

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Sandra Jaqueline Salvador dos Santos**

**AS INTERAÇÕES ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES  
EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

**Porto Alegre  
2005**

**Sandra Jaqueline Salvador dos Santos**

**AS INTERAÇÕES ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES  
EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE**

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

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Maria Luiza R. Becker

Porto Alegre

2005

## AGRADECIMENTOS

Sem nomes, sem rostos, sem identidades, sem posições...

*Agradeço a todos:*

que me deram a vida, ou os motivos para acreditar nela  
que participaram, ou apenas assistiram  
que simplesmente compreenderam, ou questionaram  
que corrigiram, ou ignoraram  
que 'construíram', ou que 'desconstruíram'  
que apressaram, ou que desistiram de esperar

*Agradecerei eternamente*

aos que reclamaram minha presença,  
aos que me fizeram companhia,  
aos que me exigiram rigor,  
aos que me cobraram sabedoria,  
aos que me cederam espaços,  
aos que me deram seus tempos,  
aos que tiveram paciência com os tempos do meu 'processo',  
aos que de longe se fazem presentes,  
aos que ainda me chamam professora,  
aos que acreditam em mim como educadora

Vocês são minha dádiva,  
dedico-lhes este trabalho  
e meus próximos sonhos.

Se fosse possível mensurar a importância das interações entre supervisores e professores para a qualificação da prática pedagógica, eu o faria através do texto abaixo.

Se fosse necessário justificar porque o *ensinar* e o *aprender* inquieta supervisores e professores, eu o faria através do texto abaixo.

Se fosse preciso ilustrar a realidade que invade as salas de aula e se estende de lá para a vida dos supervisores e professores, eu o faria através do texto abaixo.

Se fosse indispensável relatar todos os meus porquês de educadora, eu o faria através das palavras deste aluno

*Pela rua afora vou viajar de pés descalços e com meu carrinho minha vida vou alimentar. Papelões é minha vida, a latinha meu sobrenome, e vou dizer que isso é o meu emprego.*

*Pois quero ser homem, ter uma vida digna, ter minha família e poder sustentar meus filhos. Se um dia alguém for que nem eu, quando puder vou ajudar. Nem sempre tenho tudo, mas cada sacola que abro, acho que alguma coisa boa vou ter para encontrar. Encontrar um lápis, um caderno para estudar.*

*Às vezes penso quando passo por algum casarão, que vou chegar na maloca e comer arroz e feijão.*

*Não tenho muito dinheiro, nem para comprar roupa para mim, nem para os meus irmãos. Minha mãe trabalha e ganha muito pouco, mas dá pra levar um pão pra gente comer, desde quando meu pai morreu e a família da gente fracassou. Mas queria um dia estudar e minha vida melhorar, minha mãe ir trabalhar, e pelo meu pai vou orar.*

*Na minha vila vou chegando e meu dinheiro vou contando. Papelão é minha vida, latinha meu sobrenome, junto todos os dias pra não morrer de fome.*

## RESUMO:

Com o objetivo de desvelar como interagem supervisores e professores, e que fatores interferem nas trocas entre estes sujeitos enquanto trabalham em torno da proposta pedagógica, foi desenvolvida a pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, no segundo semestre de 2004. Os dados coletados foram analisados principalmente a luz da teoria de Jean Piaget. Destacaram-se as preocupações dos supervisores e professores com os aspectos ligados ao **desenvolvimento do processo de aprendizagem** e com a **realidade social de seus educandos**, como fatores que interferem nas trocas entre os sujeitos da pesquisa. Estes fatores eram manifestados pelos supervisores e professores através de *Condutas Recorrentes*, que segundo a teoria piagetiana apontaram para a possibilidade de qualificação da prática pedagógica mediante as interações entre os sujeitos, considerando as argumentações, contra-argumentações, desafios, reflexões e questionamentos que aconteceram nas reuniões observadas. As *Condutas Recorrentes*, portanto, ganharam destaque como *compensações ativas* em busca de superação dos desequilíbrios que envolvem a prática pedagógica e que, por isso, possibilitam avanços individuais e coletivos, que tendem do egocentrismo à cooperação, potencializando assim a qualificação da ação educativa. De maneira geral tal pesquisa propõe a revisão de conceitos e abordagens fundamentais a partir da perspectiva sociológica da obra de Jean Piaget.

## PALAVRAS – CHAVES:

Interações	Desequilíbrios	Condutas Recorrentes
Compensações	Cooperações	Pedagogia Psicossocial

## ABSTRACT

With the objective of revealing how supervisors and teachers interact, and which factors interfere in the changes among them while they work out the pedagogic proposal, the research was developed at public schools of Porto Alegre City, in the second semester of 2004, starting from semi-driven observations accomplished in weekly meetings, and with semi-structured interviews. The collected data were analyzed under light of Jean Piaget's theory. They stood out the supervisors' concerns and teachers with the linked aspects to the development of the learning process and with their students' social reality, as factors that interfere in the changes among the subject of the research. These factors were manifested by the supervisors and teachers through Recurrent Conducts, which was analyzed by Jean Piaget, appointed to the possibility of qualification of the pedagogic practice by the interactions among the subjects, what was made possible starting from arguments, against-arguments, challenges, reflections and questions made in the observed meetings. The Recurrent Conducts, therefore, received prominence within the search to overcome the inequality that involve the pedagogic practice and, thus, madding possible individual and collective progresses, that tend from the selfishness to the cooperation, potentializing then the qualification of the pedagogic practice.

### KEY-WORDS:

<b>Interactions</b>	<b>Inequalities</b>	<b>Recurrent Conducts</b>
Compensations	Cooperation	Psychosocial Pedagogy

## RESUMEN:

Con el objetivo de desvelar cómo interactúan supervisores y profesores, y cuáles factores interfieren en los intercambios entre estos sujetos mientras trabajan en torno de la propuesta pedagógica, fue desarrollada la pesquisa en una escuela de la Red Municipal de Porto Alegre, en el segundo semestre del 2004, a partir de observaciones semi-dirigidas realizadas en reuniones semanales y de entrevistas semi-estructuradas. Los datos recogidos fueron analizados principalmente a la luz de la teoría de Jean Piaget. Se destacaron las preocupaciones de los supervisores y profesores con los aspectos ligados al **desarrollo del proceso de aprendizaje** y con la **realidad social de sus educandos**, como factores que interfieren en los intercambios entre los sujetos de la pesquisa. Estos factores eran manifestados por los supervisores y profesores a través de *Conductas Recurrentes*, que analizadas en Piaget apuntaron a la posibilidad de calificación de la práctica pedagógica mediante las interacciones entre los individuos, lo que fue posible a partir de argumentaciones, contra-argumentaciones, desafíos, reflexiones e contestaciones habidas en las reuniones observadas. Las *Conductas Recurrentes*, por lo tanto, se destacaron como *compensaciones activas* en busca de la superación de los desequilibrios que abarcan la práctica pedagógica y que, por ello, proporcionaron avances individuales y colectivos, que tienden del egocentrismo a la cooperación, así potencializando la calificación de la práctica pedagógica.

## PALABRAS-CLAVE:

<b>Interacciones</b>	<b>Desequilibrios</b>	<b>Conductas Recurrentes</b>
<b>Compensaciones</b>	<b>Cooperaciones</b>	<b>Pedagogía Psicosocial</b>

## SUMÁRIO

	Pág.
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA</b>	
<b>2.1 A realidade em movimento, a escola e seus protagonistas .....</b>	<b>18</b>
2.1.1 A Diversidade em Morin e Piaget .....	20
2.1.2 Uma Escola para a Diversidade .....	23
2.1.3 Os Professores .....	26
- As crises docentes .....	27
- A reinvenção docente.....	29
- O sentido do fazer docente .....	31
2.1.4 Os Supervisores .....	34
2.1.5 As Reuniões entre os Supervisores e Professores .....	41
- A importância das reuniões .....	41
- As reuniões como espaço de formação continuada .....	42
- As reuniões – espaço de interações .....	44
2.1.6 As Transformações Decorrentes das Interações .....	51
- A lógica dos ‘saberes e fazeres’ dos educadores .....	51
- A hierarquia nas relações – uma superação necessária aos ‘saberes e fazeres’ .....	57
- A co-operação – condição para avançar nos ‘saberes e fazeres’.....	59
<b>3. O DELINEAMENTO DA PESQUISA: OBJETIVOS, PROBLEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1 Os Objetivos e o Problema da Pesquisa .....</b>	<b>64</b>



<b>3.2 Os Procedimentos Metodológicos</b> .....	65
3.2.1 A escola pesquisada .....	68
3.2.2 Os sujeitos .....	68
3.2.3 A coleta de dados .....	69
3.2.4 A análise dos dados .....	73
<b>4. PEDAGOGIA PSICOSSOCIAL: MOBILIZANDO AS INTERAÇÕES ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES</b> .....	75
<b>4.1 Reflexões Possíveis a partir de uma Psicologia aliada a Educação</b> .....	77
4.1.1 As principais contribuições de Jean Piaget .....	81
4.1.2 As preocupações com a psicologia do desenvolvimento na escola pesquisada: análise dos dados .....	83
- O que fazer para trabalhar com as questões do ensinar e aprender .....	86
- Como trabalhar com as questões do ensinar e do aprender .....	101
<b>4.2 Reflexões Possíveis a partir de estudos da Sociologia aliados a Educação</b> .....	120
4.2.1 A família e a criança nas classes populares .....	122
4.2.2 Os educadores das classes populares .....	130
4.2.3 As preocupações com as questões sociais na escola pesquisada: análise dos dados .....	138
- Educação não <i>catequista</i> .....	140
- Diversidade de valores .....	144
- Função da educação .....	155
<b>5. ANALISANDO AS CONDUTAS RECORRENTES</b> .....	160
<b>5.1 Analisando as Condutas do Grupo 1: A função do professor e a função do supervisor</b> .....	164
<b>5.2 Analisando as Condutas do Grupo 2</b> .....	175

5.2.1 Anunciar desequilíbrios .....	176
5.2.2 Professor: aluno em potencial .....	179
5.2.3 Ausente de corpo presente .....	181
5.2.4 Conflitos .....	183
5.2.5 Ideal X Real .....	185
5.2.6 Pró-coletivo .....	187
<b>5.3 Analisando as Condutas do Grupo 3 .....</b>	<b>192</b>
5.3.1 Enfrentamentos .....	193
5.3.2 Flexibilidade .....	201
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>207</b>
6.1 As Interações Sociais a partir da Teoria Genética .....	216
6.2 A Tomada de Consciência a partir das Interações entre Supervisores e Professores .....	223
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>228</b>
<b>8. ANEXOS 1: Exemplificando as condutas do grupo 1.....</b>	<b>238</b>
<b>9. ANEXOS 2: Exemplificando as condutas do grupo 2.....</b>	<b>249</b>
<b>10. ANEXOS 3: Exemplificando as condutas do grupo 3.....</b>	<b>267</b>

## LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1: Os Sujeitos da Pesquisa .....	69
Tabela 2: As Observações de Reuniões .....	70
Tabela 3: As Observações de Conselho de Classe .....	71
Tabela 4: Análise da Psicologia do Desenvolvimento .....	85
Tabela 5: Perfis apresentados por Bernard Lahire .....	127
Tabela 6: Análise das Questões Sociais .....	139
Tabela 7: Condutas Recorrentes .....	163

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Objetivos da Pesquisa .....	73

## INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu de uma **inquietação pessoal** ligada às minhas funções como supervisora educacional em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre. Inicialmente, ao deixar o trabalho diário da sala de aula para assumir a supervisão, via-me mobilizada pelo desejo de ajudar os professores a encontrarem respostas sobre *por que seus alunos não estavam 'aprendendo', 'apreendendo' e nem 'construindo conhecimentos'* relativos aos conteúdos escolares, ligados ao currículo proposto pela escola ou organizado pelos próprios professores.

As questões e angústias dos professores transformaram-se no mote da minha ação como supervisora educacional. Entretanto, a escola organizada por ciclos de formação configurava-se como justificativa tanto para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, quanto para os desencontros na proposta pedagógica da escola. Foi a partir da intenção de qualificar, na escola ciclada, as trocas entre os educadores que cheguei ao meu **problema de pesquisa**: *Como acontecem as interações entre supervisores e professores da Rede Municipal considerando as funções que desempenham, as contribuições individuais e as trocas estabelecidas no planejamento coletivo.*

Durante a pesquisa prevaleceu a perspectiva das diferenças quanto a realidade sócio-econômica e cultural que envolve os supervisores, professores, alunos, famílias e comunidade. O que, provavelmente, amplia a dificuldade de compreender o outro, de aceitá-lo, de dar-lhe escuta e de interagir com ele nesta realidade nada homogênea, que se constitui um pouco mais a cada dia. Ou, como diria Freire (1999), uma realidade que *não é, está sendo*. Por ser uma proposição que interfere na ação pedagógica, acabou compondo o texto escolhido para abrir a

dissertação e **contextualizar a temática** do trabalho, falando de uma *realidade sempre em movimento, de uma escola e de protagonistas* que possam atuar neste espaço e reconstruí-lo na diversidade e para a diversidade.

Na contextualização da temática também são abordadas as *funções distintas de supervisores e professores*, conseqüência muitas vezes de um caráter histórico que foi construído ao longo de décadas. O conjunto destas informações introduz na dissertação as *reuniões como espaço de interações entre estes sujeitos*.

Desde o projeto de pesquisa, apresentado em julho de 2004, já se havia definido Jean Piaget como o **principal referencial teórico**. No entanto, para abordar problemas tão atuais e distintos ligados a esta 'realidade em movimento', fez-se necessária uma interlocução com *autores contemporâneos* que tratam de questões da educação, abordando-as sob diferentes enfoques; todos, porém, tendo em comum uma certa convergência com a teoria piagetiana. Portanto, ao longo da dissertação aparecem idéias de Morin, Nóvoa, Perrenoud, Gather Thurler, Paulo Freire e Gadotti, discutidas e ampliadas a partir de relações estabelecidas com a teoria de Piaget.

Este referencial teórico não foi escolhido com a intenção de confirmar a pertinência da teoria piagetiana para interações profissionais entre adultos educadores; pelo contrário, a idéia principal é *compreender estas interações a partir de sua teoria* como uma alternativa para qualificar a prática pedagógica, aprimorando as trocas e as intervenções entre os educadores.

O **desenvolvimento da pesquisa** privilegiou o maior número possível de reuniões concentradas no segundo semestre de 2004, o que também envolveu a *observação* de conselhos de classe e 'formações'. Assim houve uma variedade maior de dados, que somados as *entrevistas* contribuiriam para o propósito inicial.

No projeto de pesquisa foi apresentada a possibilidade de analisar as interações entre supervisores e professores a partir das trocas em torno de uma *pedagogia interdisciplinar*, voltada para as questões da psicologia e da sociologia. Porém, a pesquisa descortinou *inquietações* que originam condutas distintas a partir da intenção de *melhor conhecer os alunos e de lidar com a realidade social deles*. Isto sinalizou para a *elaboração de uma pedagogia diferenciada influenciando nas trocas entre os sujeitos* e, não mais apenas como um objeto destas trocas. Caracterizou-se, assim, o que é abordado pela dissertação como uma **pedagogia psicossocial**, aberta, portanto, às contribuições da psicologia do desenvolvimento e aos estudos de sociologia que possam aliar-se a educação. A esta pedagogia diferenciada está dedicado um capítulo especial da dissertação, onde as preocupações manifestadas na escola aparecem relacionadas com as *contribuições de Piaget* e com a forma como ele aborda estas questões, tanto na psicologia quanto na sociologia.

Ficou, desta forma, caracterizado pela pesquisa que as questões relativas a *compreender como se dá a aprendizagem e como lidar com os elementos que compõem a vida dos alunos*, na verdade podem representar *perturbações* que originam nos supervisores e professores *condutas recorrentes*, as quais interferem nas interações entre eles. Para a **análise dos dados** estas condutas estão divididas em três grupos distintos, que apontam de um estado de maior egocentrismo para estados de maior descentração. A distribuição hierarquizada das condutas tem a intenção de desvelar de que forma as interações entre supervisores e professores, se consideradas como interações sociais, podem tender da coação à cooperação, tal qual proposto por Jean Piaget.

A **finalização da dissertação** indica dois caminhos possíveis de se acompanhar a trajetória dos sujeitos em relação às condutas e as interações resultantes delas. Um caminho seria a *tomada de consciência* que, através das reflexões feitas a partir das interações, habilita os sujeitos em relação a qualificação da sua prática pedagógica. O outro caminho descortinou-se ao longo da elaboração da dissertação e refere-se a possibilidade de compreender as interações sociais através de *‘três grandes estruturas’* que segundo Piaget podem tanto atender as *explicações sociológicas quanto as psicológicas referentes aos fatos sociais*.

O texto a seguir introduz a temática da pesquisa, apresentando a realidade onde ela se insere com seu modelo de escola e seus protagonistas, numa abordagem que busca contextualizar de que forma as interações, que acontecem no espaço das reuniões, podem ser influenciadas pelos fatores sociais contemporâneos, pelo caráter histórico das funções de supervisores e professores e como isto se faz presente na teoria de Jean Piaget e dos seus interlocutores.



## A REALIDADE EM MOVIMENTO, A ESCOLA E SEUS PROTAGONISTAS

Para introduzir esta pesquisa que reflete sobre as condutas<sup>1</sup> presentes nas trocas entre educadores<sup>2</sup>, optei em contextualizar as demandas sociais que incidem, direta ou indiretamente, sobre o fazer desses sujeitos.

Busquei em autores como Morin, Nóvoa, Ferreiro e Freire alguns dos argumentos que usam quando abordam temas sobre a educação. Esses autores foram trazidos como interlocutores, justamente, por suas idéias estarem presentes tanto na formação dos educadores, quanto nas discussões que acontecem em algumas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre com as quais tive mais contato.

Existe uma infinidade de elementos que compõem a realidade, provocam constantes transformações e repercutem sobre a educação. Selecionei, entre eles, alguns que, ao meu ver, podem estar mais ligados às inquietações que vivem as escolas e os educadores atualmente. Tais elementos integram a dinâmica das transformações sociais que se vive hoje e que inegavelmente difere do que se vivia há algumas décadas.

Entre as causas possíveis para explicar essa dinamicidade, aponto para a diversidade, procurando refletir como isso repercute sobre a educação (sua escola e seus protagonistas). Dessa forma, todas as abordagens a seguir serão apresentadas sob dois enfoques: o dos autores, escolhidos como interlocutores, que situam esses

---

<sup>1</sup> O termo condutas refere-se aos *comportamentos observáveis*, de acordo com a teoria piagetiana.

<sup>2</sup> O termo 'educadores', refere-se tanto aos professores quanto aos supervisores; opção feita para evitar o uso repetitivo desses dois termos.

temas na contemporaneidade, e o da teoria piagetiana, através da qual pretendo abordar como é a repercussão destes processos para os indivíduos.

## A DIVERSIDADE EM MORIN E PIAGET

Por que tratar da diversidade neste texto que introduz reflexões sobre uma pesquisa que envolve supervisores e professores? Pelo pressuposto de que o trabalho com educação envolve reconhecimento e valorização das diferenças. Diferenças entre professores e alunos, entre os professores e seus pares, entre supervisores e professores e, principalmente, a forma de compreender estas diferenças como condição para que consigam trabalhar coletivamente.

Para abordar a diversidade, inicio enfocando-a pelo prisma da globalização, que segundo Ferreiro (2001), em nome da economia mundial estabelece uma *escala planetária* de valores hegemônicos.

Nesses termos proponho que se repense o alargamento das fronteiras, sejam raciais, culturais ou econômicas, as quais, de alguma forma, acarretam em mudanças na educação, pois acredito que, para reverter as dissonâncias da globalização, é preciso a aceitação das diferenças, a exploração da diversidade e a construção de equilíbrio através da heterogeneidade. Sem dúvida trata-se de uma realidade nova e dinâmica, que precisa ser incorporada aos princípios de uma educação social e humanamente comprometida.

Esse leque de transformações, decorrentes da globalização, levaram Morin (2000) a fazer algumas reflexões sobre a sobrevivência da *vida no planeta*, não de qualquer vida, mas de uma vida impregnada de qualidade, o que na sua opinião pode depender das elaborações e da continuidade entre o *individual* e o

*coletivo*. Em outras palavras significaria dizer que é preciso “salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana” (p.78), já que, neste processo de ampliação dos espaços sociais, culturais e econômicos o homem pode estar perdendo sua essência e seus valores básicos.

Acredito que a preocupação de Morin se justifique pelos efeitos da globalização sobre a raça humana, em que o consumismo e a competitividade padronizam e unificam os valores, tornando homens, mulheres e crianças habitantes acrílicos de um mundo pretensamente homogeneizado e consumista.

A partir dessa abordagem, direciono estas questões para uma educação social e humanamente comprometida, ou seja, que tenha por princípio básico o homem e a sociedade, o individual e o coletivo, alimentando-se justamente de toda a diversidade que possa compor os dois pólos. Isso, porque acredito na viabilidade de um trabalho pedagógico a partir das diferenças entre todos os envolvidos no processo, respeitando tanto os aspectos individuais de cada um, como a coletividade que se pretende transformar.

Encontrei em Piaget (1948/1978)<sup>3</sup> idéias compatíveis com as reflexões de Morin sobre a *globalização*, a que ele chama de *internacionalização*.

Piaget aborda o problema a partir da perspectiva da nossa incompreensão da *realidade internacional* e alerta sobre as sociedades *atuais*, onde os fatos novos logo assumem um caráter universal e repercutem no mundo inteiro, mudando a escala dos fenômenos coletivos e atribuindo-lhes uma *interdependência*.

As conseqüências desta interdependência são presentes nas transformações sociais, econômicas e culturais, ficando evidente que já não existe mais um caráter nacional ou grupal que seja isolável. Ele afirma: “Ora, por mais

---

<sup>3</sup> Pra Onde Vai a Educação (1978), item V, cap II.

banal que seja esta conclusão, ela corresponde, todavia a um estado de coisas que na verdade não conseguimos assimilar e ao qual não estamos acostumados” (p.74), afinal, esta abertura para a *internacionalização* de todas as coisas repercute diretamente em uma dificuldade ainda presente, inclusive entre adultos: “dominar o problema das relações entre grupos sociais” (p.72). Ao que parece, há algumas décadas, esse problema dirigia-se a grupos mais restritos (país, comunidade, associações, etc), mas ampliou-se para um quadro internacional antes mesmo da escola ter alcançado êxito em lidar com as questões de relações sociais.

Penso que esta mudança acarreta desorganizações individuais e coletivas. Estas remetem em busca da compreensão de como lidar com a *coordenação de ações* no âmbito dos *fenômenos sociais*, citados por Piaget. Aqui reencontramos, possivelmente, o que Morin chamou de *unidade e diversidade humanas*. De qualquer forma, para Piaget é necessária a busca de um equilíbrio que permita *dominar* estes fenômenos *pela vontade e pelo coração*.

Ao meu ver, essa busca configura-se como um processo do qual naturalmente faz parte a resistência; assim, na tentativa de assegurar o funcionamento de *velhas organizações* (no caso as da educação), procura-se conservar tudo como está, contrariando o movimento natural das renovações que possam melhor adaptar-se a dinâmica da realidade atual.

Para encerrar proponho uma reflexão a partir de um exemplo dado por Piaget (1948/1978), onde um velho esquimó, ao responder porque sua tribo conservava hábitos cujos significados ele próprio não entendia, expôs: “conservamos nossos velhos hábitos a fim de que o universo se mantenha” (p.75). Se num jogo de palavras pudéssemos considerar a educação como o ‘universo’ em

questão, de que valeria a conservação de velhos hábitos? De que valeria a manutenção estática deste ‘universo’, quando tudo a sua volta está em movimento?

## UMA ESCOLA PARA A DIVERSIDADE

Não reconheço na história da educação<sup>4</sup> um caráter de estagnação. Ao contrário, a educação sempre foi alvo de reformas e influências diversas. Entretanto, aqui busco os porquês da caminhada que se vive hoje e que se diferencia das demais pelas peculiaridades contemporâneas.

Diz Nóvoa (2002), que o contexto contemporâneo requer uma *nova* escola. É preciso que ela desempenhe sua função como *espaço público, democrático e participativo*. O que não é novo, uma vez que a escola sempre foi desafiada pelas transformações sociais (que muitas vezes ela ajudou a encubar). Para ele o inusitado, neste momento, é mudar a escola em função de mobilidades *novas* de cultura e de educação decorrentes do processo de globalização, sendo que essas modalidades necessariamente precisam incluir *multiculturas* a partir de uma base solidária e igualitária.

Ao meu ver, não se trata apenas de um novo formato para a educação atual, mas a continuidade de um processo já iniciado, o qual deve permitir a releitura dos saberes e dos fazeres<sup>5</sup> da ação educativa. Ou seja, é preciso que a escola continue empenhada em superar a transmissão de saberes e o conformismo que se originava nas relações de poder implícitas no fazer educativo de uma sociedade

---

<sup>4</sup> Afirmação que faço baseada nas leituras de Manacorda (1989), Piaget (1970b), Gadotti (2003a) e Luzuriaga (1983).

<sup>5</sup> Usarei os termos ‘saberes e fazeres’ até que o texto aborde a *tomada de consciência* dos educadores que lhes permite uma diferenciada conceituação do objeto de suas reflexões, a partir dela então passarei a usar os termos ‘fazer e compreender’, mais diretamente ligados a teoria piagetiana.

marcadamente autoritária e excludente, visto que, se em determinadas épocas esta sociedade podia estar assim organizada, agora sofre implicações relativas a interdependência global a qual está exposta.

Nesse sentido, trata-se de continuar a busca por uma educação competente, capaz de criar e manter a democracia: *competente* no sentido de garantir aos alunos o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado, que poderá ser útil na luta pela transformação das condições de pobreza em que vivem; capaz de *criar a democracia* na medida em que faz da diversidade seu instrumento de trabalho, podendo, assim, abrir espaço à existência e à expressão de todos, sejam maioria ou minoria, a partir de uma cidadania que possa ser instrumento desta democracia; capaz de *manter a democracia* à medida que cumpre o compromisso de proteger a diversidade de idéias e opiniões, proporcionando sua manifestação e alimentando-as, afinal, não existe democracia sem diversidade (MORIN, 2000).

Morin, diz que o objetivo da educação não é mais promover o progresso, mas transformar a espécie humana em *humanidade* por meio da *reciprocidade* de indivíduo para indivíduo e de todos para todos.

A partir disso, sempre destacando minha preocupação com o individual e o coletivo, dirijo minha atenção para a ação efetiva dos educadores: as trocas que fazem em função da realidade onde atuam e destas demandas específicas, entre outras possíveis. Arrisco-me a antecipar uma questão que será discutida mais adiante, mas que neste momento ajuda a pinçar algumas hipóteses que mobilizaram a pesquisa: *Que tipo de educação se presta a esta realidade dinâmica e macrossocial?*

Piaget (1932/1994) já apontava para a formação de um indivíduo capaz de se descentrar, tornando-se assim capaz de coordenar seu ponto de vista com o

de outros, abandonando suas atitudes subjetivas e egocêntricas e assumindo uma postura favorável à reciprocidade. O que remete portanto, para a idéia de uma educação que possibilite avançar de um estado egocêntrico para a escuta do outro e para um respeito mútuo entre cidadãos que se percebem como *iguais* (onde ninguém é superior ou inferior ao outro), justamente pela necessidade de cooperar na construção de um estado social de equilíbrio.

Esta importante responsabilidade moral, intelectual e, conseqüentemente social da educação, perpassa todas as práticas educativas e também remete às questões centrais desta pesquisa: *como interagem supervisores e professores a fim de deliberar ações efetivas na busca destes objetivos? Como os educadores podem propiciar aos alunos a construção da descentração, reciprocidade e cooperação se estiverem desvinculados desta experiência? Em outras palavras, seria possível aos supervisores e professores promoverem entre os alunos a coordenação de pontos de vista, para a superação do egocentrismo e para alcançarem a reciprocidade sem que como educadores estejam vivendo (ou tenham vivido) este processo?*

Sabe-se, e a seqüência deste texto vai abordar estes fatos, que as relações entre supervisores e professores ao longo da história foram segmentadas e o fazer deles, por algumas décadas, desenvolveu-se de forma individualizada. Porém, atualmente as transformações sociais exigem que eles saibam lidar com as diferenças, com a exploração de conflitos, com uma leitura macrossocial e, por fim, com uma atitude autônoma e cooperativa.

A ação conjunta de supervisores e professores é um elemento fundamental no processo de revisão e transformação da educação, a presente pesquisa enfocará num primeiro plano as trocas entre estes sujeitos e utilizará como referência para estas trocas a abordagem piagetiana de *interações sociais*, ou seja,

[...] interações elementares [que] consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo certas leis de organização ou de equilíbrio [...] cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos um em relação aos outros. Cada relação social constitui, por conseguinte, uma totalidade nela mesma, produtiva de características novas e transformando o indivíduo [...] (PIAGET 1965/1993, p. 34,35).

Antes de entrar na questão central das interações entre os supervisores e professores, abordarei a especificidade do fazer de cada um, valorizando aspectos históricos que, acredito, sejam decorrentes de uma trajetória em busca de contínuas transformações nas suas funções. O texto abordará separadamente os supervisores e os professores; logo após, discutirá as reuniões nas escolas, como um espaço privilegiado para as trocas entre eles.

## OS PROFESSORES

Buscando elaborar uma visão mais ampla e completa do que pode representar *ser professor* no momento atual, tratarei das *crises* enfrentadas pelos docentes, da necessidade de *reinvenção* da sua profissão, da busca de *sentido* para o seu fazer pedagógico e da elaboração de *co-responsabilidades*, como desafios que se lhes impõem atualmente. Para tanto, retomo autores já citados, os quais estão presentes nos cursos de formação de professores desta região e também nas discussões e estudos feitos no espaço das escolas municipais que tive a oportunidade de conhecer mais de perto, ampliando, portanto, essas referências para abordar o reflexo dos processos sociais na ação dos professores.

Na tentativa de oportunizar uma visão mais geral das demandas que envolvem a ação educativa hoje, trago as palavras de Paulo Freire, que



impregnadas de um desejo (pessoal), encerram o que pode representar ‘ser professor’, em uma dimensão que se estabeleceu histórica e socialmente.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] sou professor a favor da decência, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a ditadura [...]. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...]. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...]. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, [...] não canso de me admirar (FREIRE, 1999, p.115).

### **As Crises Docentes**

A escola das individualidades, do isolamento, da competitividade, da obediência já não atende mais as necessidades sociais e culturais. Em decorrência, o fazer dos professores também precisa transformar-se a partir da intensa necessidade de estabelecer uma *nova* identidade docente.

Gadotti (2003b) atribui as *crises* vividas pelos professores às “verdades temporárias de um mundo onde tudo se transforma quase o tempo todo” (p.22). A partir disso, aponta uma *nova* concepção para o *ser professor*, que pode ser expressa da seguinte forma: o professor não ensina o pensamento, mas a finalidade dele; não ensina para a vida, mas para todas as possibilidades de vida; não ensina cidadania, mas prepara para ela através da autonomia.

Para esse autor, cada vez mais o professor está sentindo as turbulências do momento. Contudo, ao contrário das previsões, sua profissão não está morrendo, e sim, *renascendo*. Renasce emancipadora (no melhor sentido freiriano), mostrando que o professor não só é responsável pela transformação da informação em conhecimento e consciência crítica, mas também pela formação das pessoas. O

destaque dado ao conhecimento, a consciência crítica e a formação dos indivíduos como responsabilidade docente pode estar indicando que educar é trabalhar simultaneamente com a formação moral e intelectual. Aspecto que será discutido mais adiante.

Frente às demandas sociais que acabam repercutindo nas práticas educativas, Nóvoa (2002) destaca que as expectativas de reforma social ainda apontam responsabilidades para a educação e para os professores, embora estes profissionais continuem social e culturalmente desprivilegiados, ainda são considerados *‘pedras-chave’* para o processo de transformação social.

Nesse contexto apresentado, observa-se que existe contradição entre a responsabilidade (social) que é atribuída aos professores e o lugar que estes sujeitos ocupam na sociedade. Diz, porém, que a instabilidade provocada por esta contradição pode representar uma “transição para uma ordem superior” (p.13), sendo que há possibilidade de mobilizar os professores, individual e coletivamente, a assumirem o desafio e encontrarem a solução para as necessidades mais urgentes.

Esta afirmação de Nóvoa ganha destaque ao ser relacionada com a teoria de Piaget (1998), pois a convergência entre elas destaca que, frente a uma perturbação exterior, o organismo tende a busca de um equilíbrio capaz de conduzi-lo a uma reorganização de suas estruturas. Neste sentido suponho que, de *‘elemento a serviço de um sistema’* (sujeito passivo, a mercê das pressões exteriores), o professor passaria a *‘autor de uma trajetória de transformação’* da sua realidade profissional e da realidade social com a qual trabalha (sujeito ativo, que em busca de equilíbrio sofre e exerce influência sobre o seu meio – físico e social).

## A Reinvenção Docente

A demanda atual traz aos professores duas alternativas: *reinventar* a escola e *reinventar-se* como profissionais. Para tratar destes desafios, abordo as idéias de Thurler (2001), a qual destaca que as escolas apresentam condições de trabalho e contextos profissionais completamente diferentes daqueles para os quais os professores foram formados.

Em sua análise, as mudanças que incidiram na educação aconteceram ao longo do curso de formação da maioria dos professores em exercício, estando a habilitação defasada em relação à realidade na qual o profissional atua. Thurler defende a necessidade da formação continuada, através da qual o professor poderia rever sua prática e adequá-la à realidade em que trabalha.

Tal aspecto, na minha opinião, firma-se como pertinente também para os professores que mesmo saindo agora dos seus cursos de formação, ainda assim precisam acompanhar a dinâmica realidade com a qual irão trabalhar.

A exigência de uma pedagogia adequada às classes populares também requer mobilidade do professor, na expectativa de que este atenda suas peculiaridades. Um (*novo*) professor teria como pressupostos básicos o desenvolvimento da igualdade e da autonomia, sem eliminar as diferenças; preparando, desta forma, para a democracia. Esta não é uma proposta recente, o inédito está na necessidade de preparar-se para atender e acompanhar a velocidade das mudanças sociais e políticas dentro de uma postura ética e moral. Habilitar-se para elaborar esta caminhada exige do professor um aperfeiçoamento profissional constante, mobilizado pela inquietação de quem percebe a necessidade de *reinventar* sua profissão (THURLER, 2001; GADOTTI, 2003b).

Morin (2000) defende uma *evolução* decorrente da *desorganização* e posterior *reorganização* do saber e do fazer docente. Assim, as transformações na ação pedagógica poderiam ser favorecidas pela formação continuada, a qual mobilizaria a reflexão, pesquisa-ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e reelaboração teórica, formando-se um *novo* professor para uma *nova* realidade, sempre em movimento.

Em suma, a reinvenção docente passaria pela formação continuada (principalmente no espaço da escola), oferecendo os subsídios teóricos que alimentariam o processo de ação-reflexão-ação capazes de produzir diferentes entendimentos e novas possibilidades, que num processo circular e contínuo, qualificaria a ação pedagógica.

Perrenoud alerta que existem novas demandas para a '*função de professor*', fazendo-se necessário:

[...] prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber (PERRENOUD 2002, p.11).

O autor propõe então um *inventário* de dez competências que contribuem para a ação docente. Sendo: **a)** organizar e dirigir situações de aprendizagem; **b)** administrar a progressão das aprendizagens; **c)** conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; **d)** envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; **e)** trabalhar em equipe; **f)** participar da administração da escola; **g)** informar e envolver os pais; **h)** utilizar novas tecnologias; **i)** enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; **j)** administrar a sua própria formação contínua. O percurso das dez competências propostas por Perrenoud ajudaria na redescoberta do sentido de ser professor hoje.

## O Sentido do Fazer Docente

*Atribuir sentido* para o seu fazer e para o *'quefazer'* dos alunos significa dizer que a ação educativa precisa ter valor para a vida do professor e do aluno. É justamente esta a abordagem que Gadotti traz no livro *'Boniteza de um Sonho'* (2003b), no qual aponta a necessidade urgente do professor *ressignificar* a finalidade do seu fazer neste *novo* contexto que complexificou e esvaziou a prática pedagógica. Portanto, não é suficiente apenas buscar atualização teórica e prática para seu fazer. Encontrar o *sentido* da sua ação educativa incorpora mais um desafio aos professores.

[...] o professor precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o **quefazer** dos seus alunos (...). Em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador (GADOTTI, 2003b, p. 16).

Trata-se portanto do desafio da cooperação, que na opinião dos autores referidos, tem sentido de trabalho coletivo, co-participação e co-responsabilidades.

Atender aos desafios dessa cooperação requer a mobilidade dos envolvidos. A mobilidade é uma condição do ser humano; segundo Freire (1999, p. 41), o homem vai “social e historicamente constituindo-se”. *Social*, porque é nas relações com o outro que se desenvolve para atuar e conviver em grupo. Nesse aspecto, a decisão de assumir-se como parte do processo co-participativo de transformação educacional (e social) passa antes por uma transformação pessoal, que Paulo Freire define como a necessidade de

[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1999, p.46).

A partir das colocações do autor, destaco que não é possível fazer história sozinho, nem comunicar, nem transformar, nem sonhar, e tão pouco amar na solidão: afinal, sou sujeito porque provoco transformação no outro, que me faz objeto dessa mesma transformação, pois, segundo o mesmo autor, “é a *outredade* do *não eu*, ou do tu, que me faz assumir radicalmente meu eu” (p. 46). Assim, vê-se que a coletividade é indispensável à trajetória do *novo* professor. Trata-se, em outros termos, da negação do individualismo que até então caracterizava a ação dos educadores.

A dimensão do coletivo em Piaget tem valor análogo ao defendido pelos demais autores abordados; porém, não se restringe a eles, ultrapassando-os em abrangência e na sua gênese. Para Piaget (1965/1993), o coletivo transforma as ações e operações em interações, valorizando sua dimensão interpessoal. As cooperações que Piaget apresenta como *operações em comum* são baseadas na constituição da reciprocidade. Assim, as trocas que os indivíduos realizam entre si, por conceberem uma escala de valores em comum e se acharem em condições de igualdade, acabam por modificar as condutas de todos, já que envolvem a coordenação geral das ações, sendo tanto coletiva (externa), quanto individual e nervosa (interna).

Ser cooperativo, a partir dessas colocações significa, compartilhar idéias e ações entre os pares, aceitando os diferentes pontos de vista, o que implica na aceitação da diversidade como integrante do trabalho coletivo. Em outras palavras, para atingir fins comuns, os professores podem partir de enfoques diferentes e assim elaborar o fazer pedagógico justamente a partir do confronto de diferentes argumentos, buscando, dessa forma, atingir a totalidade pretendida.

Tanto para Paulo Freire, quanto para Piaget as interações envolvem igualmente escalas de *luta* (colocar seu ponto de vista entre os demais) e de *sinergia* (reciprocidade). A convergência de suas idéias ajuda a compreender porque, para ambos, o trabalho coletivo promove que as identidades sejam continuamente concebidas através das diferenças.

Após ter abordado alguns dos principais desafios presentes na prática diária dos professores, considero importante acrescentar mais um enfoque sobre o tema, para isso trago elementos de uma pesquisa recente diretamente ligada ao foco da pesquisa que desenvolvo.

Beatriz Tilton (2003) realizou uma pesquisa de mestrado em torno da identidade coletiva de professores e, entre outros autores do referencial teórico, utilizou-se das elaborações de Dubar (1997) para apresentar quatro tipos de culturas profissionais subjacentes às interações entre os professores. Sendo: a) Cultura da Retratção: onde o isolamento caracteriza relações de trabalho superficiais, sem que sequer existam relações de amizade; b) Cultura de Fusão: privilegia a camaradagem e a unidade. As relações são extremamente afetivas, mas há pouco debate de idéias. Assim, o coletivo torna-se um espaço de proteção contra divergências; c) Cultura de Afinidades: onde são comuns numerosas relações afetivas e cognitivas, porém, são seletivas e excludentes; d) Cultura da Negociação: as relações afetivas e cognitivas são extremamente ricas. São valorizadas as dimensões individuais e coletivas da profissão, atendendo a um caráter democrático. Essa cultura privilegia as questões de autonomia e solidariedade, promovendo o debate e recusando a autoridade imposta.

Mesmo que a pesquisadora considere as contribuições de Dubar como um *esquema especulativo*, sendo apenas uma ferramenta para guiar os estudos que

desenvolveu, é possível constatar que do primeiro ao quarto item apresentado existe uma crescente qualificação nas trocas entre os profissionais. A pesquisa de Titton ajuda a desvelar que a dimensão coletiva do trabalho docente deve manter-se ativa, caracterizando-se como uma condição para avançar do individualismo e da superficialidade, até as co-responsabilidades e transformações individuais e coletivas. Para tanto, nas palavras de Titton, é necessário: “potencializar as situações de inquietação e questionamento, o que significa reconhecê-las favoráveis à produção criativa de coisas, de idéias, de novas representações” (TITTON, 2003, p. 36).

Então, questiono como, no coletivo de educadores, o supervisor poderia potencializar as situações de inquietação e os questionamentos, favorecendo a qualificação do trabalho?

## OS SUPERVISORES

A partir da década de 70, algumas pesquisas detiveram-se em analisar, definir e desnudar o fazer dos supervisores. Entre elas, Edy Przybylski (1976), que relacionou como sendo principais funções da supervisão a integração de professores (recém-chegados) e seu aprimoramento no espaço da escola. A relação entre supervisores e professores se daria a partir de uma ordem de classe, onde a responsabilidade da atuação dos professores era função da supervisão, a qual deveria acompanhar e avaliar a prática docente.

Já na pesquisa desenvolvida por Riva Wainberg Boklis (1979), foram reunidas informações sobre a evolução da supervisão no Rio Grande do Sul e os conceitos de currículo ao longo da história da educação. Constatou-se a valorização



dos aspectos sociológicos, psicológicos e filosóficos na pedagogia. Também foram constatadas preocupações significativas com o trabalho cooperativo entre supervisores e professores, o que apontava para uma superação do elemento fiscalizador/fiscalizado. Porém, foi constatada a utilização de treinamentos para proporcionar e divulgar o uso correto de procedimentos, métodos e técnicas responsáveis pela qualidade do trabalho. Conforme afirmou a pesquisadora, “uma supervisão deve envolver trabalho cooperativo na busca de hábitos de pesquisa, estudo e desenvolvimento de habilidades técnicas e profissionais” (p. 306).

Alguns anos depois, Denise Tibau (1982) apontou para dois aspectos da função supervisora que se mostraram com mais ênfase em sua pesquisa: a *influência* que o supervisor é capaz de exercer e o elemento cooperativo do trabalho que consegue desenvolver junto aos professores. Assim, na sua influência, a supervisão forneceria subsídios para o abandono de práticas rotineiras. Através do trabalho cooperativo seria superada a auto-suficiência dos professores e seriam implementadas soluções coletivas aos problemas encontrados. Portanto, a *influência* e o *aspecto cooperativo* teriam em comum a comunicação de idéias e as decisões provenientes do grupo.

Em 1996, a pesquisadora Antônia da Silva Medina trabalhou com doze supervisoras (sujeitos) de escolas municipais de Porto Alegre, buscando reunir dados que permitissem responder, entre outras questões, *qual é o espaço do supervisor escolar e qual é o objeto do seu trabalho*. Medina, através dessa pesquisa, apresentou a supervisão como um *fazer coletivo*, responsável por suscitar uma *re-ação* na prática cotidiana da escola. Dessa forma caberia ao supervisor um certo domínio teórico-prático que o habilitasse a compreender a realidade escolar e,

assim, poder indicar possibilidades a serem elaboradas em *parceria* com os professores.

Os dados das pesquisas apresentadas mostraram que, ao longo do tempo, houve a superação do caráter fiscalizador/avaliador da função supervisora em decorrência da demanda por um trabalho coletivo. Contudo, ainda prevalecia a necessidade de gerenciar os professores que seguiam agindo como executores e reprodutores de métodos e técnicas desenvolvidos para assegurar resultados 'produtivos'. Aparentemente, além das primeiras nuances de colaboração e parceria entre supervisores e professores, despontava uma certa aceitação de outras ciências no cenário pedagógico, o que, apesar das inegáveis contribuições, também complexificou o trabalho com a educação.

A abertura para outras ciências humanas produziu rupturas e fragmentações que obstaculizaram a interdisciplinaridade pretendida. A formação de especialistas em cada área impediu os vínculos interdisciplinares necessários ao avanço da pedagogia. Também é verdade, e Piaget (1970) foi enfático ao afirmar, que a sociologia e a psicologia não evoluíram o suficiente na sua área de relação com a pedagogia, deixando essa última à mercê de socorros modestos.

Neste sentido, e esta dissertação tem o propósito de mobilizar esta reflexão, é preciso aproximar a pedagogia dessas ciências para que ela possa ser validada na formação total do seu aluno. É justamente o cumprimento de tal desafio que qualificará a pedagogia interdisciplinar e vencerá a fragmentação imposta a cada ciência.

Cumprir com a demanda interdisciplinar da ação pedagógica e também avançar em relação à cooperação (processual e abrangente proposta por Piaget)

requer que o supervisor se coloque como parte ativa do processo, sendo alguém que provoca e sofre as perturbações do meio.

Para focar a função supervisora sob esse aspecto, é preciso primeiramente entender algumas relações que Piaget estabelece entre as ações e as interações. Nas ações o sujeito age sobre o objeto, a fim de conhecê-lo e modificá-lo, visto que “transforma o objeto para conhecer o processo desta transformação e, como consequência, compreender o modo como o objeto é construído” (PIAGET, 1972/1982, p.12).

Entretanto nas ações interindividuais, o ‘eu’ corresponde ao ‘nós’ e o objeto passa a ser as diversas relações entre os sujeitos. O processo, no entanto, é equivalente ao das experiências sobre o meio físico: existem resistências e perturbações externas que mobilizam na busca de um equilíbrio. É dessa equilibração, em ambos os casos, que surgem as diferenciações nas estruturas, habilitando os sujeitos a inter-ações mais elaboradas pelo menos até que surja a próxima desadaptação.

Ao considerar a busca de equilíbrio como um processo que provoca transformações simultâneas entre o sujeito (*nós*) e o objeto (*relações interpessoais*)<sup>6</sup>, pode-se admitir que as intervenções dos supervisores junto aos professores revertam em avanços para ambos. Assim, o papel do supervisor, mediante a necessária cooperação entre ele e os professores, seria o de provocador e provocado, mobilizador e mobilizado, transformador e transformado. O que só pode ser construído pela participação ativa, em oposição a omissão e a passividade, tal qual proposto por Piaget (1976), ao defender o comportamento como motor de toda evolução.

---

<sup>6</sup> Relações estabelecidas, por Piaget, na obra Estudos Sociológicos.

Estas colocações remetem à revisão da constituição do lugar da supervisão na escola. Ângela Naschold reuniu dados que comentam a trajetória da supervisão educacional no Brasil desde a ditadura militar até o final dos anos 90 e destacou os obstáculos nas trocas entre supervisores e professores. Segundo a autora a Supervisão Escolar tem vivido momentos delicados na elaboração e significação do seu *fazer*. Há mais ou menos três décadas, foi criticada por ter sido criada para *exercer controle* no regime militar, o que é contraposto por documentos que comprovam sua existência desde 1927<sup>7</sup> (NASCHOLD, 1995).

A supervisão escolar tem, na história da legislação que a ampara, períodos dedicados ao controle e fiscalização do trabalho docente. Porém, foram situações superadas pela necessidade de relacionar a função à qualificação do trabalho pedagógico, conforme apresentado pelas pesquisas anteriormente citadas. O que de forma alguma justifica o equívoco de ela ter sido criada para o *controle* em função do regime militar.

Outra crítica, não menos enfática, relatada por Naschold, refere-se a supervisão ser responsabilizada pelo fracasso escolar, alegando que sua chegada na educação provocou uma divisão do saber pedagógico (*especialista versus professor*) e *expropriou* o professor do significado e do sentido da sua função e dos seus saberes. Em contrapartida, Naschold (1995, p. 64) defende que “o saber não pode ser expropriado, pois saber não se dá, nem se tira, se tem, se adquire”.

Portanto, como ela mesma conclui, a chegada de um especialista na escola pode apenas significar multiplicação de saberes (o seu e de outrem).

---

<sup>7</sup> Ver Triviños, Augusto Nivaldo (1986): coletânea de dispositivos legais que regem a função de Supervisor Educacional. Ed. Artes Gráficas.

[...] a supervisão, quando pauta seu trabalho através da reflexão e do desvelamento das situações contraditórias presentes no cotidiano escolar, ao invés de dividir o trabalho **liga os vários saberes**, dos professores, das famílias, da comunidade [...] (NASCHOLD, 1995, p. 119).

Ainda na opinião de Naschold, a formação de supervisores (graduação) nunca esteve 'de acordo' com as necessidades da educação após a ditadura militar, já que na escola os supervisores deparavam-se com uma sociedade e uma educação mais democrática: o que implicava em "construir um referencial para a ação, pois a sociedade brasileira mudou" (NASCHOLD, 1999, p. 86 e 87).

Para a pesquisadora, a elaboração de um referencial teórico adequado à mobilidade social deveria passar, obrigatoriamente, pelo trabalho coletivo, portanto, pelas cooperações entre supervisores e professores.

Na tentativa de enfocar o trabalho coletivo como um dos desafios da educação pós-ditadura, que ainda está sendo concebido em pleno século XXI, e para evocar o papel dos supervisores nesta trajetória, retomo as idéias dos mesmos autores que tenho pontuado ao longo deste texto.

Se a escola transformadora (*escola de companheirismo*, para Paulo Freire) prevê a formação de grupos, a reflexão e as lutas coletivas, ela deve reservar oportunidades para as trocas, planejamentos, críticas ao trabalho feito, etc. A partir disso, Gadotti (2003) atribui aos supervisores, como *especialistas na educação*, a função de *articulador da ação comunicativa/coletiva* (p. 23).

Dezesseis anos antes, Garcia (1985) apresentava o termo *especialista* como apropriado à supervisão escolar, considerando que cada educador é um especialista e que, através da *práxis coletiva* destes, haveria uma melhora na qualidade do trabalho de todos e de cada um. Remetendo, portanto, a discussão para uma postura profissional em que tanto supervisores quanto professores assumam-se especialistas, dividindo co-responsabilidades sobre o fazer pedagógico.

É pertinente destacar que o termo *especialista* pode reforçar o entendimento de que entre as áreas de saber e de atuação dos supervisores e professores existe uma divisão, que reforça a fragmentação e obstaculiza as suas possíveis interações.

Para provocar outras reflexões sobre o termo *especialista*, utilizo a posição de Nóvoa (2002), na qual sugere que a *figura do especialista* seja substituída por um profissional que não faz “tábua rasa da subjetividade de cada percurso” (p. 43), mas que pelo contrário, valoriza a reflexão individual e coletiva como um recurso para o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Aparentemente, então, o termo *especialista* ligado à prática descrita, obstaculiza as iniciativas coletivas, pelo que analisa esse autor.

Nóvoa refere-se a esta função como uma *supervisão dialógica*, onde o supervisor seria o profissional que estimularia nos professores uma atitude crítico-reflexiva, com vista a um pensamento autônomo (capaz de assumir as responsabilidades do seu fazer); sendo, dessa forma, uma supervisão que facilita as dinâmicas de auto-formação participada, o que o autor entende como as novas elaborações estabelecidas pelo sujeito, quando em contato (ativo) com seus pares.

Tais proposições afastam o supervisor educacional de um lugar autoritário, pois através da coação e das pressões externas provocaria nos professores apenas responsabilidades objetivas, ligadas a moral do dever. Os conceitos estudados por Piaget (1932/1994) apresentam como contraponto para estas condutas heterônomas a possibilidade de, através das cooperações reguladas pelo sentimento de igualdade, avançar para uma responsabilidade subjetiva ligada portanto a moral do bem: onde a autonomia dos envolvidos permitiria que as

reflexões coletivas atendessem aos interesses do grupo em detrimento das individualidades.

Estas considerações conduzem, inevitavelmente, a reflexões sobre o espaço-tempo destinado às cooperações entre supervisores e professores - as reuniões.

## AS REUNIÕES<sup>8</sup> ENTRE OS SUPERVISORES E PROFESSORES

São muitos os espaços e tempos em que os supervisores e professores interagem; porém, para esta pesquisa, interessarão apenas as *reuniões de pequeno coletivo*, as *reuniões pedagógicas* e as *reuniões de formação*. Este sub-item tem o objetivo de refletir sobre as reuniões organizadas no espaço da escola, a importância delas para o trabalho pedagógico e a maneira como repercutem para os professores e supervisores.

Para tanto será lançado um olhar ao espaço das reuniões, procurando entender como são valorizadas e definidas pelos autores presentes no texto desde o seu início, discutindo, sempre que possível, suas idéias a partir da teoria de Piaget.

### A Importância das Reuniões

Entre os professores é comum que as reuniões sejam definidas como um tempo destinado principalmente para estudos, responsável, portanto, pela formação continuada. Noutra perspectiva semelhante, as reuniões têm a função de aprimorar

---

<sup>8</sup> Algumas Escolas Municipais reservam horários distintos para as reuniões entre supervisores e professores: a) **Reuniões de Pequeno Coletivo** – 1 h/a por semana, um grupo específico (por área de conhecimento ou por ano ciclo) reúne-se com o supervisor; b) **Reunião Pedagógica** – uma vez por semana, durante 2 h/a, o coletivo de professores do turno reúne-se com o supervisor; c) **Reuniões de Formação** - num total de 10 por ano, reúne o coletivo de professores da escola, em uma formação organizada pelo SOP das escolas, mas nem sempre conduzida por este setor.

as condições profissionais de supervisores e professores, visto que constituem num espaço propício às atitudes *interindividuais* que viabilizam as trocas, a tomada de decisões, a descentração (significando a busca de objetivos comuns), as iniciativas a partir de conflitos e dos avanços decorrentes do respeito entre pares (PERRENOUD, 2002).

Thurler (2001), por sua vez, refere-se às reuniões como um espaço de trabalho compartilhado, onde se reescrevem a hierarquia das relações, as redes de comunicação, os modos e graus de coletividade e o estilo de direção e de decisão. Ou, de maneira mais detalhada, ela descreve a função das reuniões da seguinte forma:

Explicitando e confrontando seus pontos de vista, explorando coletivamente novas vias didáticas e pedagógicas, verificando a pertinência e a coerência das abordagens escolhidas, os professores serão levados continuamente a mobilizar e a desenvolver na ação os saberes de ação e de inovação indispensáveis para enfrentar os problemas e desafios que lhes reserva o ambiente complexo no qual exercem seu ofício (THURLER, 2002, p. 105).

### **As Reuniões Como Espaço de Formação Continuada**

Conforme já foi visto, Perrenoud (2002) apresenta *dez competências* ligadas às transformações necessárias ao ofício de professor. Sendo que a décima aponta para o compromisso do professor de gerir sua própria formação continuada, em um espaço mediado por um *condutor* em que todos compartilham as responsabilidades sobre o trabalho.

Independente do termo *competências* remeter à produtividade, aos métodos, às técnicas, aos resultados, etc., são pertinentes as colocações de Perrenoud, pois responsabilizam os professores pela sua participação no processo continuado de aperfeiçoamento e marcam o lugar de um *coordenador* para este *fazer compartilhado*, assegurando que a divisão das responsabilidades não exclua o



“*condutor*” do processo, o que garante o lugar e a importância da supervisão educacional neste movimento.

Nóvoa (2002), na sua análise, destaca a necessidade dos professores, num uso crescente de autonomia (conceituado como liberdade de ação), reescreverem o processo histórico de *uniformização* da prática pedagógica, habilitando-a para os novos tempos, e defende também que na escola sejam organizados espaços de aprendizagem *interpares*, que inscrevam princípios do coletivo na (*nova*) cultura profissional dos professores, ou seja, “(...) um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros” (p. 27). Ou ainda, dito de outra maneira,

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projetos de investigação – a ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho coletivo e de partilha entre os diversos atores educativos, investindo as escolas como lugares de formação (NÓVOA 2002, p. 40).

Thurler (2001) também contribui para estas reflexões. Ela defende que os espaços de formação ultrapassem a simples troca de ‘*truques e receitas*’ e favoreça a união de esforços para a resolução de problemas através da criatividade e participação de cada um.

Com base na posição desses teóricos, é possível elencar algumas prerrogativas para as reuniões: a) é uma condição que as escolas comprometidas com o processo de reescrita da educação, que contemple os princípios básicos da democracia, propiciem espaço-tempo para reuniões periódicas entre os supervisores e professores; b) é fundamental que o espaço-tempo disponibilizado tenha um coordenador com referencial teórico-prático compatível com a diversidade de idéias e objetivos; c) que seja um espaço democrático, que possa tornar-se berço de uma

atitude democrática mais ampla no contexto da escola e fora dele; d) que seja um espaço de desafios, de criação, de aprendizagem e, por fim, de transformação.

