

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DESCENTRAÇÃO COGNITIVA E ESFERA PÚBLICA DIALÓGICA
NAS PRIMEIRAS SÉRIES ESCOLARES: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

TELMA CRISTIAN AMARAL

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DESCENTRAÇÃO COGNITIVA E ESFERA PÚBLICA DIALÓGICA
NAS PRIMEIRAS SÉRIES ESCOLARES: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

TELMA CRISTIAN AMARAL

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**DESCENTRAÇÃO COGNITIVA E ESFERA PÚBLICA DIALÓGICA NAS
PRIMEIRAS SÉRIES ESCOLARES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Dissertação apresentada por TELMA CRISTIAN AMARAL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Profa. Dra.: GEIVA CAROLINA CALSA

MARINGÁ
2013

TELMA CRISTIAN AMARAL

**DESCENTRAÇÃO COGNITIVA E ESFERA PÚBLICA DIALÓGICA NAS
PRIMEIRAS SÉRIES ESCOLARES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Geiva Carolina Calsa (Orientador) – UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Vitória C. Mamede Maia – UFRJ/RJ

Prof^a. Dr^a. Carolina Laurenti - DPI/ UEM

Data de Aprovação
26/04/2013

Dedico este trabalho a Luyza Vitória e
Luanna de Kássya, filhas amadas.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo conforto espiritual nas horas de desânimo e insegurança.

À minha querida e admirável orientadora Professora Geiva por ter me dado asas e deixado voar quando podia e por ter me trazido ao chão quando devia.

Aos professores da banca de qualificação – Fernando Becker, Regina Mesti e Carolina Laurenti – pelas sugestões e contribuições para a conclusão desta pesquisa.

A meu marido e filhas pela compreensão da minha ausência, enquanto me dedicava aos estudos deste trabalho.

Aos meus pais pela educação dada, e por minha mãe sempre acreditar que eu poderia ir cada vez mais longe.

Ao meu irmão Luiz Paulo por me ajudar no momento em que dele precisei.

Às minhas amigas Ângela Maria Barbosa, Elaine da Silva Nantes e Cleuza P. Yurassek por me apoiarem e ajudarem neste processo de estudos.

Aos meus amigos Pâmela Vicentini Faeti e Samilo Takara pelo companheirismo e momentos de trocas intelectuais.

À minha amiga Rúbia de Cássia Cavali por ter acreditado em meu potencial enquanto profissional da Educação.

À Faculdade Integrado de Campo Mourão/PR, por investir em minha capacitação profissional.

Ao grupo GEPAC pelos momentos de discussão e debates que enriqueceram meus conhecimentos.

À professora Teresa Kazuko Teruya por suas contribuições intelectuais.

Ao professor Valdair da Silva pelo incentivo.

Aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Integrado de Campo Mourão.

Muito Obrigada!

Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. (PIAGET, 1998, p. 154).

AMARAL, Telma Cristian. **DESCENTRAÇÃO COGNITIVA E ESFERA PÚBLICA DIALÓGICA NAS PRIMEIRAS SÉRIES ESCOLARES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**. nº de folhas 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2013.

RESUMO

Diferenças sociais, religiosas, étnicas, intelectuais, de gênero, entre outras que adentram a escola não têm encontrado respostas para suas condições e necessidades trazendo à tona problemas educacionais novos para os quais os docentes parecem não se sentir preparados. Problematizamos: Que aspectos das relações interpessoais na escola podem estar indicando uma adaptação da instituição às condições sociais pós-modernas? É possível na atual conjuntura pensar em uma escola que se constitua também uma esfera pública? A atuação do professor pode fazer diferença para esta nova configuração da escola? Para responder essas questões, objetivamos investigar condutas de centração e descentração cognitiva de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental e sua repercussão na constituição da escola como uma esfera pública. Como referencial teórico utilizamos: Jean Piaget (descentração), Sandra Jovchelovitch (esfera pública) e Stuart Hall (pós-modernidade). Realizamos uma pesquisa exploratória com observação de uma sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental da cidade de Campo Mourão/PR. Os dados revelaram predominância de condutas centradas da professora observada como constatado em estudo anterior no ensino superior. Concluímos que tais condutas contribuem para a manutenção da sala de aula como esfera pública tradicional que não correspondem às demandas da condição pós-moderna da realidade brasileira. Novos estudos se fazem necessários para que os resultados possam ser ou não generalizados para a realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Escola Pública; Esfera pública; Centração e Descentração; Cooperação.

AMARAL, TELMA Cristian. **TÍTULO DO TRABALHO EM INGLÊS**.108 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2013.

ABSTRACT

Social, religious, ethnic, intellectual, gender differences, and others who enter the school have not found answers to their conditions and needs bringing out new educational problems for which teachers do not seem to feel prepared. Problematized: What aspects of interpersonal relationships at school can indicate an adaptation from the institution to the post-modern social condition? Is it possible nowadays to think of a school that also constitutes a public sphere? Can the role of the teacher make difference for this new school setting? To answer these questions we aimed to investigate the behavior of concentration and cognitive decentration of a teacher of the lower grades of elementary school and its impact on the constitution of the school as a public sphere. It was used as a theoretical reference Jean Piaget (decentration), Sandra Jovchelovitch (public sphere) and Stuart Hall (postmodernity). We conducted an exploratory observation with a classroom of first year of elementary school in the city of Campo Mourao / PR. The data revealed the prevalence of a focused behavior of the teacher observed, as found in a previous study in higher education. We conclude that such conduct contribute to the maintenance of the classroom as traditional public sphere that do not correspond to the demands of the postmodern condition of Brazilian reality. Further studies are needed to allow the results to be or not generalized to the Brazilian educational reality.

