores com formação em Letras, em função de seu conhecimento sobre estruturas linguísticas, seria de extrema relevância tanto na troca com os professores das demais áreas (na análise de textos), quanto com alunos (no retorno do trabalho). Apesar de serem os professores das áreas tidas como Humanas os que mais solicitam (por necessitarem de fato) leitura e escrita a seus alunos e os que mais "sofrem" com os resultados dessa solicitação (por desconhecimento das estruturas operatórias envolvidas), os professores das áreas tidas como "exatas" também se envolveriam com elas se solicitassem, aos alunos, que relatassem o modo como resolvem operações que, de forma geral, envolvam fórmulas e números. A troca entre os professores das diferentes áreas seria fundamental para que uma prática interdisciplinar se efetivasse. Prática essa imprescindível numa etapa em que começa a constituição das estruturas formais

de pensamento (Que trabalho fascinante seria este!).

Na etapa referente às séries iniciais, veremos as crianças darem início, após alfabetizadas, a um processo de estruturação textual (leitura e escrita) cuja forma de maior equilíbrio se constitui apenas a partir do final do período operatório-concreto, onde, então, elas passarão a adquirir condições de trabalharem com os elementos lingüísticos inerentes ao contexto.

Se, durante o período de alfabetização, o professor precisa estar alerta para poder realizar interferências que auxiliem à criança a reencontrar equilíbrios ou a desequilibrar-se para poder manter-se em crescimento, após esse período ele deverá redobrar seu estado de alerta para não reverter o processo desencadeado com a alfabetização. A interferência docente após a alfabetização deverá manter a criança lendo e escrevendo sem, no entanto, exigir dela o domínio da escrita das palavras. Tampouco deve manter uma atitude passiva diante de suas dificuldades, ou seja, não é porque um aluno escreve alfabeticamente que o professor deve simplesmente "constatar" sua forma de escrita. Talvez este seja um dos aspectos que mais distingue a pesquisa realizada em sala de aula das demais pesquisas. Na sala de aula, o professor investiga não apenas para constatar, mas para, ao mesmo tempo que constata, procurar interferir construtivamente. No caso da escrita não será através da transmissão de normas gramaticais ou do trabalho com ortografia que o professor auxiliará seu aluno a escrever bem. As crianças precisarão interagir e sentir necessidade (e segurança) para escrever e perguntar (ao professor e aos colegas) sempre que tiverem dúvidas.

Se analisarmos a produção textual das crianças, ao longo de sua vida escolar, poderemos constatar que o vocabulá-

rio é, talvez, de todos os elementos que compõem um texto, o que mais apresenta variações¹⁸. A criança está sempre ampliando seu vocabulário e utilizando-o em diferentes situações, incluindo o texto escrito. Veremos, então, o uso inadequado de termos novos, resultante da necessidade de incluir termos mais precisos ou adequados à situação vivida e relatada.

A partir da análise feita da produção livre das crianças, poderemos observar que, muitas vezes, a seqüência de idéias é interrompida em função de um corte abrupto entre o desenvolvimento e o fim, como se a criança tivesse cansado ou desistido de continuar desenvolvendo seu tema. Isto é mais freqüente nas crianças menores que tendem inclusive a finalizar suas histórias com "e foram (ou viveram) felizes para sempre". A seqüência de idéias também sofre interferências diante de algum fato perturbador (assalto, morte, agressão) incluído na seqüência dos fatos nos quais a criança é protagonista da trama. Essas situações são verificadas mais nos textos de crianças maiores, onde o autor, após o climax da história, impessoaliza (do "eu" passa ao "ele") ou declara-se protagonista (do ele passa ao eu). Os temas dessas produções evidenciam maior complexidade e envolvimento afetivo e moral, ao contrário dos temas desenvolvidos pelas crianças menores que se incluem no texto quando falam ou relatam situações reais.

A partir da observação dos textos ou da evolução temática dos mesmos, ao longo do tempo, compreenderemos a relevância da interação e da experiência efetiva da criança no meio em que vive e com as crianças de seu grupo. Produzir um texto, em princípio, não é

18- A partir de debates sobre a escrita da criança, em meu grupo de trabalho, surgiu a idéia de analisarmos os textos dos alunos de 2ª a 5ª série. Cada professor solicitou, então, que as crianças imaginassem que eram um escritor e que redigissem um texto, como quisessem. Após realizada a tarefa, os textos foram analisados por mim que coordenava os trabalhos do grupo e pela psicopedagoga Sonia Kiguel que participava de nossas seções de estudo.

algo simples, uma vez que exige seleção de idéias e sua posterior organização. Exige que se tenha o que dizer, o que selecionar. Quando a escola determina o tema sobre o qual a produção deve se ocupar, está oferecendo limites à qualidade da produção. A criança não aprende escrever porque simplesmente escreve. Ela aprende a escrever quando essa escrita possui significado pessoal e estabelece uma necessidade de se fazer compreender.

O sujeito (tanto a criança, quanto o jovem e o adulto)¹⁹, quando começa a escrever, redige suas idéias em bloco, ou seja, em um único parágrafo cujo início é determinado pela letra maiúscula e o final por um ponto (o único de todo texto). Com o tempo vai incluindo diálogo, sem nenhuma estrutura, mas já utilizando algum tipo de pontuação. À medida que vai introduzindo margem, parágrafo e travessão para organizar o diálogo, transfere para o parágrafo do narrador as características de seu texto inicial (ou seja, um bloco sem pontuações em seu interior). A próxima etapa será a de pontuar as frases desse parágrafo. O que tenho observado, e considero importante destacar, é que as crianças que são "treinadas" a pontuar todas as frases tendem a transformar cada frase num parágrafo. Isso dificultará muito a construção da noção de parágrafo por parte da criança, apesar de "facilitar" a vida do professor.

Procurando interferir, de forma adequada, na produção dos alunos, passei a adotar um período da aula (pelo menos uma vez por semana) para a produção livre de textos. As crianças sabem que esse período é dedicado à escrita de textos, comentários e sugestões (interferências) e reescrita dos mesmos se for necessário e de interesse do autor. Nem sempre a criança vê significado em retomar o texto que escreveu (especialmente as menores). Nesse caso, conversa-se com ela, vinculando as transformações a uma futura escri-

19- Essa constatação eu fiz primeiramente no trabalho com as crianças, depois com a alfabetização de jovens e adultos e, por fim, a confirmei através da troca de idéias com outros professores.

ta, sem esquecer que a interferência pode ou não ter resultados imediatos (vejamos o exemplo da pergunta sobre o valor posicional do 1 em 16). O importante é que se dê tempo para que a criança construa seu conhecimento, que não se cobre dela resultados imediatos e que se trabalhe com um texto o tempo que for necessário (isso pode resultar, inclusive, em abandono do texto e início de outro). Muitas são as crianças que produzem, nesses períodos, histórias em capítulos.

Nessa fase é importante que a criança leia os textos de outras crianças e tenha oportunidade que outros leiam o seu para trocar idéias (não para exibir uma produção excelente ou corrigir falhas) a respeito dos mesmos e para socializar seu pensamento. O vínculo entre leitura e escrita quando é fundamentado na idéia de troca, na busca de conteúdo, estabelece ou impõe a reflexão (o pensar sobre).

... para que possamos estabelecer a coerência de um texto, é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos nele ativados e o nosso conhecimento de mundo, pois, caso contrário, não teremos condições de construir o mundo textual, dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido (Koch & Travaglia, 1990 p.63).

Ler representa sempre a busca ou a atribuição de significados. No caso da leitura de textos do próprio grupo, o mundo textual é construído de forma automática e, quando há elementos estranhos e que dificultam essa construção, o questionamento se faz presente. O autor, elemento do grupo, pode, então, justificar ou esclarecer suas idéias.

Em relação a outros textos (textos, poesias, reportagens, livros), o professor deve realizar uma pesquisa antes de adotá-los, tendo sempre presente que tipo de significado ele terá para o grupo. E, após adotá-los, deve investigar suas hipóteses, permitindo

que os alunos construam um significado para os mesmos. Nesse aspecto, ultrapassamos a mera interpretação que a escola realiza.