Perrenoud, Thurler e Nóvoa contribuíram descrevendo, numa visão bastante contemporânea, a importância das reuniões e seus efeitos sobre os profissionais e sobre o fazer deles (individual e coletivo). Pretendo agora, num caminho convergente, prosseguir com a contribuição desses autores e, incluindo também Paulo Freire, explorar a complexidade dos processos que envolvem as reuniões: *como* e *porque* influenciam a prática e qualificam a educação, a luz da teoria de Piaget.

### **As Reuniões - Espaço de Interações**

Parto do pressuposto que olhar para as reuniões como o espaço de interações entre supervisores e professores significa entendê-las como um *sistema de relações*, onde cada relação engendra transformações nos elementos que ela une<sup>9</sup>, conforme abordado por Piaget.

Essas transformações se comparam a uma força similar da ação sobre o desenvolvimento do indivíduo, em que a dimensão coletiva corresponde a um *sistema de atividades*. A isso equivale dizer que as interações consistem em ações que modificam umas às outras, porque repercutem sobre a consciência dos indivíduos. Sobre isso Piaget diz o seguinte :

Da interação entre dois indivíduos à totalidade constituída pelo conjunto das relações entre indivíduos da mesma sociedade, há pois continuidade e, definitivamente, a totalidade assim concebida aparece como consistindo não de uma soma de indivíduos, nem de uma realidade superposta aos indivíduos, mas de um sistema de interações modificando estes últimos em sua estrutura própria (PIAGET, 1965/1993, p. 35).

---

<sup>9</sup> Na obra Estudos Sociológicos (1965), Piaget refere-se a *sistemas de relações*, podendo significar as diversas formas de relações que podem estabelecer-se entre dois ou mais indivíduos.

Nessa abordagem, compreender de que maneira as interações modificam a estrutura mental dos indivíduos, requer que se faça uma análise das interações e dos elementos que são mobilizadores para elas.

Da mesma forma, para compreender a totalidade social (neste caso o grupo de supervisores e professores) é preciso, de acordo com Piaget (1965/1993), iniciar a análise estudando as *relações concretas* entre os indivíduos. Este é o motivo para terem sido abordadas as reuniões como espaço de coleta dos dados, pois são nelas que as *relações concretas* acontecem em tempos e lugares pré-estabelecidos, facilitando a observação das trocas e as conseqüentes transformações *nos elementos que ela une* (supervisores, professores e prática pedagógica).

Para a compreensão dos fatos sociais, Piaget aponta sobre a importância da contribuição de elementos *diacrônicos* e *sincrônicos*. Assim como a psicologia recorre às explicações genéticas e a análise dos estados de equilíbrio para entender o desenvolvimento, a sociologia serve-se de uma explicação diacrônica, ligada a “evolução histórica das sociedades” e de uma explicação sincrônica, ligada ao “equilíbrio social” (1965/1993, p.24).

Piaget traz então a seguinte orientação: o conjunto de fatos sociais examinados em um determinado momento histórico podem indicar a existência de uma sucessão evolutiva contínua entre eles e seus precedentes. No entanto, também seria possível encontrar a “interferência de interações” que desencadeariam modificações em certas estruturas, não necessariamente ligadas a sua história anterior.

Segundo Piaget, “toda a conduta executada em comum se traduz necessariamente pela constituição de normas, de valores e de significantes

convencionais” (PIAGET, 1965/1993, p. 36). Isso significa dizer que as interações entre supervisores e professores estão invariavelmente ligadas às regras, aos valores e aos sinais convencionalmente estabelecidos para o espaço onde as trocas ocorrem.

**As regras** podem apresentar-se sob dois campos diferentes: um racional ou lógico, que representa um estado de *equilíbrio coerente*; outro que é resultado de efeitos históricos justapostos ou superpostos, representando, portanto, uma associação, a qual indica que as normas podem sofrer influência do desenvolvimento histórico ou de uma forma de equilíbrio próprio.

Se considerarmos que as regras originam-se de ações e estão ligadas a obrigações conscientes, compreenderemos então que regulam as relações entre supervisores e professores podendo contribuir para um equilíbrio nestas trocas, desde que sejam construídas através da autonomia, reciprocidade e respeito mútuo, e não por obrigações imanescentes, coações ou pela moral do dever, presentes em condutas heterônomas; conceitos que serão melhor explorados mais adiante.

No texto inicial dessa dissertação foram analisadas as transformações sociais que incidem sobre a educação e a trajetória vivida por professores e por supervisores, as quais caracterizam as especificidades de sua profissão ao longo de algumas décadas. No momento atual as regras presentes nas trocas entre supervisores e professores podem estar representando a busca por um estado de equilíbrio ou simplesmente podem ser o resultado de uma trajetória histórica dessas relações. Sendo esta uma questão que pode ser esclarecida pela pesquisa.

**Os valores**, também segundo Piaget, encerram uma complexidade maior, já que podem sofrer interferências múltiplas e fortuitas. Os valores procedem de ações ligadas às necessidades ou aos trabalhos efetuados, que por não serem

regulados, dependem das trocas e das oscilações destas. São os valores, portanto, que originam as convergências ou divergências presentes nas trocas entre supervisores e professores.

Por dependerem mais das trocas e de suas oscilações os valores sofrem mudanças bruscas marcadas por desvalorizações ou revalorizações em busca do equilíbrio, porque nem sempre as causas que originam os valores, resultam nas implicações decorrentes das trocas. Isso decorre da existência de uma mobilidade na busca de equilíbrio durante as interações entre supervisores e professores. Esta variedade de oscilações relaciona-se com as várias condutas constatadas e destacadas como dados desta pesquisa.

**Os sinais** têm por finalidade comunicar as regras e os valores. Quando o indivíduo estabelece semelhanças entre o significante e o significado, acaba constituindo símbolos que independem de interações sociais, pois apresentam dependência muito mais de suas representações pessoais. Entretanto, os sinais dependem de convenções, pois são totalmente arbitrários, atendendo diretamente as relações interindividuais. Vê-se, dessa forma que os sinais necessariamente estão ligados as explicações diacrônicas e sincrônicas, pois tanto dependem de elaborações históricas quanto variam em busca de equilíbrio.

Nesse aspecto, as trocas ocorridas nas reuniões seriam expressas por convenções comuns a todos, tanto na oralidade quanto nos registros escritos (cartazes, polígrafos, atas, etc.).

Em resumo, Piaget (1965/1993) refere-se aos fatos sociais ligados a três aspectos apresentados em graus diversos: a) uma obrigação imanente das interações em jogo, que é acrescentada à regularidade das estruturas mentais: as *regras*; b) *os valores*, que se diferem da simples relação sujeito-objeto e passam a

implicar as trocas interindividuais, traduzindo-se, portanto, em valores coletivos, desde que o grupo chegue a um consenso (quando necessário); c) *os sinais* que, ligados à vida social, precisam ser convencionais.

A teoria piagetina considera existência de uma variedade de explicações sociológicas para os fatos sociais. Destaca, porém, a *explicação operatória* para desvelar a ligação entre a gênese das ações (das quais procedem as normas e os valores) e sua trajetória em direção ao equilíbrio.

Noutras palavras, as interações entre supervisores e professores (entendidas como fatos sociais) seriam resultado das construções operatórias decorrentes de esquemas individuais e das cooperações estabelecidas entre esses sujeitos, que inegavelmente repercutiriam nas estruturas operatórias individuais.

Os conceitos da teoria piagetiana citados até este momento remetem à importância que Perrenoud, Thurler e Nóvoa atribuíram às reuniões como espaço de qualificação profissional e de qualificação da ação pedagógica (através do confronto de pontos de vista, do desenvolvimento da autonomia e do respeito recíproco, defendido por estes autores). É possível compreender que as referidas transformações são decorrentes de mudanças nas normas e nos valores que regem as interações, sendo que esta mobilidade está ligada a busca de equilíbrio. Cabe ressaltar que há convergência entre o que os autores citados abordam e os princípios apontados por Piaget. No entanto, as contribuições desse autor são mais abrangentes à medida que descrevem a gênese dessas transformações.

Em outras palavras, Piaget apresenta a repercussão das interações na estrutura mental dos indivíduos, utilizando-se da proximidade com o desenvolvimento mental individual: uma equilibração progressiva, a qual requer transitar pelo *ritmo*, pelas *regulações* e pelos *agrupamentos*.

**Os ritmos sociais** se constituem no limite entre os fatos materiais que atendem aos interesses da sociedade e as condutas sociais. Ritmos diferenciados originam as regulações que desencadeiam as interações de troca e as coações.

**As regulações** representam equilíbrios momentâneos, sem composição lógica entre os novos e os antigos valores. Trata-se, como já foi visto, apenas de *justaposição*, ou seja, um acúmulo de fatos vividos ou uma sucessão histórica desses fatos.

Esta falta de reversibilidade entre os novos e os antigos valores marca estados de equilíbrio que se alteram lenta ou bruscamente. Assim, as coações ganham destaque como uma forma de estabilidade em relação às oscilações. Piaget esclarece que as coações marcam as normas impostas e reforçam as atitudes heterônomas, onde a obediência moral se baseia no respeito unilateral, conduzindo a um sistema de regulações e não de operações reversíveis.

A reversibilidade que permitiria ao indivíduo ter mobilidade entre os novos e os antigos valores, agregando-os e coordenando-os, ao invés de ir sobrepondo-os, estaria ligada a uma forma de equilíbrio mais estável originado em ações de reciprocidade.

No caso das interações entre supervisores e professores, o ajuste através das regulações pode manter algumas condutas heterônomas, contrárias a autonomia que é necessária para as cooperações, além do que contribui para oscilações nas trocas, devido à variedade de condutas que surgem em decorrência da busca de equilíbrio.

No entanto, pensar nas regulações como um impedimento no avanço das trocas entre supervisores e professores seria incorreto, pois é a passagem pelas regulações que assegura as construções necessárias à transição de estruturas

reversíveis capazes de assegurar um equilíbrio mais estável. O que, mais uma vez, caracterizaria as transformações decorrentes das interações como um processo que tende ao equilíbrio.

**Os agrupamentos operatórios** representam a superação da heteronomia e da submissão às coações, se manifestando através de uma transição gradual. Os agrupamentos originam-se principalmente das interações intelectuais, cujas normas podem ser revistas e redescobertas pela *livre colaboração*. As regras racionais, portanto, evidenciam um mecanismo de trocas, as quais são executadas as operações por reciprocidade entre os sujeitos, por isso estas interações são a fonte dos agrupamentos operatórios.

A importância dos agrupamentos para superação da heteronomia e das coações, nas relações entre supervisores e professores, ajuda a compreender o quanto as trocas são importantes para a elaboração de equilíbrios menos instáveis.

Sintetizando, vê-se que, os ritmos representam o elemento dinâmico das estruturas. As regulações caracterizam as totalidades sociais através dos fatores de interação que são os valores e as regras, e os agrupamentos, por sua vez, organizam as estruturas de operações reversíveis responsáveis pelas construções morais e racionais. Essa sucessão é importante para a compreensão dos fatos sociais, pois reforçam a possibilidade de uma explicação operatória (genética) para as interações sociais.

A influência das interações sociais sobre as estruturas internas dos indivíduos provoca transformações. Ao transpor as interações para o espaço das reuniões que envolvem supervisores e professores, algumas dessas transformações repercutem na ação pedagógica e também acarretam mudanças nas trocas entre os educadores.



## AS TRANSFORMAÇÕES DECORRENTES DAS INTERAÇÕES

As reuniões, como espaço de interação, podem provocar transformações em graus diversos e que irremediavelmente provocarão outras interações, num caráter contínuo. Entre todas as possibilidades, este texto abordará as transformações mais observáveis nas condutas dos sujeitos da pesquisa e que, a princípio, por serem bastante abrangentes, podem estar interligadas entre elas e com as demais possíveis.

### **A Lógica dos ‘Saberes e Fazeres’ dos Educadores**

Explicitando e confrontando seus pontos de vista, explorando coletivamente novas vias didáticas e pedagógicas e verificando a pertinência das abordagens escolhidas, os professores serão levados continuamente a mobilizar e desenvolver na ação os saberes de ação e de inovação indispensáveis para enfrentar os problemas e os desafios que lhes reserva o ambiente complexo no qual exercem seu ofício (THURLER, 2001, p. 105).

Thurler aposta na *multiplicação de relações de troca* como uma condição para adquirir uma nova visão dos verdadeiros problemas presentes no contexto de atuação. Dessa forma, vê-se que o debate sobre os problemas constatados individualmente, a possibilidade de compartilhar as inquietações e posicionar-se mediante o confronto de pontos de vista são elementos indispensáveis à transformação das práticas.

Para essa autora, o espaço ideal para as relações de troca e para a transformação é a escola. O tempo é o das reuniões. A escola, portanto, precisa constituir-se em uma *comunidade aprendiz*, ou seja, um lugar de aprendizagem dos

professores sobre questões pedagógicas, didáticas e estruturais mais relevantes neste momento.

A transformação sugerida por Thurler acontece na ação do grupo, mas é precedida por uma mudança individual que se constitui no que ela chama de *confronto de pontos de vista*, no sentido de que, através do diálogo entre sujeitos de opiniões diferentes, se origina uma nova lógica, um novo entendimento. O que deveras se aproxima dos pressupostos piagetianos, apesar de não avançar na explicação de como se estabelece este processo.

Se a fragilidade atual da educação remete para a urgência de transformações que devem e podem ser concebidas no interior da escola, é possível que discussões freqüentes sobre a prática pedagógica ajudem a compreender as contradições entre o discurso pedagógico e a ação pedagógica, quer na escola, quer no sistema como um todo. É esta reflexão crítica e conjunta sobre a ação que vai viabilizar a transformação e imbuir a educação e o fazer pedagógico com um *novo sentido* (GARCIA, 1985; GADOTTI, 2003).

Este processo requer, nas palavras de Morin (2000), uma *reforma do pensamento*. Para tanto, faz-se necessário aprender a *dividir, comunicar e comungar*, promovendo dessa forma, um “exercício complexo do pensamento, o qual permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente” (p. 77). Na análise de Morin, a compreensão é condição para o desenvolvimento de uma atitude intelectual e moralmente solidária. O autor descreve o compreender como *apreender em conjunto*, caracterizando, na sua opinião, uma atitude que, além de habilitar para lidar com a complexidade do momento, *humaniza*. Em suas colocações, Morin constrói uma rede de conceitos interligados que subsidiam o que ele chama de *educação do futuro*. Além desses

elementos aparentemente condicionarem uns aos outros, eles criam os pré-requisitos para uma escalada que vai da opção individual à elaboração coletiva de uma *nova compreensão*, mais coerente com o contexto ao qual se dirige.

Esta mudança faz nascer uma nova coerência coletiva, que Paulo Freire condiciona a uma *intercomunicação* como sendo o

[...] distanciamento epistemológico da prática [do professor] enquanto objeto de sua análise, [que] deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1999, p.44).

A partir das idéias de Paulo Freire, é possível compreender que a reflexão (individual e coletiva) sobre a prática docente (também individual e coletiva) tem relação com o aumento do entendimento desta prática, ampliando a capacidade argumentativa dos envolvidos. Em decorrência, o fazer neutro, indiferente, descomprometido e inseqüente, é substituído por uma atitude politicamente coerente de um educador que venceu a tendência histórica ao isolamento profissional, conforme já foi referido anteriormente neste texto.

As interações necessárias para atingir as mudanças em 'cadeia', que são apontadas por Paulo Freire dependem da disponibilidade dos supervisores e professores para a elaboração desse processo. Não basta apenas uma postura comprometida com a criação de uma sociedade mais justa e mais humana, a partir das diferenças e para a equidade. É preciso expor o desejo, comunicar a organização deste fazer e aceitar a escuta de outras comunicações, só assim avançarão juntos nas elaborações e reelaborações do *querer* e do *fazer* (individual e coletivo).

Retorno a Gadotti (2003a), o qual alerta que não basta o reconhecimento das *multiculturas*, faz-se urgente entre os educadores a adoção de uma postura *intermulticultural*, entre seus pares, para com os alunos e com a sociedade. Assim a cultura de cada um é colocada frente as demais que também serão ouvidas, elaborando a partir desta troca novas culturas, cada vez melhor compreendidas.

Thurler, Garcia, Gadotti, Morin e Paulo Freire defendem a necessidade de aprimorar ações e saberes, compreender contradições entre discurso e ação, atribuir *novo sentido* para a ação, criticar e autocriticar-se, compreender-se mutuamente, desenvolver atitudes moral e intelectualmente solidárias, humanizar-se, adquirir nova visão sobre os problemas, transformar a prática, adquirir nova lógica individual e coletiva, descentrar, aprimorar a comunicação, avançar da ingenuidade para a rigorosidade, reelaborar o fazer pedagógico, refazer culturas. A convergência entre as idéias deles renova a certeza de que a mudança (necessária) é possível. Eles apontam alguns espaços e atitudes que viabilizam este processo quando defendem a comunicação de idéias, o confronto de pontos de vista, as discussões, a reflexão crítica (conjunta), a divisão, a comunhão, as relações de troca, o compartilhar, a intercomunicação, a análise e as interações como 'fontes' para que os educadores possam avançar individualmente e façam avançar o caráter coletivo e social da sua profissão.

*Como estes elementos subsidiam estas mudanças? Como se dá a transformação descrita pelos autores? Como é possível chegar a estas implicações?*

Piaget (1965/1993) oferece subsídios para tais reflexões.

Em primeiro lugar, é importante que as regras atinjam um estado de equilíbrio móvel e relativamente estável, o que só é possível através da reciprocidade nas ações interindividuais, em superação às coações. As interações

intelectuais, portanto, as mesmas defendidas pelos autores citados, são responsáveis por esta passagem das regulações para os agrupamentos operatórios.

Para melhor compreender esta passagem, convém retomar alguns conceitos piagetianos importantes. Primeiramente, a constituição das operações individuais representam as ações interiorizadas que passaram a coordenar-se entre si tornando-se operatórias e reversíveis de tal forma a viabilizar a mobilidade garantida pelos agrupamentos. Assim, este processo que procede no indivíduo desde a infância segue em desenvolvimento na vida adulta, onde as interações obrigam a novas adaptações e a elaboração de novas formas de equilíbrio.

A partir dessa mobilidade surge a questão: *é a estrutura lógica que influencia as trocas sociais ou são as intervenções sociais que dão origem as operações lógicas?* Piaget (1965/1993) responde apontando para os agrupamentos operatórios, através dos quais, conforme já foi dito, tanto as operações individuais quanto as coletivas se traduzem em um sistema de conjunto, formado pela indissociabilidade entre o aspecto social e o aspecto lógico.

Convém esclarecer que, na análise do autor em destaque, a lógica é um “sistema de operações tornadas ao mesmo tempo compostas e reversíveis”, o que a princípio seria construído ao longo da infância, nas fases sucessivas de desenvolvimento (1965/1993, p. 172). No entanto, é trazida a esse texto ao abordar as interações entre adultos com o objetivo de sinalizar não apenas as contribuições das reuniões para os avanços na lógica, como já apontaram os demais autores abordados, mas também, e principalmente, para destacar a importância de trocas que sejam expressas através de uma lógica composta pela reversibilidade operatória desses sujeitos, o que poderia caracterizá-las como trocas equilibradas, ou seja, marcadas pela cooperação.

Num primeiro plano a teoria piagetiana ajuda a compreender porque, neste caso específico das interações entre supervisores e professores, as reuniões acabam por provocar transformações na lógica operatória dos indivíduos e do grupo. O que nas palavras de Piaget foi dito da seguinte forma:

A lógica consiste em operações que procedem da ação, e se estas operações constituem [...] sistemas de conjunto, cujos elementos são necessariamente solidários uns aos outros, então os agrupamentos operatórios expressarão tanto os ajustes recíprocos e interindividuais de operações, quanto as operações interiores de cada indivíduo (PIAGET, 1965/1993, p.104).

Em segunda análise, portanto, trago a lógica como condição para o trabalho coletivo, que de certa forma, nasce nas reuniões e não esquecendo a contribuição dos demais autores em aparente consonância com as idéias de Piaget, que apontaram para as reuniões como fonte de novas construções lógicas.

Para Piaget, o trabalho coletivo consiste em uma colaboração que encerra um ajuste entre ações semelhantes possuidoras de características comuns. A colaboração é condicionada por operações que precisam ser correspondentes, recíprocas e complementares para que haja o ajustamento entre a participação de cada um dos indivíduos. Essas ações terão, portanto, um caráter qualitativo definidor do ajuste (p.103).

Em síntese, as ações de cooperação significam operações em comum através das quais são feitos ajustes que podem ser qualitativos ou métricos na tentativa de propiciar a correspondência, reciprocidade ou complementaridade das operações de cada parceiro, conforme comenta Piaget. Por isso, as colaborações concretas (trabalho coletivo) requerem a coordenação das operações individuais em um único sistema operatório.

Aproximar esta teoria da possibilidade de trabalho coletivo (seja *concreto ou intelectual*)<sup>10</sup> entre os educadores, significaria entendê-lo como condicionado pela coordenação das operações de cada sujeito envolvido no processo em um único sistema de operações. Ou seja, num dado momento, as trocas dos sujeitos, sempre em respeito aos objetivos comuns, atingindo um nível de compreensão, ajustamento dos pontos de vista e da contribuição dada de cada uma das partes, garantiria uma coletividade na ação pedagógica, sem violar a individualidade dos envolvidos. Antes, pelo contrário, representaria uma elaboração coletiva feita justamente a partir das diferenças entre os profissionais.

### **A Hierarquia nas Relações - Uma Superação Necessária aos ‘Saberes e Fazeres’**

Por fim, esta disponibilidade para as interações, cujas conseqüências foram discutidas ao longo do texto, está diretamente ligada (e talvez condicionada) a superação da hierarquia nas relações entre supervisores e professores.

A organização e a participação (argumentativa) nas reuniões significa expor sua lógica individual e ater-se também na lógica do outro, numa atitude respeitosa e interessada. São momentos sempre delicados, onde a tênue fronteira entre a liberdade de um e o direito de outro se confrontam. Um processo carregado do compromisso de estabelecer co-responsabilidades que só serão possíveis mediante relações de igualdade entre eles.

Não há como pensar em hierarquias sem remetê-las a questões de ‘autoridade’, nem tão pouco pensar em ‘autoridade’ sem preocupar-se com o cerceamento da ‘liberdade’. Recriar as relações, até então baseadas em um

---

<sup>10</sup> Tendo como trabalho coletivo concreto à ação pedagógica junto ao aluno, decorrente de elaborações interdisciplinares e por trabalho coletivo intelectual, as trocas de planejamento e estudo.

distanciamento hierarquizado, onde o supervisor controlava o professor, implica liberdade para propiciar o desenvolvimento e o uso crescente da autonomia.

Este é um processo que precisa da auto-disciplina, sob pena de se estabelecer um novo desequilíbrio a partir de liberdades sem reciprocidade. Observa-se então que a autonomia implica na co-responsabilidade sobre a liberdade a partir da auto-disciplina. Nas palavras de Paulo Freire (1999), “ninguém é autônomo primeiro para decidir depois” (p. 118).

Aproximar estas colocações do foco da pesquisa subsidiaria a reinvenção das relações entre supervisores e professores baseada reciprocidade e auto-disciplina. O que é indispensável a uma escola que, coerente com seu sonho solidário e igualitário, entende que o espaço da autonomia não se faz sem co-responsabilidades e auto-disciplina, porque uma não é possível sem a outra.

Paulo Freire refere-se a relações co-participativas, regidas pela autonomia e auto-disciplina dos parceiros, o que aparentemente elimina as relações hierárquicas.

A hierarquia que pode ser mostrada numa relação de envolvimento entre supervisores e professores traz em si resquícios de uma história marcada pela função de controle dos supervisores sobre o trabalho dos professores, como já foi explorado anteriormente, e representa também as limitações de cada indivíduo para superar as regulações e avançar em direção ao equilíbrio individual e coletivo.

A reciprocidade que, segundo Piaget, coloca-se em oposição a coação e a heteronomia, é marcada por um sentimento de igualdade entre os sujeitos, mas inexistente em trocas onde estes sujeitos sintam-se superiores ou inferiores aos demais, sendo que estas são relações caracterizadas pelo respeito unilateral ou pela submissão do espírito as coações.



A auto-disciplina defendida por Freire é abordada por Piaget com base na interiorização de regras que asseguram a coordenação dos pontos de vista e a contínua superação do egocentrismo e da heteronomia. Assim surge, a partir da teoria piagetiana a interdependência entre autonomia e auto-disciplina, onde ambas se opõem, tanto à submissão quanto à coação.

Quem diz autonomia, em oposição à anomia e à heteronomia, diz, com efeito, atividade disciplinada ou auto-disciplina, a igual distância da inércia ou da atividade forçada. E onde a cooperação implica um sistema de normas, diferindo da suposta livre troca cuja liberdade se torna ilusória pela ausência de tais normas (PIAGET 1965/1993, p. 111).

Ao que parece então, as trocas equilibradas entre supervisores e professores apontam em direção à superação de relações hierarquizadas, baseadas na coação e na submissão em favor de relações entre sujeitos autônomos, em que a auto-disciplina evidencie o respeito as normas que regem a reciprocidade das relações interpessoais.

O destaque dado por Piaget, nesse momento, remete às cooperações, que subsidiadas em normas recíprocas, promovem a superação de estados de desequilíbrio tanto individual quanto coletivo.

À cooperação, como elemento base para as transformações da lógica e das relações hierárquicas (entre outras), serão dedicados os próximos parágrafos.

### **A Co-operação<sup>11</sup> - Condição para Avançar nos ‘Saberes e Fazeres’**

Se considerarmos que nos percursos da educação um processo histórico provocou o rompimento com o tecnicismo que, até a década de 70, orientava as

---

<sup>11</sup> A grafia diferenciada na palavra quer sinalizar destaque para a cooperação como *operações realizadas em comum*, conforme Piaget apresenta em sua obra. O que diferencia substancialmente do entendimento de outros autores onde a cooperação aparece com o sentido de *colaboração*.

técnicas didáticas e pedagógicas, compreenderemos que esta foi uma conquista ambivalente, pois evidenciou uma falta de rumo, um ‘*sem saber como e porquê*’. Escolas e professores passaram a engajar-se em novas possibilidades que sinalizassem um caminho para a educação.

Houve uma variedade de alternativas, de adaptações e de metodologias, que, no entanto mostraram-se insuficientes para orientar a caminhada. Como, por exemplo, se deu com o construtivismo. A participação autônoma tornou-se indispensável na elaboração de uma nova prática, que, conforme foi abordado neste texto através das reflexões de Gadotti, é inevitável que venha carregada de *sentido*.

Para Perrenoud (2002), a atitude reflexiva dos educadores finda-se em uma condição para a participação crítica e conseqüentemente, autônoma. Isso instrumentalizaria a elaboração de iniciativas para lidar com a educação, com a sociedade e com as parcerias. Em outros termos, há uma relação direta entre a prática reflexiva e a colaboração, pois esta qualifica as trocas entre os sujeitos, exigindo o máximo do desempenho individual. Portanto, a prática reflexiva

[...] se apóia em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interativa, em práticas de feedback metodológico, de análise do trabalho, de reflexão sobre sua qualidade e da avaliação que se faz [...]. A prática reflexiva até pode ser solitária, mas passa também pelos grupos, apela para especialistas externos, insere-se em redes, isto é, apóia-se sobre formações, oferecendo os instrumentos ou as bases teóricas para melhor compreender os processos em jogo e melhor conhecer a si mesmo (PERRENOUD, 1999, p.11).

Gadotti (2003a) defende que a escola precisa ampliar a capacidade docente de relacionar-se com seus pares, pois isso deve fazê-los *compartilhar evidências, informações e buscar soluções*, levando-os ao enfrentamento dos problemas da escola. Tal posição ajuda a evidenciar o destaque que o autor dá às possibilidades de trocas entre os professores. Ele esclarece que o professor tem

dois grandes poderes, um é o de refletir criticamente a realidade onde está inserido e através disto transformá-la. O outro é o de formar grupos com seus pares (*companheiros*) e assim lutar por um objetivo comum.

No entanto, Gadotti ressalta que o trabalho coletivo amplia a quantidade de responsabilidade dos professores, o que pode ser entendido como uma ameaça a sua autonomia (de acordo com o sentido abordado por estes autores). Talvez por essa razão seja mais comum (e mais confortável) uma prática docente enraizada na individualidade e nas relações hierarquizadas em gestão e controle. Em relação a isso também pode ser compreendida a resistência às novidades e às inovações propostas, pois elas trazem mais incertezas do que convicções. Por isso vê-se como natural a tentativa de conservar o funcionamento de um espaço individualizado que já foi conquistado.

Em contrapartida, Thurler (2001) afirma que através da cooperação é ampliado o *poder de ação* dos professores, que juntos podem conceber *margens de manobra* para resolver os problemas encontrados. Porém, de forma alguma a autora nega o ônus de responsabilidade sobre esta vantagem. Pelo contrário, afirma que, mediante o trabalho coletivo, assiste-se “imediatamente a responsabilidade individual transformar-se em responsabilidade coletiva e todos se vêem diante da obrigação de prestar conta de sua ação aos colegas” (p. 94).

A necessidade de compreender e elaborar formas eficazes de parcerias e co-responsabilidades (entendidas como cooperação pelos autores citados) leva a repensar as interações e a forma como são propiciadas e conduzidas na escola, objetivando respeitar e ampliar os espaços já conquistados.

É compreensível que a preocupação com a autonomia crie tensões nas relações entre os professores, tornando necessária a participação de um *condutor*

que faça uma ‘regulação’ (no sentido de coordenação e organização) desses momentos. Esta seria apenas mais uma das funções do supervisor educacional, mas não a menos importante. O que Perrenoud (2002) descreve da seguinte forma: “[...] sem competências de regulação que permitam expressar tais impressões e propor um equilíbrio melhor, a equipe irá dissolver-se ou fará uma paródia de cooperação” (p. 81)<sup>12</sup>.

A cooperação acaba por expor os sujeitos, implicando em avanços individuais também. No livro *Pedagogia da Autonomia* (1999), Paulo Freire aborda esta contribuição individual advinda da cooperação. Ele afirma que, no trabalho diário, é impossível não evidenciarmos nossa maneira de ser e de pensar (*politicamente*, diria Paulo Freire). Portanto, não há como *escapar da apreciação* dos outros; a maneira como um percebe o outro acaba sendo fundamental para o desempenho individual. Freire conclui então, faz-se necessária uma aproximação crescente entre o dizer e o fazer, ou seja, “entre o que pareço ser e o que estou sendo” (p. 108). A preocupação contínua com as elaborações do que diz e do que faz provocaria o avanço individual e coletivo. Este avanço, portanto, se subsidia nas trocas entre os indivíduos, encerrando um sentido mais complexo às cooperações, tal qual abordado na teoria de Piaget.

A cooperação, na teoria piagetiana, caracteriza-se por ser a fonte dos agrupamentos operatórios. Então, por um lado, as cooperações são responsáveis pelo desenvolvimento (intelectual) das operações racionais, pois gradativamente liberam os indivíduos do seu egocentrismo. Por outro lado, a cooperação também depende da superação do egocentrismo individual, já que requer que o indivíduo identifique seu ponto de vista e possa situá-lo entre os outros. A descentração como

---

<sup>12</sup> A abordagem de Perrenoud sobre os *termos regulação, equilíbrio e cooperação*, têm sentido análogo ao da teoria piagetiana, porém não encerram a mesma complexidade epistemológica.

condição para a cooperação (no momento, pensando no grupo de educadores) depende da superação do egocentrismo de cada um dos indivíduos.

O progresso da socialização, então, depende tanto da evolução mental do indivíduo quanto das interações que este realiza e que, por sua vez, acaba por se desenvolver graças aos progressos da socialização. O reconhecimento disso reforça a idéia de um processo que se faz presente do egocentrismo até a cooperação, viabilizando o desenvolvimento simultâneo do indivíduo e do grupo.

As cooperações encerram uma expressiva complexidade, visto que envolvem a correspondência e a reciprocidade entre as operações dos envolvidos. Mais uma vez os agrupamentos operatórios ganham destaque, pois, tendo sido condicionados pela descentração, permitem o ajuste das operações umas as outras, compondo sistemas de operações, capazes de viabilizar aos indivíduos operarem em comum nas relações interindividuais.

Por ser tão abrangente é que, em alguns parágrafos atrás, a co-operação foi apresentada como um elemento base para as transformações possíveis de serem desencadeadas no espaço das reuniões. Ou seja, somente operando em comum e coordenando estas operações é que os sujeitos (no caso supervisores e professores) poderão avançar em sua lógica de *'saberes e fazeres'*, na ética e nas relações (talvez ainda) hierarquizadas.

Esta pesquisa, se propôs a focar os objetos pedagógicos presentes nas interações de supervisores com professores, ou seja, a forma como interagem em torno de elaborações pedagógicas e em que medida estas elaborações influenciam em suas trocas. A seguir apresento a metodologia que viabilizou o contato com estas proposições.

## O DELINEAMENTO DA PESQUISA: OBJETIVOS, PROBLEMA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Mobilizada pelas minhas próprias inquietações profissionais<sup>13</sup>, propus um projeto de pesquisa voltado para as trocas entre supervisores e professores. Interessava-me desvelar *como interagem* e que *fatores interferem* nas interações destes sujeitos.

Na ocasião da elaboração do projeto, minha experiência apontava para a escola ciclada como o fator que influenciava as trocas entre supervisores e professores. Também neste projeto eu sinalizava uma preocupação com a presença da psicologia e da sociologia na ação destes sujeitos. Delimitei, então, que qualquer troca não seria pertinente para desvelar as interações entre supervisores e professores. Optei em focar as interações em torno de um trabalho *interdisciplinar*, ou seja, em torno da psicologia e da sociologia como ciências afins da pedagogia.

### OS OBJETIVOS E O PROBLEMA DA PESQUISA

Propus, então, como **objetivo da pesquisa**, no ambiente da escola ciclada, *“analisar as interações entre supervisores e professores para o trabalho pedagógico interdisciplinar”*.

---

<sup>13</sup> Como Supervisora Educacional da EMEF Leocádia Felizardo Prestes – Bairro COHAB – Cavahada; onde a então diretora Iara Ayub e a vice-diretora Maria Elizabeth Dutra, pelo seu extremo comprometimento com a educação, sempre me provocaram e incentivaram a buscar respostas para estas inquietações.

No entanto, a partir da minha chegada no campo de pesquisa alguns elementos do projeto foram reorganizados, sem alterar o foco do **problema** proposto: *como acontecem as interações entre supervisores e professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, considerando as funções que desempenham, as contribuições individuais e as trocas estabelecidas no trabalho coletivo*. Outros fatores mostraram-se mais inquietantes para a prática pedagógica do que a proposta dos ciclos. Desta forma a elaboração de uma pedagogia diferenciada sublimou a questão dos desequilíbrios provocados pela *escola organizada por ciclos de formação*.

A partir das observações, a pedagogia com base *psicossocial*<sup>14</sup>, definiu-se como um dos elementos que influencia nas trocas entre os sujeitos e, por isso mesmo, confirmou-se como um dos focos das observações e entrevistas.

## OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada em *observações semi-dirigidas e entrevistas semi-estruturadas*. Onde os dados foram analisados a luz da teoria de Jean Piaget, escolhido como o principal referencial teórico.

A freqüência com que estive presente na escola pesquisada favoreceu que aos poucos os sujeitos fossem aceitando com naturalidade minha presença, as anotações e as intervenções, que por ventura eu fizesse buscando explorar melhor algumas situações. Portanto, a forma de organização do cronograma de visitas trouxe contribuições ao trabalho, pois diminuiu o distanciamento entre

---

<sup>14</sup> **Psicossocial**: termo que escolhi para definir uma pedagogia alicerçada sobre a **psicologia do desenvolvimento**, como referencial para o processo de aprendizagem; e, sobre a **sociologia**, como referencial para um trabalho voltado às classes populares.

pesquisador/pesquisado e estabeleceu “confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação da informação” (Thiollent 1987, p. 83). O autor referia-se a uma pesquisa participante, mas em função da forma como os sujeitos aceitaram minha presença, considero que pode estabelecer-se uma relação entre sua afirmação e a pesquisa qualitativa que desenvolvi.

Em meu primeiro contato com a escola pesquisada (29/09), encontrei resistência por parte de uma das supervisoras, que manifestou seu desconforto em ter uma “*pessoa de fora*” observando seu trabalho. Depois de conhecer o projeto de pesquisa, passados alguns dias, concordou em ser um dos sujeitos. Nos primeiros contatos a resistência ainda era visível, mas diminuía sensivelmente dia-a-dia. Coincidentemente ela foi uma das últimas pessoas entrevistadas, após todas as observações. Ao final da entrevista acrescentou:

(15/12: Entrevista com a supervisora)<sup>15</sup>

**S1:** Quero te agradecer Sandra, porque eu tinha uma outra idéia de ter alguém aqui, pesquisando o meu setor. Me dava a impressão de ser vigiada, ou de ter que mudar a minha rotina pra te atender. Bom, não é preciso nem dizer que foi difícil pra mim te aceitar aqui, né? Eu te disse mesmo! Mas tudo bem, aceitei, meio assim! E valeu! Agora eu aprendi que é bom ter alguém junto, ajudando a pensar o trabalho da gente. É, porque foi isso que tu fez. *Nem sei se era a tua intenção, mas provocaste isso. A tua presença me fazia pensar tudo que era dito, tudo que acontecia nas reuniões, eu gostava de comentar essas coisas contigo. Ficou diferente do que era antes. E olha que eu achei que tu ia quebrar o clima! Atrapalhar, sabe? Mas não, tu com esse teu jeitinho, começou a fazer parte do grupo. A gente vai sentir a tua falta*”.

Encerramos a entrevista num clima de descoberta para ambas. A dela expressa em sua fala. A minha na surpresa de que aquilo que eu não planejei, nem tive a intenção de fazer, aconteceu: de alguma forma contribui para aquele espaço que a princípio eu via apenas como um campo de exploração. Os comentários de Thiollent ajudaram a compreender que isso só foi possível porque o grupo

---

<sup>15</sup> A supervisora está representada pela consoante ‘S’ seguida do numeral ‘1’ (**S1**).



(supervisores e professores) diminuiu o estranhamento em relação a minha presença.

Pelo risco de promover distorções nos dados, esta pesquisa exigiu um distanciamento do meu próprio fazer, como supervisora e, também, das minhas experiências anteriores como professora, pois era preciso perceber a posição e as inferências dos sujeitos, para além de qualquer idéia pré-concebida por mim. Esta premissa é defendida por Brandão (1990) porque “o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência”, mas o daquele que ele investiga, “tal como expressam os próprios sujeitos que a vivem” (p.12).

Isto se confirmou quando as observações de campo mostraram outros fatores, que não apenas a escola ciclada (hipótese inicial minha), como principal provocadora das interações entre supervisores e professores. E também acabou convergindo com as considerações de Piaget (1926) sobre a importância de qualquer pesquisa que lide com o pensamento utilizar-se de observações, pois “a observação nos revela aquelas questões que poderiam nunca nos ocorrer, ou que nós nunca teríamos formulado nos termos sugeridos pela observação” (p. 4).

Entretanto, apesar de reveladoras as observações não seriam suficientes, pois como também foi justificado por Piaget: “é essencial ir além do método de pura observação” (p.7), afinal, nem sempre o sujeito pesquisado apresenta espontaneamente ou consegue comunicar os seus pensamentos. Portanto, aos dados das observações foram acrescentadas informações de entrevistas semi-estruturadas que pretendi se aproximassem das *entrevistas clínicas*<sup>16</sup>, ou seja, entrevistas que, baseadas no método clínico de Piaget, objetivaram reunir mais dados para esclarecer o *porquê* de algumas condutas expressas nas trocas.

---

<sup>16</sup> Conforme observado por Crespo Franco (1997), na década de 20, Piaget utilizava sem diferenciação os termos Método Clínico e Entrevista Clínica, o que mudou na década de 30, quando centrado na ação e conversação sobre esta ação, Piaget fixou-se na expressão *Método Clínico*.

## **A Escola Pesquisada**

Pelo critério de organização da pesquisa, expresso no projeto, tornou-se necessário encontrar uma escola da Rede Municipal, que em primeiro lugar estivesse efetivamente engajada com a organização por *ciclos de formação*. E que, em segundo lugar, fizesse elaborações em torno do desenvolvimento do aluno a partir de orientações da psicologia e que, também, considerasse a realidade social e familiar deste aluno como elementos pertinentes ao trabalho pedagógico.

Através de informações que busquei na assessoria regional da SMED, pude estabelecer pessoalmente contato com esta escola da Rede Municipal, que trabalha com uma das clientela mais carentes e cuja comunidade é conhecida pelo alto índice de violência e uso de drogas. Considerei estes dados significativos, pois poderiam ter provocado nos professores a busca por uma pedagogia (*psicossocial*) diferenciada, justamente para lidar com esta realidade.

Trata-se de uma escola que atende o ensino fundamental, tem mais de 1.500 alunos e um grupo de aproximadamente 90 professores. A escola foi inaugurada em 1988 e construída por solicitação da comunidade.

## **Os Sujeitos**

Propus-me a trabalhar com dois grupos distintos, não para contrapor os dados, mas para ampliar a quantidade e qualidade de informação. Trabalhei, portanto, com duas supervisoras e vinte e cinco professores, sendo:

SUPERVISORA S1		SUPERVISORA S2	
GRUPO de:	Nº de professores	GRUPO de:	Nº de professores
Ciências	2	B10 (primeiro ano do 2º ciclo)	6
Arte – educação	4	A20 (segundo ano do 1º ciclo)	5
Sócio- históricas	4	B30 (terceiro ano do 2º ciclo)	4

Tabela 1

### A Coleta de Dados

Para reunir dados sobre as trocas entre supervisores e professores realizei observações semi-dirigidas, que aconteceram na escola, dentro das seguintes modalidades:

- *Reuniões pedagógicas*: cada escola da RME geralmente tem duas horas semanais reservadas para estudo e/ou planejamento do trabalho pedagógico. Estas reuniões funcionam com a participação de todos os professores do turno (diferentes ciclos), serviço de orientação, serviço de supervisão e direção.
- *Reuniões de pequeno coletivo*: geralmente uma vez por semana, durante o espaço-tempo de uma hora/aula, reúnem-se com a supervisão professores de turmas paralelas (Por exemplo: professores referência de A30; ou professores referência de A20; também podendo ser entre professores de áreas de conhecimento afins (por exemplo:

matemática do II e III ciclos, ou professores de ciências do II e III ciclos, etc).

- *Reuniões de formação organizadas pela escola:* durante o ano letivo a escola deve proporcionar ao coletivo de professores um determinado número de formações, divididas entre os dois semestres do ano letivo. Para estas formações são convidados palestrantes ou são organizadas pela equipe diretiva estratégias de estudo.

Assim, foram realizadas observações em sete **reuniões pedagógicas**, sendo quatro no turno da manhã e três no turno da tarde; totalizando 11 horas de observação.

Nas reuniões de **pequenos coletivos** foram realizadas as seguintes observações:

SUPERVISORA S1			SUPERVISORA S2		
GRUPO de:	Nº de professores	Total observações	GRUPO de:	Nº de professores	Total observações
Ciências	2	3	B10	6	3
Arte – educação	4	4	A20	5	3
Sócio- históricas	4	3	B30	4	4
TOTALIZANDO: 16h de observações entre 29/09 e 10/11					

Tabela 2

Foi observada uma **reunião de formação**, em que o professor Doutor Antônio Gouvêa realizou junto ao coletivo de professores uma dinâmica de exploração de falas coletadas em entrevistas; totalizando 1h e 40 min de observação.

Também foram observados **conselhos de classe** (4h/aula por turma):

<b>SUPERVISORA S1:</b>	<b>SUPERVISORA S2:</b>
C14	A22
C24 A e B	A25
C32	B32
	B11
TOTALIZANDO: 25h de observações	

Tabela 3

Ao invés de diluir as observações ao longo do semestre, tê-las realizado em um período de tempo mais curto foi produtivo, pois pude acompanhar, semana a semana, a seqüência dada ao trabalho e como esta continuidade repercutia nos sujeitos, entre uma observação e outra.

Os dados coletados nas observações foram registrados em um diário de campo, que era complementado com comentários adicionais ao final de cada visita na escola. Houve a tentativa de gravar as primeiras observações, mas a transcrição tornou-se inviável devido ao número de sujeitos envolvidos e todos os ruídos que eram captados pelo gravador.

Foram entrevistados onze dos vinte e sete sujeitos observados; totalizando aproximadamente 16 horas de gravação, onde cada entrevista teve uma duração média de 50 a 70 minutos. As entrevistas aconteceram nos períodos livres dos professores, podendo ser de uma ou duas horas/aula.

No projeto de pesquisa havia a intenção de realizar duas entrevistas com cada sujeito, uma antes das observações e outra ao final delas. No entanto, já no campo de pesquisa pude perceber que os tempos da escola não me permitiriam dispor abusivamente dos períodos livres dos professores, pois podem ser usados pela coordenação de turno em substituições, ou para planejamento e organização pessoal.

As entrevistas foram gravadas e aconteceram após as observações. Foram entrevistas semi-dirigidas, portanto, seguiram um roteiro que tinha a função de manter as perguntas próximas do foco central:

- a) Um parecer sobre o espaço das reuniões.
- b) Repercussão das reuniões na sua prática pedagógica. Os porquês disto.
- c) Um exemplo prático desta repercussão.
- d) Como entende a função docente hoje. Como está lidando com a sua realidade de “*ser professor hoje*”.
- e) Um exemplo da repercussão da relação supervisor-professor para a prática docente.
- f) Como entende que se dê a aprendizagem do aluno.
- g) Sempre teve este entendimento? Mudou? Por que mudou?
- h) Que considerações faz sobre o trabalho com classes populares.
- i) Como esta realidade repercute em sua sala de aula.

- j) Como lida com isto no dia-a-dia.
- k) Como vê a função da escola frente a esta realidade.

### A Análise dos Dados

Os dados coletados foram divididos em três grupos distintos: Os dados que se referiam mais diretamente com a psicologia do desenvolvimento; os dados referentes a realidade social da clientela (sociologia) e, por fim, aqueles dados que expressavam as trocas entre os sujeitos. Destes selecionei aqueles que representavam *condutas recorrentes*<sup>17</sup>.

A organização dos dados para análise, tendo como **objetivo final** vislumbrar o foco central da pesquisa, poderia ser representada através do seguinte esquema:

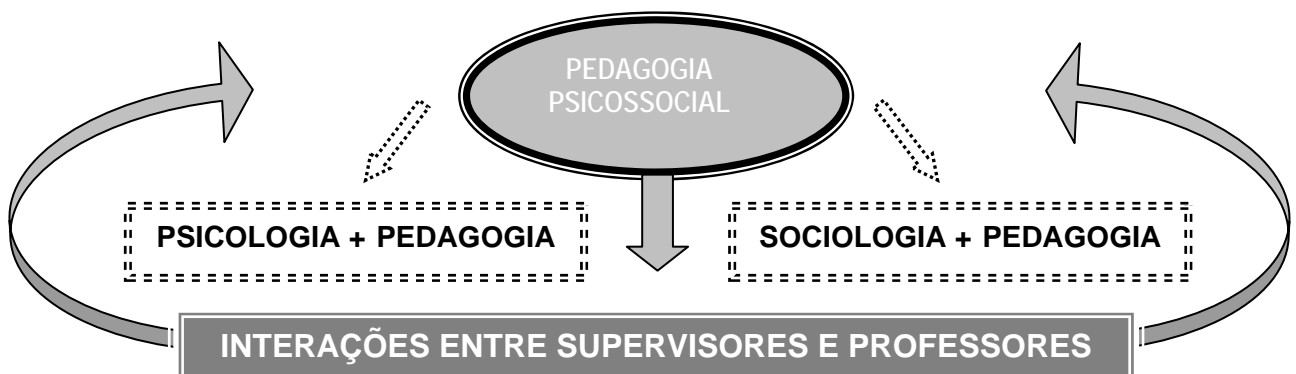


Figura 1

Ou seja, os dados foram analisados tentando desvelar de que maneira as inquietações de uma pedagogia que, para atender as demandas da realidade atual necessariamente precisa fazer-se diferenciada, repercute nas interações entre supervisores e professores, justamente quanto realizam trocas em torno desta realidade pedagógica. Atentando também para a possibilidade destas interações incidirem na qualificação da pedagogia *psicossocial* (alvo das interações), criando uma contínua sucessão entre o que origina as condutas presentes nas trocas e o

<sup>17</sup> *Condutas recorrentes*, como sendo aquelas que apareciam em diferentes sujeitos, em situações também distintas, mas que expressavam um comportamento ou posição em comum.

retorno delas para a transformação da conduta dos sujeitos. O que passa a ser discutido no texto a seguir.



## **PEDAGOGIA PSICOSSOCIAL<sup>18</sup>: MOBILIZANDO AS INTERAÇÕES ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES**

No projeto de pesquisa minhas proposições referiam-se a uma *pedagogia interdisciplinar* como pano de fundo para a coleta de dados. No entanto, já no campo de pesquisa constatei que a psicologia do desenvolvimento e os aspectos sociais da realidade com a qual trabalham supervisores e professores, representavam *orientações do fazer pedagógico* ao se aliarem a pedagogia. Desta forma influenciavam as trocas entre os sujeitos e também destacavam sobremaneira as inquietações que os educadores viviam em relação a esta elaboração pedagógica. Confirmou-se a importância da pedagogia diferenciada, não mais como pano de fundo, mas como elemento chave para desvelar o foco central da pesquisa: *As Interações entre Supervisores e Professores*.

Existem inúmeros elementos que podem orientar *o fazer pedagógico*: questões epistemológicas, questões pessoais, questões de relação com a profissão, questões sócio-econômicas e questões políticas, entre tantas outras possíveis. Nesta pesquisa considerei as questões ligadas a psicologia do desenvolvimento e aos estudos ligados a sociologia por duas razões: primeiro porque direcionam as observações e entrevistas, o segundo porque originam condutas expressivas nas

---

<sup>18</sup> O termo '*psicossocial*' foi escolhido para designar a interdisciplinaridade proposta desde o projeto de pesquisa (julho 2004) e que pretende desvelar elo entre a pedagogia, a sociologia e a psicologia; que pode tanto estar orientando o fazer pedagógico de supervisores e professores, quanto originando formas específicas de conduta para estes sujeitos. O uso deste termo também é decorrente de uma caminhada da SMED em busca de conciliar a pedagogia com estas duas outras ciências.

interações entre supervisores e professores, tal qual pude verificar nos dados da pesquisa.

[...] o professor ou pedagogo deve abandonar a ilusão de encontrar fórmulas mágicas para serem imediatamente empregadas ou respostas prontas para inúmeras questões que surgem em situações educacionais. Isso implica em adotar uma postura que o leve a refletir sobre sua prática, a se colocar problemas e buscar novos estudos realizados, não apenas em psicologia, mas também em outras disciplinas [...]. Tal atitude significa sair da posição de 'aplicador' desta ou daquela teoria, para passar a 'teorizar' sobre sua própria prática (BANKS-LEITE, 1994, p. 86).

Encontrei em Piaget subsídio para este olhar interdisciplinar que está implícito nas interações entre supervisores e professores e que explica porque *optar pela psicologia e pela sociologia como aliadas da pedagogia*:

Indagar qual dos dois termos, indivíduo ou sociedade, precede o outro, é como quando se pergunta se o ovo veio antes da galinha ou a galinha antes do ovo. Há aí uma correlação sem anterioridade assinalável. Há covariância e paralelismo entre a sociedade e o indivíduo; é mister estudar o fenômeno pelos dois métodos do psicólogo e do sociólogo, sem os pôr numa posição irreduzível (PIAGET, apud MAUSS, 1969)<sup>19</sup>.

As considerações de Jean Piaget sobre a pertinência de aliar psicologia e sociologia à pedagogia foram fundamentais para a maneira como estruturei esta pesquisa. Em outras palavras, a interdependência do desenvolvimento mental com as questões sociais (socializações e transmissões sociais) e de ambos com o comportamento motor de toda sua evolução (PIAGET, 1976) apontavam pontualmente para a psicologia e a sociologia como subsídios para a ação pedagógica.

---

<sup>19</sup> Essa foi a resposta de Piaget, quando em 1931, durante a terceira semana do Centro Internacional de Síntese, recebeu críticas de Marcel Mauss que insistia no distanciamento entre Psicologia e Sociologia. In: Percursos Piagetianos, 1997, p. 123.

## REFLEXÕES POSSÍVEIS A PARTIR DE UMA PSICOLOGIA ALIADA A EDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto que, ao realizar intervenções, desafios e reflexões junto ao aluno, o professor contribui para que ele avance até níveis de pensamento mais complexos, é de se esperar que tanto supervisores quanto professores tenham suficiente subsídio teórico para orientar esta prática.

Encontrar na ação pedagógica a presença de um referencial teórico que contribua, efetivamente, para a educação, não é basicamente uma idéia inovadora. Sabe-se que desde o século XV, quando a criança foi reconhecida pela sua tenra idade, tendo sido abandonada a idéia de vê-la pelo prisma do adulto que viria a ser<sup>20</sup>, iniciou-se um processo de *união* da pedagogia com a psicologia. No entanto este percurso, apesar de secular, ainda é uma preocupação contemporânea, que com certeza é responsável por muitas inquietações entre supervisores e professores.

Segundo Piaget, a psicologia da criança desenvolveu-se sobremaneira a partir de 1935<sup>21</sup> e assim pode ajudar a responder de forma mais completa a três pontos relativos à pedagogia: “a natureza da inteligência ou do conhecimento, o papel da experiência na formação das noções e o mecanismo das transmissões sociais” (1970, p. 35).

Sabe-se que as teorias do desenvolvimento estão apoiadas em diferentes epistemologias e que, portanto, cada uma declara diferentemente as mudanças que ocorrem no processo, seja ele referente a realidade física, lógica ou social. As

---

<sup>20</sup> Nas palavras de Rousseau (1762) em Emílio: “[...] procuram sempre o homem na criança, sem pensar naquilo que ele era antes de ser homem”. In: Manacorda (1989).

<sup>21</sup> Informações mais detalhadas deste processo de desenvolvimento da psicologia infantil a partir da década de 20, podem ser encontrados na introdução de PARRAT e TRYPHON (1998) e também em VASCONCELOS (1996).

epistemologias mais largamente difundidas são o apriorismo e o empirismo. O apriorismo defende um preformismo das estruturas responsáveis pelo desenvolvimento, que aconteceria naturalmente com a contribuição do fator tempo.

O empirismo, por sua vez, credita o desenvolvimento às pressões do meio sobre o sujeito, supondo que o meio externo pudesse por si só provocar as mudanças.

Na verdade, as contribuições da epistemologia apriorista e empirista refletiram-se na trajetória de um ensino mais tradicional, que buscou seus objetivos fazendo variadas tentativas didático-metodológicas, ou seja, tanto as alternativas aprioristas, quanto as empiristas, de alguma forma, contemplaram parte dos elementos que são fundamentais ao desenvolvimento: repetição, imitação, verbalização, etc. Isso só foi possível porque estes elementos são tão naturais à criança quanto a própria atividade espontânea. O ensino tradicional, porém, caracterizou-se essencialmente como uma pedagogia da passividade: professor transmissor, aluno receptor (Piaget, 1970).

Em razão de tais constatações, Piaget sugere como fundamental para a pedagogia “uma concepção de conjunto que o educador, em cada caso faz da criança” (1970, p. 140), indicando que é preciso entender o papel da imitação, da repetição e de qualquer outro procedimento para as estruturas do aluno. A concepção de conjunto, defendida por Piaget, refere-se ao conhecimento afetivo, social e cognitivo, devido a indissociabilidade destes fatores para o desenvolvimento.

Os professores precisam investigar continuamente sua prática e ampliar seu conhecimento teórico. Em outras palavras, é preciso subsidiar com a teoria o seu fazer e teorizar sobre sua ação pedagógica, pois, como afirma Becker (2001), há

sempre uma concepção epistemológica nas atividades que propõem e em sua própria forma de pensar o ato educativo.

Todavia, não basta que os educadores adotem qualquer teoria, já que para a aprendizagem não são suficientes apenas as *estruturas pré-formadas*; tão pouco é suficiente o que pode ser *transmitido e imposto* ao espírito do aluno. Na melhor das intenções, considerar importantes as estruturas hereditariamente adquiridas e o valor das pressões que o meio pode causar são possibilidades que não se excluem; contudo, são insuficientes.