Key words: Public school; public sphere; concentration; decentration and cooperation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ESCOLA: MODERNA OU PÓS-MODERNA?.....	19
2.1. Uma escola em crise?.....	26
2.2. A escola como espaço de cruzamento de culturas.....	31
2.3. Que escola queremos no século XXI?	35
3. CENTRAÇÃO E DESCENTRAÇÃO: POSSIBILIDADES DE COOPERAÇÃO	49
3.1. Egocentrismo Cognitivo e Centração	49
3.2. Descentração e Cooperação na sala de aula	53
4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.1. Sujeitos da Pesquisa	60
4.2. Procedimentos de coleta de dados	62
4.3. Caracterização da sala de aula	63
5. QUE ESCOLA ENCONTRAMOS? UMA ESFERA PÚBLICA TRADICIONAL E CENTRADA	65
5.1. Quanto às relações professora-alunos	66
5.2. Quanto às relações professora-aluno	83
5.3. Quanto à relação aluno-aluno	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da porta ao fundo do lado esquerdo da sala de aula ...	64
Figura 2: Localização da parte da frente da sala	64
Figura 3: Localização da lateral da sala	64
Figura 4: Modelo de planetário utilizado na escola	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Faixa Etária dos alunos observados na escola pesquisada 61

Gráfico 2 - Sexo dos alunos dos alunos observados na escola pesquisada 61

1. INTRODUÇÃO

Início o presente trabalho comentando minha formação e atuação profissional. Meu projeto de vida profissional tem sido a formação dos indivíduos do ensino fundamental, e atualmente, ensino superior. A necessidade da pesquisa veio surgindo aos poucos em meu horizonte profissional como decorrência da atividade de orientação aos pedagogos em formação. As inquietações dos alunos estagiários nas escolas públicas acabaram por fazer emergir um conjunto de questionamentos e dúvidas sobre as possibilidades de atuação do professor neste início do século XXI. As produções acadêmicas e diversas teorias propõem reflexões e ações que podem contribuir para minimizar e talvez até sanar problemas que têm adentrado o espaço escolar e preocupam os profissionais da educação. Entretanto, ainda há dificuldades entre estes profissionais em interpretar e por em prática no cotidiano das escolas tais propostas.

Este desacerto entre teoria pedagógica e prática escolar me levou a propor, neste mestrado, uma pesquisa de caráter empírico e exploratório sobre o tema Descentração cognitiva e esfera pública. Lancei-me nessa empreitada assumindo, agora, o papel de pesquisadora, tendo em vista contribuir para o conjunto das produções acadêmicas que buscam compreender o momento vivido atualmente pela escola brasileira, assim como refletir sobre a prática cotidiana de professores e professoras.

Pensando sobre minha atuação como docente e o processo vivenciado na construção deste trabalho, posso dizer que no transcorrer desta pesquisa senti-me metaforicamente como um rio que ao ser atingido por uma pedra movimentasse em sua superfície como pequenas ondas que com o tempo logo se desfazem, porém em sua profundidade há um movimento maior que resulta em mudanças, algumas coisas saem do lugar. Assim, sinto-me como se tivesse sido atingida por uma realidade escolar que provocou indagações e inquietações que parecem não se esgotar mesmo depois de encerrado o trabalho. O presente relato de pesquisa é apenas o ponto final exigido institucionalmente para encerrar a dissertação, pois as profundezas do “meu rio interno” continuam e continuarão sofrendo os efeitos

deste processo que tem como ponto de partida dúvidas e preocupação com as incoerências entre a teoria pedagógica, as políticas educacionais e o cotidiano de sala de aula das escolas públicas. De outro lado, espero que este trabalho se constitua uma “pedra” que ao ser lançada no contexto dos estudos educacionais provoque mudanças e interfira na reflexão e atuação profissional de outros educadores.

Produções sobre o contexto escolar têm evidenciado a necessidade de ser considerado o tempo de mudanças sociais, políticas e culturais que vem se refletindo diretamente na convivência entre os sujeitos e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Não raro acompanho debates de pesquisadores em torno da função atual da educação escolar apontando a existência de uma crise na escola brasileira atual não somente em sua prática como também em sua abordagem teórica (RAMOS, 2011).

Discussões por parte de alguns educadores como Veiga-Neto (2013), Candau (2013) e Macedo (2010) têm denunciado as dificuldades que a escola brasileira vem enfrentando com a indisciplina dos alunos e seu baixo desempenho nos exames oficiais¹, entre outros aspectos. Conforme os autores esta realidade é reflexo do fracasso do projeto da modernidade que ainda vê a escola como instituição capaz de dar conta da universalização da cultura hegemônica frente à diversidade cultural e humana que tem sido incluída no sistema educacional. São exatamente essas diferenças – sociais, religiosas, étnicas, intelectuais, de gênero, entre outras – que adentram a escola, decorrentes do movimento crescente de inclusão social, que não têm encontrado respostas para suas condições e necessidades. Tais condições trazem à tona problemas educacionais novos para os quais os docentes parecem não se sentir preparados. Uma das bandeiras da escola contemporânea é o respeito às diferenças que, no entanto, não tem sido acompanhada pela prática cotidiana da escola que continua buscando a homogeneização dos indivíduos em seus saberes e fazeres.

O descompasso entre as políticas oficiais de inclusão dos alunos considerados diferentes seja intelectualmente, fisicamente, socialmente e culturalmente me inquietam e fazem-me pensar na função que a escola tem

assumido e que deveria assumir neste momento histórico denominado por Hall (1997), entre outros autores, como pós-modernidade.