Se permitirmos que a criança formule perguntas sobre um texto, veremos que as crianças primeiro buscam informações sobre dados que não constam no mesmo como: por que o autor teve a idéia de escrever sobre "tal coisa"? Por que "tal coisa" tem "tal cor"? Apesar da impossibilidade de respostas, elas levantam hipóteses sobre suas indagações. Com o tempo, começam a formular perguntas sobre o tema em foco, mas não formulam perguntas óbvias e minuciosas a respeito dele (como: qual é a cor de "tal coisa?" quando a cor está expressa claramente). Quando começam a formular perguntas que se referem ao tema tratado no texto, as crianças confrontam-se com a necessidade de se "deterem" no mesmo. A imaginação livre já não é mais aceita. Nesse ponto, a criança começa a poder distinguir as perguntas cujas respostas estão no texto, daquelas cujas respostas são tiradas do mesmo, mas não estão nele (respostas pessoais, inferências). Acredito que, nessa fase, é importante que a criança crie imagens a partir do tema proposto, procurando distinguir o que foi dito pelo autor e o que é resultado da imaginação dela, relacionando-as com sua experiência de vida (as imagens nessa etapa do pensamento concreto estão ligadas sempre a imagens reais). Compreender um texto, portanto, representa estabelecer correspondência entre o conhecimento que possuímos e o conhecimento do autor e envolve um longo caminho de construção.

Assim como a leitura, a escrita também é uma busca de significados e surge da necessidade de se estabelecer correspondência entre o conhecimento construído e a melhor forma de comunicá-lo. E nessa busca, como já referi anteriormente, a criança enfrenta as limitações impostas por seu estágio de desenvolvimento, por seu vocabulário restrito e por seu "domínio" da escrita. Por isso, para desafiar e auxiliar a criança a se desenvolver, a escola deve promover a elaboração de relatórios sobre as atividades feitas. Dessa forma, a criança estará (1) ao relatar um passeio, por exemplo, re-

estruturando a ordem dos acontecimentos (reconstruindo o tempo vivido) e dos caminhos percorridos durante o mesmo e (2) ao escrever a respeito de sua ação ou opinião sobre diferentes assuntos, reconstruindo o que foi reconstruído em pensamento. Esses textos, inicialmente, serão repletos de lacunas, próprias de um pensamento que se desenvolve, mas sua produção será de fundamental importância. Através da produção de textos, referentes a temas específicos (tirados de sua experiência e não da fala do professor), a criança sente necessidade e busca reformular suas idéias de forma mais clara e objetiva e procura encontrar e utilizar um vocabulário mais adequado à situação que relata. Nos três trechos de relatórios, feitos por crianças das séries iniciais, apresentados a seguir, poderemos observar essa busca de terminologia adequada (uma linguagem conceitual):

... chegamos a conclusão que cinquenta e sete dividido por três dá o resultado de dezenove ocorrente a uma dezena e nove unidades...

...na primeira frase matemática ($35 \div 2$) nós desmembramos uma dezena e dividimos em dois grupos de sete e o resultado foi 17 para cada grupo²⁰...

... não conversar na aula, não beber água após o recreio, ter sempre bom organização na pasta, não interromper a professora quando ela fala,...

Ter na atividade da criança e na sua produção o ponto de referência para a definição dos caminhos a seguir, transformando-as em objetos de investigação e de estudos exige que o professor esteja em constante alerta em relação aos acontecimentos de sala de aula. O professor deverá sempre, na coordenação das atividades, tomar decisões sobre o melhor momento de intervir (porém, sempre que o aluno solicitar ele deverá fazê-lo) e sobre o encaminhamento das atividades para garantir o equilíbrio (evitando excessos) entre as

20- O resto da divisão negado nos relatórios iniciais com desenhos, volta a ser negado nos relatórios iniciais com escrita.

diferentes formas de expressar a ação realizada: relato oral, escrito, desenho, jogo dramático, maquetes desmontáveis, etc. Acredito que esse seja um dos maiores desafios que o professor enfrentará, uma vez que, se insistir ou exigir produções completas, inteligíveis ou escritas precocemente (quando mal a criança acabou de aprender a ler e escrever) ela poderá estar inviabilizando progressos futuros. Nessa fase é comum encontrarmos crianças que relatam (com explicações inclusive) oralmente de forma clara e fluente e que, no entanto, apresentam uma escrita repleta de lacunas e aquém de sua expressão oral. Existe um caminho a ser percorrido pela criança (ou por todo sujeito cognoscente) após a alfabetização que precisa ser conhecido e respeitado pelo professor através de sua atuação diária. Não adianta "ensinar" algo independente do conhecimento que o aluno traz para o interior da escola.

A realidade reprodutiva da escola é, como afirma Geraldi (1987. p.78), ao falar das simulações feitas no ensino da linguagem em nossas escolas, mais caóticas do que conseguimos descrever:

Simula-se que inexistam diferenças entre a variedade que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina. Constata-se esta diferença - é impossível esconder o sol com a peneira - mas age-se como quem não a escuta. Por que escutá-la não é corrigi-la para calá-la, mas ouvir vozes que preferiríamos caladas. Ou que outros preferem caladas.

4.1.4.3- As quatro operações

Apesar da redução que a escolha do título desse item possa sugerir, optei por ele por julgar necessário redimensionar a ação da escola em relação às operações numéricas. A escolha, portanto, foi intencional. Vejo no modo como a escola trabalha as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) o desvelamento de que as transformações efetuadas em seu interior não ultrapassaram a eliminação de terminologias específicas e a troca de metodologia. O modo hierarquizado com que se introduz e se busca a

memorização de cálculos na área da matemática, acaba reduzindo as operações aditivas e multiplicativas em técnicas de adicionar, subtrair, multiplicar e dividir como se as mesmas se constituíssem de forma cumulativa e independentes uma das outras.

Ao destacar as "quatro operações", que na realidade são duas (aditivas e multiplicativas), procuro abrir espaços para refletir sobre algumas idéias abordadas por Piaget, ao longo de sua obra, e que me fizeram questionar e procurar investigar a forma como eram trabalhados os "conteúdos" propostos em Matemática. Uma dessas idéias refere-se à vinculação existente entre as operações. A esse respeito, Piaget & Szeminska (1981) afirmam:

Na realidade, as operações aditivas e multiplicativas já se acham implícitas no número como tal, pois um número é uma reunião aditiva de unidades e a correspondência termo a termo entre duas coleções envolve uma multiplicação(...) Do mesmo modo que a construção do número é indissociável da construção das classes e das relações lógicas, assim também o manejo das operações numéricas é solidário ao das operações qualitativas (p.223).

Também a idéia de construção contínua e progressiva das operações (com suas defasagens), na constituição de operações como: classificação, seriação, ordenação, operações espaciais e temporais, a construção da idéia de número e as operações fundamentais da lógica elementar de classes e relações, num nível de operações concretas (vinculadas ao real ou com poder de intuí-lo), constituem-se num desafio para a escola. Ter consciência das características desse estágio, cuja cronologia é relativa, não permite que se tenha uma atitude passiva em relação ao seu desenrolar. É necessário desafiar a criança a agir, a pensar sua ação e a refletir sobre ela, procurando respeitar sempre as condições de expressão de que dispõe.

Outro aspecto relacionado às operações e que determinou minhas investigações é o seu caráter de reversibilidade (por inver-

são ou reciprocidade). Partindo, então, da idéia que toda operação tem sua operação inversa e que sua constituição depende da diferenciação entre elas é que comecei a questionar a exploração seqüenciada das operações aditivas (adição e subtração) e das operações multiplicativas (multiplicação e divisão). Acredito que, nesse aspecto, estamos diante de uma das indiferenciações que a escola vivencia a respeito do que seja construção de conhecimento (que é pessoal e intransferível) e transmissão de conteúdos ou conceitos (externo e imposto). Não se trata de hierarquizar a exploração da adição e da subtração, enquanto conteúdo escolar, em função do facto de que a criança constrói primeiro a operação de adição para, depois, sua inversa, a subtração. É necessário que se promova situações onde a criança trabalhe com decomposições prévias de conjunto para que construa suas igualdades. Para Piaget & Szeminska (1981.p.267) *as operações da adição e da subtração numéricas não se afirmam como operações a não ser a partir do momento em que são componíveis numa construção reversível*. Provocar tomadas de consciência não representa "contar" como ocorre o processo e sim provocar a reflexão sobre o mesmo.

Em relação à escola, veremos que a adição e subtração e a multiplicação e divisão estão presentes em inúmeras situações e não se resumem às operações numéricas. Quando a criança coleta materiais e, com eles, forma grupo e os compara em relação à quantidade de elementos que os compõem, ou organiza filas na ordem desejada e trabalha comparando diferentes organizações (maior, menor, mais, menos..); ou a posição dos elementos na ordem (quantos à frente ? quantos atrás ? tem mais à frente ou mais atrás ?) ela já está trabalhando com idéias de adição e subtração. Também, quando numa construção móvel de palavras, ela retira letras de uma para acrescentar em outra (cidade (-c), ► asa (+c)►idade, casa) ela subtrai e adiciona e o faz de forma in-

tuitiva. Cabe ao professor questionar o que ela faz²¹. Ainda, no confronto das palavras ou entre palavras e letras, o sujeito reformula hipóteses e constrói conhecimentos sobre a quantidade de letras de uma palavra e a quantidade de letras (tendo o alfabeto como referência) necessária para escrevê-la (por exemplo, M A R I A N A possui sete letras, mas contém apenas cinco letras do alfabeto, enquanto M A R C E L O possui sete letras e contém sete letras do alfabeto. Por que isso acontece?).