O texto a seguir traz recortes dos dados das observações e entrevistas para mostrar que os sujeitos, tanto supervisores quanto professores intencionalmente ou não, com ou sem subsídio teórico explícito, relacionam a psicologia do desenvolvimento com a prática pedagógica. Estes dados, portanto, serão focalizados na presença da teoria de Jean Piaget, primeiramente por ser este o principal aporte teórico desta dissertação e segundo porque considero relevante que a ação pedagógica subsidie-se em uma teoria mais abrangente do que os pressupostos aprioristas e empiristas, comumente utilizados. Aparentemente a teoria de Jean Piaget responde bem a isso, a partir do momento em que engloba muitos fatores que são indissociáveis ao progresso da lógica: a maturação nervosa, a experiência física, a experiência social e a equilibração presente em todas as etapas do desenvolvimento.

Não se trata evidentemente de uma teoria que foi elaborada com fins educacionais, mas que muito bem pode subsidiar supervisores e professores a fim de compreenderem como se dá o desenvolvimento da aprendizagem e a partir disto possibilitar que organizem as propostas de trabalho e as intervenções necessárias ao avanço dos alunos.

Segundo Lourenço (2002), a teoria de Piaget se faz pertinente por muitas razões, entre elas: a) o fato de considerar importantes as estruturas cognitivas que são utilizadas nas soluções de problemas; b) pela valorização dos processos que se apresentam ao longo do desenvolvimento; c) porque prevê as construções do sujeito em interação com o meio (e com outros sujeitos), a fim de conhecer pensar e raciocinar sobre a realidade; d) porque contempla o *saber melhor* (estruturas) em detrimento do *saber mais* (conteúdos).

Pela forma como é estruturada, a teoria piagetiana oferece condições simultâneas para a formação crítica, autônoma e solidária, baseada no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade, bem como para o desenvolvimento cognitivo, através de ações investigativas e construtivas. Trata-se de dois enfoques distintos: o das verdades intelectuais e o da formação moral, ambos complementares, sendo um pré-requisito do outro, no tocante a uma educação de qualidade.

Aliar as contribuições de Piaget à prática pedagógica não é algo inédito na Rede Municipal de Porto Alegre, onde o desejo de chegar a esta qualificação da educação e a ventilação de algumas possibilidades trazidas por esta teoria mobilizaram, a partir da década de 80 estudos, congressos e seminários envolvendo todos os professores das escolas municipais. No entanto, o enfoque acabou dirigindo-se mais ao aperfeiçoamento de técnicas do que a apropriação dos recursos teóricos que poderiam subsidiá-las.

M. L. Becker (1998), em sua tese de doutorado, buscou identificar a presença da Epistemologia Genética nas ações e explicações relatadas pela Equipe de Psicopedagogia da SMED/POA<sup>22</sup>. Constatou que a própria organização interna

---

<sup>22</sup> Significando, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

da mantenedora, que tinha por objetivo prestar assessoria às escolas e aos professores da Rede Municipal, favoreceu o 'apagamento' da contribuição da Epistemologia Genética. M. L. Becker encontrou a presença de diferentes referências, as quais pretendiam '*complementar*' aspectos '*poucos contemplados*' pelos estudos de Piaget. Nas palavras da pesquisadora, a Equipe de Psicopedagogia, por não problematizar essas relações e não ter retomado o debate entre os diferentes autores abordados, contribuiu para o enfraquecimento das idéias de Piaget no trabalho.

As constatações de M. L. Becker convergem com as posições de Vasconcelos (1996) que, ao descrever a trajetória de difusão das idéias de Piaget no Brasil, faz referência a essa transposição como algo que aconteceu de maneira superficial, através de leituras fragmentadas e de compreensões parciais. O que de forma alguma, para ambos os autores, invalida as tentativas feitas, uma vez que se trata da reelaboração dos '*saberes e fazeres*' pedagógicos e que por isso constitui um processo, tal qual o de qualquer processo de aprendizagem.

Sendo assim, na Rede Municipal de Porto Alegre, qualquer proposta pedagógica que venha a servir-se da psicologia para enriquecer o '*como*' e '*porque*' do seu fazer tem estas raízes e o desafio permanente de avançar para além delas.

## AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET

Em diferentes obras Piaget refere-se a educar como sendo a função de *adaptar* o indivíduo ao *meio social ambiente*; a partir disto parto para um pretensioso desdobramento desta idéia: a) esta adaptação não é função única e exclusiva da escola; b) por outro lado, não significa que a escola seja responsável apenas pelo

trânsito, entre as gerações, dos conhecimentos que compõem o capital cultural; c) pode então, indicar que cabe a escola a formação intelectual e moral do indivíduo, objetivando habilitá-lo com os instrumentos necessários para adaptar-se a todas as instâncias de sua existência, porque “a vida é uma realidade dinâmica, a inteligência é uma atividade real e construtiva, a vontade e a personalidade são criações contínuas e irreduzíveis” (PIAGET, 1970, p. 149).

Antes de entrar propriamente na discussão dos dados é conveniente que se estabeleça a distinção entre desenvolvimento e aprendizagem, Piaget (1972/1982) alerta que essa diferença existe e é considerável. Apresenta o desenvolvimento como um processo global e espontâneo, relacionado a todas as estruturas do conhecimento.

A aprendizagem, por sua vez, não é espontânea, precisa ser provocada por um educador ou experimentador. Evidentemente ultrapassando a premissa de que todo estímulo provoca uma resposta originária de aprendizagem, pois, de acordo com Piaget, (se houve resposta) as estruturas necessárias já estavam presentes antes mesmo da pergunta.

O que importa agora é estabelecer um dos diferenciais propostos por Piaget: é o desenvolvimento que explica a aprendizagem, pois este “não resulta da soma de diversas experiências de aprendizagem” (1972/1982, p. 01).

Assim, o desenvolvimento seria resultado de ações que interiorizadas modificariam o objeto de conhecimento. Estas operações seriam reversíveis e nunca isoladas, estando sempre associadas a outras operações que constituiriam a estrutura total. Por fim, estas estruturas operacionais é que constituiriam a base do conhecimento. Dessa maneira, quem pretender trabalhar com as questões do



desenvolvimento deve concentrar-se em “compreender a formação, elaboração, organização e funcionamento dessas estruturas” (p.02).

Piaget apresenta três pontos importantes nas aproximações entre aprendizagem e desenvolvimento: **a) as estruturas da aprendizagem** parecem obedecer às mesmas leis do desenvolvimento, estando, a aprendizagem subordinada ao desenvolvimento. **b)** tanto no desenvolvimento quanto na aprendizagem, a *relação fundamental* que se estabelece é de **assimilação**, através da qual se integra qualquer espécie de realidade a uma estrutura. Esta assimilação torna-se fundamental para qualquer aplicação pedagógica ou didática, eis que apresenta o sujeito da aprendizagem como *sujeito ativo*; “uma operação é uma atividade. A aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa” (p. 12); **c)** só haverá atividade assimiladora do próprio sujeito se houver **desequilíbrio** suficiente para que ele aja em busca da auto-regulação: “sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito” (p.12).

#### AS PREOCUPAÇÕES COM A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA PESQUISADA: ANÁLISE DOS DADOS

No campo de pesquisa as inquietações de supervisores e professores em relação a *conhecer os alunos e basear neste conhecimento o planejamento pedagógico* originou-me duas questões: a primeira seria *quais pressupostos teóricos estavam implícitos nesta busca de compreensão e investigação do aluno*; a segunda referia-se a *de que forma Piaget trata os elementos presentes nas investigações que estavam sendo feitas na escola*. Estas duas questões nortearam a coleta de dados e

ajudaram a classificá-los, pois a intenção maior é desvelar o quanto estas inquietações referem-se a psicologia do desenvolvimento e, conseqüentemente de que forma influenciam as interações entre supervisores e professores.

Nas abordagens a seguir os termos *inquietações*, *perturbações* e *desequilíbrios* aparecerão com um significativo destaque, sinalizando a origem de manifestações específicas entre os sujeitos da pesquisa. Cabe no entanto ressaltar que o termo *inquietações* terá um sentido mais genérico, podendo ou não resultar em condutas de equilíbrio, enquanto que os dois outros termos estarão sempre ligados a possibilidade de *condutas compensatórias*.

Os dados das observações e entrevistas foram divididos em dois grupos de condutas. Cabe salientar que o termo condutas, de acordo com a obra piagetiana, designa *comportamentos observáveis* passíveis de análise, e que no caso específico desta pesquisa possibilitaram-me encontrar a origem das interações observadas. O primeiro grupo reúne as dúvidas, as sugestões e os movimentos feitos para atender esta questão mais ampla que denominei '*O que fazer para trabalhar com as questões do ensinar e do aprender*' e que refere-se a busca por uma base teórica que possa orientar a prática e responder as questões mais inquietantes tanto de supervisores quanto de professores. O segundo grupo reúne aquelas condutas que expressam a transposição para a ação de todos os estudos e reflexões feitas, descreve as alternativas elaboradas e colocadas em prática e como os educadores se posicionam em relação a isto. O quadro a seguir apresenta estes dois grupos e seus subgrupos, elaborados de acordo com a afinidade entre os dados manifestados.

<b>GRUPO 1: O QUE FAZER PARA TRABALHAR COM AS QUESTÕES DO ENSINAR E DO APRENDER?</b>	
<b>Condutas</b>	<b>Representando</b>
1. Subsidiar teoricamente as propostas da escola.	Os movimentos feitos para subsidiar teoricamente as propostas da escola e as conseqüências disto.
2. Vencer o equívoco da rigidez dos tempos de aprendizagem.	A compreensão de que a aprendizagem não acontece em estádios com rigidez nos tempos de sucessão e as dúvidas apresentadas em relação a isto.
3. Compreender o processo e aprimorar as intervenções.	A busca de compreender o processo de aprendizagem para poder aprimorar a ação pedagógica.
4. Aproximar da prática as diferentes teorias adotadas.	As inquietações originadas na tentativa de conciliar teoria e prática.
<b>GRUPO 2: COMO TRABALHAR COM AS QUESTÕES DO ENSINAR E DO APRENDER</b>	
<b>Condutas</b>	<b>Representando</b>
5. Planejar a partir do comportamento ou das expressões dos alunos.	A intenção de mudar a prática pedagógica a partir do novo conhecimento sobre o aluno.
6. Promover a atividade espontânea do aluno. a) Mobilizar a ação do aluno. b) Propiciar atividades que envolvam atenção e prazer. c) Promover o trabalho em equipe e as socializações.	Os movimentos feitos para enriquecer as atividades propostas e as reflexões feitas sobre isto.
7. Acompanhar o desenvolvimento como um todo.	As diferentes formas de avaliação elaboradas e a repercussão disto entre os professores.

Tabela 4

A seguir, conforme anunciei, trago dados das observações e entrevistas onde supervisores e professores<sup>23</sup> manifestaram suas inquietações. Inicialmente

<sup>23</sup> Os sujeitos supervisores serão representados pela consoante 'S' seguida de um numeral (S1 e S2). Os sujeitos professores serão representados pela consoante 'P' seguida de um numeral (P1, P2, P3...). As Orientadores Educacionais por O1 e O2. As reuniões serão indicadas apenas pelo turno (M

serão abordadas e discutidas as condutas do GRUPO 1, a partir da forma como Piaget trata estas questões, em seguida será feito o mesmo com as condutas do GRUPO 2.

### **GRUPO 1:**

#### **O QUE FAZER PARA TRABALHAR COM AS QUESTÕES DO ENSINAR E DO APRENDER**

As observações e entrevistas explicitaram a preocupação dos sujeitos com ações que pudessem aperfeiçoar a prática pedagógica a partir de uma base psicológica. Entre elas, destaquei:

#### **1. Subsidiar teoricamente as propostas da escola**

Ao longo de algumas observações, constatei que as propostas das supervisoras traziam um referencial teórico subjacente, nem sempre explicitado de forma direta, mas era suficiente para destacar-se. Perguntei-lhes se julgavam que os professores tinham suficiente subsídio teórico para resolver algumas das questões propostas, por exemplo: a exploração das falas dos alunos coletadas em entrevistas<sup>24</sup>, o entendimento de uma avaliação mais globalizada, etc. Explicaram-me que no início do ano, quando surgiu a demanda de *caracterizar o aluno de cada ciclo*, ficou mais destacado que os professores trabalhavam isolados com seus alunos na sua área de atuação.

A partir disso, apresentaram dois textos aos professores, um que resumia os estádios de desenvolvimento da teoria de Jean Piaget, os níveis de linguagem, os níveis de organização e socialização e as possibilidades de aprendizagem da leitura

---

ou T). As participações da assessora da SMED serão indicadas pelas consoantes 'AS'. Acreditando assim que será assegurada a identidade de todas as pessoas participantes da pesquisa.

<sup>24</sup> O procedimento destas entrevistas será melhor explicado no item 5 deste texto.

a partir do processo de desenvolvimento da criança, entre outras informações. O segundo tratava da alfabetização, uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget. Reunia informações sobre os dez princípios de uma educação libertadora, a necessidade de ação sobre o meio para dar conta da adaptação (assimilação e acomodação), o erro construtivo, imitação, heteronomia e equilibração.

Aparentemente a intenção das supervisoras era oferecer aos professores subsídios para conhecerem as etapas (estádios) do desenvolvimento e a forma como elas estão interligadas (continuidade). Esperavam que dessa maneira os professores, ao receberem alunos com dificuldade de aprendizagem, soubessem adequar as intervenções.

(21/10: Pesquisadora e supervisoras conversando):

**S2:** Pode o professor ver a defasagem, mas justificar dizendo que “o problema é que não aprendeu lá no início da vida escolar!” tipo “agora é tarde!” [...] Depois tem outra coisa, o professor pode até ver a defasagem, mas não sabe direito de onde saiu aquela brecha. [...] Decidimos então apresentar o desenvolvimento para eles, desde lá do iníciozinho até o III ciclo. Nosso desafio para eles é que conhecendo o processo, pudessem ver a defasagem e voltar lá na sua origem.

Os textos foram estudados separadamente, nas reuniões de pequeno coletivo do primeiro semestre. Questionei então se perceberam alguma transformação na prática dos professores.

**S2:** Não na maioria, mas vimos sim! É interessante como até quem não se lançou sedento na leitura acabou se envolvendo! [...] primeiro nas perguntas, ficaram mais curiosos. Depois nos comentários que faziam sobre os alunos: antes eles comentavam ‘sabe isto’, ‘não sabe aquilo’ e pronto! Começaram a ligar o comentário a uma justificativa; parece que queriam entender os porquês. [...] Uma coisa bem interessante que vimos acontecer foi uma releitura dos conceitos [...], quando apresentamos a idéia de que se pega o conceito do aluno para ampliar, não para anular ou apagar, foi incrível! Uma professora disse que só agora entendeu o que via desde a faculdade: “partir do que o aluno sabe, entender como ele pensa, ampliar o conhecimento dele [...]. Ela estava impressionada com a descoberta [...]”.

No trabalho de sala de aula também perceberam mudanças, segundo S2 a “preocupação do que tinha significado pro aluno, por exemplo, quando trabalharam a questão da identidade, a palavra ‘*casebre*’ era valorizada como carregada de significado. Vimos um certo respeito. Claro que o aluno de III ciclo que não lê e escreve perfeitamente ainda é chamado de ‘*analfabeto*’ por alguns professores, mas eles sabem que existem níveis de alfabetização e que todos têm que viver todos os níveis, não importa a idade, então podem chegar no III ciclo não totalmente alfabetizados”.

Havia, portanto, uma seqüência na proposta da supervisão para os professores: **a)** primeiro o princípio norteador do SOP para a gestão 2002/2003/2004 ‘*Ensinar para Além do Conteúdo*’. A partir do que os professores solicitaram (2004), caracterizar os alunos de cada ciclo. **b)** o estudo dos textos sobre a teoria de Piaget nas reuniões, fornecendo subsídios para realizar a caracterização; **c)** a preocupação dos professores, a partir da leitura dos textos, em entender o que tinha significado para os alunos; **d)** a pesquisa envolvendo os segmentos da escola, que abrangia a visão de mundo, de comunidade e de construção do conhecimento; **e)** o exercício de como explorar as falas da pesquisa em sala de aula; **f)** a proposta de uma avaliação mais globalizada que rompesse com a linearidade e fragmentação de cada ano letivo; **g)** a elaboração das fichas de avaliação composta por habilidades comuns a todas as disciplinas; **h)** o fechamento do ano com palestra do Professor Gouvêa<sup>25</sup>, que foi quem orientou a escola na exploração das falas.

Essa seqüência de ações e manifestações indica uma preocupação ampla com a aprendizagem dos alunos enquanto processo e, permite supor que os estudos feitos e as reflexões sobre as entrevistas provocaram mudanças na prática de alguns professores, enquanto para outros pode ter originado inquietações

---

<sup>25</sup> Professor Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, USP/SP.

significativas. O que importa é que tanto um quanto outro resultado acabavam sendo expressos nas trocas entre os educadores.

## 2. Vencer o equívoco da rigidez dos tempos de aprendizagem

Os professores referiam-se também dos tempos da aprendizagem com uma certa inquietação. Havia mais dúvidas do que respostas; porém, estas incertezas poderiam estar indicando que não mais acreditavam no rigor da idade cronológica e dos tempos padronizados para o avanço de todos os alunos.

(27/10, reunião M) Discussão enquanto elaboravam as fichas de avaliação para o III trimestre:

**S1:** Temos que pensar por exemplo: o que é ler com fluência ao final do II ciclo? E ao final do III ciclo?

**P24:** Ah, não é mistério: tem que adequar ao aluno. Graduar as dificuldades.

**P5:** Não sei se é tão simples. É uma questão de trabalhar com o grau de complexidade. Às vezes a gente não tem idéia das dificuldades que o aluno enfrenta.

Até que ponto o fato de terem lido publicações sobre os estádios de desenvolvimento de Piaget e terem feito discussões sobre isto pode ter despertado nos professores dúvidas sobre *o que* ensinar e *quando* ensinar? Eles expressaram não saber como distribuir critérios mínimos de aprendizagem para cada ciclo, desfez-se para estes educadores a segurança de um currículo linear elaborado de acordo com a idade dos alunos.

No entanto, apesar de ter provocado reflexões pertinentes, o estudo dos estádios de desenvolvimento não respondeu às dúvidas evidenciadas pelos professores. M.L. Becker (1998) apresentou como um dos resultados da sua tese de doutorado, voltada para a identificação da *contribuição da epistemologia genética de Jean Piaget nas práticas desenvolvidas nas escolas* da Rede Municipal de Porto Alegre: “[...] um apagamento gradual da contribuição de Piaget [...]” (p. 222). O que,

na tese, a pesquisadora justifica pela “pouca *presença direta* de Piaget nesse trabalho constituído com suas idéias”, uma vez que as referências ao nome de Piaget são genéricas e os conceitos vistos na teoria não foram devidamente analisados (1998, p. 131). Neste sentido, as idéias de Piaget e os conceitos que pretensamente poderiam nortear a prática acabam aparecendo em um sentido fragmentado, pois os educadores não se apropriaram suficientemente deles.

Segundo Vasconcelos (1996), uma transposição da teoria à prática, quando feita a partir de fragmentos da mesma tende a um reducionismo dessa teoria. O reconhecimento dos estádios requer, portanto, um conhecimento mais amplo do referencial teórico em foco para garantir sua pertinência na educação.

*O que seria importante abordar frente a manifestação destes educadores?* Piaget (1947/1967) comenta que, pelo caráter integrativo das estruturas do desenvolvimento, torna-se difícil compreender o seu *mecanismo*. É preciso compreender que a idéia de estruturas sucessivas, onde cada uma subsidia as demais, é que permite a divisão do desenvolvimento em estádios (p.132). Em educação, torna-se tão importante conhecer os critérios gerais desses estádios quanto suas atribuições específicas. O que se vê mais divulgado entre educadores são as especificidades de cada período, faltando justamente maiores ponderações sobre os critérios que lhes são determinantes. Piaget apresenta-os da seguinte forma:

- Uma **ordem de sucessão constante**, muito embora possam variar nas idades médias dos indivíduos. Esta variação pode ser determinada pelo grau de inteligência ou pelo meio social de um indivíduo para outro.

A abordagem em questão traz de volta os comentários de **S1** (13/10): que diz ter consciência que o aluno pobre tem menos oportunidade de acesso a cultura, tem



*mais* “dificuldade para interagir com seu meio [que] é um meio mais empobrecido”, mas que consciente disto o professor deve pensar: “bom, se já sei isto tenho que pensar como vou ensinar este aluno. O que devo *proporcionar a ele... ele precisa mexer, procurar, pensar [...]*”.

A posição da supervisora aponta para a importância da ação no desenvolvimento, mas remete também à afirmação de Piaget sobre a variação nas idades médias dos estádios em decorrência do meio social com o qual interage o indivíduo.

Para Piaget (1967/2000), “as sociedades humanas foram concebidas [...] como sistemas de complexas interações, cujos produtos são tanto a ação individual, sempre solidária com um setor mais ou menos importante do grupo, quanto com o grupo inteiro [...]” (p. 406). Dessa forma, é possível compreender dificuldades de aprendizagem das crianças de classe popular, principalmente quando na escola entram em contato com um capital cultural socialmente privilegiado pela classe dominante, distante portanto, da sua experiência diária. Faz-se necessário que os professores compreendam como as interações sociais repercutem nas estruturas do sujeito. O que por sua vez requer maior aprofundamento no estudo da teoria de Piaget, ultrapassando os contatos iniciais e superficiais, que sugerem têm significativo valor apenas como ponto de partida.

- Existe uma **estrutura de conjunto** nos estádios, a qual é determinante para as manifestações mais particulares. Não é possível, portanto, valorizar a predominância desta ou daquela estrutura, sob o risco de invalidar o desenvolvimento como um todo. Na coleta de dados, foram encontradas algumas

situações que possivelmente indicassem entendimento segmentado, ou não, das estruturas que compõem os estádios. Por exemplo:

(3/11: reunião T) Professoras de primeiro ciclo discutindo os mínimos necessários ao final do ano:

**P3:** E a multiplicação?!

**P14:** Tem coisa que dá pra mostrar no I ciclo! Tipo multiplicação e divisão é um complicador! Claro que a gente dá a noção do repartir e do aumentar... Mas não pode oficializar as operações.

**P21:** Mas o importante é que façam e desfaçam o raciocínio! Tipo reversibilidade![...] Quando eles pensam no “contrário” reforçam o de antes! (pausa) Pelo menos é o que eu penso né?!

**P14:** Que triste isso! Na hora de alfabetizar (pausa), não sei vocês, mas eu me preocupo tanto, tanto com as letras e deixo de lado a matemática. [...]. Perguntei isso pra P30 e ela também faz isso. A gente se preocupa com as letras, palavras e frases, quando sobra tempo, mais pra lá do 2º trimestre é que ataca os números! (riu) Que besteira!

Neste exemplo as professoras mesmo referindo-se aos processos mentais subjacentes, criticavam a separação da alfabetização da língua materna com a alfabetização matemática, o que realmente não procede, se for levado em conta o desenvolvimento a partir de estruturas marcadas pela sucessão e integração, conforme proposto por Piaget.

Tendo apresentado os estádios a partir de uma ordem de sucessão constante, Piaget (1970c/1993) alerta para a diferença no ritmo dessa sucessão de um estágio para outro. Podendo derivar, tanto da qualidade e freqüência de estimulação intelectual recebida dos adultos, quanto da atividade espontânea em seu meio. Piaget, no entanto, alerta que este desenvolvimento não é mérito exclusivo das transmissões sociais, pois depende muito mais das construções individuais de cada sujeito. O que requer um meio favorável para a “co-operação” (p.12). Piaget explica:

Poderíamos ir tão longe a ponto de dizer que certos padrões de comportamento caracteristicamente formam estádios com propriedades muito gerais. Isso ocorre até que um certo nível de desenvolvimento é atingido. Deste nível em diante, porém, as atitudes individuais tornam-se mais importantes do que essas características gerais, e criam-se diferenças cada vez maiores entre os sujeitos (p. 13).

O referido autor estabelece algumas hipóteses para dar conta das diferenças, entre elas aponta para as *aptidões progressivamente diferenciadas*, onde afirma que todos os sujeitos (normais) avançam ao estágio das operações formais, no entanto, o fazem em diferentes áreas, de acordo com suas aptidões.

Para melhor explicar a relação entre a estrutura de conjunto dos estádios e as diferenças individuais no desenvolvimento dos sujeitos, trago considerações de Collares (2003) sobre as decalagens: “as decalagens caracterizam a repetição ou a reprodução do mesmo processo formador em diferentes idades”<sup>26</sup> e,

[...] quando uma mesma operação se aplica a conteúdos diferentes, verifica-se a *decalagem horizontal* e quando há a reconstrução de uma estrutura por meio de outras operações verifica-se a *decalagem vertical* (p. 44).

Essa possibilidade inerente a cada sujeito para avançar nos estádios, de forma contínua, mas não linear e totalmente diferenciada dos demais sujeitos, aparece como uma orientação da teoria que é inegavelmente pertinente aos educadores. Porém, requer que ultrapassem a idéia inicial de uma sucessão linearmente fixa de um estágio ao outro.

- **As estruturas são integradas**, visto que não existe substituição dessas estruturas, as quais se integram umas às outras continuamente, mais cedo ou mais tarde, originando o que Piaget chama de *estrutura subordinada*.

Esta posição oferece subsídio ao que **S2** (21/10) relatou como *impactante* aos professores durante o estudo dos textos sobre a obra de Piaget: “Quando apresentamos a idéia de que se pega o conceito do aluno para ampliar, não para anular ou apagar, foi incrível!”. A reação de surpresa descrita por **S2** sugere o entendimento

---

<sup>26</sup> Collares citou Piaget: “Problemas da Psicologia Genética” (p. 365).

equivocado dos professores de que o avanço para uma estrutura diferenciada significaria abandonar as anteriores, num caráter de substituição e não de ampliação.

O que caracteriza a integração das estruturas é justamente a existência de predominância e sucessão entre elas, caracterizando sua reversibilidade, e não a substituição de uma pela outra.

A questão é compreender porque os alunos, frente a alguns desafios, percorrem diferentes caminhos até a resposta, o que muitas vezes os professores interpretam equivocadamente, por exemplo:

(09/11: Conselho de classe do segundo ciclo) As professoras constataram que divergiam na avaliação daquela turma desde o primeiro trimestre:

**P1:** Eles não têm criatividade nenhuma, nenhuma! [...]

**P2:** Quando proponho um problema eu mais ou menos já tenho o caminho da resposta e pronto. Eles vão por um lado que eu nunca imaginei e chagam na resposta. Eu considero criatividade!

**P3:** Isto é criatividade ou acomodação? Eles sempre vão pelo mais fácil!

Na dinâmica de tempos da escola nem sempre é possível interromper o trabalho que está sendo desenvolvido para retomar ou aprofundar as questões teóricas, no entanto manifestações como estas podem compor um quadro indicativo de como e porque avançar nos estudos e reflexões, pois considero que elas expressam equívocos diretamente ligados às inquietações dos educadores e descortinam um campo fértil para aproximar teoria e prática.

### **3. Compreender o processo e aprimorar as intervenções**

Esta conduta sugere a forma como supervisores e professores estão elaborando ou reelaborando seus *saberes* em torno do processo que envolve a aprendizagem dos alunos.

(26/10: reunião T) Comentavam sobre o desenvolvimento da leitura e compreensão dos alunos:

**P19:** Sabem que o 'G' não quis me contar uma história que acabei de ler pra ele? Um dia contei uma história e pedi para alguns recontarem individualmente. O guri ficava me olhando, mudo. Eu pedia e ele não falava! Eu perguntei: Tu ouviu a história? (balançou a cabeça que sim). Tu gostou da história? (balançou que sim). Então conta pra mim! Ele ficou mudo! (todas riram).[...] Depois passei por ele no pátio e ele me cumprimentou. Aproveitei para cobrar dele: Tu hein, aquele dia não quis me contar a história! Ele me olhou e disse: "Claro que não, tu já sabia!" (todas riram muito). Imagina se eu ia pensar que ele era capaz de uma coisa dessas! Do jeito dele ele foi mais esperto que os outros!

**S1:** Olha gurias, o que a gente tem que pensar é que as respostas das crianças nunca são em vão. Feliz de quem consegue fazer intervenções e ver além da fala inicial. Certo?!

Houve no diálogo a preocupação sobre a importância de compreender alguns indícios evidenciados pelos alunos. Poderia então ajudar neste entendimento as orientações de DELVAL (2002, p. 135) referindo-se ao tipo de respostas que as crianças dão quando são questionadas. O autor baseia-se na teoria piagetiana para apresentar cinco tipos de respostas que podem ser dadas pelas crianças mediante questionamento: a) *Respostas espontâneas*, seriam aquelas que ocorrem sem a intervenção do adulto, para o método clínico são as mais importantes de serem conhecidas; b) *Respostas desencadeadas*, são aquelas que surgem mediante as perguntas do entrevistador, mas estão ligadas ao conjunto de pensamento da criança. Igualmente importantes para o pesquisador; c) *Respostas sugeridas* seriam aquelas que surgem por influência das intervenções do entrevistador. Estas têm pouco valor para o método clínico; d) *Respostas fabuladas* são aquelas criadas pela criança, pouco se relacionam ao tema abordado e por isso não interessam para o entrevistador; e) *Respostas não-importistas*, são aquelas em que a criança diz qualquer coisa para livrar-se do experimentador. Especificamente no caso do aluno 'G', que apresentou uma resposta do tipo 'desencadeada'.

As respostas desencadeadas estão sempre afinadas com o nível de desenvolvimento da criança, com sua capacidade de reflexão e com o modelo de mundo que ela tenha. Estes são os elementos que ela usará para responder a um problema no qual nunca tenha pensado. As respostas desencadeadas, segundo Delval, são de grande valor para que se conheça os aspectos básicos do seu pensamento.

Apesar dos professores envolvidos no diálogo acima não terem tido a intenção de fazer uma entrevista clínica com os alunos, ou de lançar problemas específicos para serem resolvidos, havia um caráter investigativo na proposta.

Com base nesse pressuposto, considero a possibilidade de que os professores tenham começado a fazer elaborações em torno das diferentes respostas e comportamentos evidenciados pelos alunos, este talvez seja o início de uma caminhada que poderá servir-se do Método Clínico.

A maneira como foram organizados os conselhos de classe também sugere que os supervisores e professores apostam em um desenvolvimento processual de seus alunos: cada professor trouxe para os Conselhos de Classe as produções feitas ao longo do ano pelas crianças. Os trabalhos eram analisados por todos os colegas, as dúvidas na avaliação eram detalhadamente discutidas. O material trazido pelas professoras contribuiu para acompanharem as produções de cada aluno, comparando-as umas com as outras considerando os três trimestres, revelando, na medida do possível o processo percorrido individualmente.

Outro exemplo foi a intervenção de uma professora quando pegou um aluno 'colando'. A reação dela deixa a mostra uma compreensão mais avançada da aprendizagem como processo e não como simples reprodução do que foi dado:

(29/11: Conselho de Classe do segundo ciclo)

**P3:** Um exemplo da melhora foi o YU, que na hora da prova, nervoso, colou do dicionário. De baixo da classe ele abriu em ordem alfabética, leu e escreveu na prova com as suas palavras. Na hora eu tirei a prova dele e dei um sermão, mas considerei a prova! Não tive coragem de zerar! Até uns meses atrás pra aquele guri ordem alfabética era um mistério! Imagina, colar do dicionário! Ele avançou um monte!

Os exemplos citados acima mostram que os sujeitos da pesquisa reconhecem a variedade de formas que expressam os avanços dos alunos. Pode-se observar o empenho em desvelar estas manifestações e em valorizá-las para além do simples êxito das respostas corretas. O movimento dos professores e supervisores da escola, buscando compreender a aprendizagem, aproxima-se da afirmação de Piaget (1970), quando defende que “é fundamental para a escola moderna saber qual é a estrutura do pensamento da criança”, pois este conhecimento vai ser determinante para a qualidade dos métodos de ensino que nortearão a prática pedagógica (p. 163).

(27/10: reunião T ) Discutindo sobre a organização da brinquedoteca:

**P6:** Começa que os alunos já brigam na hora da divisão. Já dá problema!

**P3:** É, eles brigam quando a brinquedista chega para pegar metade da turma. Eles brigam com ela, brigam entre si, eu brigo com eles! É uma doença! Todo mundo quer ir!

**S1:** É que não se colocam no lugar do outro!

**MI:** Eles querem a vantagem é pra eles!

**S1:** É aquilo que a gente lê nos livros e aqui se vê acontecendo na prática: eles são egocêntricos. MUITO!!!

Segundo foi dito por S2, após terem participado das reuniões de estudo sobre a teoria de Piaget, os professores começaram a observar mais atentamente alguns comportamentos ligados ao desenvolvimento. Cabe compreender que o egocentrismo representa uma característica do pensamento intermediária entre o individualismo e as condutas socializadas. No caso específico da divisão da turma para a brinquedoteca, fica fácil compreender que estes alunos estão reagindo as

regras que lhes foram imputadas (“eles brigam quando a brincadista chega para pegar metade da turma”), e que somente conseguiriam cumprir as combinações se já houvessem adquirido as condições de autonomia e reciprocidade (pois ainda “não se colocam no lugar do outro!”).

Aparentemente os estudos feitos na escola propiciaram que os professores estabeleçam um olhar diferenciado para o que até então seria classificado apenas como indisciplina ou incapacidade de adequar-se ao espaço escolar e, assim, avançar nas aprendizagens. Por mais que as elaborações dos professores, nos quatro exemplos acima citados, sejam insuficientes para sustentar uma intervenção coerente com as contribuições da psicologia do desenvolvimento, sinalizam de forma clara o processo dos professores em torno deste subsídio teórico.

#### **4. Aproximar da prática as diferentes teorias adotadas**

Na escola pesquisada, também encontrei a presença de uma educação tradicional, subjacente ao uso de atividades mais mobilizadoras apresentadas como construtivistas. Porém cedo ou tarde os professores esbarravam diante da não aprendizagem dos alunos, recolocando as suas inquietações.

(27/10: reunião T)

**P38:** [...] é aquilo de não poder corrigir! Deixa errado que ele conserta lá no terceiro ciclo! Caneta vermelha nem pensar! (riu) Mas posso mandar encher uma folha com o que errou? (riram)

A descontração na fala da professora pode ter deixado transparecer que existe uma inquietação em relação à questão do ‘erro’. *Como abandonar a ‘caneta vermelha’? O que eu faço agora?* – poderiam ser questões presentes nas entrelinhas da conversa.



A educação tradicional, que ao longo de décadas foi se mostrando insuficiente para dar conta das questões do desenvolvimento moral e intelectual, seguiu presente na prática educacional como uma alternativa que trazia segurança aos professores e que apresentava resultados mensuráveis (nada qualitativos) à aprendizagem.

Piaget (1970) explica que os *métodos mais antigos* apesar de *antipsicológicos*, atendiam a alguns fatores naturais da criança, como por exemplo: a imitação e a obediência ao adulto, por isso talvez trouxessem resultados para a aprendizagem.

Provavelmente esses resultados, mesmo que insuficientes dos métodos tradicionais, obstaculizem o abandono dessas práticas em prol de alternativas que respeitem os aspectos psicológicos do desenvolvimento moral e intelectual.

A fala da professora, em primeiro lugar, permite destacar que a necessidade de correção surgiria pela constatação de um *erro*. Importa então que os supervisores e professores pudessem redefinir o que seria *errar* em determinada proposta de trabalho. Lourenço aponta para o valor do *erro construtivo* na obra de Piaget. Ele ressalta que os *erros* são mais reveladores do que as respostas corretas, pois mostram as razões cognitivas que estão por traz do que foi manifestado. E, assim, podem indicar a mentalidade da criança, expressa em sua resposta (2002, p. 183).

Esta, porém, é uma proposição que fica na contra-mão da formação e da experiência de muitos professores. Assumir esta constatação pode impulsioná-los para que se subsidiem teoricamente e possam fazer intervenções junto à criança, buscando justificativas para as suas respostas. A inquietação na fala da professora,

poderia estar sinalizando que este é um caminho possível para este grupo de professores.

Outro elemento que vale a pena destacar refere-se a idéia de uma aprendizagem que acontece aos *saltos*. Esta fala aparece no recorte a seguir:

(23/11: Reunião T)

**S1:** Gurias, o que a gente sabe é que, para a aprendizagem acontecer, precisa um núcleo comum na turma. O excesso de diferenças (distância de aproveitamentos) entre os alunos é prejudicial. É o que chamamos de Pós-construtivismo, porque vai além de Piaget. Onde o núcleo comum é percebido através de degraus da escada que todos devem percorrer. Não é uma rampa. É uma escada. Acontece aos saltos. Se pode ver claramente nos saltos da aprendizagem. Assim é necessário uma proximidade mínima possível entre as crianças para que possam dialogar e trocar entre si.

Nesse comentário aparece uma influência das proposições teóricas defendidas pelo GEEMPA, onde para explicar a idéia de uma *escada* que represente o processo de aprendizagem, Esther Grossi (2004) utiliza-se da teoria de Wallon, em que a passagem de uma equilibração a outra se dá devido a um conflito, produzido por uma ruptura. Ou seja, o pensamento tido como válido passa por uma modificação estrutural, originando um novo patamar de satisfação cognitiva, que requer a destruição do anterior. O que facilmente pode ser representado pela subida *nítida* de um degrau de escada e não da inclinação *contínua* de uma rampa.

Faz-se presente neste caso uma divergência entre as orientações recebidas do GEEMPA e as orientações sobre a teoria de Piaget que foram estudadas na escola. No entanto, este pode ser um contraponto positivo no sentido de que proporcionaria um avanço nos estudos de Piaget, pois sairiam de um contato

inicial (superficial) com a teoria piagetiana, podendo a partir disso rever, entre outros conceitos, a idéia de uma aprendizagem que acontece aos saltos.

Conforme defende Lourenço, estaria adequado utilizar a idéia de uma escada para representar o desenvolvimento numa perspectiva piagetiana desde que se considere que a linha horizontal de cada degrau representa o aspecto de continuidade do desenvolvimento, enquanto a distância em altura entre os degraus representaria a descontinuidade, em que o estágio seguinte contém algo que não estava presente no anterior (2002, p. 47). Ao que parece, não é a mesma idéia defendida pelo GEEMPA, quando propõe que entre os estádios haja a *destruição do anterior*.

## **GRUPO 2:**

### **‘COMO TRABALHAR’ COM AS QUESTÕES DO ENSINAR E DO APRENDER**

Talvez pela intenção de ultrapassar os métodos mais tradicionais de educação, que aparentemente já não são suficientes para dar conta da demanda atual; ou, como foi dito, *para caracterizar o aluno de cada ano ciclo*, aconteceram alguns movimentos diferenciados no sentido de aprimorar o trabalho pedagógico da escola.

Coll (1987) realizou estudos que apontam a teoria genética como uma das teorias psicológicas de maior impacto nos meios educacionais. O que converge com as propostas da SMED de Porto Alegre, onde há pelo menos duas décadas iniciou-se a abordagem da teoria piagetiana, tanto nas formações organizadas para toda a rede de professores, quanto em grupos mais restritos de estudo e reflexão que se utilizam do espaço da escola para tanto. Busquei relacionar os pressupostos dessa teoria com a proposta metodológica da escola

pesquisada, com a intenção de desvelar a convergência ou divergência entre ambas.

O autor citado defende que a presença da teoria genética seria valiosa para a educação a partir do momento em que a aprendizagem fosse constituída como um processo ativo de elaboração, onde o ensino favoreceria as múltiplas interações entre os alunos e os conteúdos (p. 186, 187).

Compor a proposta pedagógica da escola pesquisada reunindo teoria e prática, provocou algumas condutas distintas a partir das quais proponho as reflexões a seguir.

### **5. Planejar a partir das expressões dos alunos**

Supervisores e professores organizaram na escola uma entrevista envolvendo alunos, funcionários, professores e setores. Segundo a supervisora: “A idéia inicial (da entrevista) era caracterizar os alunos de cada ciclo, como pensam, como se expressam e com isto enriquecer o planejamento” (S1, 29/09).

O enfoque principal seria a posição dos alunos, as demais respostas seriam usadas como contraponto. As falas trazidas pela entrevista apresentaram uma complexidade, de certa forma, inesperada pelo grupo de educadores. Com isso, reorganizar a ação educativa a partir das informações obtidas transformou-se no objeto de uma reflexão coletiva.

Durante a reunião pedagógica (29/09), o coletivo de professores analisou todas as falas coletadas na entrevista<sup>27</sup> sobre: a) visão de mundo, b) visão da comunidade; c) visão epistemológica. A tarefa dos professores na reunião era simular o estudo de uma das falas, trabalhando em grupos, como supostamente

---

<sup>27</sup> A coordenação pedagógica da escola convidou alunos do III ciclo para realizarem a ‘entrevista’ nos espaços da escola, pois acreditavam que os entrevistados se sentiriam mais a vontade em responder para alunos.

fariam em sala de aula. O objetivo proposto pela supervisão foi o de aprender a explorar as falas para entender o que faz sentido ao aluno, proporcionando-lhe condições de refletir criticamente sobre as questões que dizem respeito a sua vida.

*Caracterizar os alunos de cada ano ciclo* através da reflexão das falas é uma estratégia que considero possa subsidiar-se teoricamente da seguinte forma:

- Delval (2002) diz que é através de nossas representações sobre a vida cotidiana que nos permitimos entender as coisas que acontecem e assim organizar nossa ação. As crianças (alunos), portanto, têm, desde muito cedo, suas próprias representações, as quais são construídas a partir da preocupação com a origem e funcionamento das coisas. Explorar as falas junto aos alunos foi um recurso dos professores para aproximarem-se das representações que os educandos construíram sobre o mundo, a comunidade e o conhecimento.

Revelar estas posições poderia então: 1) garantir significação das propostas de trabalho, pois seriam aproximadas dos interesses e necessidades dos alunos; 2) atender as demandas da comunidade escolar e da comunidade social, expressas nas falas dos alunos; 3) aproximar os professores desta realidade que é tão distante da sua própria realidade social e cultural, mas que, para validar a ação pedagógica precisa ser conhecida e compreendida.

- O principal potencial da análise das falas coletadas poderia, no entanto, estar na crescente adaptação dos alunos à realidade onde vivem, habilitando-os à crítica e intelectualmente interagir com esta realidade. Neste caso seria preciso considerar as representações dos alunos como decorrentes de estruturas pré-formadas, elaboradas no seu contato com o meio (material e social). A exploração das falas junto aos alunos (após terem sido assimiladas pelos professores), seria usada como uma forma de pressão com a intenção de provocar

uma desorganização nestas estruturas que, após reorganizadas com os novos dados resultantes das reflexões, proporcionariam aos alunos um novo estado de equilíbrio em relação ao seu mundo, sua comunidade e suas formas de conhecimento. Uma alternativa otimista, pois nem toda pressão repercute nas estruturas internas, no entanto, uma oportunidade a mais de propor intervenções com intencionalidade dirigida.

Muito embora nenhum dos sujeitos tenha verbalizado este referencial teórico para a atividade proposta, ainda assim permanece em destaque o valor atribuído à expressão e ao comportamento dos alunos como indícios do seu desenvolvimento; evidenciando, desta forma a nítida preocupação dos professores em compreendê-lo e torná-lo componente ativo da prática pedagógica.

## **6. Promover a atividade espontânea do aluno**

Coll (1987), a partir da teoria de Piaget, alerta que “a atividade do aluno que aparece no centro do processo de aprendizagem é uma atividade *autodirigida* e *auto-estruturante*”, por isso, é essencial que esteja a cargo do aluno (p. 187). Essa orientação teórica implica em um ambiente estimulante e rico, onde cada aluno possa trabalhar em seu nível e no seu ritmo próprio. Direta ou indiretamente ligados a esta base teórica, os supervisores e professores demonstraram preocupação com alguns destes aspectos. Por exemplo:

a) **Mobilizar a ação do aluno** a partir dos seus interesses e do que tem significado para ele. A supervisora S1 (13/10), conversando comigo, comentou que apesar de alguns professores argumentarem a *dificuldade* dos alunos de classe popular lidarem com a aprendizagem escolar, a escola estava propondo um movimento contrário, baseado na ‘*comprovação científica*’ de que “até quem sofre acidente e perde partes do cérebro aprende, então este aluno pode aprender!”.

A afirmação de S1 teve por base considerações de Esther Grossi, que defende em suas publicações exatamente os mesmos argumentos e que também elabora estratégias didáticas para viabilizar a aprendizagem escolar de crianças de classe popular, ditas com *dificuldade de aprendizagem*.

Talvez objetivando mudanças na prática docente, as supervisoras, em vários momentos, desafiaram os professores com tais argumentos. No entanto, esta intenção precisaria subsidiar-se no mínimo em três diferentes formas de entendimento da prática pedagógica:

- Seria necessário, em primeiro lugar, pensar nas atividades escolares como ações que os alunos exercem sobre o meio exterior, reorganizando as estruturas do aluno na medida em que ele interage com os objetos (de conhecimento) enquanto busca construir novas formas de equilíbrio. O mote desta ação, portanto, encerra a necessidade de sair do desequilíbrio presente. Os porquês desta mobilização são totalmente individuais, podendo ser provocados de fora (perturbações externas); porém, só se tornam efetivos quando repercutem nas estruturas do sujeito. Por isso, na teoria piagetiana, o desenvolvimento é explicado como um processo decorrente de trocas interindividuais, que, no entanto, tem um caráter rigorosamente intra-individual.

A partir desse entendimento os professores poderiam provocar desafios que levassem a busca contínua por equilíbrio, que Piaget (1967/2000) define como algo que não resiste às contínuas mudanças no meio e que por isso mesmo provoca uma evolução resultante de desequilíbrios e reequilibrações. Isso explicaria porque em educação existe o entendimento de que o aluno precisa: *mexer, procurar e pensar*. No entanto, o conhecimento de que dispõem, muitas vezes não ultrapassa os limites do senso comum dos educadores.

- Também caberia pensar que as atividades escolares, para desencadear ações mentais efetivas, dependem da significação que têm para o aluno. Coll (1987) destaca que, se o objeto do conhecimento estiver muito distanciado das possibilidades de compreensão do aluno, não provocará desequilíbrio e a mudança ficará bloqueada. O autor então alerta que “a intervenção pedagógica deve ser concebida em termos de elaboração de situações que permitam um grau ótimo de desequilíbrio, isto é, que superem o nível de compreensão do aluno, mas que não o superem tanto que não possam ser assimilados ou que torne impossível restabelecer o equilíbrio” (p.189). O que resulta num complicador da prática pedagógica:

(3/11, Reunião T) Professoras discutiam a facilidade com que os alunos esquecem o que é visto na escola:

**P3:** [...] a professora apresenta o DIVIDIR com toda formalidade, como se fosse uma fórmula mágica e a criatura [aluno] nunca imagina que faz todo dia, ou pelo menos já fez.

**P32:** Tudo que a gente ensina na escola é assim: eles nunca ligam com o que fazem, ou gostam. Parece o livro dos segredos! E nós somos as bruxas (riu).

**P3:** O ‘J’ por exemplo, quando faz uma conta olha o resultado e diz: “Terminei, agora vou ver se ta certo. Mas vou ver do meu jeito!” Daí faz a prova real. É a operação inversa, mas eu não ensinei, ele inventou um jeito.

**P32:** Garanto que se tu tivesse ensinado ele não ia entender.

Piaget (1947/1967), quando traz a questão de estruturas mais elaboradas serem construídas a partir das anteriores e quando se refere a afetividade como a energética das condutas do sujeito, fornece dados que podem subsidiar estas reflexões.

Pensar no aluno de classe popular, que tem pouco acesso às formas de cultura<sup>28</sup> e que vive em um ambiente *mais empobrecido* (condições de miséria), requer que se pense (obrigatoriamente) nas estruturas construídas por esse sujeito

---

<sup>28</sup> Referindo-me àquelas historicamente valorizadas pela instituição escola: fato que tem sido colocado em discussão pelo respeito à diversidade, mas que não cabe abordar neste momento.



para dar conta dessas condições de vida. O que nas palavras de Piaget corresponderia a dizer que:

[...] um esquema resume em si o passado e consiste sempre, portanto, numa organização ativa da experiência vivida [...], a análise [...] convenceu-nos, efetivamente, da impossibilidade de divorciar qualquer conduta, seja ela qual for, do contexto histórico de que ela faz parte (1966/1987, p. 356).

Montoya (1996) realizou uma pesquisa com crianças faveladas, onde diagnosticou que a base do problema cognitivo destes sujeitos poderia estar na incapacidade de representar de forma adequada a realidade onde vivem. A falta dessa *representação adequada do real* inviabiliza uma comunicação coerente, prejudicando o desenvolvimento da linguagem e da socialização. Montoya apresenta como um dos resultados de seus estudos, que

As crianças de nossa pesquisa expressam uma inteligência prática, que se revela num conhecimento do real na ação direta com os objetos, mas ao mesmo tempo uma conceptualização bastante atrasada desse modo real (p. 70).

Nessa abordagem, Montoya aponta para a preocupação de ações pedagógicas realizadas sobre a criança e não com ela, em que são negligenciados, além da forma como constrói seu conhecimento, a sua experiência e os conteúdos do seu universo cultural. E conclui:

A evolução do pensamento é possível a partir da ação sobre a experiência vivida e nesse sentido na possibilidade de reconstruir formas anteriores de conhecimento. O processo de reconstrução não poderá se dar através da ação sobre experiências e conteúdos culturais alheios, mas sim sobre os próprios (p.98).

Este nível de compreensão do professor atribuiria ao seu fazer um avanço sobre saberes divulgados e defendidos há muito entre educadores, mas que sem o

entendimento mais amplo da teoria podem perder sua validade e cair no senso comum.

- Por fim, também seria necessário levar em conta as necessidades e interesses específicos destes alunos de classe popular. Observa-se na obra de Piaget, uma preocupação especial em relação aos interesses e às necessidades dos alunos (em geral), pois “uma aula só tem alcance se responder a uma necessidade, e ela só responde a uma necessidade se os conhecimentos que traz corresponderem a realidades experimentadas e espontaneamente vividas pela própria criança” (Piaget in PARRAT, 1998, p. 59). Piaget destaca que, segundo Claparède<sup>29</sup>, todo interesse é resultante de uma necessidade e deve ser valorizado como o “único eixo em torno do qual deve se mover todo o sistema” (p.155).

Em outra explicação, anterior e mais abrangente, Piaget (1947/1967) trata dos interesses e necessidades como elementos ligados a contínua auto-regulação, definindo-os como a *afetividade* que representa a energética de qualquer forma de conduta. Para Piaget estas formas de sentimento têm raízes hereditárias, diversificam-se ao longo da vida com as interações sociais e com a experiência vivida e, ainda comportam em si conflitos e crises de reequilíbrio, onde a formação da personalidade passa a ser determinada pela busca de coerência e de organização dos valores (p. 135).

Cabe frisar que a realidade dos alunos não representa um *fator determinante* para seu futuro, podendo ser apenas o ponto de partida para qualquer elaboração, o que é assegurado pela mobilidade defendida por Piaget. Assim, a necessidade de sobrevivência, a expectativa em relação à vida e as possibilidades de intervir neste

---

<sup>29</sup> Claparède, em L'éducation fonctionnelle, p. 195 e 197.

processo estão entrelaçadas com as contribuições que a escola pode dar neste sentido.

A título de exemplo é pertinente citar a atividade desenvolvida pela prof<sup>a</sup> P25: a turma dessa professora era composta por alunos com retenções<sup>30</sup> de anos anteriores, caracterizava-se, portanto, pelas dificuldades de aprendizagem, pelo uso de drogas, pela dificuldade de convivência em grupo e por furtos freqüentes. Eram atendidos por quatro professores, sendo: a professora referência (P25), uma volante, uma de arte-educação e uma de educação física. Devido às reconhecidas dificuldades de aprendizagem e de convivência da turma, a professora propôs uma feira para arrecadar verba que eles utilizariam para ir numa pizzaria com o grupo de professores. A feira funcionaria como um brechó, mas que “não podia ser chamada assim porque os alunos têm preconceito com este termo” (P25 14/12). A organização da feira envolveu os seguintes passos:

**P25:** A professora de artes fez com eles os cartazes de preços e de divulgação, fez também os convites para as famílias e os prospectos que entregaram nas casas. A educação física organizou os grupos da feira: eles fizeram escalas e mapas para a arrecadação das roupas nos bairros próximos.[...] A itinerante ia recebendo as roupas e verificando o estado delas, fazendo consertos e organizando por tipo. [...] Eu ia construindo os textos do relatório e fazendo os cálculos de valor das roupas, da pizzaria, as quantidades de roupas e tudo mais.[...] Ficamos envolvidos com isto uns dois meses, até o dia de ir na pizzaria.[...] Filmamos tudo e hoje eles vão assistir a fita.[...] Vamos mostrar para os pais na última reunião do ano (14/12).

Antes da entrevista com a professora, visitei a feira, vi como organizaram as roupas nas prateleiras, os cartazes de divulgação (espalhados pela escola) e as etiquetas de preços. Fui atendida (em minhas compras) pelos alunos, que me

---

<sup>30</sup> Nos ciclos ‘reter’ tem significado similar, mas não idêntico, ao de ‘reprovar’ usado na escola seriada.

surpreenderam nas argumentações (agindo como vendedores) e no cuidado para fazer o troco.

Durante a entrevista com P25 perguntei como ela avaliaria a atividade:

**P25:** O envolvimento de todos os professores não foi planejado. Aconteceu e foi muito legal para os alunos. Pra mim também, que pude me dedicar mais com a exploração das produções deles em cima da feira.[...] Eu acho que os alunos deram um show! Por exemplo, durante a tarde, eu não podia ficar na escola (a feira aconteceu durante o dia inteiro), eles ficaram sozinhos. Deu tudo certo.[...] Sem eu pedir, eles fizeram uma relação de tudo que venderam e entregaram na direção com o dinheiro. Isto sim a gente combinou. Por isso eu acho que rolou um crescimento, uma coisa de iniciativa. [...] Principalmente porque tinha dinheiro na jogada e eles têm este problema de 'embolsar'. Qualquer coisa tem valor para eles e eles pegam mesmo! Mas desta vez não! Fora que na coisa do troco, da adição e subtração eles também mostraram crescimento. [...] Acho que mexeu mais com os interesses deles. Pensa bem, quem é que leva esta gurizada na pizzaria hoje em dia! Também deu mais responsabilidade pra eles. Na vida deles eles são muito exigidos. Tem gente aqui que tem compromisso de adulto com o trabalho, com a casa, com os irmãos. [...] Eu penso muito nisso, a escola às vezes perde porque trata eles como criança [idade média dos alunos: 11 a 15 anos]. Eu mexo com eles, faço pensarem na vida. No segundo trimestre trabalhei a questão de produção textual usando uma ficha de pedido de emprego que peguei lá na COOTRAVIPA. Mexeu com eles. Rendeu o trabalho!

b) **Propiciar atividades que envolvessem ação e prazer:** Foram observadas algumas propostas nesse sentido. Por exemplo, o festival de leitura organizado pela professora referência de primeiro ciclo. No final do mês de agosto os alunos começaram a trazer livros, textos ou recortes e pediam para ler. A professora então propôs um festival de leitura. Os alunos ajudaram a organizar todos os detalhes do festival, duas vezes por semana, na sala de aula. Cada dia um aluno lia uma história para os colegas. Os livros vinham de casa ou da biblioteca. A professora propunha atividades de interpretação sobre a leitura. No final de setembro participei do primeiro dia do Festival de Leitura, para o qual foram convidadas as supervisoras, direção e orientação educacional.

Ao longo do trimestre os alunos passaram a convidar outras turmas (inclusive do II ciclo) para assistirem ao festival. As outras professoras da turma

envolveram-se com o trabalho e o Festival de Leitura tomou uma dimensão impensada.

(22/11: Conselho de Classe do primeiro ciclo) Durante o conselho de classe dessa turma, os comentários a respeito dos avanços de um aluno em função do festival chamou a atenção:

**P1:** Este aluno tem uma excelente memória visual, faz reproduções perfeitas de desenho animado, mesmo sem modelo. Só que se esconde nesta habilidade e não enfrenta novos desafios. Aliás, nem cria por ele mesmo, [...] só faz reproduções.

**P21:** Nem me fala. Nos dias do festival de leitura ficava em transe olhando os leitores. Chegou um dia que duvidei que quando chegasse a vez dele ia se soltar! [...]

**P1:** E aí, como foi?

**P21:** Ele adorou. Leu todo empinado. Leu super bem. Eu nem sabia que ele sabia ler. É que durante um bom tempo ele foi respeitado pelos desenhos que fazia para o festival. [...] uma coleguinha disse bem assim: “teu desenho é super bonito, mas eu leio tri bem e tu eu não vi ler ainda!” [...] a partir disto vi que ele se interessou muito mais e cresceu!