Hall (1997), Souza Santos (1999) e Veiga-Neto (2003) destacam que desse ponto de vista vivemos em um momento que coloca em “xeque a visão de mundo e os valores da modernidade. Como destaca Laurenti (2012, p. 367 XX), a pós-modernidade é compreendida como um “projeto cultural do qual fazem parte mudanças científicas” na maneira de compreender o ser humano e sua inserção na realidade física e social. Para os autores citados, o projeto da modernidade que se vale da razão e da ciência como instrumentos de poder e dominação sobre os indivíduos vem sofrendo reveses concretos advindos de vários processos como a crise do Estado, a globalização e os movimentos sociais de minorias.

Para o conjunto de autores com os quais compartilho meu olhar sobre o mundo atual, essas condições denunciam o presente período histórico como “pós-projeto de modernidade”. Durante o século XX, de um lado, o processo crescente de globalização social, econômica e cultural tem trazido entre outras conseqüências a fragilização do Estado-nação em detrimento do fundamentalismo religioso e étnico; de outro, o feminismo e, mais tarde, os movimentos dos negros e dos indígenas vem trazendo novas contribuições e discussões sobre a existência das diferenças culturais e sua luta por visibilidade social.

Além disso, é parte do pensamento pós-moderno dar visibilidade aos indícios culturais e sociais que evidenciam o movimento de desacomodação das condições e necessidades que caracterizam a modernidade. Assim, faz parte do projeto daqueles que compartilham dessa visão tornar visível, discutir e agir sobre o jogo de identidades vivido pelo indivíduo na contemporaneidade. Para explicar esse jogo de identidades nos apoiamos² em Hall (1997) para quem o indivíduo contemporâneo ultrapassa a identidade fixa, essencial e coerente preconizada pela modernidade e vive um processo identitário fluído. Nesse processo sem que

¹ Exames oficiais como Prova Brasil, Enem <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>; <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>.

² A partir deste ponto do texto da dissertação passo a usar a primeira pessoa do plural, uma vez que indicam decisões e considerações elaboradas cooperativamente com minha orientadora.

nos demos conta nossas identidades estão se tornando múltiplas, provisórias e contraditórias.

Refletindo sobre todo esse processo, baseando-nos em Jovchelovitch (2008, p. 146) que acredita que a escola e pode vir a se constituir em uma esfera pública cuja “principal característica” é a de “produzir visibilidade, de modo que questões de interesse comum possam emergir” do mesmo modo que “a pluralidade de perspectiva”. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida dessa pesquisa que tendo em vista o momento pós-moderno que vivemos a escola deve converter-se em uma das esferas públicas capazes de tornar visível aquilo que até o momento tem apresentado uma condição de invisibilidade como o pensamento, as condições e as necessidades dos “novos alunos” da escola brasileira.

Diante desses pressupostos problematizamos: que aspectos das relações interpessoais na escola podem estar indicando uma adaptação da instituição às condições sociais pós-modernas? É possível na atual conjuntura pensar em uma escola que se constitua em esfera pública? A atuação do professor pode fazer diferença para uma nova configuração da escola?

Os estudos que fizemos tiveram como objetivo geral investigar condutas de centração e descentração cognitiva de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental e sua repercussão na constituição da escola como uma esfera pública. Para responder às nossas questões e para nortear nosso percurso a fim de atingir o objetivo proposto encontramos na teoria da Epistemologia Genética Piagetiana e na Psicologia Social um caminho possível para essas respostas.

Pautados em Piaget (1998) e Jovchelovitch (2008) temos como hipótese que uma relação pedagógica entre professor e aluno baseada na descentração cognitiva do professor pode contribuir para a construção da escola como uma esfera pública. Isso porque dessa maneira o professor pode vir a promover a comunicação, a circulação e a discussão de diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema. O encontro e a coordenação de diferentes formas de compreender um tema entre o professor e os alunos, e entre os próprios alunos pode facilitar a construção de conhecimentos e de diálogo entre os sujeitos. Ao promover a troca de pontos de vista por parte de todos os participantes da sala de aula,

independentemente de suas diferenças o fazer pedagógico na escola abre espaço para a constituição de uma esfera pública democrática.

Supomos que promover o respeito mútuo e o diálogo não significa abrir mão do papel da escola que é o de ensinar os conteúdos escolares previstos no currículo. Pelo contrário, exige do professor o desenvolvimento de competências que ultrapassam a apresentação dos conteúdos escolares. De acordo com Inhelder, Bovet e Sinclair (1977), a centração e descentração do pensamento do indivíduo envolvem um processo paradoxal que supõe a contínua elaboração de conhecimentos por parte de quem aprende e, ao mesmo tempo, a descentração de seu saber por parte daquele que conhece.

De uma perspectiva próxima, Flavel (1975) destaca a descentração cognitiva como a capacidade de considerar seu próprio ponto de vista como um entre muitos outros, assim como tentar coordená-lo com os demais. Em direção próxima Seguindo esta esteira de pensamento, Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 141) assinalam que, do ponto de vista epistemológico, a descentração “permite a passagem de uma subjetividade deformante a uma objetividade relativa” [...] e “a inserção do ponto de vista próprio em um conjunto de pontos de vista possíveis e na inserção do eu em um universo do qual ele não é único”.

Para apresentar os resultados desta pesquisa optamos por organizar seis capítulos, incluindo a Introdução como primeiro. O segundo capítulo apresenta a organização da escola moderna e suas implicações para o momento pós-moderno. No terceiro abordamos a possibilidade de constituição da escola como espaço de diálogo entre diferentes saberes, ou seja, uma esfera pública dialógica. No quarto capítulo, apresentamos as condições de um pensamento descentrado capaz de conviver, aceitar e compreender o pensamento do outro, prerrogativa para a constituição de uma escola-esfera pública. O penúltimo capítulo descreve a metodologia da pesquisa realizada e, o quinto, os dados e a discussão da investigação empírica e o último refere-se às considerações finais elaboradas a partir dos dados coletados e da base teórica que optamos por tomar como referência.