Feitas essas colocações, passarei a expor as conclusões a que cheguei a partir das investigações sobre o modo como as crianças pensam as operações. As etapas vivenciadas nas diferentes atividades são similares entre si: primeiro ofereço²², ao grupo, materiais e apresento o problema cuja solução deverá ser dada individualmente (para que eu possa ver como cada um pensa e possa organizar as atividades. Isso é dito para os alunos. Normalmente, solicito a tarefa dizendo: preciso saber o que vocês pensam sobre isso..). Depois analiso os trabalhos entregues pelas crianças e faço um levantamento do tipo de respostas que os alunos apresentam. Com esse levantamento feito, procuro formar grupos heterogêneos (de quatro elementos) para que as crianças possam, juntas, resolverem um novo problema (semelhante ao primeiro). Durante a realização dos trabalhos de grupo, ao círculo, entre as classes, e interfiro. O relatório do grupo é coletivo. Quando vários grupos enfrentam o mesmo problema, procuro trazer a discussão para o grande grupo. Os grupos retomam o trabalho e, quando alguém julga ter encontrado a solução, comunica-a aos demais (como solução a ser investigada). Depois desse procedimento, volto a fazer propostas para serem resol-

21- O professor tem o hábito de perguntar somente diante do erro. Se fizesse da pergunta um instrumento de trabalho veria que as respostas que as crianças dão nem sempre correspondem ao que ele pressupõe e nem sempre ocorrem de forma imediata.

22- Mantereí a ação no presente porque a mesma representa meu procedimento comum em sala de aula. Cada turma nova, não importando a escola, representa uma nova realidade a ser investigada.

vidas individualmente, alternando sempre com o trabalho de grupo. A análise e a reação das crianças durante as atividades definem a elaboração e reelaboração das futuras propostas de trabalho.

Vamos então às conclusões a que cheguei em relação às operações aditivas:

Nos agrupamentos realizados pelas crianças, a partir de uma determinada quantidade (de escolha livre ou indicada pela professora), é possível observar que existem crianças que:

- não conservam a quantidade total e apresentam diferentes agrupamentos: $3+6$; $8+4$; $2+5$, etc.;

- conservam a quantidade, porém realizam poucos agrupamentos, não exploram a comutatividade nem utilizam o elemento neutro: $5+7$; $8+4$; $10+2$;

- conservam a quantidade, exploram poucas combinações, utilizam o elemento neutro, mas não a comutatividade ou, ao contrário, utilizam a comutatividade, mas não o elemento neutro: $5+7$; $8+4$; $7+5$ ou $5+7$; $8+4$; $0+12$, etc.

- conservam a quantidade, exploram a comutatividade e o elemento neutro, sem, no entanto, esgotar as combinações: $6+6$; $5+7$; $4+8$ $9+3$; $7+5$; $12+0$; $11+1$...

- conservam a quantidade, esgotando todas as possibilidades de agrupamento, explorando a comutatividade de forma imediata: $0 + 12$; $12+0$; $11+1$; $1+11$; $2+10$; $10+1$... $6+6$...

- conservam a quantidade, esgotando todas as possibilidades, retirando sempre 1 de um grupo e acrescentando no outro: $0 + 12$; $1+11$; $2+10$; ... $10+2$; $11+1$; $12+0$. Normalmente essas crianças dispensam logo o uso do material concreto e não se limitam apenas a uma quantidade.

Com exceção das crianças dos dois primeiros grupos, as demais crianças tendem a explorar todas as possibilidades, procurando prever quantos agrupamentos conseguirão. As crianças que não conservam as quantidades vêm-se desafiadas pelos outros e passam a vivenciar um período de avanços e retrocessos (ora conservam, ora

não conservam). As crianças das fases intermediárias também apresentaram-se inconstantes e na busca de esgotar as possibilidades, repetem agrupamentos.

As crianças que exploram as possibilidades de agrupamentos, retirando os elementos de um conjunto e colocando em outro (muitas crianças após registrarem o agrupamento feito, reúnem os elementos num único grupo e recomeçam a tarefa de reagrupá-los), trabalham com a subtração como retirada de elementos, num espaço de tempo menor do que as outras crianças.

A subtração não surge de maneira natural nos registros, apesar de haver questionamentos constantes sobre: a diferença entre um agrupamento e outro; a quantidade que há a menos ou a mais num conjunto em relação a outro; quantos elementos é necessário tirar de um conjunto para que ele fique com a mesma quantidade que o outro ou quanto é necessário tirar de um e acrescentar em outro para que dois conjuntos fiquem com a mesma quantidade e ainda a investigação feita sobre a coleta de material durante um passeio: quanto coletou cada criança; quem coletou mais, quem coletou menos, quantos a mais, quantos a menos, etc.

Num primeiro momento, a subtração inexistente, enquanto operação, para a criança. Apesar do "esforço" da escola para ensiná-la a subtrair, esse ensaio não ultrapassa a transmissão de uma técnica. Inúmeras vezes essa transmissão é tão alheia ao pensamento da criança que acaba transformando a subtração num exercício de fazer por fazer. Por vezes, encontraremos crianças resolvendo cálculos cuja resposta demonstra uma leitura do que é visualizado e não uma operação: $8-5=8$, ou seja, há um 8 e um 5, tira o 5 fica o 8. Ou, então, veremos crianças preferindo as contas de "menos" porque as mesmas envolvem números pequenos, enquanto nas contas de "mais" os números ultrapassam dez (a falsa complexidade do conteúdo).

Muitas vezes, procurando contextualizar a subtração, dar-lhe

um significado, a escola explora as histórias matemáticas de uma forma tão simplificada que dispensa uma compreensão maior. O resultado é óbvio e a criança utiliza para expressá-la, a frase matemática da adição que, na realidade, foi a operação realizada, ou seja, a criança complementa e não subtrai quantidades. Em minha opinião, a escola não deveria explorar com as crianças mais jovens as histórias matemáticas. Nessa fase, é importante a resolução de problemas do dia-a-dia do grupo, de desafios (que as crianças adoram) e de jogos diversos que visem não apenas a um "aprender brincando", mas a um "pensar em grupo", onde a existência de relatório dependerá de seu significado no momento.

Quando a criança está livre para agir, procura trabalhar com quantidades que representam um desafio para ela. Dessa forma, em vez de resolver $6+3$ ou $8+4$, por exemplo, prefere trabalhar com $20+15$, $13+17$ ou mesmo com $52+36$ e encontra o resultado correto para suas operações. É interessante verificar as estratégias que as crianças utilizam para resolverem os problemas que enfrentam. Se a escola não estivesse tão interessada em transmitir e "ensinar", veria quanto conhecimento seria construído, se ela passasse a ouvir as crianças. Acredito que, ao limitar o trabalho de sala de aula a aquela que julga ser adequado, a escola estabelece uma barreira entre o que decide ser relevante e o que o aluno constrói diante da necessidade de resolver problemas que ele mesmo se impõe. Veremos, por exemplo, no caso de adições como $52+36$, que a criança encontra o resultado independente de ter trabalhado, na escola, com noções como unidade e dezena. Ela constrói o valor posicional do número também em função da necessidade de construir um referencial para o campo numérico que mantém ampliando. Vamos encontrar, então, crianças que, mesmo não tendo trabalhado com o significado das classes numéricas, resolvem cálculos a partir da construção do valor posicional: $52+36=(50+30)+(2+6)$. Também poderão fazer cálculos, buscando tornar um dos números envolvidos em dezenas completas. Nessas situações, retiram de um dos números a quantidade da qual necessitam para tornar o outro número uma de-

zena completa: em $16 + 9$ retirarão 4 de 9 e acrescentarão ao 16, o dezesseis transformar-se-á em 20 e o 9 em 5, e aí somarão $20+5= 25$. Com esse resultado, darão por resolvida a operação $16+9$ que será então igual a 25. Ou, ainda, em $15 - 6$ trabalharão a partir do 6: primeiro o transformarão em 10 (para isso faltarão 4 unidades), depois completarão 15 (para isso faltarão 5 unidades), por fim somarão os dois resultados encontrados ($4+5$) e dirão, dando os cálculos por encerrados, que $15-6= 9$.

Comecei a investigar a forma como a criança pensa e resolve cálculos, após verificar que muitas crianças apresentavam em seus relatórios resultados corretos para cálculos supostamente difíceis. Passei, então, a solicitar-lhes que mostrassem ou contassem como os resolviam (e percebi o quanto trabalhava a partir de supostas ignorâncias ou capacidades da criança e não de seu conhecimento real). A partir das respostas que recebia, passei a reformular minha ação como professora e cheguei a esse momento.