Outro exemplo é o projeto de Bijuterias proposto pela professora P13. Os alunos fabricaram com folhas de revista, cola, barbante e miçangas, bijuterias que foram vendidas na feira de final de ano (organizada pela escola). Durante a confecção, faziam reflexões sobre sua vida, sobre a escola, sobre os seus objetivos com a escola, etc. Ao final do trabalho, faziam registros escritos do que fizeram, do que falaram, do que ouviram. Sem que o trabalho tivesse sido planejado com objetivo interdisciplinar, outros professores passaram a participar: matemática, com quantidades e valores; arte-educação, confeccionando caixinhas para colocar as bijuterias.

Outras propostas também aconteceram durante o período de coleta de dados, por exemplo:

Correio do SOP: alguns alunos de A20 e A30 levavam diariamente bilhetinhos e cartinhas para as supervisoras e orientadoras. Elas então colocaram um grande envelope feito de papel pardo na porta do SOP, escreveram CORREIO. Diariamente havia muita correspondência e elas respondiam a todas. Criaram uma

rotina de correspondência dentro da escola. Alguns alunos, pelo desejo de participar, envolveram-se mais com a alfabetização. O trabalho estendeu-se para as produções escritas em sala de aula, com a participação das professoras.

Mural da adolescência: Uma professora desde o início do ano estava sendo desafiada pela supervisão para montar um jornal mural com questões de adolescência. Estava receosa de tentar e não dar conta de levar o trabalho adiante. Com os resultados do CORREIO, animou-se, foi na supervisão, parabenizou-as pela iniciativa de organizar o correio e comunicou que estaria montando o jornal mural a partir daquela semana. Os alunos fizeram a organização junto com a professora e o estagiário de informática. As produções seriam escritas na aula, corrigidas pela professora e pelos alunos, digitadas no laboratório de informática, impressas e iriam para o mural. Ao final do trimestre reuniram as produções e encadernaram como o livro da turma.

O Veritek<sup>31</sup> - uma atividade que foi bastante divulgada nas reuniões e um considerável número de professores passou a utilizá-la nas aulas. Não me proponho nesse momento a discutir os mecanismos envolvidos na atividade, que apresenta aos alunos uma única opção (pronta) de resposta correta. Ofereço-lhe destaque porque na escola era utilizado por grupos que discutiam suas hipóteses antes de responderem. Em uma das reuniões em que o Veritek foi divulgado, as professoras fizeram o seguinte comentário:

(20/10: reunião M)

**P37:** O que eu gostei é justamente disso, eles batem boca, batem boca e no final confirmam se estava certo. [...] Basicamente trabalham com hipóteses. Não é isso?!

---

<sup>31</sup> Trata-se de um recurso didático onde é apresentado aos alunos duas folhas: em uma, perguntas e em outra, as respostas; todas numeradas de 1 a 9. No tabuleiro existem números fixos de 1 a 9 relativos às perguntas. O aluno coloca sobre o número da pergunta o número da suposta resposta certa. Terminada a correspondência vira-se o tabuleiro sem deslocar os números que foram sobrepostos nele. Do lado de baixo destes números aparecerá uma figura geométrica perfeitamente formada, caso haja erros na correspondência pergunta-resposta a figura estará deformada, então os alunos devem recomeçar.

**S1:** Isso! E tem aquela coisa de discutir a idéia e ouvir a sugestão do colega.

**P25:** Vê bem, aceitar a sugestão da maioria e na hora da correção se estava errado ou certo aceitar com naturalidade.

**P12:** No início eles vão se matar! Mas depois acho que vai!

**S1:** É, se vocês trabalharem com a idéia de “não faço porque dá confusão” nunca vai funcionar. Eles precisam ter a oportunidade para depois se adequarem.

A imagem ligada a identidade: o professor P28 fotografou os alunos enquanto praticavam um esporte preferido, depois entregava para cada um sua foto e pedia que escrevessem um texto sobre sua imagem e seus sonhos de vida. A ortografia ele deixava a encargo das professoras de português, mas a leitura da imagem e auto-estima era trabalhada nas atividades da sua área.

Antes de refletir especificamente sobre as atividades ligadas à *ação e ao prazer* propostas na escola pesquisada, é pertinente revisitar a origem destes conceitos, que, de uma maneira ou outra, chegaram aos tempos atuais.

No Brasil a valorização do ‘*aprender fazendo*’ e da necessidade de propor ‘*atividades prazerosas*’ ganhou impulso na década de 30 com o advento da Escola Nova, que subsidiada pelos princípios dos Métodos Ativos de Piaget, acabou acontecendo paralelamente com a educação tradicional, sofrendo com isto deturpações difíceis de serem desfeitas.

Ao longo da história, o ‘*aprender fazendo*’ (proposto por John Dewey) foi alvo de críticas: primeiramente no que se refere a idéia de espontaneidade (como ponto de partida da atividade), podendo ter atribuído à Escola Nova uma imagem de *espaço da desordem e indisciplina* (Laissezfaire), fato que a submeteu a algumas críticas conservadoras<sup>32</sup>. Em segundo lugar, a idéia de atividade (ligada ao interesse, necessidade e prazer de aprender) que pode ter avançado da teoria para

---

<sup>32</sup> Em Di Giorgi, Escola Nova, cap. 6, p. 40.

a prática como uma simples estratégia de manipulação de objetos ou utilização de jogos com fins isolados em si mesmos. Assim, distanciou-se da relação íntima e necessária aos interesses da criança e aos avanços cognitivos, morais e sociais a serviço dos quais deveria estar.

Vasconcelos explica que (para os escolanovistas) a ação educativa deveria “propiciar os meios facilitadores para que os potenciais da criança possam emergir espontaneamente e para que despertem gradativamente os modos moral e científico de pensar” (1996, p. 20). Tal aspecto aumentaria a responsabilidade das atividades propostas por educadores, pois representariam um caminho possível para a condução dos indivíduos ao máximo do seu desenvolvimento moral e intelectual.

Na escola pesquisada, as atividades propostas evidenciaram um maior envolvimento dos alunos, ampliando sua capacidade de exploração e compreensão bem como, concentrando, em muitas destas experiências, objetivos ligados à aprendizagem de conteúdos e à convivência no espaço da escola. Essas intenções, de forma indireta, estariam ligadas à teoria piagetina e poderiam ser melhor exploradas a partir de um conhecimento mais aprofundado deste referencial.

No livro *Psicologia e Pedagogia* (1970) Piaget alerta sobre a importância de propiciar aos alunos experiências variadas, as quais além de instigarem sua atividade, lhes forneçam diferentes formas de expressão, sendo que só se caracteriza em desafiador para a criança aquilo que mobiliza sua ação (enquanto busca assimilar o novo dado), portanto não é um evento que possa se dar de fora do sujeito.



c) **Promover o trabalho em equipe<sup>33</sup> e as socializações:** Os grupos de trabalho, ou a formação de turmas heterogêneas apareceram nas falas dos sujeitos como elementos inquietadores, pois não sabiam como conciliar estas propostas com a aprendizagem dos alunos.

(10/11: Reunião T) As professoras discutiam se no último conselho de classe seria priorizado formar turmas a partir do aproveitamento, reunindo em um mesmo grupo crianças com muita dificuldade de aprendizagem:

**P12:** O que eu vejo é que às vezes uma criança mais capaz faz uma baita diferença na aprendizagem das outras. Eu já tive casos em que uma criança dessas era um motor de arranque pras outras.

**P3:** Mas também pode que eles saiam prejudicados, porque levam a turma, mas a turma atrasa eles.

**S1:** E deixar eles na turma fraca é uma irresponsabilidade! Não é? Por tudo o que já se sabe na psicologia moderna, o que mais prejudica: A indiferença ou o castigo? Deixa-los lá seria priorizar os outros e não eles.

No momento de realizar a enturmação<sup>34</sup> dos alunos de acordo com o grau de dificuldade na aprendizagem, é necessário analisar se aqueles alunos de melhor potencial para aprender poderiam ou não dinamizar o desenvolvimento dos colegas nem tão privilegiados.

Piaget (1967/2000) aponta para o progresso do conhecimento como consequência de uma *abertura* crescente de ações sobre o meio e da inserção do indivíduo em grupos cada vez mais numerosos. O que ele justifica, primeiro, porque nas trocas entre os sujeitos é fundamental, em graus crescentes, superar a experimentação prática. Em segundo lugar, porque as operações gerais da inteligência se subsidiam em coordenações intraindividuais tanto quanto interindividuais. Assim, para os avanços cognitivos, é preciso descentralizar o indivíduo em

---

<sup>33</sup> O trabalho em equipes proposto por Piaget tem critérios e objetivos definidos, conforme pode ser constatado em Parrat e Tryphon (1998) e em Psicologia e Pedagogia (Piaget). No espaço das escolas o termo mais presente é “trabalho em grupo” e pode-se dizer que, na transposição para a prática pedagógica, perdeu a essência do que foi proposto por Jean Piaget.

<sup>34</sup> Divisão dos alunos no final de cada ano, onde ‘reter’ significa manter no mesmo ano ciclo e ‘avançar’ significa colocar em uma turma do ano ciclo posterior.

relação ao outro e o grupo em relação a ele, pois sem isso não é possível constituir o conhecimento móvel decorrente das cooperações.

Numa sala de aula heterogênea, a riqueza das trocas poderia contribuir para avanços consideráveis aos alunos. Resta então refletir sobre o dito prejuízo previsto para aqueles mais capacitados (“porque levam a turma, mas a turma atrasa eles”). Dito por Piaget (1965/1993), a relação entre o sujeito e o objeto modifica a ambos. Em termos de relações sociais, o sujeito refere-se ao ‘eu’, enquanto o objeto passa a ser as ‘trocas entre estes sujeitos’, estendendo a idéia de transformação simultânea tanto para os casos interpessoais quanto intrapessoais. Nesse sentido, em sala de aula, quando um aluno intelectualmente mais capacitado troca com os colegas que apresentam mais dificuldade, existe um movimento interno dele para expressar seus saberes e suas hipóteses. Este movimento exige uma diferenciada *coordenação geral de ações* independente do retorno dado pelos colegas (que nunca é nulo), atribuindo a ele avanços decorrentes das equilibrações. Pode então ser possível que alunos tenham prejudicadas suas habilidades cognitivas ao compartilhar trocas com colegas que apresentam dificuldades de aprendizagem? Acredito que não se considerarmos as proposições da teoria piagetiana. Porém, existe essa possibilidade se na sala de aula as atividades propostas não forem mobilizadoras de ambos os perfis de aproveitamento.

Revisar na teoria piagetiana a pertinência das trocas e de trabalhos em grupos poderia contribuir para as inquietações apontadas pelos professores. O *trabalho em equipes* proposto por PIAGET (1970) reúne a contribuição das ações para o desenvolvimento total do aluno (moral e intelectual), sendo que ao organizar sua convivência em sala de aula, estariam se preparando para a vida adulta em espaços mais diversificados. Nesta modalidade didático-pegagógica, os professores

superariam preceitos aprioristas de que o que pertence ao indivíduo já está dado e esperando a maturação para poder se mostrar, bem como abandonariam princípios empiristas de que as simples pressões do grupo (ou a falta dela) produzem mudanças, tanto para a evolução de uns quanto para o ‘retrocesso’ de outros.

## 7. Acompanhar o desenvolvimento como um todo

O registro das avaliações de 2004 sofreu uma mudança<sup>35</sup>. A supervisão propôs aos professores, ao invés de fichas de avaliação, um parecer descritivo dos alunos no I trimestre, a partir do qual os dados seriam tabulados e as informações seriam organizadas em forma de gráfico, indicando os principais *pontos foco* da ação no II e III trimestres. Esse foco iria dirigir-se às habilidades comuns a todas as áreas e não aos conteúdos de cada área, sendo: habilidade de leitura, habilidade de escrita, habilidade de resolução de problemas e habilidade de cálculo.

O diferencial dessa proposta está na possibilidade de acompanhar o aluno sem a fragmentação originada no trabalho isolado das áreas de conhecimento.

Coll (1987) defende que a aprendizagem escolar pode estar no quadro mais amplo dos processos de desenvolvimento, pois deve contribuir para o desenvolvimento máximo do aluno em todas as suas áreas. Tal aspecto justifica que a existência institucionalizada da educação seja pela vontade de “transmitir conhecimentos, habilidades e valores relevantes do ponto de vista social” (p. 178). É preciso então questionar *como pode continuar vigorando um modelo de avaliação que atribua tanto destaque aos conteúdos e às ‘respostas certas’, ignorando que as assimilações incompletas ou defeituosas são necessárias para o êxito do processo?*

---

<sup>35</sup> Informações coletadas na observação do dia 13/10, em conversa com as supervisoras.

Como já foi dito, trata-se de entender a aprendizagem como resultante de estruturas de conjunto, as quais são ampliadas e não substituídas, sendo que cada uma resulta da precedente e confirma o desenvolvimento que lhe sustenta, como uma construção progressiva e integrada.

Nem todos os professores julgaram válidas as mudanças na ficha de avaliação, talvez pela falta de um subsídio teórico mais abrangente que permitisse compreender o motivo de substituir a avaliação dos conteúdos pelo desenvolvimento de habilidades, o que poderia melhor responder as dúvidas exemplificadas abaixo:

(10/11: reunião M) professores discutiam o que deve compor a ficha de avaliação:

**P22:** Ah, mas eu tenho alunos que não têm nenhuma compreensão! O cara que não sabe escrever seu nome, que não sabe somar e subtrair, ele NÃO TEM COMPREENSÃO (repetiu três vezes)

**P5:** De qualquer forma isto aqui é muito subjetivo! (referindo-se as habilidades da ficha de avaliação)

**JA:** Eles não escrevem com letras, mas se expressam de outras formas com desenhos, por exemplo!

**P22:** Agora eu entendi! Querem formar analfabetos! Ah, vão plantar batata!

**P1:** Eu acho que não pode ter “não lê” na ficha de avaliação. Alguma coisa ele lê.

**P20:** Também tem que valorizar a expressão oral.[...] Tenho alunos que oralmente são maravilhosos [...].

**P1:** Fiquei muito espantada com os poucos itens na matemática!

**S2:** Mas esta é idéia se não estamos especificando em conteúdo. Além do mais a matemática está contemplada em todas as habilidades, não é mesmo?

Independente das reações demonstradas pelo grupo de professores, a avaliação diferenciada, proposta pela escola, possibilitou que repensassem juntos o desenvolvimento dos alunos a partir de habilidades comuns às diferentes áreas. Embora não tendo o referencial direto da teoria de Piaget sobre o caráter progressivo e integrado do desenvolvimento, a proposta apresentada repercutiu também na prática e no discurso de alguns professores, conforme relato a seguir.

Logo no início do II trimestre foi criado o Projeto de Leitura para o terceiro ciclo. Este projeto foi resultado de uma parceria da biblioteca com professores de língua portuguesa. Surgiu após a constatação de que a leitura (incluindo

compreensão e interpretação) era uma das habilidades com grande defasagem. O Projeto de Leitura acontecia no 2º período de todas as quartas-feiras, quando os alunos paravam suas atividades para se dedicarem à leitura de livros escolhidos ou indicados.

A novidade repercutiu para os professores da mesma forma que o 'desconhecido' repercute para o aluno: causando estranhamento e provocando um reflexo que tende a permanecer com atitudes que já são conhecidas e que por isso lhe garantem 'êxito'. No entanto, assimilar esta 'nova' proposta implica agir sobre ela, refletir, co-operar com os pares. Um movimento que foi percebido na escola, e que, talvez por isso, tenha provocado as transformações já descritas.

Ao final desse texto em que a partir das observações e entrevistas pude constatar de que forma os sujeitos se movimentam em relação ao propósito de "melhor conhecer seu aluno", autorizo-me a declarar que trata-se de um redirecionamento bastante ousado, presente tanto nas manifestações das supervisoras quanto dos professores. Pude perceber a maneira inquieta com que abordam suas questões principais e posicionam-se nas discussões.

De uma maneira tão otimista quanto a de Piaget, que defende uma evolução que tende do egocentrismo à cooperação, posiciono-me em relação a este movimento da escola pesquisada: estão agindo e interagindo com o que lhes perturba, querem avançar a partir do que já conhecem e experimentaram, falta-lhes um subsídio mais aprofundado para guiar estas descobertas. No entanto, estão no processo. Uma marcha lenta, que depende das experimentações individuais e das interações entre eles, mas que através da superação dos desequilíbrios poderá constituir-se nas qualificações pretendidas. E, para finalizar, se conseguirem

perceber como se deu o processo com eles, poderão compreender como de dá com seu aluno. No que aliás, a recíproca é inegavelmente verdadeira.

Passo agora a analisar como os supervisores e professores estão lidando com as questões sociais que envolvem seus alunos e que, segundo constataram, interfere na aprendizagem.

## **REFLEXÕES POSSÍVEIS A PARTIR DE ESTUDOS DA SOCIOLOGIA**

### **ALIADOS A EDUCAÇÃO**

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervém desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. Falar de um direito à educação é pois, em primeiro lugar reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo (PIAGET 1948/1978, p. 29).

O ‘fracasso escolar’ existe, diria mesmo persiste, apesar dos inúmeros movimentos em busca de uma educação de qualidade. Penso que é a idéia do ‘fracasso escolar’ o que mais inquieta os professores hoje e acredito que ela possa estar escondida sob muitas ‘máscaras’. Num âmbito mais geral, o fracasso poderia ser constatado através dos altos índices de repetição/evasão, ou de numerosas turmas abarrotadas de alunos com dificuldades de aprendizagem. Porém, num caso mais específico, como o da Rede de Escolas Municipais de Porto Alegre, é o *não aprender* e o *não conseguir ensinar* que ainda mobiliza as angústias, os debates, os conflitos, as reformas, as buscas, as pesquisas, as assembléias, os cursos, etc.

Não se trata apenas da busca de melhores resultados mensuráveis, pois estes seriam uma consequência da ação resultante de outros anseios. Compreendo a luta contra o 'fracasso escolar' como uma busca de movimento: ver a aprendizagem acontecendo, ver o aluno transitando entre o saber dele e as novas construções, ver o processo se manifestando no entrelaçamento do que 'ele é' e do que 'ele tem', com o que ele pode 'vir a ser' e 'vir a ter' (para a vida, e não necessariamente para o mercado de consumo).

Conforme lembra Perrenoud, a preocupação com o fracasso escolar é moderna, remonta do século XX, já que antes disso o acesso ao saber e à cultura era naturalmente um privilégio da minoria. Segundo o autor, existem duas raízes responsáveis por tornar o fracasso escolar em um problema social e político: a) a preocupação política de "sustentar a democracia e o desenvolvimento industrial", formando eleitores e trabalhadores (depois consumidores); b) "as aspirações de justiça social das forças de esquerda" (1999, p.17). Apesar de tudo, independente da razão maior, o fracasso existe e caracteriza-se em um problema da escola.

Para refletir sobre o *fracasso escolar*, vou servir-me das inquietações que estão vivas nas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, as quais estão presentes na prática e na fala dos educadores: inquietações estas que têm muito a ver com os sentimentos despertados pela constatação do fracasso escolar, mas que, com certeza, não se restringem a ele.

Antes, porém, é preciso explicitar porque usei a preocupação com o fracasso escolar na abertura de um texto que se propõe a discutir aspectos de estudos sociológicos que possam aliar-se à pedagogia: é comum que os educadores vejam na realidade social (e familiar) dos alunos a causa do fracasso escolar, no entanto desponta entre os educadores o reconhecimento de que esta realidade não

pode ser mantida fora dos muros da escola, a parte dos estudos e reflexões que acontecem na sala de aula. Esta constatação é perturbadora e também influencia nas trocas entre os supervisores e professores.

Este texto não traz uma teoria sociológica para abordar as reflexões, ele é composto por estudos ligados a sociologia e baseia-se em idéias de autores como Perrenoud, Freire, Lahire e outros, para apresentar os problemas na contemporaneidade com que aparecem hoje nas escolas. E, em Piaget, busco uma interlocução que contribua para a compreensão da complexidade de tais elementos.

Para Piaget (1948/1978), a família e a escola são elementos que compõem o quadro social. Assim, sem negar que a escola faz parte deste enfoque social proponho uma separação na elaboração deste texto: abordar em um momento o aluno, sua família e sua comunidade, com seus saberes, suas culturas, suas intenções e necessidades (dos quais certamente a escola faz parte); em um segundo momento abordar a função social da escola, com seus supervisores, seus professores, funcionários e gestores, com seus saberes, suas culturas, suas intenções e necessidades (dos quais talvez *apenas* o aluno faça parte). O contraponto entre uma abordagem e outra talvez permita desvelar porque as inquietações em torno destes assuntos influenciam as interações entre supervisores e professores.

## A FAMÍLIA E A CRIANÇA NAS CLASSES POPULARES

Diversas pesquisas<sup>36</sup> apontam para o *“colapso dos valores tradicionais”* nas classes populares. Existe, nessa realidade, uma configuração familiar fundamentalmente diferente daquela que, enquanto educadores e membros de uma

---

<sup>36</sup> Tendo sido aqui abordados a partir de: “A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio” (Irene Rizzini, org), Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.



classe social mais privilegiada, aprendemos ser a *ideal*. Fonseca (1993) sugere que possamos (enquanto educadores) observá-la como sendo uma *forma alternativa de organização*, ou seja, uma adequação do grupo familiar à sociedade que está posta e que é decorrente de uma cultura popular urbana.

Esta nova configuração familiar reúne sob o mesmo teto pais (geralmente apenas mães) e um considerável número de filhos, que muito jovens se tornarão pais e que, na maioria das vezes, os cônjuges dos filhos passam a morar junto com uma das duas famílias de origem. É comum também que estas famílias acolham sob o mesmo teto os idosos, que precisam de cuidados 'especiais' ou não têm como sustentar-se. Além de numerosas por natureza, essas famílias também eliminam algumas fronteiras de vizinhança. As vizinhas mais próximas compartilham a intimidade familiar umas com as outras, como uma forma de apoio e cumplicidade<sup>37</sup>.

As referidas informações chamam atenção para a relação de cuidado, afeto e autoridade das crianças menores com o excessivo número de adultos aos quais estão submetidas (sendo que muitas vezes adolescentes também assumem responsabilidade como cuidadores). Nesses casos, não existe uma correspondência entre qualidade e quantidade, muito pelo contrário, pois como será visto na seqüência, alguns sentimentos morais elementares (amor/medo/respeito) se estabelecem justamente a partir das relações possíveis das crianças com seus cuidadores, dependendo é claro de uma estrutura que viabilize as relações interpessoais.

A autora alerta que, mesmo cumprindo uma pesada jornada de trabalho de mais de oito horas longe dos filhos, geralmente nas classes médias, a criança é vista como ser em desenvolvimento e através de cuidados especiais terá um melhor

---

<sup>37</sup> Idem nota de rodapé nº 36.

desempenho no futuro, pois estará sendo assegurado na infância o bom atendimento das suas fases de desenvolvimento emocional e intelectual. Neste contexto, agrupam-se pedagogia e psicologia na tentativa de auxiliar as famílias a encontrarem os *como* e *quando* para melhor atender suas crianças para que sejam *adultos de futuro*.

Entretanto as classes de baixa renda, por terem sofrido as mudanças de um inchaço urbano desorganizado, não puderam manter uma relação emocional apropriada com a criança. Tornou-se comum preocupar-se com as necessidades mais 'objetivas': as de sobrevivência, deixando para a escola outras atribuições, que não apenas a do saber.

As crianças permanecem diariamente 3 ou 4 horas na escola. O restante do tempo, pela falta de espaço em casa, é na rua que brincam, já que, casa de vila não tem quintal e comunidade pobre não tem praça. E assim vão se socializando por ali mesmo, na rua: seu espaço de lazer, de brincar, de ensinar e de aprender.

A real formação que se pensa ser papel da educação (inclusive alguns professores pensam assim) tem mais a ver com o senso comum, onde a criança, com sua natureza *psicobiológica* favorável e após estar num nível de desenvolvimento elevado já garantido pela família, iria receber da escola tradições culturais e morais. Encontra-se aqui talvez um primeiro impasse dos educadores em relação a realidade com a qual trabalham: compreender a distância entre as condições de vida dos filhos de classe média e as condições de sobrevivência que envolvem seus alunos.

A família é o primeiro grupo que tem uma função social exterior em relação à criança, sendo responsável pela adaptação dela ao seu meio, através de

regulações que começam pelos valores e normas, em direção ao desenvolvimento da lógica e da moral. Nas palavras de Piaget

[...] se algumas condições inatas permitem ao ser humano a construção de regras e sentimentos morais, essa elaboração presume a intervenção de um conjunto de relações sociais bem definidas: em primeiro lugar, familiares; a seguir, de âmbito mais geral (PIAGET 1948/1978, p.32).

Segundo a teoria de Piaget, as estruturas genéticas representam possibilidades para a criança; entretanto, o que prevalecer estará condicionado pelas interações dessa criança com seu mundo. Num primeiro momento com sua família e em seguida com outras instâncias sociais. À família repercute mais acentuadamente a formação moral, a partir das interações que acontecem em seu seio. Assim, as relações dela com as pessoas das quais depende (família) são importantes como formadoras, porém, de modo algum chegam a inviabilizar os avanços possíveis.

Qual seria, então, o papel da família frente ao desenvolvimento inicial do sujeito? Inicia-se na família a relação da criança com os *sentimentos morais* do amor, do medo e do respeito. Em primeiro lugar o amor, cuja necessidade, segundo Piaget, acompanhará a criança do berço à adolescência. Depois o sentimento do medo, em relação aos maiores e mais fortes. E, por fim, o respeito, que se dá de indivíduo para indivíduo, numa relação desigual, origina-se tanto de amor quanto de medo e é aprimorado frente a conflitos e desilusões que, naturalmente o fazem avançar, caracterizando a afeição e o medo como atitudes primitivas.

A ênfase que a família colocar em um destes fatores (amor, medo, respeito), ou em todos igualmente, é o que pode desencadear a formação moral da criança. Talvez por isso a configuração familiar das classes populares tenha tão forte repercussão para as escolas: justamente pela forma como conduzem sua relação

com as crianças, com seus múltiplos cuidadores e pela longa jornada de trabalho dos adultos.

Muitas vezes falta aos educadores a compreensão de que o desenvolvimento moral e o desenvolvimento intelectual são indissociáveis, tanto porque a ação é uma condição para ambos, quanto porque a lógica da moral e da ação são simultâneas (VANÈCHE,1997). Portanto, se a escola não propiciar o avanço das estruturas morais em direção à descentração e autonomia, estará dificultando o desenvolvimento intelectual.

Apenas a convivência familiar não é suficiente para garantir o desenvolvimento pleno do indivíduo, e isso ajuda a solucionar possíveis equívocos em relação às funções da escola. O grupo familiar, por mais numeroso que seja, é restrito na variedade de interações e de certa forma mantém uma certa vigilância coercitiva sobre a criança. À medida que amplia o seu grupo de relações, seja na comunidade ou na escola, a criança se submete a outras formas de interação, o que naturalmente favorece a cooperação. Sobre essa informação, Piaget diz o seguinte: “quanto mais complexa é a sociedade, mais autônoma é a personalidade e mais importantes são as relações de cooperação entre indivíduos iguais” (1932/1994, p. 251). A escola então deve desempenhar esta função e propiciar diferentes formas de interação, que possam contribuir para as cooperações, pois

[...] as principais condições sociais do homem [...] não vêm determinadas, já, do interior por mecanismos hereditários completamente montados, prontos a serem ativados ao contato com as coisas e com aqueles que estão perto: essas formas de comportamento são adquiridas por transmissão exterior, de geração em geração, isto é, através da educação, e só se desenvolvem em função de interações sociais múltiplas e diferenciadas (PIAGET, 1948/1978, p. 30).

Para detalhar mais diretamente o entrelaçamento da influência familiar e as funções da escola trago recortes da pesquisa de Bernard Lahire (1997), que se propôs a compreender que razões podem 'justificar' que tenham *sucesso escolar* crianças que vivem em iguais (ou piores) condições daquelas que têm *fracasso escolar*. O autor pesquisou as configurações familiares, o desempenho escolar e o comportamento de 26 alunos da 2ª série do 1º grau de uma escola na periferia de Lyon (França), caracterizada como região de população de baixa renda, com grande incidência de imigrantes, com problemas de ordem social, escolar e comportamental. As análises ocorreram a partir de vinte e seis perfis selecionados e incluíram: os resultados escolares (notas), a entrevista de professores e das famílias.

A título de ilustração proponho um paralelo entre dois perfis semelhantes, mas com resultados opostos, que, na minha opinião, evidenciam as possíveis diferenças que Lahire buscava desvelar:

Representando uma situação de fracasso escolar:	Representando uma situação de sucesso escolar:
<p><i>Perfil 9 - A moral, a autoridade e a escola</i> Nabila M., 8 anos, sem nenhuma repetência escolar, obteve 4,1 na Avaliação Nacional.</p>	<p><i>Perfil 10 – A escrituradora disciplinada</i> Salima T., 8 anos, sem nenhuma repetência escolar, obteve 7,2 na Avaliação Nacional.</p>
<p><i>Pai: freqüentou a escola durante 5 anos. Tirou diploma profissional de mecânico de automóveis. Mãe: cursou a escola por 2 ou 3 anos, lê e escreve um pouco. Nunca trabalhou. O casal tem 4 filhos.</i></p>	<p><i>Pai: nunca freqüentou a escola. Sabe ler, mas não sabe escrever. Usa frases mal estruturadas. Quase não entendíveis. Operário de eletricidade, sem curso de formação. Mãe: nunca foi a escola. Nunca trabalhou. O casal tem 3 filhos.</i></p>
<p><b>Formas familiares da cultura escrita:</b> <i>Práticas de leitura e escrita restritas - Raramente lêem jornal, não lêem revistas, nem revistas em quadrinhos; não escrevem cartas. O pai não compra livros para presentear Nabila ("Como é que eu vou comprar livros? Pra mim, acho que não é importante, porque tem outras coisas que são mais importantes que isso").</i></p>	<p><b>Formas familiares da cultura escrita:</b> <i>Pai não entende o que lê no jornal, só se interessa por artigos policiais, esporte e turfe. Pai gosta de consultar o dicionário quando joga "scrabble" com seu primo. O pai lê as correspondências, mas quase não escreve. Se é necessário escrever pede ajuda a um primo. Pai obriga os filhos a terem uma agenda que acaba funcionando como diário ("Eles se organizam para o dia... É bom. No outro ano tá tudo lá... Acho que é bom..."). Pai fica triste porque gostaria de ter feito um diário da sua infância. Deu livros de presente para os filhos.</i></p>
<p><b>Ordem moral doméstica:</b> <i>Vai dormir todos os dias na mesma hora. Exceto quando não há aula que pode ficar até mais tarde acordada.</i></p>	<p><b>Ordem moral doméstica:</b> <i>O pai é muito exigente com os compromissos e horários dos filhos, que ficam sob a responsabilidade da mãe.</i></p>

<p><b>Formas familiares de investimento pedagógico:</b>  <i>Para eles a escola é coisa séria. Pai não ensina jogos aos filhos, pois acredita que "Se eles brincam eles não estudam" (rejeita tudo aquilo que não lhe parece escolar). Controla regularmente os boletins. Preocupa-se mais com o comportamento da filha na escola que "brinca demais", do que com o desempenho escolar propriamente dito. O pai e a mãe não conhecem os professores. As lições de casa não são verificadas, pois o pai retorna do trabalho tarde. Confessa que não sabe se Nabila está mentindo quando diz que não tem lição.</i></p>	<p><b>Formas familiares de investimento pedagógico</b>  <i>Dão muito valor à escola. O pai vai na escola quando é preciso. O pai conhece bem as dificuldades de Salima ("Leitura silenciosa e desatenta quando escreve, má caligrafia"). Pai ensina mais cálculo pois domina melhor. Todas as noites manda fazerem o tema. Os irmãos se ajudam nas tarefas escolares. Pai manda os filhos fazerem diário de férias. O pai valoriza que os filhos participem de atividades esportivas e sociais (clubes, excursões do centro social...). Apesar de analfabeto, entre ele e os filhos existem traços de escrita ( o filho é ávido de conhecimento e a filha quer ser escritora).</i></p>
--	--

Tabela 5

De maneira geral, baseado nos 26 perfis estudados, Lahire apresentou as seguintes conclusões: muitas vezes os professores ignoram a *lógica das configurações familiares*; muitas vezes os pais têm pouco tempo ou nenhuma condição social e cultural para ajudar as crianças a obterem êxito escolar. A inegável diferença social entre as famílias e os professores afasta os pais da escola, o que nada tem a ver com desinteresse. A pesquisa sinaliza que as atuais reflexões sobre o fracasso escolar podem estar apoiadas sobre frágeis relações dos professores com a realidade dos alunos. O autor destaca que talvez a maior contribuição das famílias para os alunos seja a valorização da escola e do que se refere a ela; não apenas a transmissão de bens culturais que favoreçam o trabalho da escola.

Existe uma convergência entre a teoria de Piaget e as proposições de Lahire quando este afirma que "a consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência através das múltiplas relações que ele estabelece, no mundo, com o outro" (p.349). Portanto, para o autor faz-se necessário que a educação ao trabalhar com as estruturas mentais cognitivas dos sujeitos, tenha clareza da interdependência entre as estruturas sociais e as mentais, pois existe uma *interiorização da exterioridade*, e elas caracterizam-se por serem estruturas diretamente ligadas à intermediação e à intervenção da escola, uma vez que a vida

escolar também se inscreve entre as relações de ordem social, assim como a vida familiar.

Lahire tinha por objetivo desvelar como as variadas formas de relações sociais (familiares/interdependentes) poderiam influenciar no desempenho escolar dos alunos pesquisados:

Se não queremos fazer da constituição das estruturas mentais um processo miraculoso, cujas modalidades concretas nunca serão compreendidas, e se considerarmos que a sociologia, e não apenas a psicologia, está envolvida com a análise dos processos de construção de esquemas cognitivos ou comportamentais, então é preciso dotar-nos de ferramentas conceituais adequadas para avançar neste campo (LAHIRE, 1997, p. 339).

Piaget, por sua vez, ao pesquisar a consequência das relações sociais sobre os indivíduos, teve por objetivo delimitar como esta influência externa repercute nas estruturas do sujeito. Em resumo, Piaget (1913/1998, p. 122) reconhece que as questões de maturação (crescimento orgânico) logo nos primeiros anos perdem importância relativa diante das influências do meio físico e social, mas que essas interações e transmissões sociais são insuficientes para o desenvolvimento pleno do sujeito. Em outras palavras,

[...] a explicação do desenvolvimento deve pois levar em conta estas duas dimensões, uma ontogenética e a outra social [...], mas o problema se põe em termos parcialmente análogos nos dois casos, já que num e no outro a questão central é a do mecanismo interno de todo o construtivismo (PIAGET, 1913/1998, p. 124).

Apesar de toda socialização repercutir para as estruturas do indivíduo, tanto quanto à contribuição expressiva que recebe dele, este efeito é determinado por um mecanismo interno (decorrente da busca de equilíbrio), o qual evidencia a similaridade entre as operações e as cooperações. Sendo assim, as ações do sujeito frente às perturbações do meio desencadeiam equilíbrios, das quais resultarão

novas estruturas de ação, operação e interação. Tal enfoque talvez ajude a compreender porque, em realidades tão semelhantes, as crianças pesquisadas por Lahire obtiveram resultados distintos.

Na análise de Piaget (1948/1978), é desse aspecto que emerge a necessidade da educação ultrapassar o nível de verbalizações sobre os conhecimentos psicológicos e sociológicos que condicionam o desenvolvimento mental, bem como a necessidade de guiar a prática a partir desses estudos. Até que ponto os educadores apresentam a possibilidade e a disponibilidade para atender a essas demandas?

## OS EDUCADORES DAS CLASSES POPULARES

Proponho-me a um repensar sobre *ser educador hoje*, porém, agora com um diferencial: o enfoque direto sobre o trabalho com classes populares, que em primeira instância é marcado pelo distanciamento social e cultural entre os educadores e os alunos (suas famílias e comunidades); e, num segundo momento implica em possibilitar uma releitura e uma reescrita que habilite aos educandos romper com o círculo da miséria. Por essas, entre muitas outras particularidades, o trabalho com a classe popular é diferenciado.

Para especificar mais detalhadamente estas demandas, utilizarei as idéias de Paulo Freire (1999), que contribui pontuando sobre o caráter social do fazer do educador de classe popular em torno de uma prática educativa que favoreça a *autonomia*<sup>38</sup> dos educandos, pois, de todas as complexas funções da educação, acredito que esta seja condição para a realização das demais.

---

<sup>38</sup> O termo autonomia está ligado a formação de um sujeito crítico e inserido em um contínuo movimento de busca, não de desistência e nem submissão.



Conforme Paulo Freire, ensinar exige reconhecer que a pessoa é condicionada por influências sociais decorrentes da tensão entre o que herda geneticamente e o que herda social, cultural e historicamente.

A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber ( 1999, p. 67).

Estas idéias encerram o valor que Freire atribui a atitude humilde e respeitosa dos educadores<sup>39</sup> em relação aos alunos, que são inegavelmente diferentes<sup>40</sup>, mas não impotentes nem incapazes de aprender. Por isso, para ele, ensinar exige compreender a realidade com as diferentes dimensões que a caracterizam, firmando-se numa condição para intervir nesta realidade.

O conhecimento e a compreensão defendidos por Freire implicam que os educadores se reconheçam como pesquisadores, não como uma tarefa a mais da ação educativa, mas sim porque *buscar, indagar e pesquisar* faz parte de ser docente. Sendo assim caberia aos professores compreenderem a importância das experiências informais nas ruas, nas praças e no trabalho, uma vez que todos são espaços de aprendizagem. Não há, portanto, como desistir dos alunos julgando que sua história já está dada pelo meio de origem, pois “onde há vida há inacabamento” (p.55).

Como sujeitos do processo, os educadores têm duas funções: *ensinar os conteúdos* e *ensinar a pensar certo* - ou seja, passar de uma curiosidade ingênua ou espontânea para uma curiosidade epistemológica. Porém, Freire (1999) alerta que

---

<sup>39</sup> Paulo Freire, neste livro, refere-se ao(s) **professor(es)**, porém para aproximar suas idéias dos sujeitos da minha pesquisa, substituo, nos recortes feitos, pelo termo **educador(es)**, significando a co-responsabilidade de professores e supervisores.

<sup>40</sup> Partindo da premissa que os educadores pertencem a uma classe social melhor privilegiada do que aquela que atende, Paulo Freire refere-se ao aluno como aquele que é contrário ao professor; contrário no sentido de diferente, um outro que precisa ser conhecido e que este *conhecimento respeitoso* é imprescindível à prática educativa.

não se pode admitir que a preocupação com os conteúdos se sobreponha a possibilidade de criação (produção, construção) desses conteúdos.

Vencer a imobilidade, de todos – professores, supervisores, alunos, família, etc. – significaria reconhecer que as condições da existência humana não são resultado de uma *determinação* (no sentido de algo pré-dado). É preciso reconhecer que existem opções e decisões que só são possíveis mediante uma atitude ética. Ou, como dito por Paulo Freire, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros, de forma neutra” (p. 86).

Freire sugere então que o educador de classes populares deve abandonar justificativas desumanas para a miséria, aquelas que apelam para a preguiça popular ou conseqüência da mestiçagem ou vontade de Deus. A miséria, então, deve ser encarada como uma violência, uma imoralidade. Assim, o papel do professor seria de problematizador, aquele que desperta o sonho porque acredita que mudar é difícil, mas é possível.

O educador deve abrir espaços para que o educando *leia* sua condição no mundo, essa *leitura* deve preceder a da palavra. Em seguida, cabe ao educador conhecer a leitura feita e avançar a partir da ingenuidade de que vem imbuída, propondo um espaço dialético para uma ação de transformação a partir da nova compreensão do contexto.

Porém, para propor ao aluno reconhecer seu meio, é preciso que o professor esteja disposto a conhecê-lo também. Nas palavras de Freire, seria o mesmo que dizer: é preciso ouvir, e este ouvir implica em aceitar e respeitar a diferença entre o educador e seu educando,

[...] sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la (1999, p. 136).

Talvez cause inquietação nos professores a falsa interpretação de que ouvir e respeitar a leitura de mundo do educando possa significar concordar com ela, submeter-se a ela. Paulo Freire esclarece o equívoco: respeitar a *leitura de mundo* significa tomá-la como ponto de partida para provocar a curiosidade e a conseqüente produção de conhecimentos. Assim, é respeitando a *leitura de mundo* do educando que o educador viabiliza a intenção de ir para além dela.

Em síntese, *ser educador* implica, além da reflexão teórica em torno da própria prática docente, dedicar atenção amorosa à *problemática pessoal* dos alunos, pois não é possível fechar-se ao seu sofrimento ou à sua inquietação. Trata-se de uma entrega afetiva e comprometida, crítica e reflexiva. O fazer docente, segundo Paulo Freire, é uma *prática de gente*, em um mundo onde a globalização (discutida no primeiro capítulo desta dissertação) trouxe o desafio da diversidade, das parcerias, da reciprocidade e da democracia, mas também trouxe a ideologia econômica que *mundializou* a miséria em um mundo onde parece natural que as pessoas vão *desgentificando-se*<sup>41</sup>.

As ponderações de Paulo Freire encerram com muita propriedade elementos que ajudam a repensar as funções da educação hoje: É um compromisso com o *saber*? É um compromisso com o *indivíduo*? Ou um compromisso *social*? Da sua maneira apaixonada, Freire argumenta sobre os *o quê, como e porquê* de uma escola que, valorizando todas as formas de saber, dedica-se a formação de um

---

<sup>41</sup> Termo usado por Paulo Freire (2000) na Carta ao Índio Pataxó.

indivíduo capaz de reler e reescrever sua história e a história da sociedade em que vive.

Nessa perspectiva, o compromisso da educação é com o saber e com o indivíduo, ambos condicionados pelo caráter interpessoal de sua existência, portanto, o compromisso da educação é inegavelmente social. Para Paulo Freire, cabe aos educadores o desafio da assunção dessa sua função social.

Em muitos aspectos os educadores já assumem o quanto o desconhecimento da realidade dos alunos e a flagrante diferença social entre eles obstaculiza o *ensinar* e o *aprender*. No entanto dar-se conta disto não parece estar sendo suficiente. As dificuldades pedagógicas persistem e promovem inquietações que repercutem nas interações entre supervisores e professores.

Para refletir sobre as implicações deste quadro social sobre as funções dos educadores trago as contribuições da teoria piagetiana. Eduardo Menezes (1997) defende que tranqüilamente Piaget poderia ter sido consagrado como um notável cientista social a partir principalmente do conjunto de suas primeiras obras (sobre a gênese da mentalidade infantil), que tiveram uma clara perspectiva sócio-antropológica. Porém, seus estudos em psicologia o fizeram direcionar todas as análises de natureza sociológica para a fundamentação da natureza biológica das ações e operações. Por isso, todo brilhantismo de sua abordagem sociológica acabou subsumido pela psicologia infantil.

No entanto a riqueza com que define e apresenta as estruturas individuais, decorrentes (também) do caráter social e interpessoal dos indivíduos, tornou a teoria de Piaget incomparavelmente complexa e completa o suficiente para subsidiar, alimentar e complementar qualquer discussão mais diretamente ligada a

um caráter social. Isso esclarece porque tenho utilizado suas posições ao longo deste capítulo e, também, porque coloco-o agora frente as contribuições de Freire.

Piaget (1948/1978) destaca que a educação não é uma continuação isolada do que foi feito pela família, pois a educação é uma só, do nascimento até a adolescência. Observa-se que a *evolução interna* fornece os *esboços* que cada um poderá desenvolver, anular ou deixar *inacabados*, ficando com a escola e a família a responsabilidade de transformá-los em *condutas eficazes* para a adaptação à vida social. Para Piaget, o indivíduo tem o direito de se desenvolver normalmente a partir de suas possibilidades reais, o que acarreta à educação a obrigação de transformar essas possibilidades em realizações efetivas, de uma forma simultânea com o que é viável para cada família.

Piaget (1948/1978) comenta que a educação pode tanto criar nos jovens a submissão ao conformismo social, impedindo o pleno desenvolvimento de sua personalidade (tal qual em sociedades primitivas), quanto preparar simultaneamente o desenvolvimento da pessoa e sua adaptação à vida social. Assim, para cada uma das possibilidades, é preciso um perfil diferente de educador e de educação. Para o primeiro uma educação tradicional, que submete os alunos à autoridade moral e intelectual do professor. Para o segundo uma proposta educacional capaz de respeitar peculiaridades individuais, as quais poderão ser melhor conhecidas a partir das contribuições da psicologia e da sociologia.

Sob essa análise, vê-se que uma alternativa pedagógica, com condições de propiciar o pleno desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo, a fim de que possa adaptar-se à vida social, requer que se interprete nas entrelinhas: a formação de um indivíduo autônomo (moral e intelectualmente), por isso cooperativo, ético e solidário, capaz de intervir como sujeito e não apenas de se colocar como objeto.

Com base na teoria de Piaget, proponho que se pense na trajetória deste indivíduo em formação: inicialmente é centrado em si mesmo e seu egocentrismo (moral e intelectual) obstaculiza as relações de reciprocidade; no entanto, deve avançar em direção à aceitação da disciplina, à participação na elaboração de regras e à submissão a estas regras, a partir do que sua liberdade fica condicionada. Trata-se, de desenvolver-se em direção a uma autonomia adaptada à reciprocidade. Sendo que, para tanto, a função da educação “consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores desta autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (p. 53).

Piaget rediscute que as propostas pedagógicas não podem guiar-se pelo constrangimento moral e intelectual, devendo, portanto, basear-se na *atividade espontânea* e livre que, alicerçada na colaboração, garantiria a construção de um raciocínio caracterizado pelo pleno desenvolvimento das funções mentais e também pela construção de uma consciência moral ativa e desperta.

O enfoque de Piaget é mais dirigido para a criança em desenvolvimento (aluno). Como pensar um educador para este aluno de classe popular? Não tenho dúvidas de que se trata de um indivíduo que, tal qual seu aluno, precisa estar apto a interagir através da ética, da solidariedade, da reciprocidade, da cooperação e autonomia. Um sujeito, portanto, capaz de sofrer e exercer transformações contínuas, que também vive estas transformações de forma processual, resguardadas evidentemente as diferenças de grau em relação ao seu aluno.

Por viver a evolução da heteronomia à autonomia, passando pela descentração e cooperação, e por estar sujeito a simultaneidade desses fatores tal

qual previsto na teoria de Piaget, este educador (sujeito) também passaria por desequilíbrios, perturbações e equilibrações decorrentes da sua interação com o meio físico e social onde atua. Posso supor que quando o professor compreende a importância do legado da família em relação ao aluno pode também compreender que este legado nem sempre é suficiente ou adequado. E que, por não representar um elemento que restringe de forma determinante as potencialidades do aluno, deveria ser visto como um objeto de estudo do professor, partindo em busca do conhecimento e da definição desse legado e dos seus porquês. Adequando assim a proposta pedagógica a todo entorno do aluno, tornando a escola o *meio formador* que a família não teve condições de ser.

Quando Freire fala do educando que enquanto gente vive num processo de busca, de reorientação, de mudança e que por isso é capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir, pode-se também pensar nelas como características de educadores, que neste mesmo movimento estariam constituindo sua perspectiva em relação a dos outros, num verdadeiro sistema de reciprocidades e descentração.

Este movimento (*processual*) dos envolvidos caracterizaria a forma como Piaget entende a sociedade: um todo, superior a soma dos indivíduos, resultante portanto das relações que se estabelecem entre eles. Dessa forma, Piaget, ao preocupar-se com a consciência dos indivíduos, contribuía para o entendimento de como se pode intervir e elaborar uma nova realidade social.

Numa forçosa aproximação dos termos usados por Piaget (1948/1978) e Paulo Freire (1999), teríamos então na pessoa do educador o humano *gente*, descentrado em sua realidade social, dos seus preconceitos e falsas expectativas.

Seria uma pessoa que educa para a autonomia, sendo ele mesmo autônomo e portanto, respeitoso com seu educando capaz de corresponder tal e qual ao modelo proposto por Piaget. Uma possibilidade que habilitaria os educadores a intervir e interagir com seus alunos, participando ativamente da reelaboração da sua forma de viver e de compreender suas vidas. O que encontrei na escola pesquisada foi a inquietação em lidar com esta realidade, o desejo de vencer o obstáculo que ela representa e a busca de reelaborar as funções sociais da educação.

### AS PREOCUPAÇÕES COM AS QUESTÕES SOCIAIS NA ESCOLA PESQUISADA: ANÁLISE DOS DADOS

A seguir trago dados das observações e entrevistas que sugerem como supervisores e professores estão interagindo em torno dessas inquietações e que condutas despontam em suas interações.

As informações trazidas pela pesquisa foram divididas em três grupos de condutas que sinalizavam a trajetória percorrida pelos sujeitos enquanto buscavam lidar com as dificuldades representadas pela realidade social dos alunos. Os recortes serão discutidos a partir das contribuições de Piaget e da forma como ele trata as questões trazidas pelos educadores. O quadro a seguir tem o objetivo de apresentar a forma como estes dados foram organizados:



<b>ANÁLISE DAS QUESTÕES SOCIAIS NOS COLETADOS, A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET</b>	
<b>Conduta</b>	<b>Representando</b>
1. Educação não <i>catequista</i>	A proposta de habilitar o aluno para viver e qualificar as relações em sua comunidade, não para abandoná-la.
2. Diversidade de valores	A constatação da necessidade de conhecer e compreender a realidade de onde emanam os alunos.
3. Função da educação	A busca de re-significar a função da educação em função das demandas sociais

Tabela 6

Na obra de Piaget, é difícil separar as abordagens da psicologia das abordagens da sociologia, porque ele próprio não se dedicou a marcar esta separação. Todas as suas considerações sobre as trocas sociais no desenvolvimento apontavam para a repercussão das mesmas nas estruturas psicológicas. No entanto, neste estudo, faço esta forçosa separação por dois motivos: primeiro pelo desafio de reunir em um conjunto algumas perspectivas da ‘sociologia de Piaget’, e assim ter acesso a informações que, por estarem dispersas em sua obra, conduzem à equivocada interpretação de que ele desconsiderou os aspectos sociais; segundo, porque muitas vezes a escola, por falta de um conhecimento para além do senso comum, faz esta separação, ou melhor, não

consegue aproximar as duas ciências da prática pedagógica, permanecendo sem avançar em caminhos possíveis de solução para as demandas atuais.

Ao final do trabalho com esta pedagogia, que escolhi chamar de *psicossocial*, pretendo responder a uma questão que está nas entrelinhas desta pesquisa: *é possível trabalhar em separado com as questões da psicologia e da sociologia? Ou a pedagogia só dá conta da sua função se tiver um caráter psicossocial teórico e prático?*

A coleta de dados reuniu falas que apontam para as diferenciadas características da comunidade e das famílias, à interferência disso na aprendizagem dos alunos e a posição dos educadores em relação a estes temas.

### **Educação não ‘catequista’**

No campo de pesquisa, logo na primeira observação (e em outras que se seguiram), ouvi das supervisoras que a escola não queria ter uma atitude ‘catequista’; provavelmente esta intenção já anunciava um diferencial norteador na proposta da escola. O que posso exemplificar com os seguintes recortes:

(29/09: reunião M) – Na sala de supervisão, S1, preparando a reunião pedagógica, seguiu um roteiro elaborado pelo professor Gouvêa para o exercício (dos professores) com as falas coletadas nas entrevistas<sup>42</sup>. Resolveu simular o exercício juntamente com a outra supervisora e a assessora da SMED<sup>43</sup>. Destacou aleatoriamente a fala: “A comunidade é boa, mas tem muita morte, roubo e briga”.

**AS:** Agora temos que encontrar a contradição presente nesta fala.

---

<sup>42</sup> Supervisores e professores organizaram na escola uma entrevista envolvendo alunos, funcionários, professores e setores. Segundo a supervisora: “A *idéia inicial (da entrevista) era caracterizar os alunos de cada ciclo, como pensam, como se expressam e com isto enriquecer o planejamento*” (S1, 29/09). Durante a reunião pedagógica (29/09) o coletivo de professores analisou todas as falas coletadas na entrevista sobre: a) visão de mundo, b) visão da comunidade e c) visão epistemológica.

<sup>43</sup> Representada nos recortes da pesquisa pelas consoantes **AS**.

**S1:** Precisamos entender como eles vêm cada conceito usado. Como pode ser boa, mesmo tendo crimes, mortes e roubo?

**AS:** Então temos que ver com eles o que é “boa”, o que é “morte”, o que é “roubo” e o que é “briga”.

**S1:** O que é também “comunidade”? É o bairro, a cidade, a vila, o país?!

**S2:** Seja qual for a comunidade deles. O professor não pode trabalhar sobre a perspectiva de que vai tirá-los daqui para o bairro Moinhos de Vento. Claro que se acontecer ótimo! Nosso objetivo não deve ser o de esvaziar a comunidade, mas de qualificar! O aluno constrói seu modo de viver aqui neste espaço!

Quando a escola idealiza habilitar o aluno para interagir com sua realidade e não simplesmente a preparar-se para abandoná-la, é necessário compreender que existe uma sucessão de fatores presentes no desenvolvimento dos sujeitos e que isto é fundamental para viabilizar esta proposta.

Uma das características da infância é receber de fora o saber e a moral dos adultos. Trata-se de uma relação unilateral, que tende a tornar-se recíproca em condições adequadas. Pode, no entanto, em condições adversas, que a criança permaneça egocêntrica e heterônoma, perpetuando uma relação de conformismo e submissão frente a sua condição social, o que pode estender-se pela vida adulta (PIAGET, 1970).

A proposta da escola pesquisada avança num sentido oposto: primeiro porque é proposto um entrelaçamento do desenvolvimento do aluno com o desenvolvimento do grupo social em que ele vive. Aparentemente isso não tem um caráter de interdependência, no entanto acreditam que, se a criança estiver preparada moral e intelectualmente para uma atitude crítica e recíproca, poderá conquistar o que na verdade, segundo Piaget (1970), a sociedade espera dela: *enriquecimento*. Segundo, porque o objetivo de *enriquecimento* proposto pela escola pesquisada dirige-se a realidade próxima do aluno (sua família, sua comunidade).

Esta posição era evidenciada em diferentes momentos de troca. Algumas vezes como uma proposta de reflexão em torno desse assunto e noutras como uma

constatação originada no contato diário com os alunos e sua realidade. Conforme pode ser visto nos recortes abaixo:

(30/11: Conselho de classe do terceiro ciclo) – Professores conversando sobre as dificuldades encontradas e o desejo de avançar nas propostas:

**P10:** É isto! De alguma forma sei que dá. Só ainda não sei como! (riu!). [...] já formei no Sarandi (bairro) alunos maravilhosos, eles participavam de feiras; hoje são veterinários, psicólogos, jornalistas. Confesso que aqui ainda não vejo chance disto...MAS AINDA NÃO DESISTO! (riram).

**S2:** E é isto?! Estamos aqui para estabelecer como meta ter alunos universitários?

**P10:** Não, claro que não! Até porque eles têm necessidades mais imediatas...A vida deles é imediata! (fez-se silêncio).

**P1:** É, mais do que preparar para a universidade é justamente para este imediato. Para esta vida imediata. [...] Vai para além de ter conhecimento de alfabetização! [...] É preciso que este grupo de professores consiga inter-relacionar seu trabalho. Se houver um elo entre o que fazem na matemática, nas ciências, no português, nas artes, aí vai fluir! [...]

(27/10: reunião T) Criticavam as atividades baseadas em cópias e em repetições (sempre os mesmos tipos de exercícios escritos...).

**S2:** Falando assim parece que exercitar, exercitar, exercitar é suficiente para aprender!

**P14:** E não é! Né? No máximo vai decorar, só isso!

**P21:** Eu pelo menos entendo que a gente deva proporcionar questões para eles, aí sim poderão aprender. (pausa) [...] A gente problematiza tudo para eles, isto faz com que busquem as soluções pra vida, que é o que precisam, resolver as coisas [...] o futuro a Deus pertence!

Foi possível observar que os sujeitos buscavam formas de viabilizar esta intenção. Realmente tratava-se de um movimento de busca. Havia uma desesperança de promovê-los a níveis mais altos de uma educação formal (concluir o ensino médio, concluir um curso de graduação) e ao mesmo tempo havia o entendimento de que outras necessidades eram mais imediatas, as quais justificavam abandonar o ideal de formar médicos, jornalistas, etc. O abandono da primeira alternativa, em prol da segunda, causava dúvidas e incertezas. Alguns professores sabiam que essa era uma opção inevitável, mas não sabiam como agir a partir desta constatação.