2. ESCOLA: MODERNA OU PÓS-MODERNA?

O presente capítulo apresenta um breve panorama da escola instituída na modernidade, a fim de situarmos seus fins e objetivos. Além dessa proposta buscamos abrir a discussão sobre as condições desse modelo de escola e sua eficácia no atendimento às novas demandas advindas dos indícios da pós-modernidade. Para tanto, elegemos alguns estudos como os de José Carlos Libâneo (2012), Juan Delval (1998), Alfredo Veiga-Neto (1995, 2003), Marisa Vorraber Costa (2003). Os dois últimos autores compartilham conosco uma visão pós-moderna das condições em que a escola vive na atualidade; o primeiro, embora de um ponto de vista crítico e nem sempre correspondente à nossa perspectiva teórica, nos auxilia a evidenciar as mazelas da escola pública brasileira; Delval (1998), estudioso da teoria piagetiana contribui conosco para a discussão sobre a escola necessária na contemporaneidade. Dentre outros, esses autores nos ajudam a pensar a escola moderna e sua função na sociedade burguesa a partir do período de pleno desenvolvimento industrial e do capitalismo financeiro e que continua exigindo da instituição o atendimento das demandas sociais hegemônicas.

Ao estudarmos a instituição escolar brasileira no transcorrer do século XX, em especial na segunda metade, nos deparamos com uma escola em crise. Conforme os autores, uma instituição que não tem conseguido assegurar seus propósitos em decorrência das mudanças ocorridas no contexto social, econômico, cultural e político do país. Os avanços tecnológicos e os diversos processos desencadeados na área econômica, social e cultural causam impactos em diferentes instâncias e uma delas é a escola.

De outro lado, tomamos como referência Veiga-Neto (1995), Costa (2003) e Macedo (2010) que buscam compreender a pós-modernidade. Os autores vêm denunciando a má distribuição de riquezas e as tensões que emergem da diversidade cultural cada vez mais visível nos diferentes cenários sociais. Somadas a esses fatores, na escola, as políticas oficiais de inclusão social³ e a

³ Legislação brasileira sobre a inclusão social; e Parâmetros Curriculares Nacionais – LDB/1996 sobre o Multiculturalismo.

introdução da discussão multicultural no currículo da Educação Básica promovem um estado de dúvida e ansiedade diante dos impasses encontrados para a formação dos alunos dentro destes novos parâmetros.

Ao encontro das novas demandas escolares, pós-modernas, Candau e Moreira (2003), além de Pérez-Goméz (1998), destacam que é na escola que as múltiplas culturas se encontram e se deparam, apesar de uma organização escolar ainda pautada em um ideal moderno de homogeneização dos sujeitos. Os autores lembram que este desacerto entre demandas e funcionamento concreto da escola pública traz conseqüências negativas para o atendimento das exigências do mercado de trabalho que exige a formação de trabalhadores polivalentes e abertos à diversidade cultural e social.

Para iniciarmos a apresentação da escola que conhecemos no mundo ocidental tomamos emprestadas considerações de Delval (1998, p. 19). Para o autor, como a conhecemos hoje a escola tem pelo menos dois séculos de existência. Lembra-nos que é com o acúmulo do conhecimento e a divisão do trabalho que surge a necessidade da transmissão sistematizada de conhecimentos por meio de uma instituição específica. Nas palavras do autor,

Quando nessa sociedade, começam a ser acumulados conhecimentos e há uma divisão progressiva das funções dos indivíduos, começa a ser necessária uma transmissão de conhecimentos específicos mais definidos.

As necessidades econômico-sociais do sistema capitalista geram a universalização progressiva desse espaço de transmissão da cultura acumulada e hegemônica. Em especial, a partir do século XIX, torna-se necessário que a maior quantidade possível de indivíduos receba instruções para o trabalho e formação para a cidadania política.

O projeto da modernidade é o de estender a escola a todos e de forma gratuita. Contudo, esse processo foi acompanhado do debate sobre o quanto benéfico ou não seria fornecer instrução a todos. Uma dessas discussões referia-se à questão: quem receberia instruções e para quais fins a receberia? Em um primeiro momento, a escola foi dirigida apenas àqueles “destinados a ocupar funções dirigentes e técnicas [...] e, além disso, uma instrução de acordo com as funções a serem desempenhadas” (DELVAL, 1998, p. 20).

Ao encontro dessa conclusão, Libâneo (2012) assinala que a escola esteve sempre relacionada ao confronto entre a classe social que domina e controla a riqueza e a cultura, e a classe trabalhadora, subordinada a esta. Se aos poucos a escola foi se tornando universal deveu-se aos resultados das lutas e enfrentamentos de ambas as classes.

Alves (2001) destaca que até o fim do século XVIII a escola era dual: uma para os filhos dos trabalhadores e, outra, para os filhos dos dirigentes do setor econômico, político e cultural da sociedade. Essa dualidade atravessa o século XX e se mantém no século XXI. Embora tomando aparências diferentes, pode ser compreendida como consequência das diversas formas de organização social que ocorrem em função das necessidades dos meios de produção material.