Em relação às operações multiplicativas, poderemos ver que são expressas geralmente através de sinais da adição (+). Embora afirmem que em 15 existe 3 vezes 5 elementos (após agrupar o material dessa forma) as crianças, ao construírem a frase matemática, utilizam a adição: $5+5+5$. Existe um momento de desequilíbrio no qual a criança passa a utilizar ora a multiplicação, ora a adição. Esse período é logo ultrapassado por algumas crianças. Outras (especialmente as que não conservam as quantidades no início dos agrupamentos aditivos) permanecerão por um tempo significativo utilizando a adição para representar o modo como agruparam os elementos com os quais estavam trabalhando. Apenas em algumas situações, essas crianças utilizam a expressão numérica da multiplicação: quando a escola não lhes dá outra alternativa e quando o número de agrupamentos é grande e fica mais simples representá-lo através da multiplicação (10×9 no lugar de $9+9+9+9+9+9+9+9+9+9$). Mas, na ausência dessas interferências, a criança retoma a adição. Ao solicitar às crianças que demonstrassem como encontravam os resul-

tados das operações, pude observar que, mesmo as crianças, cuja escola dá ênfase à memorização da tabuada, utilizam vários cálculos de adição para chegarem ao resultado desejado. Para resolverem 9×8 , por exemplo, farão:

$$\begin{array}{cccccccccccc}
 8 & + & 8 & + & 8 & + & 8 & + & 8 & + & 8 & + & 8 & + & 8 & + & 8 \\
 \hline
 & & 16 & + & 16 & & & & 16 & + & 16 & & & & & & \\
 \hline
 & & & & 32 & & + & & & & 32 & & & & & & \\
 \hline
 & & & & & & & & 64 & + & 8 & = & 72 & & & &
 \end{array}$$

Na realidade, a escola reduz a multiplicação à memorização da tabuada e com essa redução acaba limitando ou impedindo (uma vez que exige respostas imediatas) que a criança construa as operações multiplicativas. Não basta garantir a memorização de técnicas e cálculos para que a criança saiba multiplicar.

Certa vez perguntei a um grupo de crianças quanto era 8×6 e recebi como resposta a afirmação de que não haviam aprendido a tabuada do 8. Respondi que não queria saber se eles sabiam a tabuada. O que eu queria era o resultado de 8×6 . O grupo protestou. Então perguntei até que tabuada sabiam. Até a do sete (!!).

Com certeza esse grupo de crianças, assim como tantos outros, não compreenderiam a multiplicação e dificilmente chegariam a fazê-lo se fossem mantidos limitados a uma seqüência de tabuadas. Ao deixar de explorar a comutatividade da multiplicação ($8 \times 6 = 6 \times 8$) e a utilização de uma determinada operação multiplicativa como referência para encontrar o resultado de outra operação que não sabem ou não recordam ($8 \times 7 = (7 \times 7) + 7$, ou seja $49 + 7 = 56$), a escola está limitando o conhecimento do sujeito e retirando dele a capacidade de tomar decisões e encontrar soluções a partir de estratégias próprias e compartilhadas com seu grupo.

Como vimos, a operação aditiva comporta uma inversa, a subtração, e é solidária à operação multiplicativa que, por sua vez, comporta também uma operação inversa, no caso, a divisão. Mas como a criança reage frente à idéia de divisão? O que representa trabalhar com a divisão, partindo do que a criança já construiu? A que caminhos nos levará essa investigação?

A partir da exploração de materiais, onde solicita-se aos alunos que procurem individualmente, mostrar o que pode acontecer quando procuramos dividir 12 elementos, por exemplo, em quantidades iguais colocando, no relatório, a frase matemática que julgar mais adequada, desencadeia-se o trabalho com a divisão.

Após a análise dos relatórios individuais, tem-se constatado que os elementos são agrupados:

- adicionalmente com parcelas desiguais: $8+4=12$, $7+5=12$;
- em quantidades iguais e expressos através de frase matemática da adição: $3+3+3+3=12$
- em quantidades iguais e expressos através da frase matemática da multiplicação: $3 \times 4 = 12$;
- em quantidades iguais e expressos através da frase matemática própria da multiplicação, com sinal da divisão: $4 \div 3 = 12$;
- em quantidades iguais e expressos através da frase matemática da divisão: $12 \div 4 = 3$ ou $12 \div 3 = 4$

Nos relatórios onde a divisão é explicitada encontra-se, ainda, na forma como são realizados os agrupamentos:

- a idéia de partição;
- a idéia de distribuição;
- ora a idéia de partição, ora a idéia de distribuição;
- apenas as divisões exatas;
- divisões exatas e inexatas sem, no entanto, evidenciar o resto no desenho e na frase matemática;
- divisões exatas e inexatas, demonstrando o resto apenas no desenho;

- divisões exatas e inexatas, demonstrando o resto no desenho e na frase matemática.

Após o levantamento feito a partir da análise dos relatórios, propõe-se os trabalhos em grupos heterogêneos e os trabalhos individuais como já foi referido anteriormente. Observa-se, nos trabalhos de grupo, que o conflito é mais intenso nessa situação do que nas vezes anteriores. Como é proposto que os relatórios sejam coletivos e nem todas as crianças conseguem aceitar a idéia do resto, da distribuição ou da partição, ou mesmo da frase matemática, algumas chegam, por vezes, a abandonar o grupo de trabalho, por não conseguirem trabalhar com os conflitos gerados pela troca de idéias.

É comum ainda, durante a resolução de divisões em "contas armadas", verificarmos que a criança coloca o resultado total sem demonstrar ter decomposto o número para chegar a resposta dada. Se formos investigar as razões dessa ação, verificamos que, de fato, a criança, em princípio, não decompõe o número e que realiza a divisão em função das unidades totais.

Em investigação feita num grupo de alunos²³ pode ser observado que, para realizarem $57 \div 3$, por exemplo, a maioria das crianças utilizava 57 unidades e as distribuía em 3 grupos ou de 3 em 3. Seus conhecimentos sobre o valor posicional do número e, mais especificamente, sobre unidade, dezena, etc. foram utilizados apenas quando desafiados para dividirem grandes quantidades como 197 ou 230. Mesmo assim, algumas crianças persistiram no uso total das unidades. Uma delas diante da tentativa de um colega em convencê-

23- Essa investigação foi coordenada em sala de aula pela professora Ellen Reis, numa turma de 4ª série. Nosso objetivo era o de verificar e acompanhar (interferindo) o desenvolvimento da criança em relação à divisão. Realizávamos reuniões sistemáticas para analisarmos os relatórios e decidirmos as atividades que seriam propostas às crianças.

la de que seria mais simples dividir em dezenas inteiras do que em unidades soltas, respondeu: *Pode ser que um dia eu pense como tu, mas agora é assim que eu sei fazer.* Depois de algum tempo, ela demonstrou estar utilizando as ordens da classificação numérica e escreveu em seu relatório: *De repente eu descobri que podia fazer assim.*

Num dos trabalho de grupo, as crianças apresentaram, no relatório, a conclusão de que:

...a divisão é uma operação inversa da multiplicação. Para chegar ao resultado de uma conta de divisão é preciso multiplicar os números da mesma conta.

Outro grupo redigiu:

...o grupo descobriu que na conta da divisão nós usamos o sinal de divisão, de multiplicação e de subtração. O único sinal de matemática que não está na conta de divisão é a adição.

As crianças também afirmaram haver descoberto que existem "contas diretas" como $63 \div 7$ que permitem a divisão do número inteiro e "contas indiretas" como $98 \div 2$ que são resolvidas em etapas. No relatório escrito, pudemos observar que houve predomínio da descrição e que toda vez que houve tentativa de explicação nem sempre existiu uma justificativa coerente.

Acredito que, de todas as operações, a divisão é a que contém maior desafio, tanto para o aluno, como para o professor, e a operação que mais elementos apresenta para análise. Em mim fica o questionamento sobre o quanto a divisão representa a síntese dinâmica da constituição das operações aditivas e multiplicativas.

A divisão, ao mesmo tempo que exige a definição de partição ou de distribuição, traz em si a idéia de fracionamento. Dessa

forma, ao construir a divisão sobre um todo descontínuo (objetos soltos), a criança enfrentará, com os objetos que restarem, a idéia da divisão de um todo contínuo, que será intuída pela criança, mas não será aceita nem resolvida de imediato. O resto de uma divisão que normalmente tende, no início das explorações, a ser eliminado pela criança tanto na manipulação do material, como no desenho e na escrita constitui-se numa interferência que ficará sem resolução para a criança por um longo tempo. Assim, mesmo aceitando que existem objetos que podem ser divididos para que não fiquem sobrando, as crianças tenderão a sorteá-los (em vez de fracioná-los), em situações concretas.