Existe a possibilidade de viabilizar essa proposta a partir da superação do egocentrismo e da heteronomia que impedem o indivíduo de perceber e interagir com a realidade a fim de mudá-la. Piaget (1965/1993) alerta que esta trajetória é possível com a transformação de pontos de vista: em que o sujeito toma consciência de si próprio e passa a coordenar seu ponto de vista entre outros possíveis. Na escola pesquisada esta preocupação andava lado a lado com o desenvolvimento da aprendizagem.

(30/11: Conselho de classe do terceiro ciclo) – Pensando na enturmação<sup>44</sup> de uma aluna, os professores discutiam sobre a sua aprendizagem insuficiente para os objetivos da escola, mas levaram em conta as possibilidades dela para interagir com a realidade da sua vida:

**S2:** Bom, temos que considerar todas as questões: ela em casa faz o papel de mãe. Cuida tudo, cozinha, cuida dos irmãos, educa eles [...]. Ela tem uma vivência que exige muito dela. Isto está evidenciado no desenho (mostrou a gravura da casa e dela com a família). Além do que, acho que se valorizarmos isto, [...] vamos entender que o importante é desenvolver as habilidades dela de iniciativa e comunicação daí vamos contribuir para o crescimento cognitivo. O que acham? Ela tem outros comprometimentos [neurológicos]?

**P1:** Não, não! Faltou mesmo foi vivência, contato com a leitura e escrita. [...] tanto é que está avançando. Já faz frases. Claro, com muitas limitações, mas já criou uma certa intimidade com as palavras.

**S2:** Se conseguirmos reconhecer isto e seguir estes dados que combinamos vamos estar ajudando muito! [...] verão que ela já se soltou, fala mais com os colegas, com os professores. Se conseguirmos continuar, verão que o espaço que ocupa em casa vai ocupar aqui. Se progredir aqui, progride em casa.

**P5:** Será? Como é que tu fala com tanta certeza?!

**S2:** Lá ela faz tudo, tem responsabilidades. [...] cumpre com as suas funções, mas não argumenta, não discute, só faz! [...] aqui também, ela não falava nem se movimentava como o grupo. Agora já pratica até esportes. Esportes em grupo! Por isso sim estou otimista. [...] ela já se inseriu neste espaço de grupo. Agora só vai. Mas o centro do nosso objetivo é ela lá, em casa, com a família dela. Se a gente ficar pensando que não vai se destacar na vida, aí só dá frustração mesmo!

Por fim, o reconhecimento do espaço de onde o aluno vem e para onde ele retorna quando sai da escola mostrou-se ser o elo entre a contribuição que a escola quer dar e aquela que o aluno busca nela. Piaget (1970), diz que uma pedagogia voltada para os problemas modernos precisa abandonar as imposições e

---

<sup>44</sup> Enturmação é o termo que na Rede Municipal indica a turma que o aluno freqüentará durante o período letivo, atual ou posterior.

buscar a construção de questões “baseadas na vida social das próprias crianças” (p. 183). Aparentemente essa compreensão já está presente entre os professores, que se referem de maneira respeitosa sobre a cultura dos alunos e as aprendizagens que constroem em suas vidas, reconhecendo, no entanto, que é preciso avançar e que este avanço é responsabilidade da escola:

(20/10: reunião T) Professores conversavam sobre a dificuldade de envolvimento dos alunos com as atividades propostas na escola. Questionavam se teriam que diminuir o grau de dificuldade.

**S2:** [...] eu concordo com os que dizem que a escola tem que dar conta das questões mais complexas, o que é simples vem naturalmente, vem com a vida deles. O complexo não, ele precisa do professor comprometido, do planejamento, do estudo...

**O1:** E isto que a S2 falou de que o simples vem com a vida dele, [...] não quer dizer que a gente tem que julgar o que é deles como banal. Não, é a cultura deles, as experiências deles é o que aprendem com a Escola da Vida, como dizem. [...] o saber complexo, este está mais além. Este é responsabilidade da escola!

**S1:** [...] avançar para além da bagagem, ou seja; ampliar os horizontes! Mas em primeiro lugar da vida que vivem aqui; outras possibilidades eles só terão se conseguirem isto aqui E olha que não é fácil!

## Diversidade de Valores

Em parte a maior inquietação dos professores referia-se ao entendimento de algumas questões presentes na vida dos alunos e que estão na contramão do que para os professores é *normal, ideal ou preferível*. Algumas considerações que faziam sobre as manifestações dos alunos confirmavam esta dificuldade:

(29/9: reunião M) – Professores lendo as falas coletadas na pesquisa feita na escola, tiveram uma reação de estranhamento e avaliaram que algumas frases não tinham sentido:

**P27:** Do jeito que eles falam [os alunos] parece que nem sabem do que estão falando!

Neste caso específico, talvez a falta de entendimento seja do professor, que não tem subsídios suficientes para compreender o que tem significação para o

aluno. Alguns valores e organizações da família ainda são percebidas na superficialidade, sem que as causas sejam consideradas. Por exemplo:

(30/11: reunião M) – Professores preocupados com o afastamento de uma aluna. Fizeram uma avaliação que envolvia o seu desenvolvimento na aprendizagem e sua situação de ‘mãe adolescente’, o que naquela comunidade é encarado com naturalidade. Comentaram:

**02:** A ‘G’ agora é mãe!

**P10:** Como fica a situação dela agora? Quanto tempo vai ficar fora?

**02:** Bom, a indicação é que se leve trabalho (atividades, textos...) para ela em casa.

**02:** Impossível! Que graça o que eles inventam! Ela é que engravida e eu que tenho que ficar selecionando atividades. A família é que pediu as tarefas? De tão preocupados que estão é que ela engravidou!

**02:** Qual era a situação dela em aula?

**P10:** Rendia. Andava bem, fazia todos os trabalhos. O problema é que faltou muito. Afastou-se bem antes do parto porque tinha ameaço de aborto! Aliás, o neném é prematuro né?!

**S2:** Vamos chamar a família.

**02:** O que vai adiantar? Pra eles é um favor ela ficar em casa cuidando o neném e as outras crianças. Esta licença vai longe!

Seria pertinente compreender porque nesta comunidade as famílias aceitam com tanta naturalidade que suas adolescentes transformem-se em mães. Entender também, porque é tão importante que ela fique em casa com seu bebê e com as demais (sabe-se lá quantas!) crianças. Quem sabe entender porque, apesar de todo este diferencial, ainda assim solicitam tarefas escolares para serem feitas em casa, afinal esta escola não reprova! Avançar na compreensão disto ajudaria os professores a lidarem com estas situações, atenuando os entraves da proposta pedagógica.

Não se trata de compreender esta realidade para pactuar com ela, ou para desistir de provocar mudanças. A distância entre o que é natural e necessário para os alunos e o que é natural e necessário para os professores é que precisa ser reconhecida, objetivando viabilizar a comunicação entre eles e o trânsito de ambos na construção do conhecimento.

Menezes (1997) ressalta que a posição de Piaget em relação a sociologia se baseia em uma construção científica, devendo ter por base realidades concretas

e observáveis objetivamente. Em uma forçosa aproximação com as questões discutidas neste texto seria o mesmo que dizer: para conhecer e compreender a realidade vivida por estes alunos, para além do senso comum, faz-se necessário conhecer precisamente a organização e o funcionamento das suas condições de vida. Uma atitude que não é simples de ser assumida, uma vez que, para alguns profissionais da educação, a busca dessas informações pode representar uma tarefa a mais a ser desenvolvida. O que na prática se confirma pelo contrário: estas informações são indispensáveis tanto para as questões de convivência no espaço da escola quanto para as questões de desenvolvimento intelectual, conforme mostra o diálogo abaixo:

(27/10: reunião T) As professoras preocupadas com o avanço nos conteúdos ensinados, questionavam a insatisfação da família frente aos poucos conteúdos trabalhados. Uma colega então alertou o que teria real valor para a comunidade:

**D1:** O que eu vejo é que a própria comunidade lida melhor com o cálculo mental do que com registros. Eles são rápidos para cálculos e contas, mas nada de lápis e papel! Só valorizam o que tem importância pra sobrevivência deles.

Aparentemente as mudanças sociais, as mesmas que mudaram as famílias e os valores, tiraram do professor a sua segurança de *ensinante*. Perdeu-se também, neste turbilhão, o aluno simplesmente *aprendente*. Os *papéis se misturaram? Tornaram-se simultâneos?* O indício dessa mudança vem com as inquietações dos professores, com as angústias desveladas no seu fazer.

Piaget (1970), assumindo-se *não sociólogo*, propôs-se a discutir algumas questões ligadas à vida social. Destacou a importância desta reflexão, pois mesmo para as *elites intelectuais* é difícil compreender a coletividade.

Referiu-se a esta dificuldade como um problema de adaptação e explicou: “Estamos mais bem adaptados ao mundo material do que às realidades próprias ao homem moral, ao homem espiritual e, de uma maneira mais geral, ao homem social”



(1970, p. 98). No entanto, trouxe uma contribuição ao problema da educação que é discutido neste texto, pois, segundo Piaget, o fato de estarmos desadaptados é que nos faz tomar consciência daquilo que em *estado normal* não seria percebido.

Qual seria a causa das *desadaptações* dos professores atualmente? Variam de indivíduo para indivíduo, certamente. Esta pesquisa se propõe a pensar nas relações da ação pedagógica com questões do desenvolvimento intelectual e da realidade social dos alunos. Proponho, neste momento, que se pense então na causa social desta *desadaptação*: a realidade das famílias, sua estrutura diferenciada, sua organização voltada para uma sobrevivência imediata, seus valores e todos os outros aspectos que causam incertezas aos professores; conforme se pode verificar nos dados abaixo:

(25/10: reunião M) - Professores comentaram a situação da aluna que tem um excelente aproveitamento, mas uma situação familiar complicada e que por isso tem muitas faltas:

**O2:** O pai prende a menina em casa com cadeado no turno em que ela não tem aula.[...] quando ela pode sair e vir para a escola, não vem, vai passear!

**O2:** Mas que perigo! Aonde ela vai? Não dá para fazer uma denúncia deste pai?!

**O2:** A vizinha vai fazer! Se não me engano esta semana. O Conselho ficou de nos avisar quando o pai fosse intimado. Gurias, é horrível mas ele faz o que acha que é certo pra proteger a filha! [...] como é que tu vai dizer pra um cara desses que é errado isto? Ele jura que está protegendo a filha!

**S2:** Mas e a menina como aluna? Como ela é, quando vem?

**P10:** Ela é excelente, faz tudo, participa [...], se bem que ultimamente estava paradona, deprimida. Até avisei a O2!

**O2:** É, eu a chamei e conversamos. Ela chorou! Disse que mora com o pai, a madrasta e os irmãos menores. O pai dá tudo para os filhos da outra e nada para ela. Nunca faz um gesto de carinho. Não confia nela e para não aprontar na rua prende ela [...]. É no horário que todos trabalham ou estão na escola. Ela fica sozinha, sozinha.

**P1:** Tá, e por que não vai morar com a mãe, uma tia [...] não tem?

**O2:** Tem mãe, padrasto e irmãos. Mas a madrasta quebrou os dois braços e ela foi morar com eles para ajudar. [...] a mãe aproveitou para deixar ela lá porque o padrasto já tentou 'pegá-la' duas vezes.

**P10:** Ah, daí ela se livrou da filha e não do cara!

**O2:** Mas é como a própria 'N' [aluna] disse: Se a mãe "se separar do marido, como vai sustentar os filhos todos? O que vai ser da vida dela?"

**P1:** A guria disse isto? Mas olha só a mentalidade dessa guria! Que consciência!

**S2:** Viram! Com tudo isso, é uma boa aluna.[...] às vezes a gente nem sabe o que eles estão passando e faz julgamentos.

Sem dúvida o motivo da discussão é pertinente para a gestão da escola. Uma aluna que tem boas condições de aprendizagem, mas que apresenta um número elevado de faltas. Resolver o problema das faltas seria o ideal. Que movimentos seriam necessários? Envolveriam o pai, a mãe, o padrasto, a menina. É função da escola este movimento? Bastaria fazer *vistas grossas* e avançar na reunião, afinal cognitivamente é uma aluna sem problemas. Mas existe uma outra questão que os sujeitos não negligenciaram: a segurança da menina enquanto está fora da escola. Esta preocupação envolveu-os com as questões que não compreendem, que não faz sentido para eles.

Este, também, foi o caso de uma outra aluna sem dificuldades de aprendizagem. A inquietação dos professores, no entanto, não é menor quando o aluno evidencia na escola as conseqüências do que vive na família, por exemplo:

(08/11: reunião M) Professores comentavam sobre a sub-divisão da turma quando abordaram um problema:

**P10:** A turma está realmente aproveitando muito bem! [...] a outra metade tem algumas dificuldades, mas é pelo excesso de faltas viu! A freqüência deles é um problema! [...] tem que ver porque a "M" tá dormindo em aula.

**S2:** A O2 já viu! É que ela cuida dos sobrinhos de noite e vem direto pra cá.

**P10:** Tá, mais eles não dormem a noite?

**S2:** (rindo) Dormem, acho que dormem, mas é um bebê, deve acordar. [...] depois que eles dormem ela tem que arrumar a casa. Quer dizer, dorme tarde e não tem um sono tranqüilo. A O2 vai falar com a irmã.

Trazer estas informações para o espaço das reuniões e solicitar intervenção direta da escola nas famílias só pode significar que os professores já não vêem as condições de aprendizagem isoladas da vida dos alunos. Tal qual previsto por Piaget, as desadaptações estão conduzindo a alguns avanços no entendimento dos professores a respeito das questões que lhes perturbam. Neste caso mais específico, já é possível perceber um avanço dos professores no

entendimento da influência das questões familiares no desempenho escolar como algo que não é definitivo e que também pode ser alvo de parcerias.

Convém destacar que esta influência da vida social sobre os alunos é inegável, afirma Piaget (1970) que é difícil distinguir o limite do que vem da maturação estrutural ou da experiência física e social, tamanha importância das interações para as estruturas individuais. No entanto, segundo Piaget, é preciso superar a ideia de que a educação tem apenas a função de contribuir para os resultados de um desenvolvimento moral proporcionado pela família. Fica com a escola grande parte da responsabilidade pela formação moral e intelectual da criança e do adolescente, justamente porque este não é um processo limitado a primeira infância, ele é móvel e construído ao longo da vida de cada indivíduo.

Atualmente, no trabalho com classes populares, a impossibilidade das famílias prestarem o atendimento mínimo as necessidades dos seus filhos amplia as responsabilidades dos professores que, na escola pesquisada, muitas vezes aceitam esta demanda, mas insistem em sensibilizar a família, mesmo em condições precárias, a participar da formação de suas crianças:

(24/11: Conselho de classe do terceiro ciclo) Professores insistiram em responsabilizar a família pela frequência do aluno:

**P15:** Este tem tantas dificuldades! [...] a gente tem que falar com a família, ele precisa que ela ajude!

**02:** Que família! Este guri coitado não tem ninguém por ele! A família ignora ele!

**P15:** Isto aí é verdade! Ele só tem a nós pra ter este olhar!

**P24:** [...] no texto ele mostra muitos erros, mas na palavra não.

**02:** [...] eu concordo que ele tem uma boa estrutura de ideias.

**S2:** (leu um texto). Bom, tem clareza, tem lógica, tem seqüência!

**P28:** [...] vamos pensar no que é melhor pra ele. [...] como é que a escola pode ajudar.

**S2:** Ai que bom ouvir isto! Quem sabe ele progride [...] se consegue promover a vinda dele ao LA em 2005, porque neste ano não veio um dia!

**P21:** Não veio mesmo, mas aí já entra a negligência familiar! [...] têm que valorizar mais este menino! Vamos encher a paciência deles! Se o menino quer! Ele pode!

**02:** Tudo bem, já entendi (em tom de brincadeira)! Vou fazer uma intensiva com a família.

Em educação, a extrema valorização do ambiente e das trocas que o aluno faz no meio onde vive pode provocar alguns equívocos, portanto requer que esta realidade não seja entendida como um limitador para o desenvolvimento do aluno. Segundo Piaget (1965/1993), desde o nascimento o ser humano está mergulhado em um meio social que age sobre ele tanto quanto o meio físico, pois lhe fornece signos, valores e regras que acabam repercutindo sobre suas estruturas. No entanto, isto não se restringe ao ambiente familiar, pois as interações estabelecidas em outros grupos podem exercer a mesma potencial influência do grupo familiar, pois cada relação entre indivíduos modifica de fato uns aos outros e a constitui uma nova totalidade.

Na escola pesquisada, foi possível verificar o entendimento de que não seria correto considerar definitivas as limitações do aluno em função de sua realidade familiar, conforme mostrado pelo recorte a seguir:

(30/11: Conselho de classe do segundo ciclo)

**P3:** (a aluna) está perdida. Não sabe por que, nem pra que tá aqui.

**O1:** É adotada. A mãe perdeu o Pátrio Poder. [...] a mãe que eu conheço não é nem parente e ganhou a guarda da menina! Ela mostra uma certa preocupação.

**P3:** Ah, mas só na fala, porque na prática é outra história.

**P15:** A menina disse que tem que ajudar em casa. [...] cansa cuidando a casa, os irmãos (adotivos) [...] desculpa ela tem.

**O1:** Mas a mãe (adotiva) disse que não sabe das faltas.

**S1:** Eu prefiro que a gente enfrente esta verdade de frente e trabalhe com ela. [...] De novo: não é pra enxergar o limite da menina! Não é pra justificar porque ela não consegue daí não vai conseguir mesmo! Tem que entender um dos porquês não consegue lidar com isto, para que consiga!

**O1:** [...] que tal fazermos uma reunião com os professores e a mãe ainda este ano?

**S1:** Quero estar junto. Levo estes registros [...] comprovamos pra mãe que vale a pena acreditar e investir na menina!

**P3:** É, ela vai ver que a gente acredita na menina. Se ela nos ajudar, ela decola.

**P7:** Já pensaram se funcionar?! Bah, vou me sentir recompensada. [...] será que é delírio de final de ano?

**S1:** Claro que não! É nosso desejo e sabemos que é possível. É nosso trabalho. Não é delírio. [...] se desistimos disto é melhor trocar de profissão! A mãe já desistiu, mas só por enquanto! [...] Não é a mãe que vai condenar a menina, seremos nós se desistirmos dela!

O reconhecimento da participação da família como algo importante para a vida escolar dos alunos originou movimentos que tinham a intenção de aproximar as famílias da escola. Como, por exemplo, a entrega das avaliações de cada trimestre. Em uma das observações (6/10), presenciei como a escola se organizava para receber as famílias: o aparelho de som toca músicas alegres nos corredores da escola, o que deixa o ambiente descontraído, acolhedor, familiar e informal o suficiente para que os pais sintam-se a vontade. Alguns componentes da equipe diretiva recebem os pais no saguão e encaminham para as salas, enquanto os outros circulam nas pequenas reuniões que acontecem entre pais e professores. Neste dia todos os professores ficam a disposição para conversar com os pais. Relataram-me que esta acolhida tem tido resultados crescentes a cada trimestre, pois atualmente uma média<sup>45</sup> de 80% comparece nas reuniões, o que é um índice bem alto.

As supervisoras relataram (6/10) que este foi um movimento que iniciou timidamente: “lembra S1, quando oferecíamos festinha, pipoca e suco para quem comparecesse nas reuniões?!” (S2). S1: “Já se fez cada coisa (risadas). Isto aqui antes era um deserto nos dias de reuniões! Mas tá mudando”. Atribuíram este envolvimento crescente dos pais a “uma caminhada já de anos, mas as famílias também mudaram, já têm uma outra relação com a escola [...] precisa construir passo a passo a relação com a escola.”(S2, 6/10).

Constatada a importância dada pela escola de aproximar as famílias do trabalho desenvolvido junto aos alunos, cabe ressaltar algumas considerações de

---

<sup>45</sup> Reproduzi valores que me foram passados pelas supervisoras, de acordo com o controle que fazem das avaliações que não foram retiradas.

Bernard Lahire (1997)<sup>46</sup>, quando alerta que as diferenças sociais *evidentes* podem determinar que os pais de classe popular evitem freqüentar o espaço da escola. Portanto a *invisibilidade da família* poderia estar causando duas interpretações equivocadas: primeiro, por desinteresse é que os pais se fazem ausentes do espaço escolar; segundo, que os professores pretendem ter os pais por perto para lhes passar a responsabilidade sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno, tal qual fariam com famílias de classe média.

Pelos exemplos citados anteriormente, todo o esforço da escola pesquisada em tentar aproximações com a família ultrapassava a questão de delimitar responsabilidades, isentando-se de assumir novas atribuições; pelo contrário, expressavam a intenção de estabelecer parcerias e sensibilizar as famílias neste envolvimento. Esbarravam apenas em situações que ultrapassavam o seu entendimento, por exemplo: a diferença de composição e funcionamento do núcleo familiar das classes populares. Conforme exposto nos recortes abaixo:

(18/10: Reunião M) As professoras comentavam sobre o prejuízo das faltas para as dificuldades de aprendizagem:

**P10:** Se conseguirmos que eles não falem tanto, isto vai ajudar bastante. Com as faltas eles perdem a seqüência, não participam da organização das atividades [...] é uma dificuldade! O que acontece que eles faltam tanto?! Cadê os pais nessas horas?!

(20/10 - Reunião T) - Discutiam sobre a influência da possível indiferença da família em relação aos alunos:

**S2:** Ah gurias, é bem como a Sara Paim traz a questão do desejo: Se o outro não tem desejo por mim, porque terei desejo por algo?!

**O1:** Não flui, falta estímulo.

Na continuação, comentaram que quase não existe diálogo entre os membros da família, o vocabulário usado é empobrecido:

---

<sup>46</sup> Esta abordagem baseou-se nos estudos de Montandon: *L'école dans la vie des familles*, 1991.

**P32:** Carinho, afago, nem pensar! Por isso são tão ariscos. A gente estende a mão e eles se enrijecem!

**O1:** Um carinho é tão pouco né?! Às vezes uma frase, um gesto, uma escuta [...] não têm nada!

**S2:** Mas também não adianta qualquer fala. Dizer qualquer coisa...

**O1:** “Ô GURI ME ALCANÇA O TROÇO DE CIMA DA COISA!!!”

**P32:** E eles entendem! Fico impressionada!

**S2:** Por isso, tem que ter riqueza verbal. Tem que agregar valor ao gesto!

(30/11: Conselho de classe do segundo ciclo)

**P3:** Essa aluna é boa. Bem centrada. Lê bem, interpreta! [...] escrita é outra história. [...] até sabe escrever, mas escreve conforme fala. Conheço bem a família e eles falam muito errado. [...] estou puxando por ela, mas até que entenda que a língua escrita não retrata a fala, principalmente a fala errada aí vai tempo! [...] ela fica aqui comigo meia dúzia de horas e com aquela família a maior parte do tempo.

**S1:** Tá! E aí? Como vamos avaliar? Ela escreve, escreve direitinho como fala. O problema é que fala errado. Daí escreve errado. [...] se ela não acha importante falar certo, o que que se vai fazer?

(10/11: reunião T)

**P3:** É, por exemplo, a auto-correção tá ajudando muito. [...] a gente tem que levar em conta que falar corretamente não tem valor para eles. A mãe não fala, o pai não fala, o dono do bar não fala. [...] a gente corrige, cobra, mas não adianta nada! Dá vontade de pegar um machado, abrir a cabeça deles e colocar tudo lá dentro! (riram).

**P7:** É verdade! (riram). Mas pensa, bem, ele é adolescente, não tá nem aí pra esse saber. A mãe não tá nem aí pra ele, o pai não tá aí pra ele [...] desde que eles venham pra escola pra comer e não incomodem em casa tá ótimo.

Subjacente às manifestações dos professores, aparecem questões de valores, a forma de comunicação e a organização familiar diferenciada que remetem a uma necessidade de sobrevivência.

Nas classes populares, é a necessidade de sobrevivência que reúne sob o mesmo teto três ou quatro gerações, compartilhando despesas, as responsabilidades de cuidador das crianças, a segurança, etc<sup>47</sup>. Este então passa a ser um valor mais importante do que qualquer gesto de carinho, qualquer atenção mais afetuosa. Talvez, nestes casos, garantir a sobrevivência seja a única forma

---

47 Dados reunidos a partir das pesquisas apresentadas em: “A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio” (Irene Rizzini, org), Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

imaginada para representar valores que, certamente, circulam diferentemente na classe média.

Na análise de Piaget (1965/1993), os valores originam-se de necessidades e oscilam de acordo com as trocas entre os sujeitos, por isso podem sofrer mudanças bruscas, sempre determinadas pela busca de equilíbrio. O que permite compreender que é o caso da necessidade de sobrevivência, segurança e divisão de responsabilidades que se encontram nas classes populares.

Quanto ao vocabulário comentado pelos professores, representa uma forma de comunicação entre os pares. Entre as famílias de classe popular trata-se de uma linguagem que transmite aquilo que tem intenção de transmitir, mesmo estando fora dos padrões reconhecidos pela escola e distante também do entendimento dos professores. Se é suficiente ou não para garantir ao aluno os avanços que se espera alcançar através das cooperações propostas por Piaget, esta é uma questão pertinente de ser pensada. Porém, antes de tudo é preciso compreender esta linguagem como cumpridora da sua função naquele momento: *comunicar algo*.

Avaliar esta comunicação para além da intencionalidade requer rever algumas questões sobre os sinais usados. Segundo Piaget (1965/1993), eles dependem de convenções e têm por finalidade transmitir as regras e os valores. Neste sentido, há que se concordar, precisam estar carregados de significado para quem ouve e para quem comunica. Se não é o caso da linguagem utilizada pelas famílias em questão, cabe investigar e melhor compreender “sua convenção específica” para poder aproximá-la daquela estabelecida como aceitável para o padrão social. O que não será possível apenas através do gesto de negá-la, sendo



necessário primeiro conhece-la, a fim de tornar-se o ponto de partida para as intervenções.

Em ambos os casos, para avançar no propósito de aproximação entre a escola e a família, os educadores precisam estar dispostos a investigar o que lhes causa estranhamento: aquilo que a princípio interpretam como algo que precisar ser urgentemente mudado. Neste *desconhecido* (núcleo familiar: organização e funcionamento) que muitas vezes aparenta trabalhar contra os objetivos da escola, podem estar as respostas para transformar o fazer pedagógico. No entanto, a clareza que os educadores tenham da função social da escola é fundamental, pois dá o tom do movimento de busca e compreensão da realidade com que trabalham.

## **Função da educação**

Em primeiro lugar, convém lembrar que, para Piaget<sup>48</sup>, os procedimentos educativos mais eficazes na formação de cidadãos são aqueles que contemplam concomitantemente a educação moral e intelectual, já que neste caso estarão formando indivíduos para a cooperação moral e também para lidar com as verdades intelectuais do seu tempo. Nesta reflexão, o autor estava preocupado com as questões de uma educação internacional, no entanto, muito bem pode aplicar-se ao trabalho com as classes populares, onde hoje é preciso rever a aprendizagem em sua totalidade visando simultaneamente o desenvolvimento moral e intelectual.

Na Escola Municipal, avançar na prontidão para lidar com as demandas da clientela e do conhecimento escolar requer conhecer e compreender esta clientela, ultrapassando a lógica do “*professor que ensina*” e do “*aluno que aprende*”.

Trata-se de um trabalho em que todos são *aprendentes* e *ensinantes* de novos saberes, desconhecidos até então. Instaurar esta prática pedagógica

---

<sup>48</sup> Em Parrat e Tryphon (1998, p.165).

diferenciada demanda elaborar passo a passo esta nova compreensão.

Aparentemente um movimento presente na escola pesquisada:

(3/11: reunião pedagógica T) – Professores discutindo sobre o valor das disciplinas integrarem-se com aspectos da vida dos alunos:

**GO:** O que vocês acham que seja integrar conhecimento? (ficaram em silêncio). Não é possível, vocês tem que ter uma opinião?! (riu).

**S1:** Acho que integrar tem a ver com as relações parte/todo. [...] meu trabalho com o aluno perpassa a vida do aluno. Se relaciona com ele.

**GO:** Se relaciona com todas as áreas. Lembram daquela frase: Da matemática para a vida, da vida para a matemática [...] é uma possibilidade real [...] uma das alternativas de integração do trabalho da escola com a vida. [...] outra é o corpo-a-corpo professor e aluno. É a integração professor aluno. [...] como acontece em termos de conhecimento, ou isto não é possível? O que vocês acham? (silêncio prolongado).

**P19:** É o meu conhecimento que tá em jogo e o respeito que eu tenho pelo conhecimento do aluno. Ele tem outra vivência, outra realidade.

**GO:** Mas o que é respeito em termos de conhecimento? É perceber e não mexer?! Deixar assim?!

**P19:** Não! É eu saber que ele tem esta cultura e ela tem valor para ele. [...] é o ponto de partida para eu propor crescimento.

(3/11: reunião T) – Professores na reunião de formação com o professor Gouvêa elaboraram sugestões de atividades para trabalhar questões significativas para os alunos. A seguir o relato de um dos grupos:

**P3:** Pensamos em trabalhar com conceito de moradia. Daí pegamos a música do Vinícius de Moraes. Aquela da casa engraçada. Daí perguntaríamos como é a casa de vocês [...] qual a diferença entre casa e apartamento. (pausa). Porque aqui, os nossos alunos [...] eles acham que só quem mora em apartamento é rico. [...] isto tem que indicar algum tipo de leitura diferente que eles fazem de moradia. Muitas coisas são possíveis a partir daí [...] ver o que é área, metro, materiais de construção, [...] por exemplo: é certo invadir? O que é área de risco? Dá pra usar a gramática da letra da música. Puxa, tanta coisa!

**GO:** Do ponto de vista das atividades está ótimo. Vocês também atenderam todas as 4 habilidades. [...] talvez duas questões explicitadas tenham ficado de lado. Por exemplo: o que é morar bem? O que é morar mal? [...] eles buscam ter mais qualidade de vida do que isto. [...] o que é qualidade de vida pra estes alunos de vocês? [...] vocês é que tem que descobrir. E não se surpreendam, talvez não tenha nada a ver com o que vocês acham que deve ser o certo. [...] existem valores envolvidos que às vezes não entendemos. [...] o desejável as vezes é mais forte! E aí, deixamos assim? NÃO, NÃO! [...] tem-se que ir questionando, fazendo-os falarem, [...] depois pensarem, depois falarem de novo.

Os dois exemplos anteriores se completam, deixam transparecer o entendimento do papel da escola e como ela precisa relacionar as “verdades intelectuais”, com os saberes dos alunos, com a sua realidade e com as suas

possibilidades de vida. Já foi comentado que a escola não pretende preparar o aluno para negar e afastar-se da sua realidade, da sua comunidade, mas habilitá-lo para entendê-la e para lidar com ela, transformando-a quando necessário. Essa intenção poderia subsidiar-se em Piaget, ele defende que a vida social depende das cooperações que o indivíduo consegue estabelecer com seus pares, ou seja, seria através do *operar em comum* que as coisas se dão, tanto no plano moral quanto intelectual<sup>49</sup>. Este, portanto, é um espaço que a escola precisa garantir: o das cooperações. E, mesmo sem dominar uma teoria mais sólida que habilite os professores a melhor estruturar intervenções neste sentido, este movimento aconteceu na escola pesquisada, em vários momentos e com a tônica do exemplo abaixo:

(30/11: Conselho de classe da terceiro ciclo)

**P13:** Este foi mais ou menos o caminho que segui com as bijuterias. Eles fabricavam as bijus [...] eu ia provocando reflexões tipo “quem sou”, “porque estou aqui”, afinal “o que quero com tudo isto”. [...] pedi que escrevessem o que haviam pensado. [...] o (aluno) ‘G’ escreveu: “quero ser jogador de futebol para tirar o grêmio da zona de perigo!”. Ele sonha mesmo! (todas riram). “Quero ajudar minha mãe e meus irmãos”. Claro que a ortografia é comprometida, mas dá pra ler!

**S2:** [...] o que eu vejo aí: ele é um aluno com tantas dificuldades, todo cheio de impedimentos, se deu conta de pensar no futuro com seriedade. Temos que despertar isto!

Menezes (1997) alerta que Piaget considera o desenvolvimento da afetividade, da sociabilidade e da cooperação como condição para que a criança evolua até formas de um pensamento adulto e racional. Evidentemente, para que se dê esta evolução, não são suficientes as pressões do meio sobre o indivíduo, como defendia Durkheim, tão pouco as pressões sociais como proposto pelos modelos empiristas de educação.

---

<sup>49</sup> Piaget citado por Jacques Vonèche: A Origem das Idéias de Piaget sobre a Gênese do Desenvolvimento. In Percursos Piagetianos (1997).

É preciso que haja compreensão de que o desenvolvimento do aluno só avançará nas propostas da escola a partir do momento em ele agir sobre os objetos de conhecimento, buscando entendê-los, querendo sanar sua curiosidade e refletindo sobre eles. Mas que também possa interagir com seus pares neste movimento, pois o conhecimento não virá do que lhe é dito ou apresentado, e sim, da forma como ele coordenar suas ações e interações.

A coordenação das interações sociais ultrapassa a das ações, uma vez que requer a consideração do ponto de vista do outro em relação ao seu e em relação à realidade a que se dirigem ambos. Deste movimento vindo das cooperações é que a escola pode servir-se, tanto para avançar na formação cognitiva do aluno, quanto na formação do cidadão, capaz de questionar, compreender e agir sobre a sua realidade.

Neste ponto, os aspectos sociais explorados na obra de Piaget ganham destaque suficiente para que sejam entendidos como condição necessária ao desenvolvimento total do aluno, habilitando-o na equilibração para as perturbações externas, quer do ambiente escolar, familiar ou de qualquer outro espaço social que requeira sua manifestação cognitiva ou moral. Somente assim as estruturas internas, construídas a partir de compensações ativas poderão superar as transmissões sociais.

Inicialmente as explicações trazidas pela teoria podem esclarecer de tal forma as causas e conseqüências da realidade social dos alunos, a maneira como repercutem no espaço da escola e as possibilidades de intervenção, que aparentemente o problema inicial fica reduzido, simplificado e solucionado. No entanto este é um sentimento equivocado. Uma *descoberta que origina um equilíbrio pouco estável*, diria Piaget. Pois, entre receber as informações teóricas,

compreendê-las e efetivamente transpô-las para a prática existe um caminho a ser percorrido, que necessariamente passa pela ação e reflexão desta ação. Somente assim haverá reais contribuições pedagógicas, não vindas de um estudo teórico aprofundado, mas dele fundamentando uma nova teorização da prática dos educadores.

Pude constatar que os sujeitos da pesquisa avançavam, mobilizados por suas perturbações, buscando alternativas para lidar com a questão que propuseram: “conhecer melhor o aluno”. Tiveram orientação de especialistas (professor Antônio Gouvêa), questionavam-se sobre ações a serem desenvolvidas, avaliavam suas iniciativas e buscavam parcerias. Considero no entanto que ainda lhes faltava subsídios teóricos suficientes para embasar as intervenções e reflexões. Porém, de forma alguma isto significa que não tenha valor a trajetória construída até então. Pelo contrário, quando no texto acima fui relacionando os dados coletados com algumas informações teóricas, foi se desvelando o quanto estão fazendo elaborações pertinentes e em que sentido estão a caminho de qualificar sua ação pedagógica da maneira pretendida.

Após ter analisado as expressões e manifestações dos supervisores e professores que configuraram as preocupações com *o desenvolvimento psicológico do aluno e no trabalho com as classes populares como perturbações provocadoras de condutas recorrentes, que desencadeiam* interações específicas entre eles, avançarei para a análise destas condutas.

## ***ANALISANDO AS CONDUTAS RECORRENTES***

[...] quando a sociedade não mais exerce constrangimentos deformantes no indivíduo, mas anima e entretém livre o jogo de suas atividades mentais, e quando, de outra parte, também este livre jogo de pensamento, de cada um, não mais deforma o dos outros nem as coisas, respeita, porém, a reciprocidade, entre as diversas atividades. Assim definida esta forma de equilíbrio não poderia ser considerada como resultado somente do pensamento individual ou como produto exclusivamente social: a atividade operatória interna e a cooperação exterior constituem, no mais preciso sentido da palavra, dois aspectos complementares de um único e mesmo conjunto, posto que o equilíbrio de um depende do equilíbrio do outro (PIAGET, 1947/1967, p. 213).

Este texto tem a responsabilidade de relacionar os dados da empiria com a teoria, a fim de dar conta do problema proposto pela pesquisa. Pela sua importância para esta dissertação convém inicialmente definir alguns termos, que apesar de já terem sido citados e definidos anteriormente, podem aqui ser destacados com igual rigor, sem a preocupação de parecer redundante. O termo *equilíbrio* aparecerá a partir da conceituação piagetiana, significando o aspecto funcional que dá origem à passagem de um estado de menor equilíbrio para um equilíbrio superior, o qual acontece através de sucessivos *desequilíbrios* e *reequilibrações* (PIAGET, apud MONTANGERO, 1998, p. 151). O termo *equilíbrio*, por sua vez, será considerado como um estado psicológico dotado de mobilidade suficiente para não sofrer alterações frente à presença de elementos novos. Neste

sentido, segundo Piaget, um equilíbrio requer que sejam consideradas suas três qualidades: as dimensões que ele abrange, sua mobilidade e sua estabilidade. A partir disto os estados melhor equilibrados são aqueles que estão abertos ao máximo de atividades e ao máximo de trocas sociais (PIAGET, apud MONTANGERO, 1998, p. 161).

Assim, a análise dos dados abordará predominantemente as ações dos sujeitos, suas operações, as interações e suas cooperações como *compensações ativas* resultantes de *perturbações externas*, que através de *equilibrações* contínuas conduzem o indivíduo a estados de *equilíbrio* que tendem do egocentrismo à cooperação.

Na teoria que participa desta análise a busca por equilíbrio aparece marcadamente desde a primeira infância e estende-se pela vida do sujeito, repercutindo em exercícios ou condutas *sui generis*, como formas de estruturação contínua (PIAGET, 1970b, p. 157). Cabe ressaltar que as estruturas são o produto de sucessivas equilibrações, que após construídas, poderão assegurar estados de equilíbrio. A partir do que é possível afirmar que as condutas estão sempre presentes em qualquer processo de equilibração.

Selecionei as condutas presentes nas trocas entre supervisores e professores como elementos relevantes para desvelar como estes educadores interagem frente às perturbações da sua profissão.

Na escola pesquisada, enquanto observava as trocas entre os sujeitos, constatei a existência de condutas que se repetiam entre eles, ocorrendo com pessoas diferentes e em situações distintas, isto explica terem sido classificadas como recorrentes.

O primeiro critério para seleção das condutas foi a relação com os *desequilíbrios* ligados às contribuições da psicologia e da sociologia para a ação pedagógica. Em decorrência, dois outros grupos de condutas mostraram-se interligados ou complementares a estes: um que se relacionava ao entendimento de cada sujeito em relação ao seu 'fazer' (sua função na escola); outro, que apontava mais especificamente para condutas dos supervisores.

A organização destas condutas foi feita da seguinte forma: a partir da hipótese de que *o entendimento dos sujeitos em relação as suas responsabilidades e compromissos profissionais poderia influenciar nas suas ações e interações no espaço da escola*, classifiquei as condutas do primeiro grupo.

A seguir foram reunidas, no segundo grupo, as condutas que evidenciavam as situações de desequilíbrio vividas pelos professores. Com base na hipótese de que, também, *as interações de cunho pedagógico tendem ao equilíbrio presente nas cooperações*. As oito condutas que compõem este grupo foram distribuídas intencionalmente de um estado mais egocêntrico para estados de maior descentração.

Por fim, a partir da hipótese de que *as interações sociais provocam transformações mútuas, que resultam em novas formas de interação*, compus o



terceiro grupo de condutas, reunindo aquelas que se mostraram mais freqüentes nos supervisores, as quais supostamente são decorrentes das trocas com os professores, mediante os desequilíbrios que estes expressaram.

O quadro a seguir tem o objetivo de apresentar a distribuição das condutas nos três grupos<sup>50</sup>, resumindo o que cada uma representa.

<b>GRUPO 1:</b> Referindo-se àquelas condutas em que os sujeitos evidenciavam (na fala ou em atitudes) seu entendimento sobre a função do professor e do supervisor.	
<b>Conduta:</b>	<b>Representando:</b>
1. A função do supervisor	Como os sujeitos agem ou expressam-se em relação às funções deste setor.
2. A função do professor	Como os sujeitos organizam suas tarefas ou como se manifestam a respeito disto.
<b>GRUPO 2:</b> Diz respeito àquelas condutas que demonstravam as perturbações dos professores em relação as suas funções ou aos desafios de uma <i>pedagogia psicossocial</i> .	
<b>Conduta:</b>	<b>Representando:</b>
3. Anunciar desequilíbrios	Comportamentos e expressões que denotam algumas causas de desequilíbrio.
4. Professor: aluno em potencial	Condutas em que os professores comportam-se como alunos, nivelando suas atitudes a de uma criança ou adolescente.
5. Ausente de corpo presente	Aqueles comportamentos de omissão, desinteresse ou neutralidade, fazendo com que a atenção do professor não esteja no espaço da reunião.
6. Conflitos	Aquelas situações em que os sujeitos estabelecem uma forma de comunicação conflitiva ao exporem suas opiniões. Não tem, portanto, relação direta com o conflito cognitivo proposto pela teoria piagetiana.
7. Ideal X Real	O que os professores alegam que seja o desencontro entre as ideais condições de

<sup>50</sup> Os conceitos presentes nas três hipóteses que nortearam esta classificação das condutas foram abordados no primeiro capítulo desta dissertação e serão ampliados ao longo desta análise.

	trabalho e a realidade vivida.
8. Pró- coletivo	Aquelas condutas que expressam como os professores se posicionam em relação ao trabalho coletivo.
<b>GRUPO 3:</b> Referindo-se às condutas dos supervisores que representam estratégias para lidar com as condutas citadas anteriormente, mais comuns entre os professores.	
<b>Conduta:</b>	<b>Representando:</b>
9. Enfrentamentos	Aquelas atitudes que provocavam maior reflexão, discussão ou explicação a respeito de uma posição evidenciada ou percebida.
10. Flexibilidade	O manejo de pautas, espaços, combinações, etc, a fim de atender as demandas inesperadas.

Tabela 7

A partir dessa subdivisão, a análise dos dados será feita reunindo em uma seqüência os dados das condutas de cada grupo<sup>51</sup>.

### ANALISANDO AS CONDUTAS DO GRUPO 1

Conforme os dados que estão detalhadamente apresentados no ANEXO 1 desta dissertação (P.238), tanto supervisores quanto professores, sujeitos desta pesquisa, evidenciaram condutas que eram convergentes, resguardadas as devidas atribuições de cada um. Por exemplo, ambos preocupavam-se em planejar e organizar a sua ação; buscavam trabalhar em parceria; posicionavam-se, argumentavam e discutiam pontos de vista; estavam atentos a expressões e comportamentos que pudessem nortear as suas intervenções (do supervisor em relação ao professor e deste em relação ao aluno); estavam predispostos a avaliar

<sup>51</sup> Assim como nos textos anteriores os sujeitos supervisores serão representados pela consoante 'S' seguida de um numeral (S1 e S2). Os sujeitos professores serão representados pela consoante 'P' seguida de um numeral (P1, P2, P3...). As Orientadoras Educacionais por O1 e O2. As reuniões serão indicadas apenas pelo turno (M ou T). As participações da assessora da SMED serão indicadas pelas consoantes 'AS'.

suas atividades, reconhecer a necessidade de mudança e, por fim, respeitar os tempos do outro, assim como trabalhar com a diversidade.

Como já foi dito, não houve unanimidade nas referidas posições, encontrei também atitudes opostas; essas atitudes contrárias aparecerão caracterizando condutas específicas do grupo 2.

As condutas do grupo 1, evidenciadas pelos supervisores e professores estão diretamente relacionadas ao comprometimento deles em relação ao trabalho que desenvolvem. Representando, na minha opinião, que a forma como compreendem o que sejam atribuições do '*seu fazer*' oriente as suas ações. Proponho, então, que as condutas sejam analisadas a partir da compreensão de sua responsabilidade profissional.

Segundo Piaget (1932/1994), existem dois tipos de responsabilidade, uma que se origina pelas pressões sociais e outra que resulta da solidariedade. A primeira é *objetiva* e está diretamente ligada às coações. A segunda é subjetiva, pois através da solidariedade reforça a autonomia da consciência e as intencionalidades.

O desenvolvimento moral da criança, na teoria piagetiana, prevê que através de uma *lógica interna* as formas evoluídas possam suceder as formas primitivas (p. 250). Através desta teoria se pode compreender porque é possível a 'natural' predominância da responsabilidade subjetiva entre adultos. Afinal, "a responsabilidade subjetiva é o resultado normal da responsabilidade objetiva, na medida em que a coação dá lugar à cooperação [...]" (p. 251). Essas informações permitem que se aproximem os dados desta teoria de reflexões que se referem a posição profissional de adultos educadores.

Inicialmente é preciso que se compreenda que a responsabilidade objetiva anuncia a presença da moral do dever, que se explica pelas pressões da coação e pelo respeito unilateral. No entanto, segundo Piaget (1932/1994), o respeito unilateral não é uma forma estável de equilíbrio, tende, portanto, ao respeito mútuo que está ligado a uma *responsabilidade interior*, marcada pela *autonomia da consciência*. Esta, diferentemente daquela, é resultado da cooperação e representa uma forma mais estável de equilíbrio (p. 253).

Em se tratando da forma como supervisores e professores desempenham suas funções, é pertinente considerar que dessa coação ligada a uma consciência heterônoma, existe uma continuidade em direção às cooperações, o que, no entanto implica em uma série de termos intermediários, que vão do individualismo e conformismo à solidariedade e reciprocidade. Por isso Piaget insiste em assinalar que apesar da continuidade existe uma oposição qualitativa nos resultados da coação comparados aos da cooperação (p. 258). O que, no espaço da escola marcaria distintamente as trocas entre educadores e a qualificação da ação pedagógica.

Piaget esclarece que socialmente entre adultos a mentalidade egocêntrica da criança somente poderia intervir por *atrasos em relação ao estado atual desta mesma sociedade*, que pelos fatores sociais que a caracterizam como uma sociedade moderna, tende a emancipação gradual dos indivíduos. Portanto, o desenvolvimento das ciências, das profissões e das idéias democráticas estaria ligado as conquistas sobre as coações e as cooperações que independem das idades (p. 260).

Considero que isto indique a possibilidade de encontrar entre supervisores e professores a presença de responsabilidades objetivas e subjetivas

também, por mais contraditório que possa parecer em se considerando sua condição de adultos e educadores. Prevalece, no entanto, a necessidade de avançar do estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio, que lhes asseguraria maior mobilidade e estabilidade.

Desempenhar suas funções estritamente para cumprir com o que é estabelecido pela mantenedora ou pela direção da escola, no caso dos supervisores e para ser solícito às exigências do supervisor, no caso dos professores, corresponderia a uma moral do dever. Para ambos os profissionais a intencionalidade não teria valor, pois estariam agindo a partir da lógica de outrem. A intencionalidade, no entanto, requer comparar o ponto de vista do outro ao seu, e não apenas submeter-se a ele (Piaget 1932/1994, p.150).

Pelo histórico vivido por supervisores e professores, assunto que foi explorado no primeiro capítulo desta dissertação, é compreensível encontrar uma conduta norteada pela responsabilidade objetiva. Porém, pelas transformações sociais que caracterizam o momento atual e incidem sobre a educação, conforme já foi visto, é natural também que se perceba a necessidade gradual de condução a partir de uma responsabilidade subjetiva.

Pelos exemplos trazidos, foi possível perceber que muitos sujeitos da pesquisa estabeleciam uma intencionalidade para além do que era previsto pela mantenedora ou dos mínimos estabelecidos pela escola. Ultrapassando a *moral do dever* na condução das suas atividades, buscando realizar os esforços necessários para agir a partir de uma base solidária e recíproca, alimentada pela *cooperação*.

Outros, no entanto, expressavam condutas contrárias, estando mais presos aos seus interesses individuais e imediatos. Este movimento, apesar de não caracterizar sobre maneira o todo, nem desqualificar o trabalho pedagógico

desenvolvido pela escola, não pode ser negligenciado, porque intervinha nas interações entre os sujeitos da pesquisa. Proponho então que se revise estes dados, aproximando-os da teoria abordada.

As ações dos supervisores, que estão exemplificadas no ANEXO 1(p. 238), permitem que se visualize como se posicionam em relação aos seus compromissos profissionais, por isso serão retomadas aqui, de maneira resumida e comentada:

a) A coordenação de reuniões, para eles, implica em organizá-las prévia e detalhadamente, algumas vezes dedicando a isto horas além de sua carga horária de trabalho. Muitas vezes cobrindo com recursos financeiros próprios alguns custos necessários para enriquecer a qualidade das reuniões ou a continuidade das propostas, conforme pude presenciar ao contratarem os serviços de um digitador para as fichas de avaliação do segundo trimestre. Esses movimentos evidenciam que para esses supervisores suas atividades estão além dos mínimos esperados ou exigidos pela escola e pelos professores, o que não se explica pela simples obrigatoriedade do cumprimento de suas funções.

b) Entre as supervisoras, o fato de discutirem seus pontos de vista à respeito da organização burocrática do setor, até chegarem a um consenso voltado para as necessidades coletivas e não apenas dos seus interesses próprios ou as vantagens de um *'menos-fazer'*<sup>52</sup>, possibilitou perceber além da prontidão de ambas para a co-operação, a reciprocidade decorrente da autonomia.

---

<sup>52</sup> Fiz uso deste termo inspirada na "lei do menor esforço", citada por Piaget, ao referir-se ao 'valor econômico' que possa permear as trocas (1965, p. 37).

c) Quando se posicionavam em relação às propostas de trabalho, ou quando lembravam o grupo das combinações feitas, mantendo assim a coerência com as decisões da maioria, as supervisoras deixavam transparecer sua predisposição à reciprocidade de colocar seus pontos de vista entre os demais. O que não seria necessário se elas tivessem o entendimento de que ocupam uma posição de superioridade que lhes isenta de coordenar diferentes pontos de vista, podendo simplesmente agir por omissão ou por coação.

d) A busca de aprimorar o seu fazer quando observavam os professores para atender as suas demandas, ou quando avaliavam seu trabalho estabelecendo uma relação entre os tempos e objetivos e, também, quando demonstravam disponibilidade para mudar o rumo das propostas, as supervisoras mostravam uma consciência moral que vai além do cumprimento do que é imposto de fora.

Existe, por parte dos professores, um reconhecimento destes movimentos que são realizados pelas supervisoras, o que pude constatar quando na entrevista uma professora disse que “elas são muito organizadas. Existe uma fragmentação muito grande no trabalho de um professor em relação ao outro, mas no fim elas transformam tudo em um corpo único, aí a gente se enxerga neste todo!” (P15, 8/12). Também na entrevista foi possível constatar que o desempenho da supervisão é reconhecido como algo que interfere no trabalho dos professores, neste caso como fator de contribuição: “[...] quarta-feira é o dia da reunião de toda a escola e dá pra ver que é tudo muito organizado. Dá pra ver que é tudo bem claro! Objetivos claros, metas claras. Isto é o tipo de coisa que pra mim contribui muito pro trabalho! Este tipo de coisa é que eu acho que influencia de verdade no trabalho da gente” (P17, 8/12). Os professores viram na supervisão um elemento que coordenava as reuniões, sem coações, enriquecendo as trocas e qualificando a participação de todos: “Bom, elas não se omitem e deixam a

coisa acontecer, mas também não são do tipo que dão ordem! Como é que eu vou te explicar? Elas são democráticas. Elas às vezes trazem sugestão, outras vezes propõe pra gente a sugestão. E não cobram resultado, assim, no sentido de cobrança! Elas pedem relato, ou relatam o que viram! E disso já nos desafiam a ampliar o trabalho ou fazer um novo. E a gente vai fazendo. E gostando. Ninguém se sente, eu acho, comandado. Claro que sempre tem quem reclame, mas mais por conveniência, por mania de reclamar!” (P1, 15/12). O que no comentário de outra professora apareceu da seguinte forma: “Ah, as gurias são 10! Elas organizam pra cada um falar na sua vez e se as coisas se enrolam, elas não deixam a gente assim, sair no foco. Sabe? Ficam puxando de volta pra origem do problema ou da idéia até que haja um acordo. Elas não deixam simplesmente o grupo divagar, nem defendem isto ou aquilo, de um ou de outro, não! É o direito de fala de todo mundo e a defesa delas é pelo aluno, não pelo professor em si. É bom isto!” (P2, 15/12).

Confrontando as ações das supervisoras em relação ao reconhecimento que os professores têm disto, percebi que se agissem guiadas a partir de uma responsabilidade objetiva, a fala dos professores seria contrária ao que manifestaram. O que remete para a posição verbalizada por uma das supervisoras: “É tão bom ir em busca de coisas novas, diferentes. Às vezes a gente mergulha de cabeça numa idéia e de repente vai ver que a coisa não era bem assim, aí tu tem que mudar o rumo. De repente é por isso também que está funcionando! É pela ausência, assim desse radicalismo. Todo mundo pega meio junto e vai adequando. A idéia é manter todo mundo envolvido! E esse envolvimento vai se multiplicando! Aí se forma um bloco de trabalho. Claro que com elementos que às vezes discordam, mas que por outro lado a discordância fortalece e amplia o trabalho. É aquilo que eu digo, né: assim como o aluno é a cara do professor, o professor é a cara do supervisor!” (S1, 15/12).

Aparentemente, a primeira parte dessa fala está em consonância com os comentários anteriormente colocados, isto dá visibilidade à pertinência de refletir sobre as ações dos educadores, a partir da teoria de Piaget. E, especificamente, a



última frase dita pela supervisora dá margem a uma questão: sendo que as condutas dos professores, destacadas nos dados da pesquisa, apontaram para o aperfeiçoamento da prática pedagógica como um movimento intencional, inquietante e comprometido. *Poderíamos atribuir isto a explicação dada pela supervisora quando disse que o professor é um reflexo do supervisor?*

Começo essa reflexão revendo os dados que compõem o ANEXO 1 (p.230), onde os professores que mais se envolviam com as propostas coletivas evidenciaram, como sendo seus compromissos profissionais.

a) A preocupação com o planejamento, por si só, já oferece crédito a este grupo de professores, pois é comum encontrar profissionais que negligenciem esta forma de trabalho em função da experiência adquirida durante o exercício de sua profissão. Eles, porém vão além de um planejamento tradicional, resultado de mera formalidade e estão empenhados em qualificar o planejamento através do conhecimento do seu aluno, transformando isso em seu objeto de trabalho. O que mostrou-se provocou alguns movimentos consistentes realizados na escola, sendo como classificada como uma perturbação desencadeadora de muitas condutas evidenciadas pelos professores. Este compromisso dos professores superou a realização de tarefas em função de uma submissão à pressão exterior (dos supervisores), mostrando nos professores uma conduta baseada em autonomia.

b) Estarem abertos ao trabalho coletivo, buscando estabelecer parcerias com seus pares ou com os demais profissionais da escola; evidenciou que os professores reconhecem nas trocas com o outro uma possibilidade de elaboração de alternativas para os problemas constatados. Essa posição deixa amostra uma descentração e a reciprocidade que condicionam o trabalho coletivo.

c) A ousadia em propor atividades mobilizadoras da ação do aluno e as inovações na prática pedagógica acabam expondo os professores, uma posição que não seria assumida caso se sentissem em situação de desigualdade em relação aos colegas e aos supervisores. Isso inviabilizaria qualquer cooperação, pois, para *innovar*, é preciso fazer-se compreender na mesma medida em que se compreende os outros (PIAGET, 1932/1994, p. 258).

d) A preocupação em aproximar-se do aluno, em melhor conhecer sua realidade de vida e compreendê-la, deixou transparecer que os professores dessa escola reconhecem no aluno 'o *outro*', diferente dele, mas que esta diferença poderia compor, enriquecer e significar o trabalho pedagógico. Esse professor sinaliza que saiu do seu lugar de 'centro do processo' e abandonou a idéia dos conteúdos como 'alvo único' do trabalho pedagógico. Essa constatação provocou alguns movimentos significativos que aconteceram na escola, classifiquei-os também como perturbações desencadeadoras de condutas recorrentes. Compreendi que a posição dos professores estava alicerçada no respeito mútuo e na reciprocidade, inclusive em suas preocupações sobre o conhecimento da realidade como elemento para a aprendizagem do aluno.

e) O reconhecimento de que a aprendizagem representa um processo que requer paciência, pois tem seus tempos, e requer intervenções adequadas porque depende de construções individuais (a pesquisa desvelou que eles tratam 'intuitivamente' estas questões, através de desafios, que representariam as perturbações externas), imprimiu no grupo de professores um movimento que se diferenciava da ação pela moral do dever. Estão estudando, reformulando suas teorias e adequando suas práticas, estão indo além das expectativas da escola, o que difere de alguns grupos de professores de escolas públicas.