Além dessa dualidade advinda das necessidades materiais, Delval (1998, p. 21) reflete sobre a dualidade de objetivos da escola quando busca integrar ao seu papel regulador uma função emancipadora. Ao buscar integrar os dois papéis – libertador e reproduzidor – estes acabam se constituindo em sua contradição interna. Em suas palavras,

os dois objetivos da escolarização obrigatória co-existem ao lado de toda a evolução da escola obrigatória, o ideal ilustrado da escola como instituição libertadora proporcionando o saber para todos e a escola como órgão que serve para manter a ordem social vigente. Por isso, a escola é uma instituição tão contraditória e tão problemática, embora na verdade aí predomine o papel de manutenção da ordem social. Ainda hoje, a função de transmitir conhecimentos representa uma parcela mínima dos objetivos da escola, apesar de muitos acreditarem ser essa sua função principal ou até mesmo única.

De outro ponto de vista, Libâneo (2012) também constata a existência de uma dualidade na escola: a uns serve com conhecimento e a outros com acolhimento. No primeiro grupo é a instrução a marca da atividade escolar, prioritariamente direcionada para a classe mais abastada; no segundo é a aceitação das condições e necessidades dos sujeitos individuais a marca da instituição direcionada para os mais pobres. De qualquer modo, a escola obrigatória, gratuita e para todos, embora seja bandeira de inúmeros educadores que a almejam a serviço de uma formação crítica e de qualidade, tem se abatido diante de três contradições:

[...] tem-se observado nas últimas décadas contradições mal resolvidas *entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra nas suas missões sociais* (LIBÂNEO, 2012, p. 01). [Grifos nossos]

Em uma entrevista concedida à pesquisadora Marisa Vorraber Costa (2003, p.24), Libâneo ressalta que a escola está sempre atrelada às mudanças ocorridas no campo tecnológico e científico que alteram os modos de produção e organização do trabalho. Para ele, tais elementos acirram o paradoxo da função escolar.

Apesar de partir de vertente teórica divergente do autor citado, em entrevista na mesma obra, Veiga-Neto (2003) concorda que a escola moderna busca salvaguardar o ideal de homem civilizado e tem sido concebida como a panaceia dos males da sociedade burguesa. A seu lado, outras instituições se organizam para atender àqueles que a escola não dá conta de enquadrar, ou mesmo àqueles que sequer chegaram a ela.

[...] o papel da escola como grande instituição envolvida da civilidade, ou seja, envolvida na *transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim arrancar a sociedade de que fazemos parte [p.95] – da modernidade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído*, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na mesma cidade, estão num ambiente comum, e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem. Esse talvez seja o sentido mais radical da escola moderna (VEIGA-NETO, p. 104-105). [Grifos nossos]

Podemos afirmar que a escola moderna tem como meta formar o sujeito ilustrado, também capaz de exercer a tolerância e a boa convivência entre os indivíduos. Além disso, os conteúdos escolares apresentam a prerrogativa de uma educação moral e cívica com intenções unificadoras dentro de uma mesma nação.

Com o intuito de explicar a escola moderna, Gadotti (1995, p. 90) lembra sua origem iluminista e que consideramos em certos sentidos intocável, ainda no século XXI.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, *que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista*. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. [Grifos nossos]

Três pontos primordiais da formação do sujeito moderno na escola nos saltam aos olhos até aqui: 1) a necessidade de uma ordem; 2) a transmissão dos conteúdos escolares e 3) o individualismo. Segundo Veiga-Neto (2003), essa tríade da escola moderna pode ser compreendida como a função predominante de formar sujeitos dóceis, prontos para o trabalho, com instrução mínima e com caráter moldável.

Para o autor, a escola moderna se constitui em “[...] uma maquinaria capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver o tempo e o espaço” (VEIGA-NETO, 2003, p.107). Ele explica que não se trata de reconhecer a escola como instituição que criou essas formas de organização de tempo e espaço, mas de uma instituição que “de maneira imanente e indissolúvel criou conexões com as práticas econômicas, sociais e culturais, sendo o elo entre estas instâncias e a disciplinariedade tanto de corpos, quanto a disciplina do saber”. Esse processo acaba naturalizando as condições e comportamentos do sujeito moderno “na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós” (p.108).

Souza (2006) nos auxilia a compreender esse processo de naturalização da educação escolar. Explica que a escola comum para todos não leva em conta a existência da diversidade (de classe e culturais) entre os indivíduos e emprega seus esforços rumo à unificação e a naturalização de comportamentos e regras impostas pelo conjunto social. A escola moderna é comum a todos, principalmente em seus ritos e tradições que geram a organização de tempo e de espaço para o disciplinamento. Esse contexto representa as classes escolares que no interior de suas salas de aula encontram-se como: “[...] uma pequena multidão submetida ao império da autoridade e da anulação das diferenças” (2006 p. 46).

Em sentido convergente, Veiga-Neto (2003, p.107) assinala que

[...] boa parte das práticas que se dão na escola não foram simplesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor. Nem foram, tampouco, o resultado de uma inteligência melhor dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensaram a escola moderna.

O autor esclarece que:

[...] não significa que muitas dessas práticas não funcionem positivamente para a aprendizagem. Também não significa que tais pessoas não tenham sido inteligentes, ou não tenham se aplicado em seus propósitos, ou não tenham defendido interesses éticos elevados.

Mas, embora fossem nobres os interesses a respeito da educação por parte de alguns educadores, prevalecia o propósito das organizações sociais destinadas à manutenção de uma classe hegemônica e com isso a escola torna-se uma grande “fábrica, que [...] fabricou e continua fabricando novas formas de vida” (VEIGA-NETO 2003, p.107).

Segundo Macedo (2010), a disseminação da cultura universal passou a ser função da escola que se organiza na modernidade para transmitir a cultura acumulada no decorrer da história humana. Essa cultura era uma espécie de “coleção do que de melhor foi produzido” (MACEDO, 2010, p.14).