As divisões de um bolo, de uma barra de chocolate ou de uma garrafa de refrigerante não terão o mesmo significado matemático que a distribuição de balas ou copos com refrigerantes. A constituição dessa noção é dificultada também pela atitude dos adultos que tendem a realizar essa tarefa pelas crianças. No entanto, trabalhar com essas noções, enquanto atividades a serem refletidas e executadas com outros, é de fundamental importância uma vez que a noção numérica das medidas de tempo e espaço representam também uma composição e decomposição de partes e de um todo.

Como toda operação pressupõe uma ação material, é necessário promover situações em que a criança se ocupe da tarefa de distribuir proporcionalmente partes de um inteiro. Veremos a criança vivenciar as mesmas etapas vivenciadas na divisão de quantidades descontínuas. Se a criança não puder explorar concretamente essas noções, de nada valerá a transmissão do conceito de frações ou medidas, tampouco a realização de exercícios que visem sua fixação.

As operações aditivas e multiplicativas, numéricas e qualitativas pressupõem a composição e a decomposição das classes, numa relação simultânea entre as partes e o todo. Dessa forma, a constituição dessas operações, num nível concreto, será a base da cons-

tituição das operações formais e são imprescindíveis à construção do conhecimento nas diferentes áreas: Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Artes, História, Geometria, etc.

4.1.4.4- A socialização

A socialização é um processo desencadeado pela interação entre sujeito e meio no qual o pensamento intuitivo e egocêntrico desenvolve-se rumo à operação e à cooperação.

A formação da lógica na criança, primeiramente, evidencia dois fatos essenciais: que as operações lógicas procedem da ação e que a passagem da ação irreversível às operações reversíveis se acompanham necessariamente de uma socialização das ações, procedendo ela mesma do egocentrismo à cooperação (Piaget, 1973.p.95).

Acredito que, ao abordarmos o processo de socialização, estaremos definindo a natureza do currículo construtivista e diferenciando-o em definitivo dos demais currículos. Estaremos ainda enfocando o afeto e a cognição como dois pólos indissociáveis de um mesmo todo e sintetizados num mesmo sujeito: o sujeito social.

→ A socialização prevista aqui é resultante de um processo de interação real e não de interações simuladas pela escola. A simulação pressupõe interações esporádicas e destituídas de seqüência. Interage-se buscando respostas imediatas e supostamente vinculadas a alguma situação ou conhecimento. A interação real, ao contrário, pressupõe um ajustamento de ações, impõe troca e confronto de idéias e pode envolver os sujeitos das ações, por longo tempo, na tarefa de encontrar soluções para problemas comuns.

→ Para Piaget (1973. p.105), *cooperar na ação é operar em comum*, é ajustar, por meio de novas operações (de correspondência, reciprocidade ou complementaridade), as operações executadas individualmente. Mas não há operação e cooperação desde o início. E isso torna imprescindível a atividade com o grupo para que o trabalho

em grupo se estabeleça com o tempo. A passagem da ação à operação supõe descentralização do pensamento e isso envolve aspectos afetivos e cognitivos. Por isso, veremos crianças pequenas "trabalharem" muito bem, sentadas num mesmo grupo, e crianças maiores não conseguirem resolver conflitos supostamente simples. Na realidade, o estar em grupo não significa trabalho cooperativo. Assim, cada criança fará sua atividade não se importando com o que as outras estão fazendo, mesmo que a proposta tenha sido dirigida ao grupo. Um exemplo dessa situação são os "painéis" montados ou desenhados por essas crianças e que, ao serem colocados na parede, têm figuras ou desenhos invertidos. Apenas o espaço foi compartilhado (e muitas vezes delimitado com um traço), não havendo, nessa situação, uma ação cooperativa. Quando a criança começa a "empreender" uma ação no grupo, começam, muitas vezes, os conflitos: é uma idéia que não é aceita ou que é imposta; é um sorteio ou uma decisão do grupo que não agrada; é um material que se queria usar, mas que o colega já pegou, etc.

A criança, ao começar a interagir com seu grupo, começa a descobrir o pensamento do outro, mas é incapaz de colocar-se no lugar do mesmo e refletir seu pensamento a partir do pensamento do outro. Nesse caso, não sente necessidade de reformular sua idéia ou de repensá-la. O problema se estabelece na medida em que, dessas idéias, depende a execução de uma tarefa ou brincadeira. Muitas vezes esse confronto é novo para a criança, que fora da escola não costuma se relacionar com outras crianças e não necessita fazer renúncias (filho único) ou mais moço entre outros bem mais velhos). Esse egocentrismo caracterizará também a isenção própria e a constante atribuição de culpa ao outro, em caso de brigas; o "rompimento" de amizades diante de desentendimentos triviais e o surgimento de amizades repentinas com quem era antes um "suposto" inimigo (só para irritar ou magoar o "ex-amigo, não tão "ex" assim).

Infelizmente, nesses momentos, a escola costuma impor normas (ditadas muitas vezes pela própria criança, que elabora a própria

condenação) e a evitar o trabalho de grupo por achar que o mesmo é fonte de conflitos. Justamente no momento em que a criança começa a fazer parte de um grupo e a aprender a trocar idéias, a escola acaba com o trabalho coletivo, dá ênfase ao trabalho silencioso e individual e inviabiliza a constituição da cooperação e, em consequência, da operação.

Procuremos, agora, refletir um pouco sobre essas normas que as crianças tendem a estabelecer sempre que solicitadas. Se as analisarmos, poderemos constatar a seqüência de proibições que representam. Muitas vezes, a escola transforma essa linguagem negativa numa linguagem positiva. Assim em vez de "não gritar" é redigido "falar moderadamente" ou "falar em voz baixa". Para a criança, no entanto, continua significando "não gritar". Mas ela gritará. E não o fará por ser desobediente. É que, na realidade, essas normas surgem, geralmente, da sugestão do professor e a criança, que tem no adulto a autoridade máxima, cria normas para agradá-lo. E mais, não cria normas para ela e sim para infratores. — E não grita por gritar, não briga por brigar, tampouco corre em aula por correr. Ela sempre faz algo, assim, quando faz, por uma razão séria. Considera-se, então, injustiçada, se advertida. Com certeza, quem está fora da situação considera-a culpada, afinal, ela transgrediu uma norma do grupo. Nesse caso, se o professor não punir o infrator, será cobrado.

Geralmente, essas normas funcionam como mecanismos impessoais de controle e, por vezes, retiram do professor a responsabilidade e a necessidade de trabalhar com os acontecimentos que ocorrem na sala de aula. A inexistência desse tipo de regra auxilia a reflexão (individual e coletiva) sobre as atitudes "inadequadas" sempre que as mesmas ocorrerem (mas se forem freqüentes há necessidade de se investigar os motivos) e evita que alguns alunos assumam papéis negativos.

Uma norma ou uma combinação deve sempre surgir em função da

realização de uma atividade como um passeio ou um trabalho de grupo. Deve, inclusive, ser retomada e rediscutida após a realização da atividade. Nesse caso, o compromisso é diferente, tem caráter de reciprocidade. Os acontecimentos de aula se refletidos com o grupo, sempre que necessário, tendem a consolidar a colaboração.

→ ...só a cooperação conduz à autonomia. Com respeito à lógica, a cooperação é, em princípio, fonte de crítica: graças ao controle mútuo, rechaça simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta. A discussão engendra assim a reflexão e a verificação objetiva. Por isso mesmo, a cooperação é fonte de valores construtivos (Piaget, 1974. p. 340).

A escola deveria, então, dar prioridade, de início, a situações onde a criança pudesse colaborar concretamente com seus colegas (distribuição de tarefas, coleta de material, construções coletivas), socializando, assim, sua ação. Ter planos em comum, sentar em grupo mesmo que não seja para executar um trabalho único e tomar decisões em conjunto, cotidianamente, numa relação solidária, é, com certeza, fundamental para que a criança comece a socializar seu pensamento e a comprometer-se com os acontecimentos de sala de aula. Descobrir-se sujeito ativo num grupo de iguais é de extrema relevância para que a criança possa inserir-se como sujeito ativo, durante e após a adolescência, no mundo adulto. Também as noções de grupo consolidam-se nessa fase: família, parentes, amigos, escola, etc.

↙ O professor, como adulto, sempre deterá a autoridade e caberá a ele a coordenação dos trabalhos. Como autoridade, será o ponto de referência e o equilíbrio para os alunos em todas as situações de escola e, em especial, nas situações em que, em conflito, o grupo pensar que não é capaz de encontrar soluções sozinho. Como adulto e como autoridade, o professor deverá auxiliar o grupo a refletir, transmitindo-lhes confiança em relação a sua capacidade de tomar decisões.