As supervisoras, ao se posicionarem sobre as funções do professor, apresentaram uma certa similaridade com o entendimento expresso pelos professores. Por exemplo, quando foi dito que “[...] o professor é uma ponte do aluno com o saber, se ficar achando que é nele que tá o saber, daí cria uma distância com o aluno. [...] Ele não é o cara que tem responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso, mas com certeza participa dele” (S1, 15/12). O que se complementava na fala da outra supervisora: “Estamos conseguindo desenvolver esta identidade de grupo, esta coisa de fazer junto. Já dá pra ver perfeitamente eles se trocando, planejando juntos, se ajudando. Uma coisa é certa, os que fazem, fazem porque querem. Se a gente tentasse obrigar, eles explodiam e não faziam. Eles vêm valor nisso de serem respeitados nos seus espaços! É legal isso! Os que não querem, que não valorizam o grupo, eles vão acabar mudando. Até pelo exemplo dos colegas, por que é muito melhor trabalhar junto!” (S2, 15/12).

Na visão das supervisoras, os professores estão mobilizados por inquietações individuais, mas no grupo acabam repercutindo em favor da ação pedagógica, sendo visto como um avanço conquistado pelos professores: “Olha, não é demagogia, mas a grande conquista é deles! Tá certo que a gente tem participação, mas eles é que perguntam, que buscam, que discutem se precisa, que exigem. Todo mundo tá aqui pelo salário, mas tem uma paixão por trás. Dá pra ver quando querem entender melhor, estudar mais! Claro que não é todo mundo, nem é sempre, mas no geral eles são exemplares!” (S1, 15/12). Nas palavras da outra supervisora havia uma posição convergente: “Sabe que professor é raça triste! (riu) Reclama, ameaça desistir, mas tá sempre lá! Querendo mais! Elas nos surpreendem! Têm idéias brilhantes pra ajudar o aluno! Sofrem quando não dá certo, daí ficam de molho por um tempo e depois voltam de novo! Claro que a gente agita um pouco isso tudo, mas é como eu digo, o querer mesmo, de verdade é delas! Por exemplo: os seminários organizados pela escola são excelentes, já fizemos quatro, um melhor que o outro, mas só são bons porque são organizados em cima

das necessidades que eles demonstram. Isso de estudar mais o aluno, de olhar pra comunidade dele, isso veio delas e olha que já deu pano pra manga!" (S2, 15/12).

Agir em torno de uma qualificação da ação pedagógica apareceu notadamente tanto nos dados exemplificados quanto nos comentários das supervisoras sobre a prática dos professores. Retorno, então, à questão anterior: Poderíamos atribuir isso à explicação dada pela supervisora quando disse que o *professor é um reflexo do supervisor?*

Partindo da premissa de que essa questão procede, teríamos que reconhecer como verdadeira sua recíproca: *os supervisores são um reflexo dos professores.*

Porém, aceitar isso como verdade implicaria em admitir que as pressões externas podem 'moldar' os comportamentos a tal ponto que provocaria nos supervisores e professores as qualificações desveladas pela pesquisa, o que de pronto negaria a teoria piagetiana quando ressalta de que é somente através de uma lógica interna que as formas evoluídas de consciência prevalecem sobre as demais.

No entanto, dizer que não existe relação entre as conquistas evidenciadas e as influências de um sobre o outro, seria negar a importância das interações para o desenvolvimento individual e coletivo, o que também iria de encontro a teoria piagetiana.

Resta reconhecer que existe um elo entre as transformações vividas por ambos, sendo sim resultado das interações entre eles. Entretanto, é preciso compreender que a nascente das transformações está nas construções e reconstruções internas de cada sujeito, em função dos seus desequilíbrios próprios. Nesse ponto, sabe-se que as trocas entre supervisores e professores contribuem

sobremaneira, não apenas como forma de pressão ou transmissão, mas através das conquistas decorrentes das cooperações.

Essa análise ajuda a compreender possíveis oscilações na conduta dos sujeitos, que ora evidenciam um determinado estado de consciência (autônoma ou heterônoma), ora outro.

A partir dessas informações se pode compreender outras condutas apresentadas pelos sujeitos, caracterizando o processo de constituição do equilíbrio, que pode ir de condutas mais primitivas até as mais elaboradas. Conforme será apresentado a analisado a seguir:

## **ANALISANDO AS CONDUTAS DO GRUPO 2**

Conforme pode ser verificado na tabela das Condutas recorrentes, bem como nos dados que compõem o ANEXO 2 (p.249) desta dissertação, a distribuição das condutas neste item procedeu de forma intencional. A primeira abordou desequilíbrios anunciados pelos sujeitos, em suas falas ou nas suas práticas. Depois foram exemplificadas algumas condutas marcadas pelo egocentrismo, seguidas depois por condutas organizadas em direção crescente a descentração, até finalizar com aquelas mais abertas, tanto às atividades quanto às trocas de cooperação.

É importante ressaltar que não se trata de comportamentos evidenciados numa seqüência pelos mesmos sujeitos. Entretanto, isso não invalida que seja possível exemplificar como se estabelece a *tendência* de evoluir para estados mais estáveis de equilíbrio, através de um processo que tende do egocentrismo para a cooperação (PIAGET, 1965).

Uma evolução que se dá tanto no plano individual quanto no coletivo e que inicia sempre pelos desequilíbrios - mobilizadores das equilibrações. O grande desafio que se coloca neste momento em relação aos dados trazidos pela pesquisa, é compreender estas transformações evolutivas (individuais e coletivas) como um processo que tanto é resultado das interações, como podem influenciá-las. O que Piaget explicou da seguinte forma: “Por um lado, a socialização é uma estruturação, para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe: daí a solidariedade e o isomorfismo entre as ‘operações’ e a ‘cooperação’ (1998, p. 124). Significando dizer que assim como as ações do sujeito sobre o objeto transforma-os mutuamente, as trocas entre os sujeitos provocam transformações individuais, as quais voltam a repercutir nas operações em comum.

Abordo primeiramente as condutas que se referem a **‘anunciar desequilíbrios’**. Essas condutas foram classificadas como ‘anunciar desequilíbrios’, porque nelas os sujeitos expressaram alguns dos fatores que desencadeavam inquietações na sua perspectiva de trabalho.

Aos fatores, antecipados pela pesquisa como principais elementos de desequilíbrio foram dedicados dois capítulos, um referente ao trabalho fundamentado em estudos de desenvolvimento psicológico do aluno e outro dedicado a contribuição de estudos da sociologia no trabalho com as classes populares.

Neste item, portanto, além das inquietações com a pedagogia psicossocial, serão sinalizados outros elementos que representam o que Piaget chama de perturbações exteriores, desencadeadoras de desequilíbrio (1998, p. 124).

Os sujeitos da pesquisa trouxeram, nos exemplos descritos, alguns elementos que lhes causavam perturbações, por exemplo: a organização da escola através dos ciclos de formação, a possível troca de governo ao final das eleições, a falta de “*receitas prontas*” para lidar com os desafios do dia-a-dia e, principalmente, a necessidade de melhor compreender o aluno e a realidade de onde ele vem. Sendo que, para estes últimos elementos, foram dedicados anteriormente dois itens do capítulo da análise de dados.

Estes desequilíbrios repercutem na prática pedagógica e podem ser responsáveis por uma “seqüência de compensações ativas”, que sob a forma de condutas, mobilizam o sujeito em busca de novos estados de equilíbrio (Piaget 1913/1998, p. 125).

Em se tratando dos dados específicos trazidos por esta pesquisa, pode-se fazer um entrelaçamento destas inquietações como se compusessem um todo, ou seja, a proposta de uma escola organizada por ciclos de formação, com o desafio de vencer a linearidade curricular vigente até então, acarretou uma mudança na ação predominante entre supervisores e professores, sinalizando em direção à uma trajetória que precisaria ser construída coletivamente, para a qual não havia receitas prontas. Somam-se a esse fato a possibilidade de troca de governo na Prefeitura, o que poderia alterar a proposta dos ciclos. Ao que se pode acrescentar a realidade social e econômica que acompanha professores e alunos para dentro da escola. Evidentemente, algumas dessas inquietações fazem mais sentido para uns do que para outros indivíduos.

Pode-se ainda citar outras perturbações, igualmente ligadas aos exemplos anteriores - a escola ciclada cumpriu seu intuito de vencer a evasão e a reprovação. Acredito que isso trouxe para os professores do ensino fundamental

uma nova realidade: os alunos, ao permanecerem na escola, desvelaram que a escola não promovia a aprendizagem da maioria, o que antes era 'encoberto' pela reprovação constante e pela conseqüente evasão.

Os professores da escola pesquisada parecem ter sinalizado, como resposta a estes possíveis 'desequilíbrios iniciais' listados acima, com algumas compensações que apontavam para: **a)** a necessidade de conhecer melhor o seu aluno, como ele aprende, o que é importante para ele e, **b)** como se constitui a realidade onde ele vive e para a qual ele retorna, levando consigo o que supostamente 'construiu' na escola.

A partir do momento em que responderam aos 'desequilíbrios iniciais' com estas duas alternativas, elaborá-las e transpô-las para a prática pedagógica transformou-se em uma nova inquietação, apresentada no seguinte comentário: "Aqui na escola a gente teve que estudar as fases do aluno, porque como é que se ia querer a produção de textos na C10 se o aluno estava silábico-alfabético? Depois desse estudo a gente pode ver bem como é que ao longo dos anos o aluno vem estruturando o conhecimento. Porque às vezes falta para o professor entender que é uma linha né? Se bem que só entender não adianta! O brabo é trabalhar com isto lá, junto com aluno! Porque, por exemplo, não me adianta reconhecer que é o desejo que mexe com eles se não oportunizo a expressão do desejo!" (P1, 15/12). Ou na fala da supervisora: "A gente ouve muito disso: ah, trabalhar com a classe popular é difícil, mas também vejo colegas que estão no caminho! Antes a vida dele não interessava, não era pertinente pro espaço escolar, havia no ar uma negação. Agora não, já se descobriu que tanto ajuda como atrapalha, então não dá pra negar! Antes quando sabiam algo da vida do aluno já usavam pra justificar que ele não aprendia. Agora não, tudo que eles descobrem sobre o aluno vira uma ferramenta na mão do professor. Claro que não são todos, mas é uma maioria que quer fazer! [...] Mas é



uma caminhada! Eu não sei, tu não sabe, eles não sabem, ótimo a gente tá aqui pra tentar e aprender! Não pode é retroceder!" (S1, 15/12).

Surgiram a partir disto atividades compensatórias, como condutas distintas umas das outras e que se destacaram nas observações feitas durante a pesquisa: *conduta professor: aluno em potencial*, *conduta ausente de corpo presente*, *conduta conflitos*, *conduta ideal X real* e *conduta pró-coletivo*.

Algumas dessas condutas deixavam mais aparentes as dificuldades em lidar com os desequilíbrios, outras apresentavam elaborações mais avançadas nas suas equilibrações. Podendo, em ambos os casos, evidenciar a maneira processual como se estabelece a busca de equilíbrio, passando pelas desorganizações e reorganizações dos esquemas de ação e operação, que podem resultar tanto em estruturas ampliadas, quanto em novas estruturas, decorrentes de construções.

A conduta aqui chamada '**professor: aluno em potencial**' foi exemplificada com comportamentos em que os professores nas reuniões precisavam da intervenção da direção para atender solicitações da supervisão; cobravam ações dos colegas, numa atitude desigual; demonstravam dificuldade em trabalhar coletivamente; apresentavam resistência ao novo; não cumpriam combinações; forçavam situações para atender aos interesses pessoais; não mantinham coerência entre ação e discurso e, por fim, dedicavam-se melhor às combinações mediante sanções. Portanto, esta conduta desvela que a forma como os professores manifestavam suas inquietações, suas posições ou suas necessidades assemelhava-se a condutas heterônomas que geralmente são expressas pelos alunos.

Esta forma de conduta é facilmente detectada no grupo de professores. Causa certa indignação nos colegas, mas é percebida como algo passageiro: "O que não é legal nas reuniões é aqueles colegas que não estão a fim, parece que eles não

percebem, mas tiram a gente do sério! São tão irriquetos quanto os alunos que querem perturbar! Perguntam besteira, não houvem o que as gurias pedem, daí não fazem! Tinha que ser assim: não tá a fim vai embora! Mas se eles forem não mudam nunca. Precisam ficar mesmo, é o único jeito de crescerem!” (riu) (**P10**, 8/12). Ou, conforme foi citado pela supervisora: “Vou te dizer, não é fácil! Uns se envolvem, perguntam, fazem, mas tem sempre alguém que tá ali por acaso! Sabe antigamente quando pra alfabetizar se pegava na mão do aluno e desenhava a letra? Pois é, dá a impressão de que é isto que estão querendo, serem levados pela mão. Pegam o material, mas não seguem a discussão, conversam, dão risada, fazem pergunta fora de hora, levantam polêmicas! Tem dias que me sinto de volta na sala de aula com os meus alunos de segunda série! Mas aí penso: se tive paciência com eles vou ter com meus colegas, mas vou te contar, não é fácil!” (**S2**, 15/12).

Remeter a um adulto (professor) condutas que poderiam ser mais aceitáveis para uma criança, a princípio pode soar incoerente, mas representa uma possibilidade. Segundo Piaget, até que se atinja estados de equilíbrio mais estáveis e dotados de mobilidade, passa-se por incontáveis desequilíbrios e reequilibrações, o que pode muito bem explicar condutas que voltem à predominância da heteronomia sobre a autonomia, desde que naquele momento represente um estado de equilíbrio, mesmo que aparente e temporário.

As condutas observadas na pesquisa apresentavam atitudes onde os professores por vezes mostravam-se heterônomos o suficiente para precisar da intervenção da diretora da escola nas reuniões e egocêntricos, no sentido de uma falha nas suas *cooperações*<sup>53</sup> para provocarem distorções nos temas das reuniões, buscando trazer assuntos do seu interesse pessoal. O que se completava pela falta de *descentração*, quando cobravam ações dos colegas, numa atitude de distanciamento e superioridade, que privilegiava apenas o seu ponto de vista.

---

<sup>53</sup> Piaget, em Montangero, 1998, p. 144.

Observa-se também que resistiam às novas propostas de trabalho, agindo irreverentemente, mostrando que recorriam a esquemas de ação estabelecidos anteriormente, o que aparentemente lhes garantiria um êxito já experimentado em outras propostas pedagógicas. E ainda, não mantinham uma *unidade de conduta*, na medida em que lhes faltava coerência entre o discurso e a prática, entre as decisões e no cumprimento de combinações.

Duas professoras se manifestaram em relação a este tipo de comportamento quando foram questionadas sobre como viam o espaço das reuniões na escola: “Sabe, eu não tenho mais paciência! É sempre o mesmo blá, blá, blá e não muda nada! O aluno continua não aprendendo, eu não consigo mais ensinar, as mães não estão nem aí! Então pra mim é um horrível ficar na reunião! Não levo a sério mesmo! Tem gente que reclama, mas eles não sabem o que eu vivo na aula! Ninguém tem o direito de dizer nada!” (P9, 13/12). E, a outra professora disse: “Não sei se é cansaço ou pena de mim mesma! Tem dias que chega na hora de me reunir com o pessoal eu fico agitada, sem paciência, quero ir embora. É até engraçado, porque os alunos eu não deixo fazerem a metade do que eu faço! Só que eu não era assim, fiquei agora! Depois passa e me ligo de novo! (riu)” (P32, 8/12).

Um processo semelhante se dá em relação à conduta destacada na pesquisa como ‘ausente de corpo presente’, em que os sujeitos negavam a pauta da reunião, seja com ironias ou com atitudes de omissão; outros evitavam conflitos com colegas inoportunos, mesmo expondo-se a situações constrangedoras; criticavam os encargos da profissão docente; buscavam motivos fúteis para não se envolverem com algumas propostas de trabalho e reclamavam dos tempos destinados às reuniões. Enfim, referindo-se aos comportamentos em que os sujeitos

não descentravam-se dos seus próprios interesses ou limitações, em prol de atitudes coletivas, através das quais poderiam atender tanto aos interesses individuais quanto aos interesses do grupo.

A expressão professores “*evadidos, mesmo de corpo presente*”, foi usado por Beatriz Titton, em sua dissertação de mestrado que tratava da questão da identidade coletiva de professores na escola pública. Ela referia-se àqueles professores “*desistentes*” que mesmo estando presentes nos espaços de formação não mais se envolviam com o processo. Chamou-me a atenção a pertinência de sua colocação para uma conduta que acredito seja recorrente em muitas escolas e em diferentes espaços. Nasceu daí o termo que usei para designar esta conduta na escola pesquisada.

Sirvo-me das colocações de Titton para descrever o quanto esta conduta pode ser significativa no entendimento das trocas que acontecem entre supervisores e professores:

Do entusiasmo à desistência, é possível perceber traços da identidade docente individual e coletiva. Uma escuta e um olhar mais atentos podem revelar o quão dinâmicos são os processos individuais e coletivos de construção e reconstrução da identidade profissional, que acontecem quer nas escolas, quer em outros espaços educativos” (TITTON, 2003, p. 11).

Para ambas as condutas seria necessário avançar da heteronomia à autonomia e do egocentrismo à descentração. No que a professora P10 parece ter acertado quando disse que os colegas “precisam ficar mesmo, é o único jeito de crescerem!”, pois através das interações com os pares é que poderiam restabelecer a predominância da autonomia sobre a heteronomia, reencontrando o equilíbrio resultante da reciprocidade.

Portanto, para ‘abandonar’ condutas do tipo, *professor: aluno em potencial e ausente de corpo presente*, seria necessário um sentimento de igualdade entre os sujeitos, propiciando a reciprocidade, solidariedade e respeito mútuo, a partir dos quais poderiam *operar conjuntamente*. Este processo requer a intencionalidade de cada um dos indivíduos, o que evidenciaria a presença da autonomia que, conforme Piaget, “só existe na e pela cooperação” (1932/1994, p. 263). Em outras palavras, sua participação positiva estaria condicionada a uma postura autônoma, que implicaria na *auto-disciplina* que promove o afastamento tanto da *inércia*, quanto da *atividade forçada* (1965/1993, p. 111), também destacado por Piaget.

Não haveria outra forma para promover entre professores e supervisores os avanços em relação aos desequilíbrios, a não ser pela cooperação com seus pares. Pois,

[...] sendo a cooperação um método, não vemos como se constituiria senão pelo seu próprio exercício. Nenhuma coação poderia determinar-lhe o aparecimento: se o respeito mútuo deriva do respeito unilateral, é porque, efetivamente, se opõe a ele (1932/1994, p. 85).

Convém considerar que inicialmente as cooperações pretendidas poderiam remeter às trocas conflitivas, que nesta pesquisa foram caracterizadas como sendo condutas de ‘**conflitos**’. Algumas vezes os professores manifestavam sua diferença de opiniões em forma de conflito. O fato de não saberem como lidar de outra forma com algumas contrariedades não impedia a sua manifestação.

Supondo que, se em função das condutas anteriormente discutidas, os sujeitos ainda não estivessem totalmente aptos a *cooperar em um único sistema de operações*, seria possível que as trocas fossem marcadas por uma disputa de argumentos e discussões acirradas, com a imposição de pontos de vista. A

professora P15, quando foi questionada sobre o trabalho coletivo, deu a seguinte explicação: “Nas turmas que eu trabalho com os outros colegas eu vejo isto sim [trabalho coletivo]. Claro que cada um tem um jeito. E tem o limitador de cada disciplina também. Mas já em outros grupos é mais difícil. Até estas reuniões facilitam nesse sentido, porque cada um vai compondo o trabalho coletivo com a sua contribuição, como pode e como dá. Claro que sempre um tenta mudar o outro. Alguém tenta mudar alguém em tudo na vida, não é? Tu tenta vender a tua idéia. Ela é tua e é com ela que entra no espaço de troca. Agora também tem o espaço do outro. O que eu quero dizer: ainda tem alguns grupos bem resistentes com a coisa da troca. Cada um puxa pra um lado, acaba a reunião e ninguém chegou a nada. No outro dia tem que retomar tudo de novo! Mas às vezes não, a gente chega pra reunião parece que caiu a ficha da discussão e tá todo mundo mais de acordo. Ah, não dá pra entender!” (8/12).

Segundo Piaget, a presença do egocentrismo e da coação impedem que haja trocas equilibradas, que só poderiam acontecer mediante a coordenação dos diferentes pontos de vista dos sujeitos, o que requer que cada um esteja apto a coordenar suas próprias operações, para somente depois cooperar de forma equilibrada (1965/1993, p. 109).

A troca de pontos de vista, por mais conflitiva que seja, contribui para a descentração e reciprocidade o que se deve ao movimento de aproximar do seu o ponto de vista do outro. E, porque tende a uma forma de equilíbrio mais estável, pode ampliar a coordenação das operações em comum, promovendo avanços consideráveis nestas cooperações.

No entanto, aprimorar as formas de compreensão e comunicação de idéias não reduz as diferentes posições a uma única. Pois a verdade não é resultado da concordância entre os sujeitos, como se fosse “acordo estático de uma opinião comum”, mas uma convergência dinâmica “resultante do emprego de instrumentos

comuns de pensamento” (1965/1993, p. 94). Assim, a verdade de cada um passaria a compor o conjunto de operações responsáveis pela constituição de uma nova verdade.

A conduta ‘**ideal X real**’ destacada pela pesquisa, aponta para as interações que sinalizaram como os sujeitos distinguem as ideais e as reais condições de trabalho e como se posicionavam em relação a isso. Aqui aparecem aquelas expressões ou condutas em que os professores comparavam as condições de trabalho reais com as ideais; utilizando-as algumas vezes como justificativa para alguns comportamentos e pontos de vista.

As diferentes posições sobre essas condições representariam verdades individuais que, ao serem expostas nas trocas com o grupo poderiam aparecer como justificativas para ações empreendidas ou, ainda, provocar transformações na prática. Essas duas possibilidades podem ser consideradas, principalmente se for levado em conta que

O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas conseqüências possam ser manifestadas pela reflexão (PIAGET, 1932/1994, p. 60).

Portanto, é possível que alguns sujeitos, ao constatarem a distância entre as condições de trabalho que julgam ideais e aquelas que deveras encontram, anunciem-nas como empecilhos à ação pedagógica. Esta atitude pode representar mais uma ‘compensação ativa’ do sujeito em relação a um desequilíbrio. Verbalizar que a falta de condições ideais é a justificativa para um ‘fazer-menos’, evidencia a predominância da heteronomia sobre a autonomia.

Piaget, quando refere-se ao desenvolvimento da criança, esclarece que a cooperação em sua *nascente* ainda conserva elementos exteriores à consciência do

indivíduo e, portanto, ainda não transformou verdadeiramente o seu comportamento, pois não lhe é possível suprimir “de imediato os estados psicológicos criados pelo complexo egocentrismo X coação” (PIAGET, 1932/1994, p. 59). Cabe lembrar que não significa dizer que os adultos, por terem supostamente superado os estados psicológicos da heteronomia (egocentrismo X coação), permaneçam continuamente em uma situação de equilíbrio estável, pois como já foi dito e repetido ao longo do texto, existe a predominância de um estado de consciência sobre os demais, e não substituição.

A recíproca, no entanto, também é verdadeira. Ou seja, quando os indivíduos superam o reconhecimento da *verdade absoluta*, permitem-se um estado de cooperação, através do qual podem atingir uma diferenciação mais pontual sobre o que é ideal, o que é real e a forma como podem fazer elaborações coletivas em relação a esta situação. Segundo Piaget, a cooperação torna-se então uma condição para ampliação das noções de entendimento da realidade, do justo e do injusto, “porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais” (1932/1994, p. 67).

Trata-se portanto, do oposto da visão heterônoma em que a falta de condições ideais de trabalho justificariam as desistências e as críticas acirradas às propostas em andamento. Pelo contrário, o espaço de interações estaria aberto a reconhecer e relacionar as dificuldades encontradas como uma forma de poder melhor compreendê-las e, assim, poder transformá-las em condições viáveis à ação pedagógica.

Uma das supervisoras, quando questionada sobre como lida com os professores que já desistiram e que não acreditam mais no seu trabalho respondeu: “Olha, motivo pra desistir todo mundo tem. Motivo pra reclamar também. Tá, mas e aí, isto



vai melhorar em quê? A gente aqui briga muito por isso! Quando elas vêm com este desânimo, dando desculpas a gente pega na raiz: também acho que tá difícil, qual a tua sugestão pra ajeitar? É bem isso: viu que tá complicado, não te prende no problema, acha uma solução! Se não consegue pensar sozinho, vamos pensar juntos! A S2 te contou da professora que tava desanimada com as faltas e desinteresse dos alunos, mas que com os grupos áulicos está resolvendo?! (confirmei) Pois é jeito tem, mas tem que querer (S1, 15/12). Curiosamente, uma das professoras disse o seguinte quando foi questionada sobre as principais dificuldades que encontra em seu trabalho: “Sabe, a gente que tem várias turmas se perde! Falta material, falta xerox, falta paciência! O aluno não tá nem aí, e a gente lá, sofrendo! Chega uma hora que a gente perde o rumo, sabe! As coisas vão nos levando mais do que a gente leva elas, tu me entende? Pois é aí é que as gurias (supervisão) entram em ação! Elas não poupam a gente, ficam perguntando, provocando, pedindo alternativas, tiram o nosso couro! Elas é que nos colocam em movimento sabe? Não dão tempo pra gente parar! Chega a ser engraçado!” (P15, 8/12).

Nada impede que este movimento ocorra individualmente, afinal não é indispensável a intervenção de alguém para que o outro permaneça comprometido com o seu fazer. Porém, o que os dados da pesquisa mostraram é que havia uma pré-disposição do grupo para tratar dessas questões coletivamente. Por isso, a partir das observações, foi dado destaque à conduta ‘**pró-coletivo**’, em que os sujeitos verbalizaram o desejo de compartilhar ações coletivas com seus pares, assim como as supervisoras, que de sua parte, desafiavam essas parcerias. O destaque a esta conduta se deve ao fato de que trabalhar coletivamente, estabelecendo parcerias com colegas ou setores tornou-se praticamente uma demanda para atuar na realidade atual e, no campo de pesquisa, em vários momentos alguns sujeitos se manifestaram em relação a isto.

Alguns dos exemplos destacados pela pesquisa mostraram que esta atitude colaborativa no início também envolvia conflitos e discordâncias, como por exemplo, a elaboração das fichas de avaliação a partir de quatro habilidades, que demandou muitas discussões e desentendimentos, até que houvesse um acordo final.

Neste sentido, destaco as reuniões da escola como um espaço que propiciava o confronto de diferentes posições, até que através das trocas pudessem alcançar algumas transformações pertinentes à prática pedagógica. Um exemplo é quando, após longas argumentações e contra-argumentações, surgiu a idéia de criarem uma *mala de brinquedos* para resolver as dificuldades decorrentes da divisão das turmas para a brinquedoteca. Ou, ainda, a subdivisão das turmas com problemas de aprendizagem que resultou de uma decisão organizada coletivamente. Assim como os projetos interdisciplinares que, muitas vezes, eram criados por um professor, mas que durante as reuniões eram apresentados e ‘adotados’ por outros colegas que reconheciam o valor das parcerias.

Nos exemplos relatados, em dois momentos distintos ficou bem marcado o quanto este movimento coletivo era valorizado na escola (aparentemente pela maioria dos professores): primeiro, quando as supervisoras comentaram sobre a *disponibilidade dos professores para trabalharem coletivamente* como sendo o que caracterizava positivamente o trabalho da escola; depois, quando os professores reconheceram suas limitações pessoais e profissionais ao lidarem com as demandas percebidas e apontaram para as parcerias, como uma alternativa de solução.

Considero que esta conduta, a qual chamei de ‘pró-coletivo’, traz em si resquícios de todas as demais condutas apontadas pela pesquisa, mas encerra um

elemento a mais capaz de torná-la mais elaborada do que as anteriores, que é a disponibilidade e a intencionalidade em cooperar.

Em suma, cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações [...] de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros (PIAGET, 1965/1993, p. 105).

Colaborar no espaço da escola pode corresponder ao que Piaget descreveu como ajustar umas ações às outras, das quais “umas são semelhantes e se correspondem por características comuns”, outras “simétricas” e por fim outras são “complementares”. As ações colaborativas, a partir da teoria piagetiana poderiam, portanto, ser entendidas como o ajustamento das ações de um colaborador a outro, o que seria decorrente das operações estabelecidas entre eles, ou seja, de suas cooperações. Esse aspecto mais uma vez reforça que para trabalhar coletivamente é preciso intencionalidade e sentimento de igualdade entre os demais, ambas encerrando condições necessárias à cooperação (1965/1993, p. 104).

O trabalho coletivo, que Piaget descreve como uma atitude colaborativa entre educadores, implica que possam agir em torno de objetivos comuns, estando prontos a abrir mão de seus interesses pessoais ou de seus pontos de vista em função dos interesses coletivos. O que envolve autonomia e reciprocidade, num espaço em que a hierarquia das relações pudesse ser substituída pelo sentimento de igualdade entre os sujeitos.

Na prática, chegar a esta reciprocidade é um processo que demanda tempo. O supervisor, por ser quem coordena as reuniões, dá a pauta e recebe os relatórios do que está sendo desenvolvido junto aos alunos, é visto com um certo distanciamento pelo grupo de professores. Estes, por sua vez, por estarem em

contato direto com os alunos e viverem esta experiência diariamente, são os que detêm informações mais precisas do aluno e da sala de aula. Tais fatos ampliam a distância com a supervisão e pode parecer que qualquer tentativa de aproximação ameaça seu território de ação: *o trabalho em sala de aula*. Também a disponibilidade dos professores em trabalhar coletivamente com seus pares pode ser entendida como uma ameaça à sua liberdade de ação.

Esse distanciamento, por si só, representa um obstáculo para o trabalho coletivo. As interações decorrentes estariam marcadas por condutas heterônomas e pela presença da coação. Haveria competitividade entre os sujeitos e não colaboração. A título de ilustração trago a fala da professora P9, que quando perguntada sobre como via a função da supervisão na Rede Municipal respondeu: “Eu acho que a escola é um mundo de situações específicas de cada área do conhecimento, da questão de ser professor, de como atuar! Então, isso eu acho problemático pro supervisor. Bom...Ahã...Primeiro porque a formação dele é genérica...É geral. Muito ampla. Se ele não está apto a me ajudar na área do conhecimento mesmo, lá com aquelas turmas problemáticas que eu tenho, não pode querer interferir na minha prática, tu não concorda? Eu acho bem complicado! (13/12).

Esta é a realidade presente em qualquer escola: a supervisão tem os *‘seus fazeres’*, o professor tem os dele. É possível seguir trabalhando sem mudar esta condição de distanciamento. No entanto, na escola pesquisada, percebi um movimento diferenciado que envolvia uma quantidade significativa de professores: a intenção de trabalhar em parceria com as supervisoras. Atribuo esse ponto às dificuldades em lidar com o momento atual, pois em épocas passadas, com ou sem a parceria da supervisão, o professor dava sua aula, aprovava ou reprovava os alunos e sentia-se dominando o seu espaço de trabalho.

Hoje a realidade é outra, a indisciplina e a agressividade não permitem que as coisas transcorram com tranqüilidade em sala de aula e a dificuldade de aprendizagem está deflagrada pela não reprovação. Em resposta a esse desequilíbrio, veio o interesse em conhecer melhor o aluno e a sua realidade. Uma trajetória que já não poderia ser percorrida individualmente, implicando em parcerias com outros professores e com a supervisão.

Uma das perguntas feitas nas entrevistas referia-se a esta disponibilidade de trabalhar coletivamente, ao que a professora P21 respondeu o seguinte: “Eu acho que trabalhar individualmente pode parecer mais cômodo, né? Dividir responsabilidades e ter compromisso com os colegas assusta um pouco. No final, lá nos resultados, a gente vê que é muito melhor, mas no começo assusta! Acho que é mais ou menos isso que acontece com a cabeça dos colegas [sobre as supervisoras]. Eu vejo que o compromisso das gurias é com o aluno. Elas compram a briga que for pra garantir qualidade pro aluno. Agora, claro que se o trabalho em parceria com os professores dá um resultado melhor, elas defendem esta idéia. Só que ninguém obriga os outros a nada, não. Elas discutem a idéia, mostram os resultados, mas prevalece a opção do professor. O importante é que não perdem a condição de diálogo com os professores. Porque não obrigam, conquistam o respeito dos professores. Mais cedo ou mais tarde, o grupo das parcerias vai aumentando. Ah, deixa pra lá, esta idéia eu é que tenho, não entendo nada de supervisão! (riu) É aquela idéia de ‘água mole em pedra dura’ sabe? Aqui na escola acho que funciona mesmo!” (8/12).

A posição dessa professora sinaliza que as intervenções das supervisoras têm significativa contribuição para os avanços nos movimentos coletivos que acontecem na escola. O que a teoria piagetiana explicaria da seguinte forma: para superar o egocentrismo é preciso “espíritos que se interpenetrem e que se relacionem entre si” (1932/1994, p.80). Em outras palavras, seria o mesmo que dizer da necessidade de moral e intelectualmente os educadores estarem abertos às

trocas com seus pares, estabelecendo interações focadas em objetivos comuns e superando as diferenças decorrentes dos fazeres específicos de um e de outro.

Para atingir este nível de interação, faz-se necessário percorrer uma trajetória que provavelmente passa pelas condutas anteriormente abordadas ou por outras similares, mas que sinalizem um desenvolvimento processual até formas mais elaboradas de cooperação.

Questionar se é possível que a supervisão participe ou não deste processo seria o mesmo que questionar se *as interações sociais contribuem para o desenvolvimento individual e coletivo*. A importância que Piaget dá as interações expressa que elas constituem a totalidade pelo conjunto de relações entre os indivíduos, onde este sistema de interações modifica a estrutura interna de cada sujeito. Pode-se pensar então na possibilidade das supervisoras buscarem uma qualificação das interações que acontecem na escola, mediante a possibilidade de com isto qualificar o trabalho pedagógico.

Antes de refletir mais detidamente a este respeito, convém visitar alguns dados da pesquisa, relativos as condutas mais específicas das supervisoras.

### **ANALISANDO AS CONDUTAS DO GRUPO 3**

As condutas do grupo três, exemplificadas através dos dados que compõem o ANEXO 3 (p.267) desta dissertação, referem-se mais especificamente às ações dos supervisores em relação às condutas que compunham o grupo dois e que, em sua maioria, foram apresentadas pelos professores.

Por ter acompanhado as reuniões quase diariamente, autorizo-me a interpretar estas condutas dos supervisores como “estratégias” que, conscientemente ou não, eles desenvolveram para intervir junto aos professores e, assim, alcançar alguns propósitos bem específicos para qualificar o trabalho pedagógico.

A conduta que destaquei como ‘enfrentamentos’ refere-se àquelas atitudes que *provocavam* os professores a explorar suas dúvidas, idéias e contrariedades. As inquietações eram exploradas pelas supervisoras sob a forma de perguntas ou frases de contraponto que trouxessem ao professor uma outra possibilidade de refletir sobre o ‘problema’.

As intervenções dos supervisores junto aos professores representavam uma forma de provocação, para que avançassem na exploração das questões inquietadoras. Algumas vezes as intervenções eram deixadas em aberto, não era dada continuidade às discussões, como se considerassem que o tempo poderia colaborar com as reflexões. Em outras ocasiões, os supervisores incitavam as discussões em torno de determinados assuntos, pois aparentemente valorizavam a troca de idéias para enriquecer algumas constatações.

Algumas vezes para subsidiar estas reflexões, as supervisoras traziam à tona o histórico de trabalhos que já haviam sido desenvolvidos na escola: “Bom gurias, tudo bem que vocês queiram entender mais sobre esta coisa da interdisciplinaridade, mas dizer que não sabe nada! Vocês lembram lá em 98 quando se fazia aquela teia e ela ia se abrindo e pegando todas as matérias? Era um projeto interdisciplinar! Começamos lá! O Projeto do ‘Neto Perde Sua Alma’ é interdisciplinar! Bom, então eu tô entendendo que vocês fazem, só que não sabem que estão fazendo! É isso?”. Não obtive resposta. Então concluí: “Tudo bem, ótimo, vamos estudar sobre isso, mas já vou adiantar, vocês vão descobrir que já fazem!” (10/11).

A exploração minuciosa de textos também era feita com a intenção de dar subsídio para as provocações. Por exemplo, ao lerem o texto de Sara Paim, uma das professoras disse que às vezes a escola conta demais com a família, mas que a família não comparece. A supervisora perguntou: “Mas o que tu queres dizer com isso? Que não adianta contar com a família, que não adianta chamar ou que não dá pra continuar tentando ensinar?”. As professoras voltaram ao texto, como quem busca respostas. A mesma professora respondeu que tratava-se das três coisas, porque sem a ajuda da família não se vai longe na educação dos alunos. O que foi respondido com um desafio: “Vamos então ler o texto até o fim. Depois a gente discute em cima da seguinte idéia: que ajuda a família pode efetivamente dar pro meu trabalho? Como posso envolvê-la nisso? O que ainda me falta fazer, com ou sem a ajuda da família?” (S1, 3/11). O tempo da reunião terminou sem que concluíssem o texto. Na reunião seguinte não retomaram o texto devido a demandas mais urgentes (organização do conselho de classe). Porém, a questão ficou para cada professora, é provável que haja um posicionamento diferenciado, ou melhor, subsidiado num outro momento.

Algumas ações eram propostas com o objetivo de expor os professores a situações que exigiam deles reflexões e debates. Um exemplo foi quando o espaço da Galeria Refeitório abriu às produções de todas as turmas, em seguida, organizou-se uma reunião entre todos os professores da área, com o intuito de avaliarem esta experiência, sendo que, supostamente naquele momento, precisariam superar o isolamento que marcava o grupo de trabalho. Algumas das reflexões feitas na ocasião já apareceram em diferentes momentos nesta dissertação. Por enquanto interessa compreender a intencionalidade existente por trás deste movimento proposto pelas supervisoras.

Também, contra-argumentavam pontualmente quando os professores traziam justificativas pelo não envolvimento qualificado com o trabalho; os



argumentos ‘desculposos’ eram sempre questionados e permanecia o desafio contrário a ele. Como no exemplo da professora que se justificava pela aposentadoria eminente, ou quando uma professora disse que já havia desistido de inventar coisas novas porque os alunos não se interessavam em aprender e a supervisora perguntou: “Mas isto é coisa passageira e vais voltar a ser professora daqui a pouco, não é?”(S1). Ao que uma colega respondeu: “Isto é que é duro: se o aluno não aprende continua aluno, mas se eu não ensino não sou professora!” (P14, 9/11). Somadas, a pergunta da supervisora e a frase da professora deixaram no ar motivos para a reflexão da colega.

A realidade com a qual os professores trabalham era objeto de reflexão para que pudesse transformar-se em material de planejamento. Todo o exercício feito com as falas coletadas nas entrevistas sinalizavam neste sentido. Um dos argumentos usados naquela ocasião era uma forma de enfrentamento à resistência dos professores em compreender essa realidade, pois não bastava conhecê-la: “Bom, se eu não concordo com as falas deles, se elas me parecem absurdas, bom, mais uma razão pra eu explorá-las, porque elas mostram como eles pensam e eu preciso entender isso! Vocês não acham? Ou só porque eles pensam diferente de mim eu vou negar isto?”. Uma professora respondeu que os professores não estavam se desfazendo das falas, porque eles mesmos pediram as entrevistas. A supervisora então contra-argumentou: “Se as falas tivessem sido bem-aceitas já estariam inseridas no planejamento! Quem aqui já está fazendo este movimento? Por que ainda não fez?” (S2, 3/11). Lidar efetivamente com o conteúdo das falas poderia estar perturbando os professores que não sabiam como abordá-las, afinal no seu entendimento não tem lógica gostar de morar numa comunidade como aquela, com altos índices de morte e violência. Porém, precisavam avançar no trabalho a que se propuseram.

Continuamente propunham avaliações do trabalho e propiciavam que todos se posicionassem. Por exemplo, um conselho de classe, em que muitos alunos não atingiram os objetivos, desencadeou algumas reflexões no grupo de professores. A supervisora então questionou: “Eu acho que a gente deve pensar assim, friamente: Bom, esses não aprenderam, isso tá na cara! Agora o que eu fiz pra que eles aprendessem? Estamos no fim do ano pessoal, vocês fizeram diferentes tentativas, eu sei que fizeram! Então vamos ver: o que tu fulana fizeste? E tu? E tu? O que deu certo, o que não deu? Então o que de diferente vou fazer neste tempo que falta? Quem quer falar primeiro?” (S2, 24/11). Os professores manifestaram-se um a um, atendendo a solicitação da supervisora. As reflexões resultaram em novas estratégias para 2005. O que não invalidou a intervenção, pelo contrário, enriqueceu a avaliação proposta.

As supervisoras acompanhavam detalhadamente as avaliações em relação aos alunos, desafiando os professores a argumentarem sobre as avaliações realizadas. Com isto propiciavam um movimento bem marcado de escuta e de trocas entre os professores e deles com a supervisão, como aconteceu quando, em um dos conselhos de classe, os professores discordavam quanto ao aproveitamento de um aluno e a supervisora entrevistou da seguinte forma: “Eta, coisa boa fazer Conselho assim! É o tipo de coisa que não dá pra não se entender, temos que sair daqui com uma conclusão final, pode não agradar este nem aquele, mas tem que chegar ao que é melhor pro aluno! (pausa)[...] Então vamos ver, estamos avaliando por habilidades: aqui não prevalece uma área mais do que a outra! Certo? Na leitura, como ele está interpretando e compreendendo as coisas? Entenderam? Não é só como ele lê textos, é como lê tudo! Do texto ao gesto, a obra de arte, etc! Não dá pra dividir o aluno em dois, uma parte progredir e a outra ficar retida! É assim que vamos avalia-lo. Pode ser?” (S1, 1/12). Todos os professores falaram, mostrando os trabalhos dos alunos e argumentando. Tinham dificuldades

em centrar-se nas habilidades, sempre voltavam para suas áreas de conhecimento, mas faziam ajustes, tentando pensar na nova lógica proposta.

Um dos 'enfrentamentos' que mais chamou-me a atenção foi quando uma das supervisoras questionou: "Onde é que está a diferença do espaço que os professores precisam para as trocas entre os colegas, o espaço que eles (alunos) precisam? Sinceramente, vocês acham que tem diferença? (**S2**, 30/11). Tornou-se evidente, então, a intenção de provocar os professores para que se colocassem no lugar do aluno. É comum que professores reivindiquem oportunidades para planejar juntos, para '*trocar com os colegas*'. Porém, em sala de aula, mantêm os alunos sentados em fileiras individuais, um atrás do outro, conforme a professora **P32** justificou em uma das reuniões com a supervisão: "Ah, não! Trabalho em grupo nem pensar! Se eles em dupla não calam a boca, imagina em grupo. Não quero perder o controle da situação, prefiro deixar como tá" (27/10). Confrontado com esta fala, o *enfrentamento* feito pela supervisora ganha mais sentido: *porque os professores valorizam para eles os espaços de troca como fundamental para qualificar sua ação, mas em relação aos alunos as trocas são vistas como prejudiciais ao trabalho?* Não foi exatamente assim a pergunta, mas acredito que tenha tido esta repercussão para os professores, por isso fica caracterizada a intencionalidade do enfrentamento.

Compreendi os enfrentamentos realizados pelos supervisores como provocações em relação aos professores. O termo enfrentamento não foi escolhido por acaso. Poderia ter chamado de "*conduta das provocações*", por exemplo. No entanto, pela minha experiência profissional, compreendo que é comum ouvir dos professores justificativas para o seu '*menos-fazer*'. Assim como faz parte da rotina diária ouvi-los expressando suas dúvidas e suas angústias, o que muitas vezes deixa a supervisão inerte, sem saber como avançar para novas elaborações. A reação pode ser de omissão, de conflito, pode ser postergada para um momento

mais oportuno, etc. Em outras palavras, o supervisor poderia reagir de diferentes formas, tal qual o professor em relação as suas próprias perturbações (de acordo com as condutas apresentadas pelos professores no grupo 2).

Estas supervisoras, no entanto, compreenderam que as ditas 'provocações' repercutiam nos professores da mesma forma que acontece com os alunos. Resolveram então intencionalmente 'enfrentar' as manifestações evidenciadas. A isso considere-se tratar de um 'enfrentamento', porque era imediato, instigador, provocador e desafiador.

Elas próprias verbalizaram esta intenção: "*Eles não aprendem! É o que mais se ouve! Daí já saio perguntando 'o quê?', 'porquê?'. Às vezes quando vão me explicar se dão conta de algumas coisas! Às vezes nem comentam, mas vejo nos olhos que perceberam. Gosto também de 'atiçar' para que um dê sugestões aos outros. Os colegas aceitam mais quando é entre eles. Por enquanto tem funcionado!*" ( S1, 20/10). A mesma supervisora, quando perguntada sobre como entende a questão de '*atiçar*' os professores, respondeu: "Olha, eu acredito muito nisto. Eu te disse que acredito muito na provocação. Eu sei que é por aí! Porque, assim como o aluno, a gente precisa dar uma desestabilizada pra poder trocar de hipótese, com o professor eu acho que é a mesma coisa! Da mesma forma. Depois, eu acho que o professor tem tantas angústias, tantas questões, que nem precisa muito esforço pra colocar ele em movimento [...]" (S1, 15/12). A outra supervisora, quanto à intenção de provocar disse o seguinte: "Eu acho que incomodar o professor ajuda! Mas eu queria fazer mais isso. Eles disseram que a gente mexe com eles é? (riu) Eu queria mexer mais ainda! Acho que eu precisava ser mais instigadora! Porque a coisa funciona se a gente cutuca. Isto a gente sabe fazer né? Quem já foi professora sabe! Claro que agora to aprendendo a fazer como supervisora, mas acho que não é muito diferente! E é que nem com o aluno: não funciona se tu não fizer! (S2, 15/12). A partir disto, concluo que sendo intencional, a conduta dos *enfrentamentos*

está ligada a autonomia e reciprocidade das supervisoras. Que, por conta disto, propiciam aos professores oportunidades para que eles também se ponham em marcha neste sentido.

A supervisora S1, em sua entrevista, deu visibilidade para a intencionalidade de promover, através das provocações, as transformações pretendidas: “Muitas vezes esta provocação não é pré-planejada. Na maioria das vezes aparece no momento! Por isso é que a gente tem que estar sempre pronto pra fazer a leitura e depois dar o empurrão. É como eu mesma disse: é que nem o trabalho do professor! Porque não tem uma regra, sabe? O que a gente tem que ter é um conjunto de crenças, sabe? Tu vai interagir com estas crenças, elas é que norteiam a gente. A todo momento é com elas que tu vai rebater o professor, os argumentos dele e ele, com as crenças dele rebate os teus argumentos. Aí se vai fazendo as construções” (S1, 15/12). O que pode ser analisado a partir de duas abordagens interligadas. A primeira referindo-se às cooperações (desencadeadas pelas provocações) e a segunda, relativa aos valores presentes nestas cooperações.

Piaget alerta que as cooperações propõem “um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral” (1932/1994, p. 83). O que não se constitui de uma hora para outra. Requer, portanto, o espaço de experimentação e de reflexão. Nessas condições, sim, seria possível avançar na reciprocidade, na lógica das argumentações, na coerência entre os ‘saberes e os fazeres’ e na ética resultante destes movimentos de agir e refletir continuamente, habilitando supervisores e professores a, intelectual e moralmente, interagirem através dos seus valores individuais.

Para lembrar, segundo Piaget, cada indivíduo tem seus valores pessoais, determinados por seus interesses, seus prazeres ou seus esforços e sua afetividade, de modo geral. Nesta dissertação, as interações entre supervisores e

professores representam o que o autor chamou de ‘fatos sociais’, sendo que esses apresentam-se sob a forma de ‘valores de troca’ (1965/1993, p. 37). Proponho, então, estabelecer uma forçosa relação dessa teoria com a fala anterior da supervisora **S1**: “[...] Tu vais interagir com estas crenças, elas é que norteiam a gente. A todo momento é com elas que tu vai rebater o professor, os argumentos dele e ele, com as crenças dele, rebate os teus argumentos. Aí se vai fazendo as construções”. Para que esta declaração possa ser considerada a luz da teoria de Piaget, é preciso que se considere as ‘crenças’ como **valores**, o ‘rebater argumentos’ como a **troca de pontos de vista** que é permeada pelos valores individuais e as ‘construções’ como as **transformações coletivas** decorrentes de ‘construções internas’, portanto individuais.

Esta supervisora desconhece a questão dos ‘fatos sociais’ propostos por Piaget e também a questão dos valores de troca subsidiarem esses fatos sociais. Mas compreende que nas trocas as ditas ‘crenças’ orientam as discussões e proporcionam as referidas ‘construções’, para que o ‘rebater’ é fundamental. Acredito que ela, com sua consciência nada ingênua (num sentido Freiriano), tenha desvelado para esta pesquisa porque, especificamente nessa escola, pode ser constatado um movimento progressivo dos professores em direção às cooperações e ao trabalho coletivo.

Em outras palavras, as supervisoras, mesmo desconhecendo a teoria sociológica de Piaget, provocaram ações e reflexões entre os professores, promovendo as trocas, pois acreditavam que isto potencializaria as transformações esperadas nos indivíduos e, conseqüentemente, na ação pedagógica. Não se pode, no entanto cometer o equívoco de pensar que a marcha em direção às interações baseadas em autonomia e reciprocidade são decorrentes apenas de pressões

externas das supervisoras sobre os professores. Trata-se de intervenções que provocam ações, operações e reflexões (individuais ou coletivas) e acabam gerando um movimento interno e individual nas estruturas dos sujeitos, repercutindo em cada um a seu tempo e com conseqüências também individuais. Estas, segundo a teoria piagetiana, são transformações que retornam para o grupo gerando novas formas de interações.

As provocações dos supervisores sobre os professores também não podem ser confundidas com uma atitude hierárquica a qual, como já foi visto anteriormente, impede o livre trânsito da cooperação entre indivíduos que se consideram como iguais. Constatei justamente o contrário nas reuniões que observei. A postura das supervisoras era bastante clara e definida como *organizadoras e coordenadoras* de um espaço que era de livre comunicação e discussão entre iguais, tanto que a pauta de cada reunião era prevista a partir das demandas do grupo de professores. Nasce aqui uma outra conduta que foi destacada pelas observações: a conduta '**flexibilidade**'.

Esta conduta refere-se a uma forma de intervenção que as supervisoras adotaram em relação aos professores. Por exemplo: a pauta das reuniões era organizada com antecedência, assim como os recursos materiais a serem utilizados. No entanto, havendo necessidade, a pauta era retomada e redirecionada, dependendo das demandas do grupo, contanto que fosse precedido de argumentações, o que ao meu ver, além de formalizar algumas situações, enriquecia a questão das cooperações. Em outras palavras, mesmo tendo clareza das suas responsabilidades junto ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, as supervisoras norteavam sua ação pela flexibilidade, que caracterizava uma parceria da supervisão em relação aos professores.

O supervisor educacional tem no legado histórico de sua profissão uma função de fiscalizador, para quem o professor, também pelo legado histórico, deve prestar contas do seu trabalho, dos seus 'êxitos' ou 'fracassos' em relação à aprendizagem dos alunos.

Mesmo que desconsiderássemos estes resquícios do passado, já que este quadro pode variar de escola para escola, ainda se tem alguns complicadores bastante contemporâneos, por exemplo, a elaboração de uma proposta pedagógica diferenciada, a fim de atender as demandas atuais passa pela supervisão que é responsável por desencadear este processo, por mais que ele seja democrático e aberto aos demais seguimentos. Quanto mais inquietos, angustiados ou envolvidos os professores estejam neste processo, mais a supervisão educacional é acionada. Esta responsabilidade coloca os supervisores numa situação destacada frente ao grupo de professores, podendo ser entendida como uma nova forma de distanciamento.

Outro elemento seria a proposta diferenciada da escola organizada por ciclos de formação, que *ainda* precisa ser compreendida pelos professores para que possam incorporá-la a sua prática. No espaço da escola, estas elaborações recaem nos supervisores, que a princípio deveriam mobilizar este processo mais efetivamente, sendo o elo entre a assessoria da SMED, a direção da escola e os professores. Passados seis anos da implantação dos ciclos, a nova administração da Prefeitura Municipal traz para as Escolas da Rede uma política de educação diferenciada e baseada em novos referenciais teóricos. Inicia-se um novo processo dentro da escola ciclada. Recai sobre o supervisor estabelecer este movimento de divulgação e elaboração junto ao corpo docente. Podendo com isto ser ampliado o distanciamento entre o setor e os professores.



Estes fatos, destacados a partir da minha própria experiência profissional, foram trazidos para ilustrar que existe uma distância entre a supervisão educacional e o corpo docente de uma escola. Algo que transcende a diferença entre as atribuições de supervisores e professores, pois está inscrito na distribuição de responsabilidades, necessária para garantir o funcionamento de uma engrenagem que envolve o aluno, a família, a comunidade, a escola, o saber, o ensinar e o aprender.

Por isso, a conduta que nomeei como *'flexibilidade'* ganhou destaque entre os dados coletados. Passei a compreendê-la como uma alternativa dos supervisores para, além de atender demandas mais urgentes, propiciar que os professores pudessem compartilhar com a supervisão a organização do espaço das reuniões, e de outros movimentos necessários para qualificar a prática educativa.

A *'flexibilidade'* presente nas condutas dos supervisores pode ser observada em momentos bastante significativos, como foi exemplificado pela reunião que abandonou a pauta prevista e passou a girar em torno de esclarecimentos sobre as *formas de contágio da tuberculose*, porque os professores manifestaram esta preocupação (25/10). Ou, quando ao invés de estudarem juntos o funcionamento do jogo veritek, o grupo de professores solicitou rever o material de avaliação das turmas de segundo ciclo (27/10).

Também quando o coletivo de professores que atendia duas turmas com dificuldades de aprendizagem e problemas de freqüência, solicitou a subdivisão do grupo de alunos, formando duas novas turmas. As supervisoras valorizaram a elaboração coletiva dos professores e deram anuência a esta decisão frente à direção da escola e à mantenedora (SMED). Esta divisão de turmas também implicaria em tarefas diferenciadas para as supervisoras, no entanto, elas

priorizaram os interesses comuns e flexibilizaram a organização de turmas e a distribuição do quadro de professores para atender esta nova demanda.

Durante várias reuniões pedagógicas foram elaboradas e discutidas as fichas de avaliação, no entanto, em alguns conselhos de classe as professoras argumentaram que casos específicos de alunos não seriam contemplados por estas fichas. Sugeriram então a elaboração de pareceres descritivos para atender a esses casos, o que prontamente foi acolhido pela supervisão, apesar de também de implicar em novos encargos para as supervisoras.

Considero que os casos em que a flexibilidade das supervisoras mais se destacou foram algumas *enturmações*<sup>54</sup> para 2005, que contrariavam as deliberações da SMED<sup>55</sup>, mas que, após terem sido discutidas e documentadas junto aos professores, foram adotadas pela supervisão como casos a serem discutidos junto aos *aspectos legais da mantenedora*<sup>56</sup>. Acatar a esta demanda implicava na exposição das supervisoras diante da mantenedora, pois seria preciso um trabalho de argumentação e exploração detalhada dos documentos de avaliação junto as assessoras da SMED.

Estes exemplos destacados ajudam a compreender que a flexibilidade na conduta das supervisoras caracteriza o sentimento de igualdade, reciprocidade e respeito mútuo através dos quais procuram interagir com o grupo de professores. Não é uma condução fácil de ser elaborada, uma vez que as diferentes responsabilidades que envolvem supervisores e professores no funcionamento da suposta 'engrenagem' dão por estabelecida a distância entre estes profissionais.

---

<sup>54</sup> Referindo-se a distribuição dos alunos para o próximo ano letivo, o que implicaria em avançá-los ao ano ciclo seguinte ou retê-los no atual ano ciclo.

<sup>55</sup> A SMED regulamenta legalmente as enturmações, ou seja, delibera os critérios de retenção ou avanço.

<sup>56</sup> Setor da SMED que atende aos aspectos jurídicos das escolas.

É neste sentido que a teoria piagetiana ajuda a distinguir dois tipos de relações sociais: um que implica no respeito unilateral de autoridade e prestígio, que entre supervisores e professores parece ter estado presente há décadas não muito remotas. Outro que se baseia nas trocas entre indivíduos iguais e que é marcado pela cooperação, respeito mútuo e solidariedade (1932/1994, p. 58).

Na minha observação, a conduta *flexibilidade*, ao compartilhar espaços de organização, coordenação e de decisões, favorece a superação da hierarquia nas relações e propicia que os educadores possam discutir seus pontos de vista, argumentar e contra-argumentar através de uma lógica que propicia “instrumentos comuns de pensamento” (1965/1993, p. 94), o que conseqüentemente, vem a aprimorar a coerência entre os dizeres e os fazeres.