Sobre este aspecto, Petitat (1994, p. 38) nos diz que:

A escola seleciona também conteúdos simbólicos e métodos; e estas seleções somente têm sentido se conjugadas. *Selecionando características culturais, ela se organiza em subconjuntos mais ou menos coordenados ou desagregados, e os articula para grupos sociais de acordo com mecanismos que variam de acordo com o momento histórico.* A escola é uma articulação coletiva de conjuntos e grupos sociais, e participa de sua produção e de sua reprodução. [Grifos nossos]

Também Candau (2003, p. 160) enfatiza que a escola

[...] é sem dúvida, uma instituição cultural [...] construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social

fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade.

Macedo (2010, p. 21) enriquece nosso entendimento sobre a escola moderna ao lembrar que é o lugar aonde a criança vai “para aprender e para tornar-se”, conforme explica:

O tornar-se passou a envolver questões éticas novas sobre a intervenção da escola na identidade dos sujeitos. Entrava em discussão não apenas a projeção de um “tornar-se” feita por outrem, mas principalmente os impactos sobre as identidades dos sujeitos da deslegitimação de suas culturas no espaço da escola. Questionava-se, por exemplo, o privilégio da cultura branca, masculina, heterossexual e o impacto desse privilégio sobre a identidade de crianças negras, homossexuais e meninas. À medida que essas crianças não reconhecem suas experiências na escola, assinalavam-nas como ilegítimas e passavam a ter dificuldades para se reconhecer no mundo.

Base da civilização ocidental, a cultura européia vem se mantendo também como a base da formação de indivíduos civilizados. No decorrer desse processo Macedo (2010, p. 14) destaca que:

Em seu percurso pelo mundo, a Europa ia pilhando experiências locais, abstraindo-as de seus lugares e tempos de produção. Ampliava, com isso, o repertório do que a humanidade tinha produzido de melhor ao mesmo tempo em que destruía os sistemas competidores. A cultura universal tornava-se, assim, cada vez mais universal. [Grifo nosso]

Diante destes fatores, Veiga-Neto (1995) acredita que uma das dificuldades que a escola tem enfrentado na atualidade diz respeito às rápidas e profundas transformações ocorridas tanto na vida privada quanto na vida pública, mudanças de cunho social, cultural, econômico, político e tecnológico. A realidade que se apresenta confirma a dificuldade de se cumprir as promessas feitas pelo pensamento e pela prática educacional moderna. Segundo o autor, as tendências pedagógicas, ainda que com promessas progressistas como a emancipação dos indivíduos, são atravessadas por princípios orientadores iluministas.

Ao encontro dessas considerações podemos afirmar que em nossa prática pedagógica observamos que novas formas de atuação tanto de professores como

de alunos têm sido realizadas no âmbito escolar. De maneira, muitas vezes intuitiva e em outras, seguindo determinações de novas políticas públicas, educadores, famílias e alunos vêm precisando lidar com demandas de grupos sociais marginalizados. Grupos como os negros, as mulheres, os homossexuais, as religiões não católicas e os indígenas que, além de sua condição de classe carregam a marginalização de sua identidade cultural. Esta marginalização pode ser encontrada na forma de invisibilidade de suas características e demandas culturais, assim como uma visibilidade folclorizada ou guetizada, como afirma Canen (2002).

2.1. Uma Escola em Crise?

Desde o final do século XX o avanço acelerado nos setores econômicos, social, cultural e científico deflagra a presença insistente do “diferente” em várias instâncias da sociedade. As diferenças entre os indivíduos adquirem aos poucos uma visibilidade nova decorrente de movimentos sociais minoritários que lutam pela legitimação de sua identidade cultural. A crise da modernidade pode ser localizada nas últimas décadas do século passado a partir de mudanças impactantes no meio social, cultural e político. De acordo com Macedo (2010, p. 15):

A globalização e as mudanças tecnológicas que comprimiram o tempo e o espaço. A globalização, no plano político e econômico, diz respeito ao enfraquecimento das fronteiras nacionais e, mais do que isso, da própria soberania nacional. Embora os países continuem a existir, sua autonomia vem diminuindo. Sua reunião em blocos econômicos, como o MERCOSUL ou a União Europeia, obriga-o a respeitar os ditames desses blocos. Suas economias internas são cada vez mais dependentes de empresas e de dinheiro que vem de lugar nenhum e de todo lugar. Assim, ainda que continuem a possuir suas leis, as nações parecem depender de algo que paira acima delas. *O mundo está mais descentrado.* [Grifos nossos]

Nas últimas décadas, no campo tecnológico um dos impactos mais significativos tem ocorrido na relação tempo e espaço que por meio das mídias veiculam informações em tempo real independente da localização geográfica dos

indivíduos; dos meios de transporte cada vez mais velozes que aproximam o espaço em tempo cada vez menor; e da internet que permite o contato com diversos lugares e diferentes culturas ao mesmo tempo. Tempo e espaço se comprimem e englobam os sujeitos deixando-os sem as referências anteriores de localização de si e do outro. No plano virtual, a distância entre as culturas locais deixa de existir. Ao participarem das redes sociais as culturas que até então dependiam de seu lugar de produção passam a compor um espaço mundial virtual de trocas incessante. (MACEDO, 2010)

Com apoio dos autores revisados (CANDAU, 2003; MACEDO, 2010; VEIGA-NETO, 2003) podemos dizer que para a modernidade essas mudanças culturais, sociais e políticas têm significado um ponto crítico em seu próprio desenvolvimento. Vemos que a compressão de tempo e espaço poderia contribuir para o fortalecimento de uma cultura universal e da ideia de nação, capazes de eliminar todas as diferenças; contudo, não é isso que vem ocorrendo, pelo contrário. O que tem ocorrido é o inverso disso: maior quantidade e visibilidade de reivindicações identitárias, ou seja, de minorias – sociais, étnicas, de gênero e religiosas. O momento atual é resumido pela autora pela palavra: “fluxo”. “Fluxo de capital, de informação de ideias, de pessoas”. São esses fluxos que fazem emergir as diferenças dificultando a ideia de totalidade (MACEDO, 2010, p.18).