Não há dúvidas de que é mais fácil e tranquilo manter-se um ensino controlador. Mas se a escola tiver, de fato, a intenção de promover o desenvolvimento de um sujeito autônomo intelectual e moralmente, ela precisa assumir os acontecimentos de sala de aula (e que atualmente apenas controla) como conteúdo de trabalho. Não existem situações ou exercícios isolados para que a moral seja avaliada ou construída. A moral desenvolve-se à medida em que o sujeito interage com seu grupo e toma decisões nesse grupo. O desenvolvimento moral nega a passividade da troca assim como o desenvolvimento afetivo e o cognitivo negam a passividade da ação. Ambos exigem a existência de uma disciplina que assegure a coordenação de pontos de vista através de regras de reciprocidade, o que não é simples para nenhuma das partes envolvidas na interação.

Como vimos em Dolle (1979,1987), a constituição do sujeito social (moralmente autônomo) dá-se a partir da constituição do sujeito afetivo e do sujeito epistêmico, de forma concomitante e solidária e atinge seu equilíbrio dinâmico mais estável quando há um predomínio das estruturas cognitivas. Essas estruturas cognitivas por sua vez atingirão seu equilíbrio no período operatório formal e seu desenvolvimento apresentará defasagens horizontais e verticais, como já foi referido anteriormente.


 Dessa forma, a interação em sala de aula torna-se imprescindível porque, através da socialização que promove, o sujeito constrói conhecimentos. Ora, uma criança não se tornará capaz, num nível formal de pensamento, de estabelecer relações entre parte e todo (palavras-classe gramatical; democracia-sistemas políticos; número-classe numérica; etc.) porque foi exposta no período operatório concreto à transmissão desses conceitos. Ela será capaz de fazê-lo porque teve oportunidade de estabelecer essas relações envolvendo objetos, espaço e tempo concretos, compartilhando-as com outras crianças.

São inúmeras as situações que exemplificam ou ratificam a re-

levância da interação na construção do conhecimento. Destaco a vivenciada por uma criança que, após ter demarcado a sombra de um objeto fixo no pátio, retornou ao local e ficou consternada com os colegas e tinha apenas um objetivo: descobrir quem havia mexido na sua sombra. A primeira reação do grupo foi a de achar graça. Mas, quando seus colegas viram que ela não estava brincando, trataram de mostrar que todas as sombras estavam diferentes e de explicar que na hora em que haviam riscado a sombra no chão, o sol era visto numa posição e que naquele momento o sol era visto em outra posição. Ela aceitou a explicação, mas na hora de fazer o relatório, desenhou apenas o objeto e a sombra, não desenhando o sol. Outras crianças desenharam o sol do mesmo lado da sombra, apesar de terem comentado com os colegas sobre a posição do sol, do objeto e da sombra e de terem observado sua sombra: sombra na frente, sol atrás; sol na frente, sombra atrás. Na realidade, a representação gráfica envolve outras noções espaciais que ultrapassam a experiência concreta. Novamente aqui, a atividade do grupo será fundamental uma vez que a partir dela as crianças podem rever sua forma de pensar o que é feito e observado e de expressar esse pensamento. O conflito cognitivo criado pela divergência em nível das respostas, obriga as crianças (como todo sujeito) a efetuarem um trabalho real sobre as diferentes opiniões e a reorganizarem sua abordagem. Segundo Piaget (1983), a criança evita a contradição primeiramente em função dos outros. Assim, a objetividade, a necessidade de comprovação, a necessidade de conservar o sentido de suas idéias e palavras são, dentre tantas outras, obrigações sociais necessárias à constituição do pensamento operatório.

4.2- NA INTERDISCIPLINARIDADE, A OPERAÇÃO E A COOPERAÇÃO:

Ao desenvolver minhas idéias sobre a efetivação de um currículo construtivista no contexto escolar, não abordei de forma detalhada três temas que ocupam lugar de destaque no meio educacional: o sistema de avaliação, a seriação curricular e o currículo adequado à realidade da escola. É conveniente, no entanto, que a-

gora explicito meus motivos. Não me ocupei de dissertar sobre a avaliação por considerá-la um processo indissociável do processo de ensino. Dessa forma, a transformação epistemológica do fazer escolar imporá, automaticamente, a transformação do sistema de avaliação. Acredito que, enfocar a avaliação como algo que, ao ser transformado, produz melhoria no ensino, representa manter o processo de escolarização que existe. De fato, a avaliação acusa falhas fundamentais na educação, mas sua transformação está vinculada diretamente à transformação do processo de ensino e não o contrário. Considero também, extremamente importante, que a avaliação constitua-se num ponto de desequilíbrio, porém, lamento que seja utilizada como prova de criticidade da escola.

A omissão das séries na abordagem do currículo construtivista e, em especial, no item sobre conteúdos de aprendizagem deveu-se, em princípio, a dois aspectos: o primeiro corresponde à heterogeneidade observada nos níveis de desenvolvimento das crianças numa mesma série e a homogeneidade ou similaridade desses níveis entre séries diferentes. Dessa forma, observaremos crianças de séries e idades distintas que apresentam um mesmo nível de produção. O outro aspecto refere-se ao fato de que, muitas vezes, uma mesma série (1ª série, por exemplo) é formada por crianças com idades bem diversas, dependendo do meio em que a escola está inserida. Assim, uma primeira série poderá ter crianças de 7 ou de 10 anos. Portanto, afirmar que determinada reação ou nível de resposta corresponde a uma série específica significa ignorar as características individuais desses alunos. Seria ignorar, inclusive, que determinada série pode ter, em seu interior, crianças que estão repetindo a experiência escolar. Mas, acima de tudo, seria compartimentalizar o conhecimento em pequenas seqüências anuais e abordar a construção do conhecimento como consequência da série escolar e não da experiência ou das estruturas já construídas pelo sujeito. Com certeza, na implementação de um currículo construtivista, não importa em que futuro, a organização das séries será um dos primeiros aspectos a ser repensado e dinamizado.

Em relação a não referência sobre a caracterização do currículo, considerando a realidade em que a escola está inserida, deve-se ao fato de que acredito que o currículo construtivista seja, por sua natureza epistemológica, universal. Sua efetivação, em princípio, já pressuporia sua caracterização específica ao contexto social da escola que o efetiva.

Mas a escola deve ter claro que efetivar um currículo construtivista implica desencadear um processo de pesquisa interdisciplinar o que representa, segundo Flores (em publ), *trabalhar com as dúvidas e as incertezas*. Destacar essa idéia representa, de certa forma, sintetizar todo o trabalho (como uma volta ao começo) e desencadear um recomeçar diferente, renovado, mais sólido, onde interdisciplinar representa operar e cooperar.

Ora, ao longo de todo trabalho, foi destacado que a escola se ocupa em transmitir conteúdos de forma linear e totalmente oposta à constituição das estruturas operatórias do pensamento. No entanto, a escola não se questiona a esse respeito também porque se ocupa em "colher" o que transmitiu e tudo que ultrapassa os limites da reprodução não é considerado relevante.

Acredito que a diferença básica que há entre a forma como a escola transmite seus conteúdos e a forma como as estruturas operatórias se constituem é que a primeira pressupõe uma atividade passiva e a segunda resulta da atividade assimiladora do sujeito sobre o objeto a conhecer. A primeira é imposta, a segunda se impõe gradativamente. Ambas seguem caminhos opostos. A primeira parte do conhecimento maior, e o reduz a fragmentos, enquanto, a segunda, parte de um conhecimento menor e amplia-o até atingir um maior conhecimento. Porém, romper com essa transmissão implica efetivar, no contexto escolar, o processo de interação e de socialização que tanto o aluno como o professor necessitam para construir conhecimentos.

Para o professor, a construção desse novo conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno representa interdisciplinar, ou melhor, socializar seu pensamento e, em cooperação com os outros, organizar suas operações num todo coerente. Ao operar formalmente com os conteúdos (interdependentes) retirados da ação de seus alunos, o professor estará organizando um currículo, de fato, interdisciplinar.

... uma coisa é construir com tais elementos sem desconfiar das operações que se coloca em jogo nessa elaboração e outra, diferente, é, uma vez construído esses elementos, ligá-los uns aos outros por meio das mesmas operações tornadas explícitas e reflexivas (Piaget & Szeminska, 1981. p.324)

Isso, com certeza, impõe uma ação comum entre os professores. Um fazer construtivista, por isso interdisciplinar, pressupõe maior competência pedagógica, uma vez que rompe com a inconsciência do fazer docente e traz, para o interior da escola, a capacidade de trocar idéias (de intercambiar) com outros numa relação de reciprocidade.

Embora o caminho que leva ao construtivismo seja longo, é imprescindível percorrê-lo. E é preciso ter, nessa caminhada, a intenção de pesquisa e de futuro. Não apenas as séries iniciais devem ser envolvidas nesse processo de transformação. As séries finais do ensino fundamental (como toda a escola) necessitam ser, igualmente, refletidas, investigadas e reformuladas. Apesar de não ter sido objeto de estudo em meu trabalho, considero esse um período extremamente fascinante e fértil à realização de uma pesquisa interdisciplinar, dada as características do estágio de constituição das estruturas operatórias do pensamento formal. Sua transformação será inevitável.