As formas de inter-ação<sup>57</sup> propiciadas pelas supervisoras através da conduta ‘flexibilidade’ são fundamentais para que as ações de troca possam constituir-se como operações, aqui entendidas como a interiorização pelo indivíduo destas ações coletivas, da mesma forma que se constituem em co-operações, pois são operações elaboradas em comum, o que caracteriza, segundo Piaget, um *sistema de cooperações* (PIAGET, 1965/1993, p. 113).

Para encerrar, retorno a uma citação que abre a primeira página deste texto, (*ver pág. 157*) na qual analiso os dados da pesquisa. Um recorte da obra ‘*Psicologia da Inteligência*’ (1947/1967), em que Piaget destaca que ‘*o livre jogo de atividades mentais*’, tanto individuais quanto interindividuais, quando baseado em reciprocidade (sem ‘*constrangimentos*’) representa uma forma de equilíbrio. Isso, portanto, não pode ser considerado um resultado individual, tampouco um resultado social (‘*exclusivamente*’), pois na análise do autor, trata-se de um conjunto onde o

---

<sup>57</sup> A diferenciada grafia da palavra tem a intenção de dar destaque para as interações como ações praticadas entre indivíduos, onde: o ‘eu’ passa a ser ‘nós’ e o ‘objeto’ configura-se como as ‘relações entre os sujeitos’ (Piaget, 1965).

equilíbrio resulta tanto da '*atividade operatória interna*', quanto da '*cooperação exterior*'.

Escolhi para encerrar esta etapa do trabalho a mesma ilustração contemplada em sua abertura, com a intenção de dar visibilidade ao fio condutor que permeou esta análise: a importância das interações para o desenvolvimento simultâneo do indivíduo e do grupo. Assunto que foi discutido na análise das diferentes condutas destacadas pela pesquisa, no sentido de desnudar como se dá este processo de equilíbrio progressivo, tanto intraindividual, quanto interindividual, a partir das interações entre supervisores e professores, como uma condição para a qualificação da prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esta pesquisa requer retornar a sua origem. Por ser supervisora de uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre, propus-me a compreender *como acontecem as interações entre supervisores e professores considerando as funções que desempenham, as contribuições individuais e as trocas estabelecidas no planejamento coletivo.*

Para tratar dessas questões foi preciso situar os sujeitos da pesquisa para além do espaço-tempo das reuniões, sendo necessário para tanto considerar aspectos resultantes de um percurso histórico das suas funções e também caracterizar a realidade social mais ampla, que inegavelmente repercute nas suas atribuições. De duas formas estes pressupostos subsidiaram-se em Piaget (1965/1993, p. 58): primeiro, porque as trocas podem originar-se de uma *sucessão periódica* das interações precedentes que compuseram o histórico deste espaço profissional, tal qual acontece com as *pressões de uma geração sobre a outra*; segundo, porque as mudanças freqüentes nessa 'realidade em movimento' deflagram a insuficiência de seguir nessa sucessão como um *perpétuo recomeço*, isto requer outras equilibrações dos professores que, para atender as novas demandas e atingir os equilíbrios reclamados diferentemente em cada educador, precisam ir além da trajetória historicamente construída.

Da realidade atual e seus movimentos contínuos, resultantes de processos sociais que incidem sobre ela e dela retornam para os indivíduos, destaca-se a

diversidade como um elemento que se impõe às interações, tanto entre os educadores como deles em relação aos alunos. Essa diversidade quer sócio-econômica, política ou cultural, representa individualidades que precisam interagir a fim de que se constituam em novos estados de equilíbrio e, assim, provoquem as transformações esperadas.

Estar aberto a esta diversidade requer que os educadores possam olhar para além do seu campo de visão mais próximo, o *eu*, e engendrar-se nos caminhos que marcam a distância até o *outro*. Uma trajetória que Piaget explicou através dos efeitos das *interações sociais* nas estruturas individuais. E que Freire, ao referir-se a *outredade*, completou, quase poeticamente, quando anunciou que é naquilo que *não sou* que me constituo como ser aprendiz, docente, participante e ‘construtor’ de um mundo novo. Para ambos, Piaget e Freire, o *não eu* é o que impulsiona desafia e amplia o *vir a ser* de cada um, justificando assim a *incompletude* lindamente humana.

A não aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos da Rede Municipal, desvelada pela sua permanência na escola, deflagrou inquietações entre professores e supervisores, talvez tenham se desfeito para estes sujeitos os velhos paradigmas da formação de educador. O pedido dos professores, feito à coordenação pedagógica, para “*conhecer melhor os alunos de cada ano ciclo*” significou um movimento de assimilação frente a esta realidade perturbadora da ‘não aprendizagem’.

Em decorrência da busca de melhor conhecer o processo de aprendizagem dos alunos, os educadores precisaram reorganizar estruturas já estabelecidas que não mais davam conta das perturbações presentes. Isto deu início a contínuas equilibrações, manifestadas nas *condutas recorrentes* destacadas

pela pesquisa. Um movimento que não se dá isoladamente, num momento estanque, mas que se caracteriza como um processo individual, para o qual contribuem as trocas interindividuais, até que se constitua um novo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo portanto, um equilíbrio mais abrangente e móvel do que o anterior, mas sempre temporário. Em outras palavras, a medida que compreendem como se dá a aprendizagem de seus alunos, os professores podem re-significar suas propostas de trabalho e aperfeiçoar suas intervenções, o que incorre em continuamente aprimorar e avançar neste conhecimento.

O mesmo movimento se constata em relação a intenção de conhecer e lidar com as especificidades dos alunos de classe popular. Nos dados coletados nesta pesquisa a *organização familiar*, a suposta *omissão* dos pais em relação a aprendizagem ou conduta de seus filhos, a quantidade de *responsáveis* intervindo na educação da criança e a *desorganização* em relação aos horários, alimentação, higiene, etc., apresentam-se como limitadores para a prática pedagógica. Em contrapartida os professores reconhecem que para as necessidades imediatas de sobrevivência dos alunos os conteúdos do currículo escolar têm pouca importância.

Em meio às desorganizações e reorganizações das suas estruturas os educadores evidenciaram a intenção de contribuir para a formação dos alunos a fim de que possam interagir com a sua realidade, qualificando-a sempre que possível e necessário. O que requer ultrapassar as limitações de uma educação *catequista*. Em outras palavras o objetivo principal de uma pedagogia diferenciada não requer que o aluno abandone sua comunidade; isto talvez venha num segundo plano, como consequência de um trânsito crítico e participativo no seu lugar de origem, a fim de romper com o círculo da miséria.

Esses objetivos por estarem relacionados com as questões de aprendizagem ocuparam um espaço de investigação. Supervisores e professores iniciaram um movimento de aproximação com esta realidade até então 'desconhecida'. O que aparentemente originou um novo desequilíbrio: conhecer implica em compreendê-la, para poder interagir com os sujeitos que emergem dela. Isto é indispensável para que os educadores consigam co-operar junto aos alunos, pois trata-se de aproximar o ponto de vista do outro ao seu e expor-se para que o movimento seja recíproco, baseado na capacidade de descentração. Somente assim fica garantida a cooperação marcada pela presença de um '*mecanismo comum de pensamento*' entre educadores e alunos, neste caso de classe popular.

Contribui para a intencionalidade dessas elaborações o fato dos educadores terem clareza de que as desumanas condições de miséria, da maioria dos seus alunos, interferem no seu desenvolvimento, mas não compõem um quadro irreversível, assim como eles não se isentam da responsabilidade de tirar proveito desta mobilidade. Suas proposições podem ser referendadas pela teoria de Piaget que aponta para a reorganização das estruturas dos sujeitos mediante a contínua necessidade de equilíbrio. Isto abre espaço para que as intervenções propostas pelos educadores possam desafiar os alunos a avançarem para além das limitações impostas por suas condições de vida. Trata-se, no entanto, de compreender que não são as pressões exteriores sobre o espírito do aluno que vão habilitá-lo cognitivamente e moralmente, mas estruturas que ele constrói internamente a partir de ações e interações que a escola pode propor-lhe de maneira qualificada.

As famílias, assim como os alunos, podem ser desafiadas pela escola a qualificarem suas elaborações. Isto constitui um processo talvez muito lento e gradual, mas possível de provocar mudanças que podem repercutir nas interações



tanto no meio familiar quanto para além dele. Vivemos em uma realidade que requer uma escola diferenciada, com protagonistas que possam e queiram atender esta demanda.

Em resumo, compreender epistemologicamente o processo de aprendizagem e também as relações entre os alunos e suas famílias, e desses com a comunidade onde vivem, representa uma condição para que os educadores superem as suas limitações pedagógicas e destaca a diversidade como o elemento que transforma o professor em um *aprendente* e o aluno em um *ensinante*. Nestes moldes a diversidade tem mais a contribuir do que a obstaculizar.

Estes movimentos realizados na escola pesquisada, um referindo-se a compreender como se dá o processo de aprendizagem do aluno e outro em relação a aproximar-se das interferências sociais neste processo, destacaram-se como perturbações para os educadores, mobilizando as trocas intencionais e podendo repercutir nas interações entre eles.

Tamanha relevância trouxe para a dissertação a *pedagogia psicossocial*, abordada através de textos distintos e com análise de dados específica. Onde as inquietações manifestadas, ao serem discutidas em relação a teoria piagetiana desvelaram a possibilidade de qualificar a ação pedagógica a partir de um aprofundamento teórico, que ao subsidiar as ações e reflexões pode paulatinamente propiciar a teorização dos movimentos empreendidos.

Nas abordagens feitas em torno da pedagogia *psicossocial*, foi tratado distintamente a psicologia e a sociologia, no entanto a partir de agora desfaz-se a forçosa separação estabelecida entre elas. Evidentemente são ciências distintas: cada uma com seus objetivos, seus métodos e seus objetos. Porém, em educação sua afinidade e complementaridade expressam a importância da sua fusão com a

pedagogia. Em se tratando aqui de uma dissertação cujo principal referencial teórico é o de Jean Piaget, separar a psicologia da sociologia representa um esforço em delimitar espaços e seguir a perspectiva do autor: “[...] nos quadros traçados pela sociologia, há completo interesse em restabelecer a análise psicológica: há, atualmente, muito mais paralelismo que antagonismo entre os estudos sociológicos e as pesquisas psicológicas” (PIAGET, 1994, p. 259)<sup>59</sup>.

A repercussão direta das interações sociais nas estruturas psicológicas dos indivíduos foi o ponto de fusão dos estudos de Piaget sobre a sociologia e a psicologia. Isto requer retomar alguns dados sobre esta ‘fusão’. Menezes (1997) destacou que Piaget foi reconhecido como um dos fundadores da psicologia do século XX, juntamente com Pavlov e Freud. Seu nome portanto vem primeiramente associado à psicologia e depois à biologia. Foi também reconhecido como lógico, filósofo e pedagogo. Porém, “sua obra sociológica tornou-se injustificadamente menos conhecida” (p. 118).

Menezes alerta que todos os grandes trabalhos iniciais de Piaget sobre a gênese da mentalidade infantil (ele destaca: a linguagem e o pensamento, o juízo e o raciocínio, a concepção do mundo, a causalidade física, o nascimento da inteligência, a construção do real, a formação do símbolo e o juízo moral na criança etc.) foram fortemente marcadas pelas concepções sociológicas da época (p. 121). Segundo Menezes, as raízes biológicas das ações e operações que Piaget estudava na psicologia, ele também analisava a partir da sociologia, como alternativa de complementação.

---

<sup>59</sup> Piaget na obra Juízo Moral, em nota de rodapé.

Em 1954 Piaget expôs uma análise sobre “as relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança”<sup>60</sup>. Menezes destaca que nesta ocasião Piaget reforçou “sua concepção segundo a qual os ritmos e regulações só dão acesso às operações formais ou ao pensamento hipotético dedutivo mediante o desenvolvimento social que progride na direção da cooperação”. No entanto, a dimensão sociológica de Piaget perdeu espaço para a sua teoria de equilíbrio das estruturas cognitivas (p. 125).

O que importa para este momento da dissertação é considerar que para Piaget processos de socialização são fundamentais para a transformação de um organismo num sujeito humano dotado de inteligência personalidade e cultura. O que Menezes resgata como:

Em suma, a socialização do pensamento só se efetua por etapas. Termina no nível em que as operações da inteligência individual se constituem em função de uma cooperação interindividual e no qual, reciprocamente, a cooperação aparece como simples correspondência entre as operações efetuadas pelos indivíduos: nesse patamar de socialização torna-se impossível dissociar o social do individual no seio do pensamento, não porque sejam confundidos pelo próprio indivíduo, mas porque constituem os dois aspectos indissociáveis de um mesmo instrumento individual e interindividual de coordenação (PIAGET, apud MENEZES p. 143)<sup>61</sup>.

A pesquisa possibilitou compreender a sociologia abordada por Piaget sob dois aspectos: supervisores e professores, ao assumirem-se pesquisadores da sua prática e do seu ‘objeto de trabalho’, fazem uma leitura do contexto que envolve seu aluno, cientes de que é a partir dele que a criança constitui suas ações e operações até chegar na escola e, também para além do seu ingresso escolar. Informação que subsidia a organização das intervenções junto ao aluno, desde que haja o

---

<sup>60</sup> O que se deu por ocasião de ter assumido a cadeira de Psicologia da Criança na Sorbonne. Este trabalho não foi publicado, apenas divulgado em texto mimeografado no Centro de Documentação Universitária de Paris.

<sup>61</sup> Piaget: Pensamento Egocêntrico e Pensamento Sociocêntrico (1951).

entendimento de que a mobilidade dessas estruturas é garantida pela busca de equilíbrio. Portanto, as 'interações sociais' do espaço escolar representam uma significativa contribuição para novas construções. Premissa confirmada em Piaget (1994), quando afirma que quanto mais complexa a sociedade, mais o indivíduo tende a evoluir, justamente porque o "contato com um número sempre maior de círculos sociais aumentam sua consciência" (p. 89). Em resumo, é pertinente ao professor conhecer a realidade do aluno e a forma como ela contribui para o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais e morais, assim como a importância das interações seguintes (escola) para aprimorar e garantir a continuidade do desenvolvimento desta criança.

O outro aspecto da sociologia de Piaget referido pela pesquisa destaca que uma escola que entenda que sua função pedagógica tem também um cunho social, busca qualificar o desenvolvimento de cada aluno a partir da e para a cooperação, contribuindo assim para o progresso social, que inicialmente, conforme o objetivo da escola pesquisada, pode referir-se ao grupo familiar e a comunidade, para depois estender-se a espaços mais ampliados. Esta possibilidade também encontra respaldo em Piaget (1965) quando destaca que o grupo social é resultado do conjunto das interações entre os indivíduos, não da soma de suas consciências individuais. Isto esclarece, portanto, que a função social da escola vai para além de "ensinar conteúdos". Sua responsabilidade inclui preparar para a reciprocidade e solidariedade na e para a cooperação.

Estes dois aspectos considerados simultaneamente, e não dissociados, como foram abordados para fins de construção do texto, justificam porque, ao encerrar a pesquisa, foi reunida a *sociologia e a psicologia de Jean Piaget* na mesma face de uma *moeda*, que tem do outro lado (não oposto, mas

complementar), a *pedagogia*. Seguindo com esta metáfora, como quem brinca com as palavras porque quer ilustrar uma importante constatação, atribui-se valor a esta *moeda*: o desenvolvimento integral do aluno, para além dos conteúdos e para além da obediência.

Os sujeitos da pesquisa manifestam muitas questões sobre as possibilidades psicossociais<sup>58</sup> da pedagogia, em relação também a insuficiência de velhas práticas pedagógicas e a superficialidade de algumas teorias estudadas. Esta clareza pode ter representado um desequilíbrio inicial para os educadores. Estes questionamentos e inquietações desvelam que o grupo de profissionais está num processo de construção de novas compreensões e de novas formas de agir pedagogicamente, faz elaborações em torno de questões da psicologia e também da sociologia, apresentando que o desequilíbrio agora pode constituir-se em avançar neste sentido.

Segundo Piaget (1970b) todo movimento de equilibração, tanto individual quanto coletivo, resulta no surgimento de *condutas*, que condicionam as interações presentes, na mesma medida em que *novas condutas* se originam a partir destas mesmas interações. A pesquisa apontou nesta direção. As inquietações e hipóteses dos professores em torno de reelaborar sua prática pedagógica a partir de contribuições da psicologia e da sociologia, originam uma série de condutas que repercutem nas interações entre supervisores e professores e assim contribuem para o surgimento de novas condutas, decorrentes também dessas equilibrações.

Em outras palavras, os educadores percebem que as questões de aprendizagem estão ligadas a uma *pedagogia diferenciada*, fazem elaborações em

---

<sup>58</sup> A SMED de Porto Alegre tem uma trajetória conhecida em busca de adequar sua proposta pedagógica a uma base tanto psicológica, quanto voltada para as questões sociais das camadas populares. Conforme pode ser constatado a partir da análise do Caderno 9, que apresenta a organização curricular a partir dos ciclos de formação.

torno de informações que remetem para a psicologia do desenvolvimento e para a vida dos seus alunos, das famílias e da comunidade, o que implica em estudos de sociologia. Estas elaborações dos professores se manifestam através de condutas caracterizadas pelo egocentrismo ou pela descentração. Os supervisores, por sua vez, mesmo vivendo inquietações semelhantes as dos professores, acabam manifestando-se através de duas condutas distintas: que tanto são consequência das interações estabelecidas, quanto têm a intencionalidade de provocar nos professores avanços em relação as suas questões.

Neste movimento dinâmico das interações os sujeitos vão constituindo novos entendimentos, novas práticas e estabelecem diferenciadas equilibrações, que apesar de ser um processo individual e totalmente interno, podem estar expressas nas trocas cada vez melhor qualificadas e nas hipóteses melhor elaboradas presenciadas nas observações e entrevistas.

As contribuições da teoria de Jean Piaget possibilitaram compreender as interações entre supervisores e professores como um processo dinâmico, que se estabelece de forma contínua e que tende a um equilíbrio significativo para a qualificação do trabalho pedagógico. O texto a seguir tem a intenção de, ao final desta dissertação, reunir os principais conceitos que dão sentido a esta reflexão, a partir do momento em que são discutidos através das Condutas Recorrentes destacadas pela pesquisa.

## AS INTERAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DA TEORIA GENÉTICA

A aproximação da teoria genética aos fatos sociais se deve pelas mudanças nas estruturas individuais (relação genética) originarem diferenciadas

explicações operatórias, que compartilhadas nos espaços de cooperação constituem novas interações e conseqüentes mudanças individuais, caracterizando a mobilidade que constitui o desenvolvimento individual e coletivo. Conforme foi dito por Piaget:

A explicação sociológica como a explicação psicológica não poderia, pois, ser eficaz, senão com a condição de proceder da ação material e causal, para atingir finalmente só o sistema das implicações da consciência coletiva (1965/1993, p. 68).

Conforme já foi abordado (item 2.1.5) o **desenvolvimento individual** ocorre em função de mudanças nas estruturas dos ritmos, regulações e agrupamentos cuja sucessão entre elas garante o desenvolvimento enquanto processo.

No sujeito o ritmo representa o elemento dinâmico da estrutura, em que algumas regulações alternativas são reunidas em uma totalidade única de sucessão<sup>63</sup>. As regulações constituem mecanismos de um sistema de correções sucessivas que intervêm em busca da solução de um problema, onde existe mobilidade, mas não reversibilidade suficiente a ponto de dar conta de equilíbrios mais estáveis<sup>64</sup>. Por fim, os agrupamentos são estruturas mais móveis, que ligam entre si as diversas operações umas às outras, dotando-as de reversibilidade<sup>65</sup>. Os agrupamentos permitem a coordenação geral das ações habilitando o sujeito às cooperações que provocam as mudanças individuais e repercutem nas interações sociais. É com base na sucessão destas três estruturas que ao longo da dissertação o desenvolvimento individual é apresentado como algo que tende às cooperações e portanto a um equilíbrio mais estável.

---

<sup>63</sup> (BATTRO, 1978, p. 216).

<sup>64</sup> (MONTANGERO, 1998, p. 220).

<sup>65</sup> (MONTANGERO, 1998, p. 107).

As trocas entre supervisores e professores como *atos sociais* serão abordados a seguir, a partir dos ritmos sociais, das regulações sociais e dos agrupamentos. Pois, na obra de Piaget estas três estruturas<sup>66</sup> também contribuem para a explicação sociológica das interações sociais.

Os *ritmos sociais* estão ligados a uma sucessão entre as gerações: a geração atual reproduz os mesmos processos e pressões que recebeu da geração que a antecedeu e, prepara assim normas e valores para a geração seguinte. Esta é uma possibilidade de constituição do equilíbrio social. No entanto, se fossem suficientes para provocar transformações significativas na sociedade as pressões de uma geração sobre a outra originariam equilíbrios mais estáveis (p. 58). O que pode significar que esta é uma estrutura que pouco contribui para a qualificação das trocas entre supervisores e professores, pois os saberes e fazeres, resultantes do percurso histórico destas profissões, como algo que está posto de uma geração à outra de educadores, já não atendem a demanda atual. Esta requer muito mais mobilidade do que reproduzir no dia-a-dia das escolas a experiência constituída nas últimas décadas, ou simplesmente trazê-las dos cursos de formação para as salas de aula.

No espaço social, a interferência de diversos ritmos, originam as *regulações sociais*. Segundo Piaget, estas estruturam a maior parte das interações de troca e por resultarem das normas e valores sociais que são impostos entre as gerações, caracterizam também interações de coação (p. 58).

Em se tratando de trocas permeadas pelas regulações existem oscilações lentas ou bruscas, marcadas pela contínua busca de equilíbrio. Este, no entanto, constitui-se num equilíbrio momentâneo, pois devido a oscilação, os valores novos

---

<sup>66</sup> Piaget refere-se aos ritmos, regulações e agrupamentos como “grandes estruturas acessíveis à explicação sociológica, como à explicação psicológica” (1965, p. 67).



não chegam a constituir-se logicamente em relação aos antigos. Sempre que houver a necessidade de obediência externa ao sujeito, ao invés de uma obediência constituída internamente, haverá a predominância de regulações.

Estes subsídios teóricos sinalizaram a possibilidade de classificar as condutas destacadas na pesquisa em decorrência de ritmos ou regulações, como uma ousada alternativa de avançar na compreensão das *condutas recorrentes* como elementos que compõem os fatos sociais e que encontram explicação no aporte teórico da sociologia de Piaget.

Neste momento a distribuição hierarquizada das *condutas recorrentes* segue uma ordem diferente daquela proposta no capítulo de análise dos dados, pois tem a intenção de marcar a sucessão dos ritmos sociais pelas regulações. Ao estabelecer esta relação, a conduta '**Professor: ausente de corpo presente**' sinalizaria conduzir-se a partir de ritmos sociais, podendo representar a busca do equilíbrio na manutenção de uma continuidade de práticas pedagógicas já experimentadas, e aparentemente menos desequilibrantes do que a inovação.

A conduta '**anunciar desequilíbrios**' estaria marcada por uma passagem dos ritmos sociais às regulações, pois nos casos apresentados pela pesquisa esta conduta poderia referir-se a uma quebra nos ritmos, mostrando sua insuficiência perante a realidade atual e tornando mais inquietantes as perturbações vividas no espaço escolar.

Em contrapartida, na conduta '**Professor: aluno em potencial**' haveria a predominância de uma atitude heterônoma frente as pressões externas, caracterizando a presença de regulações ligadas ao sentimento de submissão como forma de equilíbrio, onde é possível isentar-se de participar do processo coletivo e da elaboração das propostas diferenciadas, cujos resultados são desconhecidos.

Por outro lado a conduta '**Conflitos**' poderia referir-se a uma forma de interação que abandonando a segurança da continuidade dos ritmos e frente às oscilações das regulações sociais, constitui-se como um equilíbrio a ser construído a partir da resistência à submissão, manifestada em trocas conflitivas.

Segundo Piaget, as regulações constituem um elemento intermediário até uma forma de equilíbrio mais estável: os agrupamentos. Representam portanto, uma estrutura significativa para a qualificação das trocas sociais, pois viabilizam as compensações parciais através de equilibrações que sustentem diferentes condutas e interações, até que se constituam os agrupamentos. Isto pode ser exemplificado ao prosseguir estabelecendo relações entre as *condutas recorrentes*, os *ritmos* e as *regulações sociais*.

Tanto na conduta '**Função do supervisor**', quanto na conduta '**Função do professor**' os sujeitos apresentaram uma preocupação em qualificar seu espaço de trabalho através de iniciativas próprias e em prol do bem comum, para o que era necessário estar aberto ao diálogo e as colaborações, como condições necessárias aos agrupamentos, mas não suficientes para demarcar este avanço, o que ainda caracterizaria as trocas em função de regulações.

A conduta '**Ideal X Real**' inicialmente pode estar permeada pelo valor atribuído a ideais herdados de um passado em que na função de professor estava centrado o saber, o que sinalizaria a predominância dos ritmos sociais. Também poderia originar-se na possibilidade de superar as perturbações atribuindo às causas externas a impossibilidade de vencer as dificuldades. Porém, por ambas as alternativas representarem '*compensações parciais*' marcadas por equilíbrios instáveis, cedo ou tarde remetem à elaboração de alternativas para lidar com as condições reais de trabalho, vencendo os ideais utópicos e efetivamente elaborando

uma forma diferenciada de agir, o que representaria novas compensações cada vez melhor qualificadas para lidar com as perturbações presentes no real.

Por fim, a última conduta destacada dos dados da pesquisa aponta para uma possibilidade de trabalho '**Pró-coletivo**' originada na necessidade de buscar no outro uma completude, onde através das contribuições individuais dariam conta das demandas enfocadas, passando por um processo de ajuste nessas trocas: que da coação à descentração e reciprocidade, viabilizam as elaborações efetivamente coletivas, ou melhor dizendo, *colaborativas* no sentido piagetiano. Nestes moldes esta conduta estaria caracterizada por um tipo de compensação que na teoria de Piaget se explica pela antecipação de qualquer perturbação, assim novos desequilíbrios poderiam supostamente ser evitados.

A organização hierarquizada das *condutas recorrentes* em torno dos ritmos e regulações se deve a possibilidade de cada uma delas estar ligada a um tipo de compensação.

Especialmente, as compensações decorrentes de regulações contribuem para esta diferenciação entre as condutas recorrentes, pois alguns tipos de perturbação podem originar compensações do tipo *alfa* ( $\alpha$ ), em que o sujeito pode tanto rever seu equilíbrio mediante uma pequena modificação interna, quanto simplesmente negligenciar e descartar a perturbação. Outras perturbações podem provocar compensações do tipo *beta* ( $\beta$ ), em que o sujeito integra o elemento perturbador ao seu *sistema cognitivo*, assimilando-o e atingindo um estado de equilíbrio em um patamar superior, devido a reorganização de suas estruturas. Por fim, existem compensações do tipo *gama* ( $\delta$ ) através das quais, como foi citado, os sujeitos antecipam as possíveis perturbações e assim prolongam seus estados de equilíbrio (MONTANGERO, 1998).

Esta abordagem teórica revela o quanto são complexas as interações sociais, e quão processual é avançar dos ritmos aos agrupamentos, destacando-se nesta sucessão principalmente a amplitude e importância das regulações que gradativamente preparam para os agrupamentos, pois nas interações sociais são eles que viabilizam a *coordenação geral das co-operações*.

Piaget<sup>67</sup>, na década de 30, portanto no segundo período de sua obra, utilizou pela primeira vez a idéia de *agrupamento de operações*, e avançou para o terceiro período de sua teoria concebendo a idéia de agrupamento como um ponto de equilíbrio final. A partir de 1941 a noção de agrupamentos tanto era aplicada na psicologia quanto na sociologia e ainda era concebida como o ponto de equilíbrio final do desenvolvimento. Ao longo de sua obra os agrupamentos referiram-se ao pensamento operatório e nas interações sociais indicavam a possibilidade de haver equilíbrio desde que os sujeitos estivessem aptos a pensar seguindo uma mesma operação. Uma abordagem que foi insistentemente trazida ao longo desta dissertação, no tocante as interações entre supervisores e professores.

Entretanto, a complexidade que envolve as operações mentais individuais se estende à *coordenação geral das co-operações*, o que torna inviável esgotar a análise das *interações sociais* nesta pesquisa. Principalmente ao se considerar que Piaget avançou em suas conceituações, revendo não só a explicação inicial de *equilíbrio* (dada em 1936 e rerepresentada em 1957) mas retomando as questões de *estrutura e equilibração*, entre outras.

Montangero (1998, p.82) assinala que a obra de Piaget é extremamente dialética. Sobretudo nas publicações do último período em que aparecem novas sínteses, por exemplo, o modelo de equilibração de 1975 “possui um duplo aspecto:

---

<sup>67</sup> A obra de Piaget divide-se em 4 períodos definidos, mais um de transição: sendo o primeiro nos anos 20, o segundo entre 30 e 45, o terceiro do final dos anos 30 aos anos 50, o período de transição do final dos anos 50 aos 60 e o quarto durante os anos 70 (ver Montangero, 1998).

funcional fundado na idéia de regulação, e estrutural, voltado para a reversibilidade das estruturas mentais. Ele engloba tanto a dimensão biológica quanto uma dimensão cibernética”. Neste sentido cabe aprofundar os estudos desta teoria, buscando desvelar a complexidade das interações sociais ao contrapor os conceitos presentes nas diferentes etapas da obra de Jean Piaget estabelecendo, assim, uma releitura das *interações sociais*, propiciando o que Montangero definiu como “a abertura de novas vias pavimentadas de obstáculos fecundos” (p.84). Sem dúvida uma trajetória pouco percorrida pelos estudiosos da obra de Piaget, mas por isso mesmo extremamente instigante, desafiadora e significativa para o meio acadêmico.

Dar seqüência aos estudos que situariam as interações sociais na obra geral deste estudioso permanece como um desafio do qual esta pesquisa não pode dar conta, apesar de tê-lo acatado com empenho. No entanto, para finalizar as reflexões possíveis decorrentes desta pesquisa, será evocada uma abordagem da teoria piagetiana que explica o sentido crescente de trabalho cooperativo, marcado pela descentração e cooperação das trocas observadas entre supervisores e professores.

## A TOMADA DE CONSCIÊNCIA A PARTIR DAS INTERAÇÕES ENTRE SUPERVISORES E PROFESSORES

Está posto pela teoria piagetiana que existe um atraso do pensamento em relação à ação. É preciso portanto agir muitas vezes em torno de algo até que se possa traduzir estas aquisições em reflexões. *Em que isso se aproxima das interações entre supervisores e professores?* As trocas entre supervisores e professores, girando em torno de melhor conhecer o aluno e incorporar isto a ação

pedagógica, implicam em mais do que apenas aprimorar o seu *fazer*, torna-se indispensável compreender estes processos a fim de que eles transformem qualitativamente a prática. Segundo Piaget, “compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utiliza-las com sucesso, o que é certamente uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela” (PIAGET apud BECKER 1993, p. 95).

Entre os supervisores e professores sujeitos da pesquisa, existe um enfrentamento das dificuldades encontradas através das variadas atividades que propõem, através das tentativas criativas e ousadas para superar estas dificuldades. Este *fazer*, individual ou coletivo é uma constante nas reuniões e nos relatos, o que amplia a possibilidade de relação com a tomada de consciência, caso consideremos este *fazer* como decorrente de inaptações vividas pelos educadores.

Avançar na superação destas inaptações implica em dois movimentos interligados, o primeiro é o de agir sobre o quadro que compõe os desequilíbrios, o segundo refletir sobre estas ações a fim de compor estruturas internas diferenciadas que se coordenem entre si. Este avanço habilita os educadores a avançarem na compreensão dos porquês das coisas aprimorando através desta *compreensão os seus fazeres*.

Trata-se, pois, de um processo condicionado pela velocidade com que as ações convertem-se em operações refletidas e está ligado às modificações nas estruturas internas de cada indivíduo, não podendo, portanto, se dar de fora do sujeito. Isto explica porque muitas *receitas prontas* que eram aplicadas indistintamente nas escolas pouco contribuíram para qualificar o espaço pedagógico, pois aparentemente sem que fosse propiciado o espaço da reflexão individual e

coletiva permaneceram apenas no campo do *fazer*. O mesmo se deu com as abordagens superficiais desta ou de outras teorias que acabavam por não contribuir para a construção de estruturas diferenciadas dos educadores, impedindo que o *compreender* pudesse subsidiar o *fazer*.

Para seguir com esta abordagem é necessário considerar a seguinte afirmação: “a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência consistindo, portanto, essencialmente, numa conceituação” (PIAGET apud BECKER, p. 95). Dessa forma a teoria piagetiana anuncia três momentos distintos para a tomada de consciência: o primeiro quando a tomada de consciência origina-se após “os sucessos precoces da ação”; o segundo quando ela se dá simultaneamente com a ação, um período mais ou menos longo, em que se “efetua trocas constantes entre as duas” e por fim ocorre uma situação totalmente inversa a primeira, a conceituação passa a subsidiar a ação, oferecendo-lhe “uma programação de conjunto”, tal qual acontece com os adultos quando subsidiam na teoria a sua prática (PIAGET apud BECKER, 1993, p. 98). O enunciado de Piaget refere-se mais diretamente a etapas comuns ao desenvolvimento de uma criança. No entanto é possível estabelecer uma relação com o processo vivido nas escolas em função da elaboração de uma pedagogia diferenciada.

Considerando que a educação tradicional, predominante até há algumas décadas atrás, já não mais oferece aos educadores a ‘*programação de conjunto*’ anunciada por Piaget, os sujeitos da pesquisa recorrem à ações diferenciadas, simultâneas com as possíveis reflexões. Assim uma teorização da prática volta a ser construída passo a passo, até que o *compreender* possa finalmente antecipar qualquer *fazer*.

Assim, além do espaço de reuniões contemplar este processo, ainda as intervenções intencionais das supervisoras ao provocarem os professores, ao perguntarem, ao enfrentarem de pronto suas colocações e ao propiciarem os momentos de reflexão, qualificam os espaços de interação de tal maneira que se pode constatar os avanços nas hipóteses dos professores e a interdependência contínua entre a prática pedagógica e a necessidade de compreendê-la em níveis cada vez mais teorizados. O que pode ser considerado também pela perspectiva de qualificação do desempenho das supervisoras, pois como ‘sujeitos’ do processo elas participam simultaneamente das transformações que se propõem a elaborar junto aos professores.

As supervisoras apesar de desconhecerem como se dá o processo de tomada de consciência, ou mesmo como ela é conceituada a partir da teoria de Piaget, sabem que as trocas que elas propiciam e provocam, tendem a mudar a ação pedagógica, ou como elas mesmas referiram-se: “na medida em que falam os professores vão se dando conta das coisas”. A partir do que as reuniões destacam-se como espaço de interações que contribuem para a qualificação pedagógica.

Em outras palavras, na prática de supervisores e professores existe um conhecimento específico sobre as ações que desempenham, o que Montangero (1998, p.73) descreve como “conhecimento sobre a ação”. A partir das reflexões individuais e coletivas, passa a existir a possibilidade de uma reconstrução deste conhecimento a nível de conceituação, que na teoria piagetiana repercute em resultados superiores aos do conhecimento sobre as ações. Nos dados das observações e entrevistas as reflexões destacaram-se como um elemento fundamental para a qualificação crescente nas elaborações pedagógicas de



supervisores e professores, o que nesta etapa da dissertação relaciona-se com o processo de *tomada de consciência dos educadores*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. (1981). **Dimensões da Supervisão Educacional no Contexto da Práxis Educacional Brasileira**. IV ENSE. Fortaleza.

AZEVEDO, José Clóvis. (1995). **Educação e Neoliberalismo**. In: Paixão de Aprender. Nº 9, p. 26 a 39.

BANKS-LEITE, Luci. (1987). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. (1994). **Piaget e a Educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética**. In: Educação e a Realidade, p.79 a 86.

\_\_\_\_\_. (1997). **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Editora Cortez.

BATTRO, Antonio M. (1966). **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Editora Pioneira, 1978.

BECKER, Fernando. (1993). **Da Ação à Operação, a Caminho da Aprendizagem em J. Piaget e P. Freire**. Porto Alegre: Editora Palmarinca.

\_\_\_\_\_. (1994). **A Propósito da Desconstrução**. In: Educação e a Realidade, vol.19, p.3 a 6.

\_\_\_\_\_. (2001). **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed.

BECKER, Maria Luiza R. (1998). **Epistemologia Genética e Prática de Psicopedagogia na Escola: difusão de teoria e os expurgos da razão**. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. (2003). **Recomeços e Aprendizagens: reflexões sobre a formação docente nas Escolas Municipais de Porto Alegre.** In. Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades. Porto Alegre: ArtMed.

BERNARDES, Maria Paulina Arantes. (1996). **A Supervisão Escolar no Estado de Goiás (1963/1982)** – RJ. Dissertação de Mestrado. *Apud* Cadernos Pedagógicos nº10 – Porto Alegre: SMED.

BOKLIS, Riva Wainberg. (1979). **O Coordenador Pedagógico, Supervisor Escolar, como Agente de Mudança.** Dissertação de Mestrado, RS: PUC.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e outros. (1990). **Pesquisa Participante.** Ed. Brasiliense.

CARMICHAEL, P. (1977). **Manual de Psicologia da Criança.** Vol.4. Desenvolvimento Cognitivo I. EPU: São Paulo.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Psicologia e Didática: predominância, superação, omissão.** In: Educação Brasileira. Vol. 9, nº 18 - 1º semestre 1987, p.163 a 172. Brasília, DF.

COLLARES, Darli. (2003). **Epistemologia Genética e Pesquisa Docente: estudo das ações no contexto escolar.** Portugal: Editora Horizontes.

COOL, César & GILLIERON, C.H.. (1987). **Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional.** In. BANKS-LEITE. Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Editora Cortez.

DALCIN, Ignácio. (1993). **Em busca de uma terra sem males.** Porto Alegre: Edições Est.

DELVAL, Juan. (2002). **Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças.** Porto Alegre: Artmed.

DI GIORGI, Cristiano A.G.. (1989). **A Escola Nova**. São Paulo: Ática.

DORNELES, Beatriz Vargas. (2003). **Laboratórios de Aprendizagem – funções, limites e possibilidades**. In: Ciclos na Escola, Tempos na Vida. MOLL, Jaqueline. Artmed.

FERREIRO, Emília. (2001). **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Editora Artmed.

FERNANDES, F. (1982). **O Dilema Educacional Brasileiro**. In: FORACCI, M. & PEREIRA, L. Educação e Sociedade. São Paulo: Ed. Nacional.

FISCHER, Nilton Bueno. (2002). **Autonomia Pedagógica na Cidade Educadora**. In: Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre. SMED.

FLORES, Teresinha Maria Vargas. **Reconstruções Convergentes com Avanços: a interdisciplinaridade**. In: Educação e Realidade, vol. 18, p.53 a 56.

FRANCO, Creso. (1997). **O Desenvolvimento do Método Clínico e suas Relações com as Modificações de Pesquisa Piagetiana**. In: Banks-Leite, Luci. Percursos Piagetianos. São Paulo: Editora Cortez.

FREIRE, Paulo. (1978). **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra. *Apud* BRANDÃO, Carlos. ORG. Pesquisa Participante. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990, p. 20.

\_\_\_\_\_ e colaboradores. (1980). **Cuidado, Escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Ed. Brasiliense.

\_\_\_\_\_. (1999). **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2000). **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP.

GADOTTI, Moacir. (2002). **Escola Cidadã, Cidade Educadora: projetos e práticas em processo**. In: Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre. SMED.

\_\_\_\_\_. (2003a). **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ed. Ática.

\_\_\_\_\_. (2003b). **Boniteza de um Sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE.

GAJARDO, Marcela. (1986). **Pesquisa Participante na América Latina**. São Paulo: Editora Brasiliense.

GARCIA, Regina Leite. (1985). **O Orientador Educacional e o Currículo**. In Prospectiva 2 (14). Porto Alegre: AOERGS.

GROSSI, Esther. (2000). **Por que séries e não ciclos**. Revista pátio, ano 4. N°13. maio/julho.

\_\_\_\_\_. (2004). **Idéias para a educação em Porto Alegre**. Publicação GEEMPA: Outubro/Novembro.

LAHIRE, Bernard. (1997). **O Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável**. Porto Alegre: Ed. Ática.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloisa. (1992). **Piaget, Vigotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Ed. Summus.

LINCH, Jaqueline Picetti. (2002). **Movimentos de Exclusão Escolar Oculta**. Dissertação de Mestrado. UFRGS.

LOURENÇO, Orlando. (2002). **Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: teoria, dados e implicações**. Coimbra / Portugal: Ed. Almedina.

LUZURIAGA, Lorenzo. (1983). **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Atualidades Pedagógicas.

MANACORDA, Mário Alighiero. (1989). **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Editora Cortez.

MEDINA, Antônia da Silva. (1996). **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Revista da Educação. Ano XIX, nº 31.

MENEZES, Eduardo Diatahy B. (1997). **A Sociologia de Jean Piaget: uma resposta às questões “irritantes”?** In: Banks- Leite, Lua: Percursos Piagetianos. São Paulo: Editora Cortez.

MOLL, Jaqueline. (2001). **A Escola por Ciclos de Formação e o Desafio de Aprendizagem: ou de como ressignificar a escola**. In: Conhecendo e discutindo a Rede Municipal de Ensino. Jornada de Verão, SMED.

\_\_\_\_\_. **Os Desafios Contemporâneos da Educação Pública: compromisso da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre**. In: Paixão de Aprender, nº14, 2001, p.24 a 32.

MONTANGERO, Jacques & MAURICE-NAVILLE, Danielle. (1998). **Piaget ou a Inteligência em Evolução**. Porto Alegre: Artmed.

MONTOYA, Adrian O. D.. (1996). **Piaget e a Criança Favelada**. Petrópolis: Editora vozes.

MORIN, Edgar. (2000). **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Ed. Cortez.

NASCHOLD, Ângela Chuvás. (1995). **A Supervisão Educacional na Escola Brasileira**. In: Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. Vol. 1, nº 02, (set/out), p. 61 a 66.

\_\_\_\_\_. (1999). **Refletindo Sobre a Prática da Supervisão**. In: Cidadania. Porto Alegre. Vol. 1, nº 02, p. 85 a 95.

NÓVOA, Antônio. (2002). **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Editora Educa.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy & OLIVEIRA, Miguel Darcy. (1982). **Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. IDAC. In: BRANDÃO. Pesquisa Participante. Ed. Brasiliense.

PACHECO, Eliezer. (2002). **A Cidade Educando a Escola**. In: Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre. SMED.

PARRAT, Silvia & TRYPHON, Anastasia. (1998). **Jean Piaget, sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PERRENOUD, Philippe. (1997). **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Artes Médicas: Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. (1999). **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. São Paulo: Artmed.

\_\_\_\_\_. (2002). **Dez Novas Competências para Ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Editora Artmed.

PIAGET, Jean. (1913). **A Psicologia da Criança**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1998.

\_\_\_\_\_. (1932). **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Ed. Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. (1947). **A Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1967.

\_\_\_\_\_. (1948). **Pra onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1978.

\_\_\_\_\_. (1964). **A Formação do Símbolo.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

\_\_\_\_\_. (1965). **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1993.

\_\_\_\_\_. (1966). **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. (1967). **Biologia e Conhecimento.** Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (1967). **A Construção do Real na Criança.** São Paulo: Ed. Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. (1970 a). **A Psicologia.** Lisboa: Livraria Bertrand, 1977.

\_\_\_\_\_. (1970b). **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Ed. Universitária.

\_\_\_\_\_. (1970c). **Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta.** Tradução Tânia Beatriz Iwaszoko Marques e Fernando Becker. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

\_\_\_\_\_. (1972). **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Porto Alegre: Biblioteca setorial de educação, (texto. Tradução: Ruth Cabral), 1982.

\_\_\_\_\_. (1976). **Comportamento Motriz da Evolução.** Portugal: Rés Editora.

\_\_\_\_\_. (1977). **Abstração Reflexionante: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

PINTO, João Bosco. (1993). **Planejamento Participativo e Escola Cidadã.** In: Paixão de Aprender, nº 7, SMED.



PRADO, Ricardo. (2003). **Ciclo da Aprendizagem, Culpado ou Inocente?** São Paulo: *Rev. Nova Escola*, Edição nº 160.

PRZYBYLSKI, Edy. (1976). **O Supervisor em Ação**. Porto Alegre: Ed. Gráfica do Professor Gaúcho.

SALVADOR, Sandra. J. S. (2004). **La Pedagogia Interdisciplinária y las Nuevas Tecnologías**. In: IX Seminário de La Apec. Barcelona.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. (1998). **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SAVIANI, Demerval. (1980). **Subsídios para a Fundamentação da Estrutura Curricular da PUC. Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, p.65.

SCHIMITT, Maria da Graça. (1995). **Escola Monte Cristo: aprendizagem para todos**. In: *Paixão de Aprender*, nº 9, p. 6 a 11.

SMED. (1996). **Cadernos Pedagógicos**. Nº 9, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. (1996). **Cadernos Pedagógicos**. Nº 10, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_. (2001). **A Paixão de Aprender**. Nº 14, novembro.

\_\_\_\_\_. (2002). **Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. Dezembro.

TAVARES, José Nilo. (1980). **Educação e Imperialismo no Brasil**. In: *Educação e Sociedade*. Ano II (7), São Paulo: Cortez, p. 44.

THIOLLENT, Michel. (1987) **Notas para o Debate sobre Pesquisa - Ação**. In: Brandão, Carlos R.. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.

THURLER, Mônica Gather. (2001). **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed.

TIBAU, Denise V. D.. (1982). **Problemas de Supervisão Segundo a Percepção dos Supervisores Escolares**. Dissertação de mestrado, RS: PUC.

TITTON, Maria Beatriz Paupério. (2003). **Identidade Coletiva de Professores na Escola Pública: uma construção possível, difícil e necessária**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU – UFRGS.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. (1986). **Coletânea de Dispositivos Legais que Regem a Função de Supervisor Educacional**. Porto Alegre: Ed. Artes Gráficas Borges.

\_\_\_\_\_. (1996). **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Atlas.

VANÈCHE, Jacques. (1997). **A origem das idéias de Piaget sobre a gênese e desenvolvimento**. In Percursos Piagetianos. Banks-Leite. São Paulo: Editora Cortez.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. (1996). **A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

VENTORIN, Silvana; PIRES, Marlene e OLIVEIRA, Edna. (2000). **Paulo Freire: a práxis política-pedagógica do educador**. Ed. Adufes.

VINH-BAND (1980). **Didactique et acquisition dès notions**. Testes Choisis. Université de Genève. In: BANKS-LEITE. Piaget e a Educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética. Educação e Realidade, jan/jun, 1994.

*ANEXO 1*

**Exemplificando as condutas do Grupo 1**

## EXEMPLIFICANDO AS CONDUTAS DO GRUPO 1

### 1. A função do supervisor

As supervisoras manifestaram condutas que evidenciavam suas posições sobre a função de ser supervisor na realidade pesquisada:

a) *Coordenar as reuniões da escola*: as supervisoras organizavam com antecedência as reuniões, atentas as demandas dos professores e da escola. Promovendo, sempre que possível o entrelaçamento de interesses. Esta organização previa uma continuidade entre o último encontro, o atual e o próximo. Pelo comprometimento com este espaço da reunião, algumas vezes as supervisoras reuniam-se fora da escola, em horários que não o de trabalho, para estudar, planejar propostas e avaliar algumas estratégias já realizadas. Alguns destes encontros eram realizados com a participação da assessora da SMED (AS).

b) *Organizar a burocracia do setor*: neste sentido havia uma diferença na posição das supervisoras. Uma delas era contrária ao excesso de documentos: “é muito papel! Papel pra lá, papel pra cá. Depois fica tudo numa gaveta e ninguém mais olha! Acho que a gente tem que ser mais prática. Falar mais, agir mais do que se preocupar em escrever e anotar tudo!” (S1, 3/11). A outra, pelo contrário, se preocupava em utilizar os documentos mínimos necessários para diferentes momentos do trabalho e a melhor forma de arquivá-los. Ambas lançavam mão destes registros em diferentes ocasiões, principalmente das atas de reuniões e de conselhos de classe.

O resultado desta diferença entre elas foi positivo na medida em que chegaram a um acordo: ambas cederam de suas ‘preferências’, em função de uma organização necessária para o setor. Cada uma assumindo aquilo que tinha mais

aptidão para realizar, numa parceria em que se complementavam: “Eu sei que tem coisa (documentos) que não dá pra não ter. Faço, porque precisa! Mesmo assim me defendo na S2, ela é que é mais organizada pra isto. Salva a minha pele!” (**S1**, 3/11).

c) *Posicionar-se em relação à proposta de trabalho*: o que era proposto, vindo das demandas manifestadas, era apresentado como um objeto alvo de reflexão por parte do grupo. Não oscilavam na apresentação, nem deixavam de argumentar ou provocar esta reflexão. Por exemplo, para encerrar o momento da reunião destinada à exploração das falas a supervisora S2 propôs que a partir dos conceitos e questões culturais/sociais/materiais, fosse redimensionado o planejamento pedagógico. Ela ressaltou que este tipo de construção é novidade para o aluno, para a comunidade, para os professores e também para a supervisão. Não havendo receitas nem respostas prontas, todos deveriam buscar juntos (29/09).

d) *Observar as expressões e comportamentos dos professores*: tal qual os professores valorizaram observar nos alunos, os supervisores também buscavam nos professores as informações para nortear o trabalho do setor.

(27/10: reunião T) Os professores discutiam sobre o que pode ser trabalhado em matemática no I ciclo. Mostraram dúvidas. A supervisora entrevistou:

**S2**: Tô vendo gurias que está surgindo aí uma questão preocupante. Acho que nos próximos encontros tem pano pra manga aí! É uma questão forte, vocês concordam?! Já trouxemos a Rangel que deu um curso completo e agora vemos que a matemática está de lado! Temos sim que rever isto!

e) *Avaliar continuamente o andamento do trabalho*: para que a supervisão dê conta do ano letivo, das formações, reuniões, conselhos de classe, planejamentos, etc., é preciso conciliar as questões de tempo com as propostas embasadoras desse movimento. As supervisoras avaliavam continuamente o

desenrolar destes elementos que representavam o todo do fazer pedagógico. S2 lamentava a agitação do segundo semestre, perguntei se ela achava que este ritmo invalidou o que fizeram no início do ano: “Não, de jeito nenhum, sempre fica alguma coisa! Mas é que o fechamento não vai sair bem como queríamos! Sabe, a caminhada de um ano tem que ter um fechamento! E o tempo agora virou-se contra nós! Decidimos então que na próxima reunião pedagógica dos três turnos vamos registrar os comportamentos de saída de cada ciclo. Essa não era a única meta, mas era uma das mais importantes, então optamos por ela” (S2, 25/10).

f) Investir nos desafios como uma conquista gradativa: o trabalho coletivo e a busca de subsídios teóricos para a prática pedagógica eram vistos pelas supervisoras como uma transformação gradativa e estavam atentas a cada detalhe evidenciado.

(25/10: supervisora conversando com pesquisadora) comentava os avanços no trabalho coletivo de um grupo de professores da mesma área de conhecimento:

**S2:** Às vezes o curso de graduação é diferente, ou as experiências vividas na profissão. Isto faz uma diferença na hora de trabalhar junto! Deu pra ver que elas não compartilham dos mesmos ideais né? Nem o mesmo espaço! (riu). Mas sabe, já teve uma evolução: elas estão sentando juntas, conversando. Avançamos! Isto é devagar mesmo. É a mesma coisa com o aluno: não pode ter pressa. Tem que ter paciência!

g) *Manter uma coerência nas propostas da escola:* para viabilizar isso, algumas vezes era preciso insistir em idéias e padrões já discutidos e aceitos pelo grupo, principalmente nas questões de avaliação.

(29/11: Conselho de Classe do segundo ciclo) Discutiam as produções de uma aluna:

**S2:** (leu um texto da aluna) Olha só que riqueza. Uma maravilha.

**P3:** Ah, mas me arrepiou. Não tem pontuação, não tem parágrafo.

**S2:** Mas P3, olha a riqueza do texto! É isto que deve ser levado em conta! Vocês não acham gurias?

**O2:** Realmente ela já tem os mecanismos, só falta aprimorar. No 3º ciclo pode perfeitamente fazer isto!

**S2:** Gurias, então vamos ter um olhar especial para as habilidades mínimas. Nada justificaria, por exemplo, que esta aluna seja retida por “falta de pontuação”, entenderam?! Olhem mais para a coerência, é lógica, o encadeamento das idéias dela!

(30/11: Conselho de Classe do terceiro ciclo, turmas que foram subdivididas) professores manifestaram dúvidas sobre a enturmação das crianças com dificuldades extremas de aprendizagem, questionavam se deveriam misturá-los aos demais alunos ou mantê-los em uma turma diferenciada:

**S2:** O que acham? Já pensaram em alguma coisa neste sentido? Qual será o critério?

**P6:** Olha, não dá nem pra pensar em misturá-los! Quem sair desta turma e for se juntar aos outros vai precisar de muito acompanhamento. Coitados, lá vai ser um peixe fora d'água! É uma questão de humanidade!

**S2:** Tudo bem, mas preciso que pensem em enturmações com base no real. Que tipo de acompanhamento eles precisariam? Podemos dar? Não vamos poder misturá-los então? Poderemos? Por que mantê-los em uma turma separada então? Ah, é uma desatinada busca pelo sonho da turma homogeneidade? (riu).

## 2. A função do professor

Mesmo que parte dos desequilíbrios evidenciados tivessem origem justamente nas dúvidas dos professores sobre *‘qual seria a sua função atual’*, foi possível compreender como norteavam sua prática. Nos exemplos a seguir foram contempladas condutas caracterizadas por comportamentos voltados para o trabalho coletivo, pois as posições divergentes dessas serão abordadas a partir do grupo 2. Portanto, entre os professores destacaram-se os seguintes comportamentos:

a) *Valorizar o planejamento:* a organização do trabalho de sala de aula pode ser amparada por muitas modalidades pedagógicas (projetos, centros de interesse, tema gerador, etc.). Planejar uma aula algumas vezes é complicado, dependendo da orientação pedagógica dada ao trabalho. Mas o ato de planejar, não era desmerecido na escola pesquisada:

(9/11: reunião T) Professores elaboravam o trabalho a partir das falas coletadas nas entrevistas:

**P7:** Por exemplo, o professor tem que planejar e só?! Não! Pra mim são duas coisas diferentes. Acho que planejar é definir onde quero chegar e elaborar atividades é organizar toda a ação para viabilizar o sucesso do trabalho. Mas tenho que fazer as duas coisas! É o meu trabalho!

b) *Conhecer o aluno para além das questões cognitivas:* Os professores mostraram-se sensíveis às questões vindas da experiência de vida do aluno e que interferem na aprendizagem, assumindo que conhecê-las faz parte da sua função.

(13/10: reunião T):

**S1:** [...] Acho que temos é que pensar que todo mundo tem problemas. Nós temos, os alunos têm. O que absolutamente nos separa deles é a maneira de ver os problemas deles!

**P3:** Não são maiores nem menores que os deles! A maneira de ver é que muda né?! Acho que a gente tem que aprender a ver com os olhos deles!

(25/10: reunião M) Professoras relatavam a produção textual dos alunos, que trazia relatos sobre o que pensaram em relação as suas vidas durante a visita na exposição do Galeria Refeitório:

**P9:** De todos, o mais triste é o caso do 'T'. Olha só o texto que ele fez...(procurando no caderno dela).

O texto relatava uma reflexão do aluno sobre sua vida. Ele dizia estar preso (regime semi-aberto) há sete meses, desde que fez o assalto em Canoas: *“estou arrependido, mas não adianta porque uma pessoa morreu e isto não tem volta”*. Ele comentava que foi transferido da FASE – Padre Cacique para outra instituição: *“Agora tá melhor, porque lá os bretes ficam abertos e a gente pode circular”*. O aluno encerrava dizendo que só uma coisa teve de bom em tudo que aconteceu: *“Fiquei mais inteligente, to mais a fim de aprender”* (texto que copiei do caderno da professora).

**P9:** Agora eu entendo melhor ele. Engraçado, a gente nota o esforço dele mesmo, mas tá estranho, é impossível, ele se mexe e remexe o tempo todo. Não consegue concluir nada. Nem o trabalho de argila, que todos adoram, prende ele!

**S2:** Bom, tem que levar em conta que argila mexe fundo com questões internas!

**P9:** Não, mas ele tá estranho mesmo! Sumiu material e ele assumiu a culpa. Sei que não foi ele, mas insistiu que foi! Parece um estigma de culpa! Sugiro um trabalho com a turma toda. Esta convivência é comum, mas não pode ser banalizada.