Para Veiga-Neto (1995), o conjunto dessas condições provoca um descompasso cada vez maior entre a escola e as demandas sociais e culturais dos indivíduos, causando aos agentes desta instituição sensações de fragilidade e impotência. O autor, assim como Costa (2009), denomina este momento como crise da escola moderna. Crise cuja origem pode ser encontrada na contradição entre os movimentos sociais de grupos que se consideram culturalmente marginalizados e pano de fundo de um movimento social, cultural, político e midiático de “apagamento” das fronteiras entre pessoas, lugares, tempos e culturas.

Costa (2009, p. 521) explica que a crise atual da escola como “um embaraço” que lhe advém ao seguir o preconizado pela modernidade em meio a uma sociedade que se encontra em outro momento, o de uma condição pós-moderna.

Podemos dizer que a crise da escola tem sido considerada por vários pesquisadores uma expressão dos embaraços que enfrenta ao prosseguir no cumprimento de seus desígnios, tal como foram esboçados no projeto filosófico, sociopolítico e cultural da modernidade.

A autora faz tal afirmação ao considerar que a escola tem relações estreitas com as exigências sociais, uma vez que as ações que ocorrem no espaço escolar acarretam consequências dentro e fora dela. As pessoas passam um tempo considerável na escola, vivenciando regras, condutas, conhecimentos, em função de exigências que emergem das transformações sofridas no contexto social. A profunda relação entre escola e sociedade é constatada historicamente quando ela se torna uma instituição escolar para atender uma necessidade social.

Quando a autora destaca que a escola sofre embaraços, ao prosseguir com o ideal moderno entendemos que esse fator ocorre em virtude do choque entre uma instituição que ainda tenta universalizar e padronizar os sujeitos frente a uma sociedade que questiona cada vez mais tais ações. O processo de globalização, o enfraquecimento do Estado-nação e os movimentos sociais de minorias têm levado os indivíduos a desconfiar da validade e necessidade de uma cultura hegemônica e passam a sinalizar uma gama incomensurável de diferenças sociais, culturais e individuais.

Podemos nos valer das afirmações de Macedo (2010, p.15-16) para sustentar esse posicionamento. Para a autora, a existência de uma cultura universal tem sido posta em xeque instaurando a “crise da modernidade” e a “crise das verdades difundidas pela escola”:

Uma das características dessa crise que nos interessa é a desconfiança das grandes explicações de mundo e de uma única razão (humana) capaz de explicar tudo. Se não há razão, fica difícil também falar em uma que reúna o que de melhor a humanidade produziu.

A crise destacada pela estudiosa é intrínseca ao movimento da modernidade na medida em que ciência e tecnologia avançaram e continuam avançando aceleradamente, e o setor econômico estende sua produção de maneira global. Esses fatores alteram a vida dos sujeitos, modificando a ideia de tempo, espaço e pertencimento. Via tecnologia, as pessoas se deslocam de um

lugar a outro sem sair do lugar, o pertencimento e a dependência de um único local se “deslocaliza”, culminando num processo de visibilidade de culturas.

De acordo com a autora, o ideal da escola moderna de moldar os indivíduos por meio de uma estrutura disciplinar e individualista se vê abalado pela inevitável constatação da existência de culturas locais que lutam por sua expressão e difusão na sociedade. Esse processo vem fragilizando os mecanismos que até então procuravam manter a ordem e a visão de uma cultura superior, a cultura hegemônica (MACEDO, 2010, p. 14).

Na prática cotidiana a crise da escola tem se manifestado como uma tendência fortemente definida pelo ideário moderno de educação. Candau (2003) destaca em seus dados de pesquisas a crise da escola como uma desadaptação desta instituição à condição social pós-moderna da atualidade.

No que diz respeito à relação educação–sociedade, a reflexão pedagógica e inúmeros dados de pesquisas realizadas nos últimos anos questionaram fortemente a visão tradicional e talvez ainda vigente em vários setores da sociedade, que consideram educação um fator de transformação social. *Destas análises emerge com clareza o papel conservador e reprodutor de sistema educacional, verdadeiro aliado da manutenção da estrutura social, muito mais do que elemento mobilizador de sua transformação* (CANDAU, 2003, p. 49-50). [Grifos nossos]

Fica claro na análise feita pela investigadora que a escola brasileira continua trilhando o caminho do conservadorismo que resulta da falta de clareza sobre a função da escola contemporânea e, conseqüentemente, do professor que parece estar ainda preso a uma concepção tradicional de educação.

Veiga-Neto (1995) explica que uma perspectiva pós-moderna permite compreender a escola para além da visão dualista de sua função baseada na divisão da sociedade em classes. Um olhar pós-moderno compreende-a como um espaço também atravessado pela invisibilidade das culturas não-hegemônicas – de gênero, étnicas, religiosas, entre outras. Segundo o autor, desde a segunda metade do século XX há um movimento de diversas instâncias sociais, culturais, políticas e econômicas que se confrontam com os ideais modernos dos últimos 200 anos. Para Veiga-Neto (2008, p. 36), “essa passagem do moderno para o pós-moderno tem sido entendida como uma profunda crise da razão, também chamada, por alguns, de crise ou ruptura dos paradigmas”.