Quando se fala em construtivismo e interdisciplinaridade deve-se ter consciência de que se está falando em transformação

constante, onde o máximo de equilíbrio corresponde ao máximo de atividade. E isso pressupõe coragem, solidariedade e compromisso histórico por parte dos professores.

5. UM CAMINHO ONDE CADA PONTO DE CHEGADA REPRESENTA

UM NOVO PONTO DE PARTIDA

Ao escrever seu primeiro texto, o homem desligou-se do presente e se lançou na aventura do futuro. Porque todo texto traz em si mesmo o projeto de ser lido. Isto é: o futuro. E no mesmo movimento de escrever o homem amarrou-se imediatamente ao passado. Porque todo texto conta o que aconteceu. Mesmo uma profecia aconteceu, isto é: foi feita. Quer dizer: é passado. Ao registrar o que lhe aconteceu, o homem aprisionou o tempo, não deixou que aquele fato se perdesse, mas tornou-se prisioneiro dele, não pôde mais viver como se o fato não tivesse existido (Ângelo, 1991.p.49).

Eis que chego ao final desse trabalho. Tão ou mais inquieta do que antes. Quando comecei a escrevê-lo, destaquei que não haveria um capítulo especial para conclusões, pois, como reflexão de uma caminhada, ele já representava uma conclusão. Ao longo de todo o texto, destaco aspectos que considero relevantes e expresso minha opinião sobre os mesmos e retomo muitos deles em diferentes situações.

O segundo capítulo foi elaborado em função dessa decisão. Nele fundamento minha opção de permanecer professora das séries iniciais, apesar de toda discriminação e marginalização que sofrem as pessoas que atuam nessas séries. Fundamento, ainda, as razões que me fazem considerar minha ação docente uma pesquisa e afirmar que em educação se faz pesquisa no dia-a-dia da sala de aula. Nesse final de texto, a pergunta que me faço é se, através de minha ação e desse trabalho, em especial, conseguirei contribuir para a transformação da escola. E gosto de ter essa expectativa pois isso sig-

nifica que não faço uma leitura estática da escola e que não vejo esse texto como um ponto final da minha caminhada como professora.

O terceiro capítulo surgiu, como consequência natural, da certeza de que, para transformar o ensino e ter no aluno um sujeito que constrói conhecimentos, é necessário que o professor tenha consciência de sua realidade, conceba-se como sujeito cognoscente e histórico e construa uma identidade com os outros, ultrapassando os limites de sua sala de aula e conquistando tempo e espaço, em seu local de trabalho, para fazer, de sua profissão, um ato transformador. Conforme Paulo Freire (1990, p.122) afirmou a Macedo: *Sem um sentimento de identidade, não se sente necessidade de lutar.* Só alguém muito seguro de si mesmo tem condições de combater algo. Nesse caso, a identidade do professor transcende sistemas de ensino (relações entre parte e o todo) para poder unir-se numa única categoria profissional. Somente num estado fragmentado, um professor do ensino particular não se sente responsável pelo que acontece no ensino público ou um professor de séries posteriores ou de uma área de conhecimento não se sente comprometido com seus colegas de outras áreas e séries. Refletir sobre a escola para escrever esse capítulo, fez-me recordar, inúmeras vezes, um pensamento de Mário Quintana no qual ele indaga e, ao mesmo tempo, responde: *Buscas a perfeição? Não sejas vulgar, a autenticidade é muito mais difícil.* Tudo na escola deve funcionar perfeitamente, ou melhor, deve aparentar perfeição. No entanto, essa perfeição estática que a escola quer inexiste e ela acaba vivendo de imagens, frágeis aparências.

O quarto capítulo é resultado de um fazer indisciplinado, e a defesa do que mais acredito: a vida. Tenho certeza de que, no dia em que a escola assumir a construção de um currículo que seja, de fato, construtivista, com toda dialeticidade e desacomodação que ele exige, estará dando um passo fundamental na história da educação. Este capítulo representa o conhecimento que constitui na prática docente e resulta da investigação a respeito do signi-

ficado da atividade da criança e da interdisciplinaridade no contexto escolar. A partir dessa investigação, eu diria, que através da atividade real da criança sobre seu meio a escola poderá efetivar um currículo interdisciplinar. No entanto, para interdisciplinar, a escola deverá operar com elementos envolvidos nessa atividade e, em cooperação, investigar o pensamento da criança e decidir sobre suas propostas e sua organização pedagógica e administrativa.

Com certeza, é em relação a esse capítulo que mais expectativas tenho em termos de futuro. Nele está minha teoria sobre o ensino. Uma teoria que surgiu do confronto entre a prática escolar e as teorias de Paulo Freire e Piaget. Nele também estão contidos meus planos, meus futuros projetos e meu desejo de fazer parcerias. Mas, acima de tudo, representa minha intenção de socializar meu pensamento sobre o ensino nas séries iniciais.

O texto, como um todo é limitado, como limitados são meu conhecimento e a minha capacidade de expressão. Porém gosto de encontrar nele minhas certezas que defendo com veemência mesmo que estejam ainda em forma de projetos; minhas conclusões que representam inícios de novas procuras; minhas dúvidas que dão vida e dinamizam minha prática docente e minhas lacunas que exigem a socialização de minhas idéias para que possam ser reveladas e substituídas por novas dúvidas, novas conclusões, novas certezas.

Quando me lancei na aventura de escrever esse trabalho, sabia que não seria uma tarefa simples, mesmo assim persisti. Muitas vezes pensei que não conseguiria chegar nesse momento de conclusão. Porém, muito mais vezes acreditei que conseguiria. Sei que, ao organizar por escrito meu pensamento, estou criando a possibilidade de que outras pessoas o leiam e reflitam sobre ele. Poderão, então, unir-se a mim e assumi-lo como um conhecimento a ser construído, investigado, compartilhado e reconstruído. O uso que será feito, na contestação ou na anuência das idéias expressas nesse trabalho,

não será mais determinado pelo meu desejo de encontrar parcerias e sim pela forma como serão assimiladas por quem as ler. Nesse aspecto, quem escreve lança-se numa aventura rumo ao desconhecido e quem lê determina os rumos dessa aventura, embora o "aventureiro" não esteja presente ou, então, tenha se passado muito tempo¹ entre a aventura de escrever e a revelação da leitura.

Sempre que leio um livro e, em especial, os de Paulo Freire e Piaget, imagino o que o autor me diria sobre os rumos que dei a suas aventuras de escrita se chegassem a conhecê-los e a contatar comigo. Quanta responsabilidade! De quem escreve e de quem lê!

Muitas obras de Piaget foram lidas por mim cinco décadas depois de terem sido escritas por ele e estavam ali: desafiadoras, verificáveis, repletas de atualidade para o que eu buscava. Quando passei a assumir Piaget, como leitura obrigatória, passei também a adquirir seus livros. Não poderia mais depender de empréstimos junto a bibliotecas. Comecei, então, uma espécie de coleção. Quando iniciei a redigir esse trabalho passei a retirar as citações das publicações que havia adquirido. E isso deixou-me bastante inquieta. Algumas publicações datam de 1982, 87 ou 89 (Piaget faleceu em 1980) o que não corresponde, de forma alguma, com a data em que foram redigidas. Interessei-me, então, em investigar duas coisas: a data da publicação original e a data em que haviam sido publicadas em Língua Portuguesa pela primeira vez. Em Luci Leite (1987, p.198), encontrei um anexo bibliográfico e nele as respostas que procurava. O Nascimento da Inteligência na Criança, por exemplo, do qual possuo um exemplar editado em 1987, teve sua primeira publicação original em 1936 e sua primeira edição em Língua Portuguesa em 1970; A Linguagem e o Pensamento da Criança,

1- Costumo "brincar" com as crianças (e elas adoram) com a recitação e comentário do dito popular: "O tempo perguntou ao tempo/ quanto tempo o tempo tem/ o tempo respondeu ao tempo/ que o tempo tem tanto tempo/ quanto tempo o tempo tem". E, afinal, o que é o tempo?

para citar outro exemplo, foi editado pela primeira vez em 1923, no Brasil, em 1959 e eu adquiri um exemplar da edição de 1989.

Convidada a refletir com um grupo de professores sobre o desenvolvimento moral da criança, perguntei-lhes se haviam se dado conta de que o livro de Piaget sobre esse assunto (a reflexão havia sido organizada pela leitura do livro) fora editado pela primeira vez em 1932. Minha intenção era de destacar não a "velhice" da idéia, mas o quanto as idéias ultrapassam o tempo e tornam-se por isso atemporais. Algumas são ultrapassadas e outras são enriquecidas e ampliadas por novas idéias. Quis destacar também quanto tempo algumas idéias levam para serem aceitas e assimiladas por determinados grupos sociais e o quanto ficam à mercê de interesses políticos e ideológicos.