**O2:** [...] Mas uma coisa tem que ter em mente gurias: O caso é grave, o assalto envolveu morte, mas ele tem que voltar ao grupo. Foi decisão do Juiz e temos que fazer nossa parte.



**S2:** Principalmente depois de ouvir o texto dele!

Na mesma reunião:

**O2:** A 'A' ganhou nenê.

**P9:** Olha só que coisa interessante, por isso que eles estão todos os dias de bico!

**O2:** Bico, bico?

**P9:** Sim, chupeta! Bico! Mas que coisa, olha só: Trabalhei com argila e eles fizeram árvores. Não me dei conta. No dia em que nasceu o nenê da 'A' eles apareceram com um boneco, um bebê preto. Aí é que eu me dei conta: Meu Deus, o que eles estão tentando me dizer através do simbólico? Estão trazendo as questões que são importantes para eles: A infância, a árvore onde estava morta a menina, depois o nascimento do bebê da amiga... Por isso estou propondo espaços para se pensar e trabalhar essas questões.

**S2:** É o caso do 'T' que se expôs né?

**P9:** Isto mesmo! 'Esta disciplina' permite isto, a gente vê eles por dentro!

c) *Trabalhar em parceria:* Demonstraram valorizar a parceria entre colegas ou com a supervisão, como uma alternativa para as dificuldades percebidas.

(21/10: reunião M) Professora comentava o sucesso do trabalho com grupos áulicos (organização de grupos de alunos através de uma técnica didática):

**P2:** O que importa são as tentativas, as estratégias, não tanto os resultados! [...] Esta está dando certo. Graças a ela! (apontou a supervisora). Ela é que me mostrou o caminho! [...] Eu estava desesperada com a falta de interesse e frequência deles.

d) *Buscar alternativas diferentes de trabalho:* constatar que é preciso inovar também provoca resistências. No entanto, pude ver atitudes arrojadas em busca de solução. Como no caso dessa professora que seguiu a sugestão de trabalho com os grupos áulicos e fez uma avaliação positiva desta tentativa. Ela disse que quando a supervisora descreveu a atividade ela gostou porque era um jeito criativo de montar grupos e organizar o trabalho, então teve esperança de mobilizar os alunos. Percebeu que na hora de escolher os colegas, os alunos são muito sinceros. Gostou tanto que fez brasão do grupo (este brasão depois de pronto é repartido em partes iguais, correspondendo ao número de componentes

do grupo. Cada pedaço é responsabilidade de um aluno do grupo. No início da aula eles juntam as partes e se ficar completo vale um ponto). Uma das coisas que mais impressionou a professora foi como os grupos listaram o que queriam aprender, sempre relacionando o aprender com o prazer. Mesmo reconhecendo que esta modalidade de trabalho traz complicadores para as suas tarefas (preparar as aulas e articular as pesquisas), a professora mostrou satisfação em relação aos resultados alcançados.

e) *Desafiar o aluno*: as professoras sinalizavam dar importância para intervenções e atividades que desafiassem os alunos, como uma alternativa para promover o crescimento deles.

(8/11: reunião M) As professoras estavam organizando a listagem de turmas que participariam da atividade promovida pela PUC:

**S2**: Tenho uma sugestão. Podemos incluir C31 e C32 e C24 A e B.

**P10**: É verdade! Bem pensado. Mas tem esta coisa de mexer no microscópio. Pra eles é complicado. Já aprendi, pra eles tem que simplificar.

**P8**: Simplificar ou desafiar? Se deixarmos assim eles não saem da mesma!

f) *Dialogar com os pares*: O grupo demonstrava estar sempre pronto para discutir questões polêmicas com seus pares, fazendo disso uma estratégia para elaborações em torno do trabalho pedagógico.

(10/11: reunião T) Os professores discutiam sobre o modelo de ficha de avaliação para o terceiro trimestre:

**P13**: Olha, a parte de matemática tá muito prejudicada na ficha. Tem coisas fundamentais, anteriores, que não estão aqui.

**S1**: Então não vamos ver as habilidades? Porque se cada um começar a colocar a sua área voltamos ao conteudismo e as avaliações por disciplina!

**S2**: Não esquece que em matemática também se dá leitura! [...] Quem avalia sabe os detalhes e pode acrescentar ao campo das observações os detalhes.

**S1**: Assim a ficha fica personalizada por aluno.

**P12**: Pensando assim! Se não vai ser ficha, vai ser jornal.

**S2**: É uma caminhada. Não é o milagre do cálculo que acontece de repente.

**S1:** O que vocês acham gurias?

Optaram em usar o campo de observações para estes casos.

g) *Trabalhar a questão da diversidade:* seguidas vezes os professores referiram-se às diferenças como limitadores ao trabalho pedagógico. As diferenças entre eles e os alunos, entre os próprios alunos de uns com os outros e as dúvidas sobre como lidar com isto. A posição demonstrada revelava a preocupação em ultrapassar esse limitador.

(30/11: Conselho de classe do segundo ciclo) Durante uma destas conversas sobre as diferenças uma professora revelou como orienta seu trabalho:

**P15:** Ah, descobri que se não sei lidar com isso tenho que aprender. Coloquei as diferenças como objetivo do meu trabalho. Olhem aqui minha inspiração (e leu para os colegas): *“Não saberei nunca como vocês vêem o vermelho, e vocês nunca saberão como eu o vejo. É verdade que o mundo é aquilo que vemos e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo (Merleau-Ponty)”*.

Em seguida a professora mostrou aos colegas um texto que está trabalhando com os alunos, para junto com eles trabalhar a questão das diferenças.

h) Engajar-se num processo de mudança: as dúvidas eram colocadas e discutidas, assim remetiam à necessidade de renovação e mudança. Os professores demonstravam estar cientes dessa necessidade:

(30/11: Conselho de Classe do segundo ciclo) Professoras discutiam a forma de correção dos trabalhos:

**P16:** Olha aqui, tenho uma perguntinha: quando eles não concluem a resposta ou o trabalho escrevo aqui no canto: incompleto. Isto não é muito...Muito... anti-pedagógico?

**S1:** De jeito nenhum! Eles devem saber que alguém está tendo um olhar para o que eles fazem. Claro que tu retoma isto, né?!

**P16:** Claro que sim. Principalmente se ele refez. Se não, eu mostro e peço que refaçam. Refaz quem quer, senão vira castigo!

**P15:** Hoje de manhã (conselho de classe) falamos sobre isto: os professores têm que aprender a “despertar o apetite” no aluno.

**P7:** Quem pensava que pegando o diploma saberia como resolver tudo se deu mal! Todo dia descubro que tenho que aprender mais, estudar mais!

**P3:** Sou mais aluna que os alunos! (riram).

**P7:** O problema é que tenho que aprender a lidar com eles todo dia. Vê bem, nem como se corrigia antes, serve mais!

*ANEXO 2*

**Exemplificando as condutas do Grupo 2**

## EXEMPLIFICANDO AS CONDUTAS DO GRUPO 2

### 3. Anunciar desequilíbrios

a) Compreender melhor o aluno representava uma perturbação: as preocupações dos professores em relação a não aprendizagem dos alunos provocava algumas reflexões do tipo: “Eles não sabem aprender? A gente é que não sabe ensinar? É as duas coisas?” (**P18**, 28/10).

(29/09: reunião T) A supervisora defendeu a importância de explorar as falas da entrevista como uma alternativa para melhor conhecer este aluno:

**S1**: [...] trata-se de uma caminhada de todos os professores, setores, alunos e famílias. É o grupo fazendo junto. Este re-direcionamento do trabalho não pode deixar de lado o aluno epistemológico, que será melhor conhecido com as intervenções que serão repensadas.

**P15**: Todas as constatações confirmam o que se está querendo e vendo, mas não podemos só ficar perguntando e registrando, temos que aprender a explorar isto!

b) Trabalhar na proposta dos ciclos apareceu como um desequilíbrio: conforme pode ser constatado nos exemplos abaixo.

(13/10: reunião T) Após a reunião as supervisoras comentavam comigo alguns elementos que interferem no trabalho: Para **S2** algumas das coisas foram feitas nos ciclos em função de reivindicações do magistério, mas muitas é preciso rever e refazer. Não podem seguir como está. **S1** comentou que participa de um curso que aborda a epistemologia (referindo-se ao GEEMPA), onde também fazem reflexões sobre os ciclos. Ela disse que está questionando porque a escola não está ensinando e o aluno não está aprendendo. Está preocupada porque esta é uma atitude de indiferença para com o aluno. Questionou se é pior, a reprovação ou a indiferença: “Será que está na hora do professor escolher o que é menos ruim?”. **S2** complementou dizendo que ampliar a convivência social, aproximar a família da escola e proporcionar muitas vivências aos alunos (eventos, oficinas...) é indispensável, mas nada disso adianta “se a escola não ensina, se o aluno não aprende”.

c) O fato de ser um ano eleitoral, com a possibilidade de troca de governo (prefeitura), interferia no trabalho.

(26/10: reunião T):

**S1:** Está chegando a eleição do 2º turno, não sei o que pensar... Só sei que a grande função social da escola é ensinar... E não estamos ensinando!

**P19:** Se desse pra parar tudo agora e só voltar depois da eleição definida era melhor! Mexe com a vida da gente!

(28/10: reunião M) A supervisora alertando sobre o final de ano e a pauta das próximas reuniões:

**S2:** O que precisamos é fechar a idéia de caracterizar os alunos de cada ano ciclo ainda este ano. Por isso falamos que não era para trabalhar com o ideal. Mas aí é o que já falamos: as datas ficaram apertadas... além do mais estamos no fim da gestão da **D1** (diretora).

**P5:** É, no fim dessa direção, no fim do PT, no fim dos ciclos, tudo se acabando! Ta na hora de trocar de profissão! (tom de brincadeira).

d) A realidade dos alunos interferindo na freqüência, na aprendizagem e diretamente na proposta dos professores apareceu como causa de desequilíbrios.

(18/10: reunião M) As professoras avaliavam a sub-divisão da turma:

**P20:** As faltas excessivas são desmotivadoras para os próprios professores.

**P10:** Tá, mas isto não muda porque é da vida deles! Vir à escola não é importante! Não todo dia!

**P20:** Tá, mas cadê os pais destas crianças? Aí, é difícil!

(9/11: reunião T) A supervisora S1 relatou o caso do aluno GA que a mãe deixou com a avó. A avó maltratava o menino. Então, ele foi morar com o pai. Os dois se dão super bem, mas o pai não consegue trabalhar e cuidar do filho. A avó na escola disse que pode ficar com o neto, mas só se ficar com a guarda da criança (provavelmente para garantir a pensão). O pai não quer entregar o filho; mas ainda não sabe como resolver o problema.

**P19:** Ah, é por isso que ele tem altos e baixos na alfabetização. Ele não consegue aprender e manter usando aquela informação para avançar. Tem faltando muito. Sinto que falta rotina e organização.

**S1:** Estou passando a informação porque o pai veio aqui e me fez este relato. O pai mostrou-se preocupado. Mas ele não tem solução e com certeza isto vai repercutir no aluno!

**P19:** E eu o que faço, como é que vou me organizar com isto? Às vezes ele vem, outras não. Às vezes trabalha, outras não. Coitado deste menino! E ele tem excelentes condições!

e) As novidades trazidas pelos ciclos e a realidade social repercutindo no trabalho dos professores fazia com que sentissem falta de *receitas prontas*, tal qual se teve noutras épocas, para lidarem com a prática pedagógica.

(26/10: reunião T):

**P14:** Além do mais o que a gente quer mesmo é dicas do que fazer. [...] É, é mais ou menos isso que a gente sente falta! Tem que dizer começa por aqui, vai pra lá e pronto. O porque disto e daquilo nem é o mais importante (referindo-se a teoria). A gente fica andando em círculos!

#### 4. Professor: aluno em potencial

a) Em quase todas as reuniões pedagógicas que observei, era grande o esforço das supervisoras para obterem silêncio, quando era necessário que os professores ouvissem. No entanto, quando a direção tinha que dar avisos, o silêncio era 'automático'.

(29/09: reunião M) As supervisoras para o exercício simulado de exploração das falas (decorrentes da pesquisa realizada na escola), pediram que os professores se organizassem por grupos de cinco pessoas. Houve relutância:

**P22:** Ah, vocês que se aproximem (colegas), eu já me acomodei!

**P23:** Dá pra ser de dupla?

**P20:** Por que já não organizaram as cadeiras em grupos antes?

Os grupos só foram efetivamente montados quando a diretora da escola, que estava assistindo a reunião, aproximou sua cadeira e iniciou a organização do primeiro grupo.

Na mesma reunião as supervisoras distribuíram impressas as falas da entrevista e pediram que cada grupo selecionasse uma fala. Após a seleção as frases escolhidas de cada grupo foram escritas no quadro. Propuseram então uma votação para selecionar uma única fala, que seria utilizada no exercício de simulação. O resultado da votação foi o seguinte: cada grupo votou na sua fala,



vencendo o grupo que tinha uma participante a mais do que os outros. Iniciou-se então uma discussão entre os professores. Perceberam que votaram como se fosse uma competição. Alguns reagiam dizendo que era uma atitude infantil; outros diziam que nunca haveria consenso, cada um votaria apenas na sua fala, pois sabiam de antemão qual fala seria mais útil ao exercício. O professor P5 sugeriu que cada grupo justificasse porque escolheu sua frase, só depois fariam a votação. Foram necessárias novas explicações sobre a finalidade do exercício para que abandonassem a idéia de competição.

(13/10: reunião T) Fui a primeira a chegar na sala de reuniões e ouvi uma professora chegando dizer: “*vamos logo, bem rapidinho, quero ir embora*”. O grupo riu e concordou, mesmo sem saber do que a reunião trataria.

(10/11: reunião M) Professores entrando na sala de reuniões:

**P2:** Ai que preguiça de vir pra esta reunião, dá vontade de ir embora!

**P24:** Só tu?!

**P22:** Vai ter fila no portão!

b) Alguns professores cobravam dos colegas (supervisores e professores) ações e compromissos, apesar de não gostarem de ser cobrados em nenhum aspecto.

(25/10: reunião M) A professora entregou aos professores gravuras vindas do MARGS para uso coletivo do grupo com seus alunos. Discutiram então o melhor lugar para guardá-las. Optaram pelo gaveteiro de um dos laboratórios:

**P9:** Ah, pois é, isto se conservássemos tudo organizado, mas as pessoas usam, desorganizam e nem se abalam. Ta certo que mexam, mas tem que organizar! Assim é o banco de imagens: Se é pra conservar, ótimo, se não, perde o sentido!

Ao término da reunião, P9 saiu e o grupo comentou que ela é quem usa o gaveteiro para guardar seus materiais, as demais professoras não mexem nele.

(8/11: reunião M) No final da reunião a professora pediu confirmação do passeio que estava organizando:

**P9:** Então S2, quem vai comigo quarta no passeio?!

**S2:** Mas eu já te disse, não tem ninguém disponível! O que queres que eu faça?

**P9:** Não acredito! Não acredito e não aceito! Fiz a minha parte, liguei, consegui o transporte de graça. Avisei a escola com antecedência...(foi interrompida).

**S2:** Os professores que cogitamos estão envolvidos com o fechamento de projetos nas suas turmas. Ficamos sem alternativas! O que queres que a gente faça?!

**P9:** Que dêem um jeito! Não quero nem saber, vocês vão dar um jeito!

**S2:** Que jeito? Queres que eu obrigue os colegas? Eles estão trabalhando!

**P9:** Eu estou trabalhando! Eu tenho o direito de fazer o passeio com meus alunos [...] exijo providências. Porque tu não vais comigo?

**S2:** Não posso, é dia da reunião pedagógica!

P9 pegou a bolsa e falou em tom de voz alto e firme:

**P9:** Olha, não sei! Te organiza, e dá um jeito! Providencia uma alternativa. VOU PASSEAR COM OS ALUNOS QUARTA-FEIRA! PRECISO QUE ALGUÉM ME ACOMPANHE!

c) Alguns professores relutam em trabalhar coletivamente, tanto para organizar ações como para discutir alguns assuntos.

(26/10: reunião T) A supervisora explicou que a brinquedoteca da escola seria assessorada por um grupo de estudos da UFRGS. Para tanto precisava de uma avaliação coletiva sobre o funcionamento da brinquedoteca. Apresentou uma folha com algumas questões e iniciou a discussão. As demais professoras discutiam e anotavam sua opinião em um único documento. A professora P14 iniciou a discussão, mas pegou uma folha e respondeu sozinha sua opinião.

**P14:** Ai, fica quieta P19! Tô tentando responder e ela não pára de tagarelar e me convencer do ponto de vista dela! (riu. As outras riram).

d) Os professores às vezes reagem ao novo de uma maneira muito semelhante a do aluno:

(27/10: reunião M) A supervisora apresentou o Veriteck e perguntou se as professoras gostariam de aprender o seu funcionamento.

**P25:** É bem legal! Já tinha visto no magistério do Sevigê, mas nunca usei. Esqueci. É bem legal!

**P12:** E tu vai ensinar a gente tia?! (em tom de brincadeira).

**P3:** Vai explicar sim, porque só tu já conhece. Tem que compartilhar!

As colegas começaram a manusear as peças do jogo, sem prestar atenção nas explicações de P25. Somente se organizaram quando S1 entrevistou.

e) Esquecem material para as reuniões, perdem os materiais distribuídos, não cumprem datas nem combinações.

(27/10: reunião M) Apesar de no início do ano letivo os professores terem recebido um calendário com todas as datas importantes para a organização da escola, neste dia perguntaram três vezes, em momentos diferentes, quais as datas para encerramento do trimestre e entrega das avaliações. Obrigando as supervisoras a pararem a reunião para escrever no quadro as datas solicitadas.

Para o trabalho de exploração das falas coletadas nas entrevistas, com orientação do professor Antônio Gouvêa, foram entregues no início do ano polígrafos de estudo. No segundo semestre, ocasião da última visita do professor na escola, as supervisoras pediram que os professores trouxessem seus polígrafos. Tiveram que refazer as cópias porque muitos professores haviam extraviado seu material. Entregaram a segunda via nas reuniões de pequeno coletivo, pedindo que trouxessem para o encontro com o professor.

Na ocasião da visita do professor Antônio Gouvêa (3/11), apesar de terem recebido uma segunda cópia do polígrafo, alguns professores não trouxeram o material, obrigando as supervisoras a providenciarem novas cópias.

f) Algumas vezes provocavam distorções nos temas de discussão, colocando assuntos de seu interesse:

(27/10: reunião M) Discutiam os comportamentos mínimos esperados ao final de cada ciclo, para compor as fichas de avaliação.

**S1:** Por exemplo: o que é ler com fluência ao final do II ciclo? E ao final do III ciclo?

**P24:** Ah, não é mistério: tem que adequar ao aluno. Graduar as dificuldades.

**P5:** Não sei se é tão simples. É uma questão de trabalhar com o grau de complexidade. Às vezes a gente não tem idéia das dificuldades que o aluno enfrenta.

**P9:** A direção também não tem noção das dificuldades que o professor enfrenta. Vocês não percebem isto?

(10/11: reunião M) As supervisoras divulgaram que a escola receberia a visita de um grupo da PUC que trabalharia com os alunos (usando microscópio). Colocaram no quadro os horários para cada turma. Os professores responsáveis pelo evento seriam as professoras de ciências. Tratava-se de apenas um aviso de rotina.

**P1:** Por que as de ciências? Eu também quero!

**S2:** Mas a professora que estiver com a turma naquele período vai acompanhar. A diferença é que a de ciências vai estar junto!

**P1:** Ah bom! Porque a C13 está de fora? É a única que não vai? Não acredito nisso!

**P2:** Tá maluca P1? Olha no quadro! Olha lá na última coluna: C13!!!

**P1:** Ah, não vi! Nem estranhei, já estou acostumada a ficar de fora mesmo!

g) Ao discutirem alguns professores expõem seus pontos de vista, mas na ação educativa fazem o contrário do que dizem.

(28/10: reunião M) A professora P5 desabafou sua insatisfação com a baixa produtividade alcançada pelos alunos. Sentia-se culpada.

**P5:** Impressionante, mas tá todo mundo sofrendo!

**S2:** Os ciclos mexeram muito com a gente vieram para resolver questões de aprendizagem, adiantou? Não adiantou, foi, não foi! [...] A gente está sofrendo, mas acreditem, isto é um baita lucro!

**P26:** Tá bom, tenho uma sugestão: Vamos fazer um levantamento com os alunos. De onde saímos, por onde passamos, onde chegamos e o que eles querem para 2005. Posso reunir os dados, conferir e expor (ninguém comentava nada) [...] exponho os resultados no painel do corredor. Que tal? Podemos divulgar com os nossos objetivos e deixar espaço para as outras áreas se manifestarem. O que vocês acham?

**S2:** Ótimo, vou colocar aqui na ata! Na próxima semana é feriado, mas podemos retomar depois. Dá pra divulgar antes dos conselhos? Será?

As professoras saíram e a supervisora comentou comigo que registrou em ata porque não acreditava que o painel seria construído, “apesar da idéia ser excelente, pois é do perfil desta professora ter grandes idéias, mas a prática na sala de aula é bem o contrário!”.

h) Algumas os professores otimizavam sua participação nas propostas em troca de vantagens.

(8/11: reunião M) A supervisora saiu para atender um telefonema:

**P1:** Olha só, agora tenho que passar a limpo estas sugestões da ficha de avaliação, pra deixar pra S2, mas tenho que sair às 11h30min. No máximo! Quando terminar a S2 disse que podemos ir embora.

**BR:** E eu tenho que te levar, né? (riram). Mas ainda tem dez minutos. Vamos passar a limpo rapidinho.

Fizeram e estavam saindo quando S2 retornou.

**S2:** Fugindo né?!

**P1:** Quanta ingratidão. Cumpri o combinado! Olha aí, já fizemos até o tema de casa. (referindo-se as sugestões que foram passadas a limpo).

## 5. Ausente de corpo presente

Na escola pesquisada este tipo de comportamento evidenciou-se em diferentes momentos e de diferentes formas, por exemplo:

a) Durante a reunião pedagógica em que as supervisoras propuseram aos professores o exercício com as falas das entrevistas, um professor sentado no fundo da sala de reuniões dizia entre uma fala e outra: *“Isto é conversa pra boi dormir! Quero saber é da bimestralidade!”* e *“Se eu fizer isto aí vou ganhar a minha bimestralidade?”* (29/09: P22).

b) Os colegas presentes na reunião, mesmo incomodados com os comentários feitos por ele não se manifestaram. Apenas entreolhavam-se. Quando uma colega pediu que ele levasse a sério a reunião os demais permaneceram calados. Mostrando assim que preferiam omitir-se do que indispor-se com aquela situação.

c) Na mesma reunião uma professora, sentada próximo de mim, indiferente aos rumos do trabalho perguntou a uma colega: *“Como se faz para sair do*

*magistério? Bem longe?” (P27). A colega respondeu: “Acerta na SENA!” (P1). E ambas riram.*

d) Em alguns dias da semana os dois primeiros períodos são destinados às reuniões de pequeno coletivo. Em uma dessas reuniões faltava uma professora. Ela chegou no final do segundo período e disse para as colegas em tom cansado: “Ah, cheguei! Cheguei daquele jeito! Coisa boa dormir, eu precisava dormir! Outra hora vocês me passam o que estão falando. Agora quero ficar aqui quietinha!” (21/10, P26).

e) Professoras comentavam sobre o “curso do lixo” (promovido pelo DMLU): “Já me inscrevi e tu?” (25/10: P20); “Ah, eu não vou fazer! (em tom lento). Sabe como é, já estou me aposentando...Estou na reta final! Sabem como é professora na reta final né?! O que foi foi, o que não foi não vai mais!” (P10).

f) Durante outra reunião de pequeno coletivo (25/10) a professora P1 permaneceu de cabeça baixa, lendo um folheto de divulgação enviado pelo MARGS. Só participava quando solicitada por um colega ou pela supervisora. Seguiu folhando o material durante os dois períodos de reunião.

g) Logo no início da reunião pedagógica do dia 27/10, a professora P14, ajeitando sua cadeira no círculo de professores disse: “Tô cansada! Louca para estar em casa e tenho que ficar aqui. Olha lá: CHIMARRÃO! (correu) Este é meu, se não vou embora!”.

h) A professora convidada pelas colegas a participar do trabalho interdisciplinar nos grupos áulicos respondeu: “Eu pelo menos, faz três anos que

desanimei. É o aluno? Sou eu? Só sei que hoje busco questões mais básicas. Pontuais. (todos silenciaram). Não fico me lançando, inovando. Essa coisa de trabalho em grupo, pesquisa. Isto não funciona. Não mexe mais comigo! Vou lá, ensino o que tenho para ensinar, aprende quem tem que aprender e pronto. Isto é o básico para mim. Não adianta inventar e inventar. É perda de tempo. O aluno é desanimado e desanima a gente! (27/10, P26).

## 6. Conflitos

a) A dificuldade de escuta marcava algumas trocas:

(25/10: reunião M) Uma professora disse que alguns alunos reclamavam que seus trabalhos não haviam sido selecionados para a exposição do Galeria Refeitório:

**S2:** E como tu justifica para eles?

**P8:** Falei da seleção, que precisei pegar os que tivessem melhor pintados...(P9 interrompeu).

**P9:** Ah, mas assim eu discordo! Isto não é competição! O melhor é promovido. Os menos habilidosos excluídos! Além do mais gosto varia! Tem é que deixar bem claro pra eles os critérios.

P8 ficou vermelha!

**S2:** E quais são os critérios?

**P9:** Os critérios são: Espaço – temos poucas paredes e muitos alunos. E também o rodízio.

**S2:** E como construíram os critérios? Tem que saber construir o critério e saber comunicá-lo ao aluno para não tolir!

**P9:** Os meus não tiveram problema com os critérios. O rodízio conforta eles!

**S2:** O importante é mostrar o processo: feio ou bonito, tem que mostrar o que foi feito!

**P8:** Posso até tentar, mas os alunos não são iguais.

**P9:** Nem as professoras!

Na mesma reunião:

**P1:** Não fiz a visitação com os alunos, mas expus os trabalhos e tenho notado mais dedicação deles nas produções [...] foi muito válido abrir agora este espaço para a exposição de todas as turmas.

**P9:** Como agora?! Isto não é novo!

**P1:** Sim, mas agora é que todas as turmas, de todos os turnos estão participando. (ela estava muito vermelha!).

**P9:** Mas não é de hoje, é um projeto antigo.

**P1:** Deixa eu terminar P9!

**P9:** Mas, eu acho importante responder nesse momento! Mas termina!

**P1:** Sugiro que esta ampliação da galeria para todas as turmas e todos os turnos seja permanente!

**P9:** Deixei para falar por último de propósito [...] esse é um projeto de 11 anos, que se movimenta de acordo com a trajetória e história da escola. Não é uma exposição permanente, mas pode vir a ser! É um espaço de todos!

**P1:** De todos olharem tu quer dizer?

b) O conflito algumas vezes surgia por discordância na proposta de trabalho.

(24/11: Conselho de classe do terceiro ciclo) Logo no início a discussão de cada habilidade com a opinião de todos os professores se estendeu:

**S2:** Só um pouquinho pessoal, ter boa ortografia não quer dizer que tem boa compreensão. Uma coisa não depende da outra.

**P28:** Olha, se começarmos a discutir este tipo de coisa não vai dar tempo. Quem sabe a gente só comenta, mas deixa o português pro professor de português...

**P20:** Não! Discordo. De um jeito ou de outro todos vemos português. Então acho que todos juntos devem preencher a ficha do aluno! A tua sugestão é de preguiçoso!

**P28:** Começamos mal o conselho colega!

c) Ainda que gerasse conflito a diferença de opiniões era abordada. A exemplo do que aconteceu ainda no mesmo conselho de classe:

**P20:** Nada do que ele faz tem lógica!

**P6:** É verdade, parece um robô enlouquecido!

**P29:** Gurias esta aqui não é a letra dele! (olhando o trabalho de português). Olhem aqui (mostrando outro trabalho feito no Laboratório de Aprendizagem), esta é a letra dele! Olha a diferença! Olha como ele entendeu as questões e interpretou bem o texto!

S2 lia todas as produções do aluno.

**S2:** É verdade! Olhem a diferença de letra e de organização no espaço, é gritante!

**P28:** To aqui ouvindo vocês! Me parece que se este aluno é péssimo com todas as professoras, mas no LA que a professora é fã dele ele é o oposto. [...] Até a questão de afetividade pode estar fazendo diferença. Como é que com quem gosta



dele ele faz e com quem não gosta não faz? Inclusive comigo não faz! [...] To vendo o emocional aí, completamente explicitado! To impressionado!

**P20:** Agora vai dizer que a culpa é nossa?

**P21:** Quem sabe?

**P20:** Ah, me poupem!

**P28:** Não é questão de culpa! Mas também não dá pra fazer de conta que não se vê!

**P21:** O que eu vejo é ele lá, na minha sala! É o que tá aqui, que ele escreveu!

**P28:** Tá bom, então pega aqui o trabalho que ele fez no LA e enturma ele!

**P21:** Mas se é conselho de classe não é pra se fazer isto sozinho!

**P28:** Chegou onde eu queria colega!

## 7. Ideal X Real

a) Os tempos da escola serem diferenciados criava alguns obstáculos. As supervisoras consideraram que as entrevistas (feitas para coletar falas significativas) precisariam ter acontecido de outra forma. S2 disse que gostaria de ter tido tempo para elaborar as questões com os professores, mas que isto envolveria tempo de elaboração, debate, finalização... acabaram tendo que fazer entre elas mesmo, ou corriam o risco de não ser aplicado o questionário: *“não foi um processo muito democrático!”*, S1 justificou dizendo: *“é que as vezes entre o ideal e o real tem uma porção de obstáculos, mas a gente consegue lutar com as armas que tem”* (3/11).

( 27/10: reunião T):

**S2:** Bom gurias, vamos aproveitar pra fazer a reunião logo, antes que a coisa piore. A bruxa tá solta! Estamos com falta de professores, de estagiária, uma mãe está no SOE porque queria bater num aluno, que não é filho dela... Tem dias que vou te contar! Vamos correr por aqui, antes que inviabilize a reunião, a coordenação de turno pode precisar de vocês em aula daqui a pouco”. Obs: *coordenação de turno* refere-se ao setor que organiza os horários diários na escola.

b) Muitos fatores apresentavam perturbações que eram manifestadas pela falta de condições ideais de trabalho: a supervisora conversando com a

pesquisadora explicou a falta de comprometimento de alguns professores a partir de alguns elementos, como por exemplo: Carga horária de 40h e até mesmo 60h, o que inviabiliza qualidade de vida e tempo para dedicar ao trabalho (planejamentos ...); Falta de formação específica para lidar com a realidade destes alunos; não saber a real função, nem ninguém saber para dizer; a escola não se localizar na realidade atual. Colocou todas estas como condições opostas ao que é idealizado (**S1**, 13/10).

c) Algumas reuniões e formações precisam ser canceladas por falta de pessoal ou por outros imprevistos, o que desmobiliza o trabalho. Isto ficou claro quando a supervisora explicou que quando os professores faltam, ou têm que fazer substituições a reunião não acontece. E isto dificulta a seqüência do trabalho.

( 3/11: reunião M):

**S2:** Gurias, hoje estava prevista a visita do professor Antônio Gouvêa na reunião pedagógica da manhã. Ele não vem mais. Em função disto foi cancelada a reunião de hoje. [...] fica prevista a participação dele para a reunião com o grupo da tarde. Se vocês puderem vir de tarde seria importante, porque é o fechamento do ano, de toda a nossa caminhada. Se não as coisas vão se perdendo!

d) As formações organizadas nem sempre atendem os interesses de todos, isto gera um distanciamento entre o objetivo inicial e seu efetivo resultado.

(25/10: reunião M):

**P20:** Eu quero falar uma coisa: quero fazer uma reclamação! A formação de sábado (Conferências Pedagógicas Regional Oeste organizada pela SMED) foi ridícula! Eu e a P10 detestamos! A professora, da escola que apresentou o relato, na sexta mandou os alunos fazerem uma pesquisa em casa e no sábado eles leram para nós. LERAM!!! A professora não corrigiu os textos, eles não sabiam ler direito!

**P10:** É, foi uma perda de tempo!

**P20:** Olha se eu e a P10 tivéssemos passado a manhã de sábado aqui, corrigindo trabalho e planejando teríamos ganhado tempo! Eu acho o seguinte: Se é formação da SMED, elas é que tinham que falar [...]!

e) A falta de recursos materiais (pedagógicos) sinalizavam uma distância entre o ideal buscado e a realidade do trabalho.

(27/10: reunião T):

**P38:** Pois é, pra escrever acho fundamental ler! Estamos com algumas dificuldades. As A20 não podem fazer empréstimo de livros na biblioteca. O acervo é pequeno e como eles não são alfabetizados não podem pegar livros, senão falta pros outros. Um dia desses levaram uma caixa para a sala, foi um deslumbre! Pobrezinhos, dá pena, logo eles que não têm em casa!

f) Avançar nas questões pedagógicas depende de transformar os *'saberes e fazeres'* dos professores, isto demanda tempo, o que às vezes atrapalha as condições ideais de trabalho.

( 28/10: reunião M):

**P5:** Vamos listar os conteúdos de saída deste trimestre pra ficha de avaliação?

**S2:** Mas vamos colocar os pés no chão gurias: estabelecer as habilidades já é difícil. Daí, para chegar nos conteúdos pertinentes a cada ano ciclo, não por 365 dias, requer outro entendimento! É uma longa caminhada. As coisas são mais lentas do que se deseja.

## 8. Pró-coletivo

a) A elaboração das fichas de avaliação foi um processo coletivo. Por isso mesmo polêmico e demorado. Mas rendeu bons resultados, que se estenderam ao preenchimento coletivo das fichas, onde a opinião de cada um (discutida pelo grupo), era importante para completar os itens de todas as habilidades.

b) O que pensavam ser um problema individual, após ter sido compartilhado foi resolvido pelo coletivo de professores: A sub-divisão de turmas com sérios problemas de aprendizagem só aconteceu após as discussões do grupo. Na reunião (18/10) as professoras comentavam comigo a divisão:

**P20:** Não conseguimos ver novas estratégias porque estávamos sempre desmobilizados pelas circunstâncias.

**P10:** Acho que este é um quadro meio geral né?! A gente fica tão preso nos problemas, nas dificuldades, que não vislumbra soluções!

**S2:** É, aí é que entra a segunda etapa: posso dizer que foi a descoberta da solução. Por isso eu acho que ninguém foi contra. Acho que posso dizer que era uma necessidade do grupo.

Completei com um comentário que incitava considerações: *“então esta alternativa não teve autoria!”*.

**P20:** Ah, teve sim, a autoria foi do desespero! (todas riram)

c) As supervisoras atribuíram a qualidade do trabalho desenvolvido na escola à disponibilidade dos professores para trabalhar coletivamente. Ambas concordaram que nem tudo anda como planejado, mas que “quando surge a necessidade do re-direcionamento é que se dá valor a parceria do professor” (S1, 13/10). Argumentaram que “nem todos os professores estão abertos às parcerias, não se importam muito em vencer os obstáculos! *Tudo se resume a isto: COMPROMETIMENTO*” (S2,13/10).

d) Alguns projetos assumiam caráter interdisciplinar porque os professores viam potencialidade em alguns temas, para as diferentes áreas do conhecimento:

(20/10: reunião M) A Professora P13, a convite da supervisão veio mostrar as bijuterias que os alunos fabricam em suas aulas. Ela explicou que o colar é feito de revistas.

**P10:** Agora eu entendo porque o trabalho da P13 pode encaixar-se no nosso projeto do lixo reciclado.

**P13:** Eles fabricam enquanto a gente conversa sobre os assuntos deles. Depois registram tudo: o processo de fabricação, as conversas e tudo que for importante.

**P10:** Esta idéia dos relatórios poderá ser bem útil ao nosso projeto.

**S2:** É muito legal como eles se envolvem com o registro do que fazem!

**P20:** Imagino, eles vão da bijuteria ao relatório: têm que escrever, ler, respeitar a cronologia dos eventos... muito bom!

**P10:** Quando viste o trabalho da P13 logo pensaste no nosso projeto, não é?

**S2:** Isto mesmo! (riu) fiquei ansiosa porque logo vi que casava com o que vocês estão fazendo!

**P10:** Mas dá para levar adiante. O grupo de matemática pode trabalhar com o tamanho das bijuterias [...]

**P20:** Com a quantidade de miçangas.

**S2:** Podemos até trabalhar valores, porque vão fazer uma exposição e nós vamos comprar deles as bijuterias. Não é gurias?! Elas concordaram.

**P10:** Marca então a reunião para o final da manhã de uma quinta-feira. Pede para a P13 trazer uns relatórios para nós vermos.

**S2:** Certo, depois vamos fazer o mesmo com a matemática.

e) O espaço de reuniões era usado para que cada um colocasse seus pensamentos, seus ideais, seus saberes e dificuldades. Nas discussões avançavam confrontando estas diferentes posições.

(26/10: reunião T):

**P19:** Como isso dá base! É aquilo que o Vygotsky disse da importância do brincar. O brincar viabiliza o simbolizar.

**P30:** Às vezes eles não sabem, não sabem... De repente numa competição, tu olha e ele leu! É incrível.

**P38:** Também acontece de num dia saber e no outro não saber mais!

**S1:** Só que isto não existe né gurias! Quem aprende não esquece!

**S2:** Se esqueceu é porque só assimilou não acomodou!

**P19:** É isso que eu mais vejo acontecendo em alfabetização: As coisas são decoradas, mecanizadas, não tem apropriação!

**S1:** Ai entra a questão da Zona Proximal de Vygotsky: Tudo é um contexto que cerca o aluno, as coisas ganham lógica pela forma como se relacionam.

**P19:** A idéia é que tudo tem que fazer sentido para a vivência dele. Se não respeitar isso não faz sentido! Por exemplo, lá na outra escola queriam por que queriam que eu trabalhasse a África com meus alunos! Tá maluco?! Eles não sabem nem localizar a Restinga direito. Me recuso!

**S1:** Claro que quando se trabalha estas informações nem tudo é perdido. O aluno visita o conhecimento, tem contato com ele, mesmo que não faça sentido fica armazenado. Em algum momento precisa desta informação e tem onde buscar!

**S2:** É gurias, não dá pra condicionar radicalmente as coisas. Tipo, ele não vai precisar ir na África para aprender sobre a África! (riram).

**S1:** Porque tu acha que eles não conseguem não é motivo para não ensinar!

**P19:** A gente tem que dar a informação. Esta informação vai... vai pro banco de informações! (riu). Quando o aluno precisa da dica tem de onde tirar!

**S2:** E tem coisas que a gente precisa ensinar, mesmo que não faça muito sentido, mas se pode facilitar para eles! Assim eles farão associações quando precisar!

Outro exemplo foi quando uma professora depois de ouvir as colegas deu uma sugestão para resolver o problema de divisão das turmas para a brinquedoteca. Esta sugestão foi colocada em prática com todas as turmas.

(27/10: reunião T):

**P31:** Tenho uma sugestão. Tenho uns brinquedos na aula [...] quando metade da turma vai para a brinquedoteca a outra metade brinca na aula. É legal porque eles não gostam de ficar trabalhando enquanto os outros brincam. Pensa bem!

**P3:** É, mas eu não tenho brinquedos.

**P32:** Eu também não.

**P31:** Mas pensei: bem que a brinquedista podia montar uma caixa de brinquedos e deixar na aula. Quando ela busca metade da turma deixa a caixa. Depois pega de volta.

**S1:** Excelente idéia. Vamos montar um kit da brinquedoteca. Um kit móvel, ambulante! Vai resolver o problema de todo mundo! MARAVILHA!

É importante destacar de que forma os sujeitos reconheciam os resultados destas discussões.

( 28/10: reunião M):

**P33:** Mas é ótimo fazerem a gente pensar em qualquer momento. As coisas vão se clareando. Quando a gente fala, a colega fala, as coisas vão se afunilando! Seja este ano, ou no outro a coisa avança.

**S2:** Conversamos isto no setor ontem. Eu e a S1 ficamos angustiadas tentando fazer o fechamento de todas as questões discutidas. (pausa) A angústia vem da certeza de que é importante para a caminhada do grupo.

**P5:** E põe importante nisso! Depois de cada discussão eu fico com mais clareza do que estou fazendo e do que ainda tenho que fazer. (pausa) Só que o grupo precisa se acostumar que temos que registrar estas discussões. Fica tudo lá escrito. Se eu precisar ler, ótimo! Se um colega de outro ciclo precisar ler, tá tudo lá. (pausa) Um colega de outro ano ciclo ou de outra área quer saber o que fiz com a turma no ano anterior, tá lá a informação.

f) Professores reconheciam suas limitações individuais e valorizavam a parceria como uma forma de superar essas dificuldades.

(30/11: Conselho de Classe do terceiro ciclo):

**P5:** Tivemos pouco tempo para aprender a lidar com este tipo de aluno (rebelde com dificuldade de aprendizagem) e aperfeiçoar a prática. Acho que a decisão foi acertada, precisamos mesmo ter turmas menores. Temos agora é que ter mais espaço para trocar com os colegas.

**P20:** Concordo plenamente. Somos excelentes em nossa área de formação. Mas de alguma maneira precisamos ter onde aprender a lidar com este aluno que é diferente.

**P34:** A maior dificuldade que eu vejo é a alfabetização. O ideal é que um de nós siga alfabetizando eles, enquanto os outros seguem cada um na sua área. A gente tem que se completar.

*ANEXO 3*

**Exemplificando as condutas do Grupo 3**



## EXEMPLIFICANDO AS CONDUTAS DO GRUPO 3

### 9. Enfrentamentos

Em algumas ocasiões, os supervisores incitavam as discussões em torno de determinados assuntos, pois aparentemente valorizavam a troca de idéias para enriquecer algumas constatações:

(30/11: Conselho de classe do terceiro ciclo):

**P15:** Lembram que na nossa última reunião vimos que isto está se dando? Lembram? Ela (apontou a professora) fabricava bijuterias, ele (apontou) trabalhando as questões de motricidade fina, ela fabricava as caixinhas para as bijuterias. Olha, até as questões da pré-história fechava com a abordagem. Os cálculos de matemática vão entrar em ação no dia da venda das bijuterias. Acho sim que já existe este elo, mas eles não percebem. A turma pediu para fazer caixinhas comigo, mas não se dão conta que é para as bijuterias! Simplesmente não se dão conta.

**S2:** Tá bom, então o elo existe! Mas reclamamos que eles não se dão conta! Gostaríamos que eles percebessem, mas nós mesmos não percebemos! Ou vocês haviam percebido? Só nos demos conta quando paramos pra falar sobre isto! Então agora eu tenho uma pergunta colegas: vocês deram tempo para os alunos falarem sobre isto? Entre eles? Com vocês? Onde é que está a diferença do espaço que os professores precisam para as trocas entre os colegas, o espaço que eles (alunos) precisam? Sinceramente, vocês acham que tem diferença? (silêncio).

**P1:** Nenhuma! A gente é que às vezes não enxerga!

**P10:** Precisa é permitir que eles pensem mais sobre estas “descobertas”. Uns, claro, pensam rápido, outros são mais lentos. Só que a gente sai de machado podendo tudo!

**P5:** Ah, e como alguns demoram! (riram).

**S2:** Cada um tem seu tempo! Mas é bom saber também que só eles pensarem não ajuda muito, é preciso conversar sobre isto; conversar com os colegas, com os professores. Às vezes o aluno vai falar e se dá conta das coisas: não é assim?!

**P15:** O difícil é dar este tempo e não perder o controle da turma.

**S2:** Bom, mas aí...(foi interrompida).

**P15:** Não, não, não estou discordando! Concordo em gênero número e grau, mas é que é uma experiência nova, não é pessoal? (colegas concordaram).

a) Os textos estudados eram explorados em direção a intencionalidade com que foram apresentados.

(20/10: reunião T) As professoras e a supervisora liam um texto da Sara Paim. Após o quarto parágrafo pararam para fazer comentários:

**S1:** Isto é o que o professor tem que levar em conta – ‘*A inteligência não é um dom!*’ Só que isto parece que está cristalizado nos professores! Mas não é assim, é um problema que está aí para ser pensado!

**P32:** Mas é difícil, é um aprendizado de uma vida inteira que deve ser mudado, refeito. Por onde se começa?

**S2:** Que tal começar pensando: Que intervenção eu devo fazer para garantir a aprendizagem deste aluno, e daquele, e do outro?

b) A abertura do espaço do Galeria Refeitório, para exposição de produções feitas por todos os alunos, foi uma alternativa que as supervisoras encontraram para que as professoras pudessem avaliar e discutir este projeto, que a princípio ficava aos cuidados apenas de uma delas e as demais não se apropriavam dele.

c) Algumas justificativas dos professores para não se envolverem com as propostas coletivas eram contra-argumentadas pelos supervisores.

(25/10: reunião M):

**P10:** Ah, eu não vou fazer este curso! (em tom lento). Sabe como é, já estou me aposentando...Estou na reta final! Sabem como é professora na reta final né?! O que foi foi, o que não foi não vai mais!” (brincou olhando para mim. Todas riram).

**S2:** Sei, sei, para mim falta umas 4 décadas! (distribuindo os textos do professor Gouvêa). Só que eu acho que é no finzinho que a gente dá mais gás, que é pra encerrar com chave de ouro!!! Não é?

(27/10: reunião T) Algumas professoras alegavam a falta de condições ideais para desenvolver algumas propostas de trabalho que atendessem aos interesses do aluno:

**S2:** Isto mesmo! Esta dificuldade existe! Por isso é que o que tem significado para o aluno é um limitador para nós. E por isso é que insistimos: temos uma questão que é real e não podemos nos distanciar dele.

**P35:** Mas é triste!

**S2:** Não, não é triste porque é a realidade! Tenho que ter esta clareza. Olhar com olhos de como está e onde quero chegar! Não adianta desistir nem fazer de conta!

(28/10: reunião M) Professoras comentavam sobre a importância do trabalho em grupo, uma professora justificou porque não inova nas suas propostas de trabalho:

**P26:** Eu pelo menos, faz três anos que desanimei. É o aluno? Sou eu? Só sei que hoje busco questões mais básicas. [...] Essa coisa de trabalho em grupo, pesquisa. Isto não funciona. Não mexe mais comigo! Vou lá, ensino o que tenho para ensinar, aprende quem tem que aprender e pronto. [...] Não adianta inventar e inventar. É perda de tempo. O aluno é desanimado e desanima a gente!

**S2:** Mas quem é que tem que motivar este aluno? Mobilizar a aprendizagem dele?

d) Desafiavam os professores a perceberem que também estavam envolvidos no contexto como parte ativa do processo.

(27/10: reunião T):

**P38:** Te vendo falar (S2) parece que um milagre vai acontecer e de repente a gente vai sair daqui sabendo o que tem que fazer. [...]

**S2:** Olha, temos feito vários movimentos que já mostram um baita avanço. E vamos continuar! Mas precisamos que vocês também queiram!

**P36:** Só querer não né?! Não é bem assim, tem que fazer e pronto!

**S2:** Pois é justamente o contrário! Esta reunião é prova disto! Estamos discutindo e construindo juntos! Se não era só ler a listagem de conteúdos feita pela equipe diretiva.

**P36:** Mas não estou falando de vocês S2! É que somos um grupo, mas um grupo sozinho. Se queremos aprender e inovar, não temos com quem contar!

**S2:** Desculpa, mas eu discordo! Já estamos trazendo outras assessorias, que não só a da SMED. Temos a parceria da UFRGS na brinquedoteca e agora estamos negociando uma com a UniRitter. Com certeza não estamos sozinhos nesta caminhada!

**P38:** Mas já estivemos.

**S2:** Mas deixamos de estar quando decidimos mudar as coisas!

e) As respostas das supervisoras remetiam para uma avaliação do trabalho desenvolvido.

(27/10: reunião M):

**P26:** Que tal tipo tema de casa? Se não rende! Eu particularmente estou preocupada com a fluência deles. Eles não têm nenhuma fluência!

**S2:** Então é hora de pensar que tipo de trabalho eu faço que possibilita esta fluência!

f) Argumentos dos professores que representassem um empecilho para o trabalho eram criticados com rigor.

(27/10: reunião T) Professoras avaliavam se a supervisão deveria agendar a visita de uma palestrante da área de matemática:

**S2:** Já trouxemos ela (palestrante) que deu um curso completo e agora vemos que a matemática está de lado! Temos sim que rever isto!

**P14:** Mas não funcionou S2! A gente não gosta dela! Não adianta trazer de novo! Tem que pensar em outra pessoa!

**S2:** Ah bom gurias! Mas tem que se despir desses pré-conceitos! Mesmo que eu não goste dessa pessoa, não significa que ela não tem nada pra me dar! Isto é coisa de criança.

g) Os resultados das avaliações eram debatidos nos Conselhos de

Classe:

(09/11: Conselho de classe do segundo ciclo) As professoras constataram que divergiam na avaliação daquela turma desde o primeiro trimestre:

**S2:** Tá, mas vamos ter que explicar esta diferença. Onde tu acha eles criativos?

**P2:** [...] Eles vão por um lado que eu nunca imaginei e chegam na resposta. Eu considero criatividade!

**P3:** Isto é criatividade ou acomodação? Eles sempre vão pelo mais fácil!

**S2:** Tá, então vou fazer a última pergunta, mas não precisam responder; como se diz, é só pra pensar: as atividades que vocês propõem despertam a criatividade ou a mesmice?

**P1:** Pelo jeito vamos pras férias com tema de casa! (todas riram).

(30/11: Conselho de classe do terceiro ciclo):

**P20:** Esta eu não posso avaliar; de 11 aulas ela veio a 2. Acho que é caso de reter! Olha só, na prova dei 15 perguntas. Ela só escreveu “água”, e ainda assim no lugar errado!

**S2:** Como ela é na aula, é empenhada, que dificuldades expressa com maior ênfase?

**P20:** Não sei dizer, não lembro dela direito.

**S2:** Mas há pouco tempo disseste que ela deve ser retida! Ah, gurias, tem coisa que não entendo! Não conhece, mas retém! Agora porque ela escreveu só “água” é subsídio para reter? É só isto que ela sabe?

(01/12: Conselho de classe do segundo ciclo) Todos reclamavam da indisciplina extrema do aluno.

**S1:** Gurias, só um pouquinho. Já desabafaram! Então olhem aqui: temos que separar o cognitivo do comportamental. Ele é terrível? É! Incomodou o ano todo? Sim! Quase nos matou? Sim! Mas tem potencial? TEM! Então vamos fazer esta distinção bem clara, OK? (todas concordaram).

**P2:** É fácil explicar o desinteresse pelo caderno: ele faz cálculos de cabeça!

**P12:** Isto é verdade! Ele sabe! Mas só o que interessa!

**S1:** E só ele é assim?! Tu não és? Eu não sou?

h) Ao coordenar as reuniões as supervisoras precisavam contrapor-se a alguns comportamentos dos professores:

**P3:** Não! Ela [aluna] é...Como vou dizer...Pensa mais do que age. Ela fica elaborando, elaborando e, na maioria das vezes, não dá tempo de agir! (riram).

**S2:** Tá bom, então aí vai mais uma perguntinha pro tema de casa: o tempo de vocês ou o tempo dela?

Neste momento as professoras iniciaram uma conversa colateral.

**S2:** Pessoal, vou pedir menos conversa. Por favor, vamos prestar atenção. É o último documento do ano. Todas devem participar. É uma responsabilidade coletiva.

(30/11: Conselho de classe do terceiro ciclo):

**P20:** Bom, a verdade é que acabou o ano, alguns progrediam, outros por deficiência nossa não conseguimos muito ajudar. Capacidade para aprender todos têm, a gente é que não tá sabendo ensinar!

**S2:** Não, mas eles seguem nossos alunos. A hora de ajudar é agora. Por exemplo, daqui hoje podem sair estratégias para o próximo ano. Se não der tempo de terminar o individual (conselho de classe) a gente termina noutro dia. Nosso tempo tem que ser agora!

## 10. Flexibilidade

a) A princípio o espaço das reuniões deveria ser usado para planejamento. Desta forma, supervisores e professores estariam a par de todos os movimentos organizados para a prática pedagógica. No entanto, as supervisoras foram surpreendidas (30/09) com uma atividade a qual desconheciam totalmente:

O Festival de Leitura de uma turma do primeiro ciclo. O convite veio através de

uma aluna, para que toda a equipe diretiva participasse da abertura do festival naquela tarde. A participação da equipe diretiva foi improvisada. Ao final do evento as supervisoras presentearam a turma com livrinhos que haviam sido doados por uma editora para as turmas de alfabetização. A supervisora S2, parabenizou os alunos e professora pela iniciativa. Em uma conversa coletiva na turma indagou como surgiu a idéia, quem planejou os detalhes, quais seriam os próximos passos, etc. Colocando-se a disposição para participar de todas as outras etapas.

No final do ano houve uma grande festa de encerramento do festival, organizada pela supervisão e pela turma. Na entrevista a professora referência da turma disse que reconhecia o incentivo que recebeu da supervisão, “porque eu sei que não é fácil pegar as coisas assim meio andando, né. A gente nem planejou juntas, elas nem sabiam o que eu tava programando. Não fiz segredo, fui tendo a idéia e construindo com os alunos. De repente é que me dei conta que elas podiam se chatear. Mas que nada, tiraram de letra! É aquilo que eu disse: pra elas o aluno tá em primeiro lugar. Elas se envolveram tanto que a coisa cresceu mais do que eu imaginava. Pro ano que vem falam em um Festival da Leitura para a escola toda!” (8/12).

b) Havia uma escuta detalhada às inquietações dos professores e a preocupação em encontrar alternativas para viabilizar o trabalho pedagógico. Algumas medidas eram mais simples, envolviam deliberações menos burocráticas. Outras eram mais complexas e abrangentes, mesmo assim a supervisão flexibilizava o suficiente para levar avante estes movimentos. Por exemplo: A sub-divisão das duas turmas no terceiro ciclo. Isto envolveu o coletivo de professores, os alunos, as famílias, a secretaria da escola e as assessoras da SMED.

c) A pauta das reuniões era organizada com antecedência, algumas vezes com a participação dos professores. Mesmo assim, sempre que surgia um imprevisto flexibilizavam, desde que fosse pertinente ao grupo envolvido na reunião.

(25/10: reunião T) Sem imaginar que isso poderia dar nova condução a pauta da reunião, a orientadora educacional comunicou casos de tuberculose em alguns alunos que até alguns dias estavam freqüentando normalmente a escola. As professoras ficaram alarmadas e começaram a discutir o período e as formas de transmissão da doença, pois deveriam orientar seus alunos para que ficassem atentos aos sintomas. Pelo desconhecimento chamaram a professora de ciências para responder-lhes algumas questões e também a nutricionista da escola, para esclarecer como os objetos do refeitório eram esterilizados. Combinaram que estas informações seriam divulgadas ao coletivo de professores.

(27/10: reunião M) A supervisão organizou-se para divulgar entre os professores a atividade chamada Veriteck:

**S1:** Vamos aproveitar que hoje estamos com o grupo completo para dar uma olhada no Veriteck?! O que acham?

**P3:** Só se tiver chimarrão?

**P3:** Estou mais preocupada é com este trabalho das B30 (apresentou várias folhas de ofício escritas).

**S1:** Então quer dizer que não se interessa pelo Veriteck! (tom de brincadeira).

**P37:** Não é isso S1. Mas é que o conselho de classe tá chegando e talvez isto tenha que ser feito até lá.

**S1:** Tudo bem. Vamos ver isto!

d) O registro das avaliações era flexibilizado de acordo com a turma ou com casos específicos de alunos. Por exemplo: As turmas de progressão, por solicitação das professoras faziam pareceres descritivos. Também para aluno cadeirante<sup>59</sup> do primeiro ciclo, após uma avaliação minuciosa do coletivo de professores, foi feita a opção por um parecer descritivo.

e) As enturmações eram detalhadamente discutidas. Quando constatavam que o aluno não tinha condições de avançar para o ano ciclo seguinte

---

<sup>59</sup> Os alunos que dependem de cadeira de rodas para se locomoverem são identificados pelo termo 'cadeirantes'.

reuniam registros e discutiam a enturmação com a secretaria de educação, mesmo que a proposta de retenção contrariasse a legislação vigente.

(18/11: Conselho do primeiro ciclo):

**P17:** Olha, ele cresceu muito, muito, muito...mas por respeito a ele tem que ficar. Nós temos que segura-lo mais um ano. É pro bem dele! (silêncio) mas a SMED não aceita, não é?

**S1:** Olha, nas orientações (SMED) elas sugerem retenção só nas A30. Bom, comprovantes a gente tem e argumentos também! Puxa gurias, a gente passa a tarde aqui. Discute caso a caso, trabalha o ano inteiro, junta material...merecemos crédito! Vamos conversar com elas (SMED). É pelo aluno, que é delas também.