No entanto, minha maior intenção, ao trazer esse tema para o interior desse trabalho é o de destacar a relevância da ação do professor, enquanto educador. Sua ação presente se refletirá no futuro e é ilusória sua intenção de obter resultados mensuráveis de forma imediata. *O presente que se ignora, vale o futuro*². Ser professor é comprometer-se com a educação de gerações que estão além dos limites de nossa vida (profissional e biológica). É preparar terreno, semear e cuidar do cultivo das idéias, mantendo-as em crescimento através da coerência, do diálogo, da humildade e da cooperação, para que outras pessoas se unam a nós e creiam que a vida é bonita, dinâmica e forte e que luta não é sinônimo de guerra sangrenta ou agressões, mas de desacomodação e honestidade.

Ser professor é transformar o ato de viver num ato de coragem e não desistir dos sonhos de futuro. Ser professor é tentar transformar seus sonhos em realidade. Ao retomar as idéias que

2- Pensamento de Machado de Assis retirado de um marcador de livros de Osvaldo Tórtora.

escrevi, e ao relembrar os inúmeros professores que conheci, uma certeza se consolida em mim: com exceção (mas com possibilidade também) daqueles professores de "sabedoria milenar e cristalizada", dos "donos da verdade" ou dos "reacionários da vida", todos nós (se não formos um deles) temos a possibilidade de, em cooperação com nossos colegas, ultrapassarmos os limites da mediocridade e empreendermos uma ação que seja, de fato, educacional.

Com efeito, o "pensamento da criança" é um assunto imenso, que estudo há mais de quarenta anos, sem o ter ainda esgotado.

Jean Piaget

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - ÂNGELO, Ivan. As sociedades dos poetas mortos. *Ícaro*. Revista de bordo Varig, 8(81): 48-56, 1991.
- 2 - ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: —. *Da escola carente à escola possível*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, s.d. p. 11-53.
- 3 - BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem*; J. Piaget e P. Freire. São Paulo: USP, 1983 (Tese de doutorado em Psicologia apresentada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).
- 4 - —. *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992. 387p. (Relatório de Pesquisa).
- 5 - BEZERRA, Valdeci N.S. Estatuto e carreira do magistério. *Magister*. Porto Alegre. Ed. especial, nº 124, s.p., nov. 1991.
- 6 - BLOM, B.S. et alii. *Evolución del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, v.1, 1975. 419 p.
- 7 - BRASIL. Ministério da Educação. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. 119 p.
- 8 - —. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. In: *Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento*. 2ª ed. rev.aum. Porto Alegre: Professor Gaúcho, 1979. p.179-87.
- 9 - —. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Dermeval Saviani et alii*. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990. 151 p.
- 10 - —. *Decreto nº 94.664 de 23 de julho de 1987*. Plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos tratado na Lei nº 7596, de 10 de abril de 1987, envolvendo professores de 3º grau e os de 1º e 2º graus de Serviço Público Civil da União e das Autarquias Federais. Brasília, Diário Oficial, 24 jul.1987.
- 11 - —. Parecer 853/71 do Conselho Federal de Educação, Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. In: *Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento*. 2ª ed. rev.aum. Porto Alegre: Professor Gaúcho, 1979. p. 188-201.

- 12 - BRUNNER, Jerome S. *O processo da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 87 p.
- 13 - ——. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969. 191 p.
- 14 - CAPRA, Fritjof. *Sabedoria incomum : uma conversa com pessoas notáveis*. São Paulo: Cultrix, 1988. 279 p.
- 15 - CASTORINA, José Antônio. Psicogênese e ilusões pedagógicas. In: ——. *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 45-57.
- 16 - COLLARES, Darli. *Curso sobre criação no processo de ensino*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1981. 100 p. (Trabalho apresentado na conclusão do curso de Metodologia do Ensino Superior).
- 17 - ——. Alfabetização de adolescentes e adultos: a reflexão de uma experiência. In: Silva, Dinorá F. et alii. *Para uma política educacional da alfabetização*. Campinas: Papirus, 1991, p. 217-43.
- 18 - CORREA, Jane. O legado da "episteme" grega no projeto epistemológico de um mestre da razão: Jean Piaget. *Ciência e Cultura* (Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), São Paulo, 42 (10), p. 802-06, out., 1990.
- 19 - DEMO, Pedro. Política social e política educacional: pesquisa da e intervenção na realidade. *Forum*, Rio de Janeiro, 3(4), p. 47-60, out./dez., 1979.
- 20 - DOLLE, Jean-Marie. *De Freud a Piaget: elementos para um enfoque integrador de la afectividad y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós, 1979.
- 21 - ——. *Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 202 p.
- 22 - ——. *Au-delà de Freud et Piaget: jalons pour de nouvelles perspectives en Psychologie*. Toulouse: Editions Privat, 1987. 121 p.
- 23 - FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 284 p.
- 24 - FLORES, Terezinha M.V. Reconstruções convergentes com avanços: a interdisciplinaridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (em publicação).
- 25 - FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79 p.
- 26 - ——. *Pedagogia do oprimido*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 218 p.
- 27 - ——. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez

- & Moraes, 1980. 102 p.
- 28 - FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p.
- 29 - FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p.
- 30 - GAGNÉ, Roberto M. *Como se realiza a aprendizagem*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1975. 270 p.
- 31 - GERALDI, João Wanderley. *Prática da leitura de textos na escola*. In: —. *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 77-89.
- 32 - KAMII, Constance & DECLARK, Georgia. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Campinas: Papirus, 1986.
- 33 - KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990. 94 p.
- 34 - LEITE, Lucy B. et alii. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987. 206 p.
- 35 - LINHARES, Célia F.S. et alii. Mestrado em Educação e escola básica: um encontro necessário. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16(2): 59-68. jul/dez. 1991.
- 36 - MACEDO, Lino de. Para uma aplicação pedagógica da obra de Piaget: algumas considerações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 61. p.68-71, maio, 1987.
- 37 - —. Construtivismo e aprendizagem da escrita. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, 7 (15), p. 9-17, jun. 1988.
- 38 - MOSQUERA, Juan. A motivação humana na concepção de Abraham H. Maslow. In: MOREIRA, Marco Antônio et alii. *Aprendizagem: perspectivas teóricas*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ PADES/ UFRGS/ PROGRAD, 1987. p. 144-67.
- 39 - PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 231 p.
- 40 - —. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973. 423 p.
- 41 - —. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 158 p.
- 42 - —. *Problemas de epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 157 p.
- 43 - —. *El criterio moral en el niño*. 2ª ed. Barcelona: Fontanella, 1974. 356 p.
- 44 - —. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, Jean & GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bas-

- tos, 1974. p. 31-91.
- 45 - PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175 p.
- 46 - —. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 360 p.
- 47 - —. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. de Ruth Cabral. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1982. 14 fl. mimeogr.
- 48 - —. *Psicologia da inteligência*. 2ª ed. Rio de Janeiro:Zahar: 1983. 178 p.
- 49 - —. *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 389 p.
- 50 - —. *A linguagem e o pensamento da criança*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 212 p.
- 51 - —. *Seis estudos de psicologia*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1989. 152 p.
- 52 - —. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 115 p.
- 53 - PIAGET, Jean. & VOYAT, G. *Investigacion sobre la identidad de un cuerpo en desarrollo y sobre la del movimiento transi-tivo*. In: JEAN, Piaget et alii. *Epistemologia e psicologia de la identidad*. Buenos Aires: Paidos, s.d. p. 9-79.
- 54 - PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Pioneira, 1976. 259 p.
- 55 - PIAGET, Jean & SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, 331 p.
- 56 - PIAGET, Jean & GARCIA, rolando. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987. 251 p.
- 57 - PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Magistério Público Municipal - Plano de Carreira e de pagamento*. Lei nº 6151/88. DOE de 15/7/1988. Porto Alegre: Corag, 1988.
- 58 - RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984. 118 p.
- 59 - —. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988. 87 p.
- 60 - RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1989.
- 61 - —. *Leis, decretos, etc. Estatuto e plano de carreira do magistério: Lei nº 6672, de 22 de abril de 1974 e legislação posterior/organizado por Armando Schorr*. Porto Alegre: Secretaria de Recursos Humanos e Modernização Administrati-

va, 1988.

- 62 - SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 63 - SÍNDROME de rejeição. *Veja*, São Paulo, 24(47), p. 54-5, 20 nov. 1991.
- 64 - SKINNER, B.F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, s.d. 216 p.
- 65 - THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986. 108 p.