Pensando o momento social presente, constatamos que o sentido de crise pode também ser compreendido como uma oportunidade para tomada de novas decisões na instituição escolar. Etimologicamente a palavra “crise” tem origem grega em *krinó* que significa decidir melhor “[...] na forma latina crises passou a significar o momento de decisão” (VEIGA-NETO, 2008, p 43). Entendemos, portanto, que crise, nem sempre tem um sentido negativo, pois quando de sua ocorrência exige um pensar mais apurado por parte dos sujeitos. Os momentos de crise podem ser encarados como oportunidades para um redirecionamento daquilo que estamos fazendo. Momentos como esses exigem a busca dos olhares múltiplos capazes de problematizar as relações sem o propósito de cunhar verdades.

Arriscamo-nos a dizer o que a escola não é hoje. Não é um espaço para a manifestação do diferente, uma organização plural, um momento para o diálogo, um encontro entre culturas. Se, de um lado, a pós-modernidade está “gritando” a existência de pessoas, culturas, raças, crenças diferentes, também tem denunciado a busca pela padronização dos sujeitos, da condição centrada de uma escola disciplinadora e individualista.

Concluimos que a escola contemporânea não corresponde às demandas e reflexões da pós-modernidade, uma vez que não é mais possível deixar de questionar o privilégio da visibilidade da cultura branca, masculina, heterossexual e a manutenção da invisibilidade das culturas socialmente “ilegítimas”.

Como educadores voltamos a nos perguntar: como tornar a escola um espaço para a socialização das diferentes formas de ser, pensar e estar no mundo? O tópico seguinte busca alinhar algumas possibilidades de constituição de uma escola voltada às necessidades da pós-modernidade.

2.2. A escola como espaço de cruzamento de culturas

A escola de hoje tem se deparado cada vez mais com a existência da diversidade cultural, ideológica, política e social entre seus muros. A instituição tem sinalizado a necessidade de mudanças e readequações enquanto, ao mesmo

tempo, tem causado “tensões e conflitos diante da preservação de uma escola centrada em uma identidade histórica sedimentada” (TORRES, 2008, p.02).

Moreira e Candau (2003, p.156-159) verificaram em estudos anteriores as angústias apresentadas pelos professores com a situação atual da escola, em particular no que se refere ao trato com os diferentes, advindos dos processos de inclusão social. Esta situação se faz desafiadora para os educadores uma vez que as salas de aula são “invadidas” por diferentes culturas e grupos sociais que há algumas décadas não a frequentavam e os que não eram vistos. Segundo os autores, esse fenômeno acarreta angústias e dificuldades aos professores que não estão conseguindo lidar com o multiculturalismo presente na escola. O processo de globalização vem acarretando processos que acentuam a divisão do mundo entre “pobres” e “ricos”, “civilizados” e “selvagens”, “nós” e “eles”, “incluídos e excluídos” e não há como desconsiderar tal realidade, pois é “estreita a relação entre práticas escolares e as cultura (as)”, entre mundo e escola.

Além disso, Veiga-Neto (2003, p. 05) discute os desafios que essa situação causa aos professores, decorrente da relação sempre conflituosa e complexa entre escola e cultura. Para ele é um binômio sempre a desafiar os educadores:

O que já se disse sobre esse binômio [...] Ainda assim, ele parece sempre novo, sempre aí a nos desafiar, com as suas mais de mil e uma faces, com as suas infinitas possibilidades. Isso decorre em parte da própria complexidade e múltiplos sentidos dos dois termos do binômio; uma rápida consulta a algum manual de antropologia ou de pedagogia revelará a notável polissemia dessas duas palavras e até mesmo fortes desacordos entre aqueles que falam delas.

Moreira e Candau (2003, p. 159) também se reportam a esta problemática assinalando que “a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa”. Pensar sobre as relações entre escola e cultura na perspectiva desses autores é fundamental para compreender a atuação pedagógica necessária às condições sociais, econômicas e culturais atuais. Sobre isso, Veiga-Neto (2003, p. 15) ressalta:

[e] quantas não vêm sendo as suas ressignificações ao longo da história... Tais ressignificações vêm proliferando especialmente nas últimas décadas. Como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais.

Retomamos Moreira e Candau (2003, p. 159) para argumentar na mesma direção afirmando que:

[...] a reflexão desta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica 'desculturalizada', em que a referência cultural não esteja presente.

No processo histórico em que a escola se constituiu enquanto instituição educativa, a transmissão da cultura fez e faz parte dos seus objetivos. Como instituição cultural, na escola, escola e cultura estão fortemente entrelaçadas e articuladas. Contudo, os autores questionam: “[...] por que hoje essa constatação parece se revestir de novidade, sendo mesmo vista por vários autores como especialmente desafiadora para as práticas educativas?” (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 160).

Do seu ponto de vista, esses desafios estão atrelados à manutenção na contemporaneidade da escola que se institucionalizou na modernidade e cuja função era transmitir a cultura hegemônica. Nesse sentido, a educação escolar ao sustentar os propósitos modernos historicamente negou a convivência de outras culturas em seu espaço. Seus esforços foram empregados para fortalecer a crença na utopia de que a universalização dos saberes científicos teria condições de aperfeiçoar a sociedade em acordo com os ideais modernos.

Complementando essas considerações, os autores chamam a atenção para a dificuldade de se conciliar a “cultura” moderna com as “culturas” invisíveis por séculos na instituição escolar. A escola ainda é guiada pelo eixo da padronização, pela visão “monocultural”, pela visão da cultura hegemônica. Apresenta dificuldade em se adaptar aos movimentos que buscam a visibilidade de culturas e suas problemáticas, antes invisíveis e desconsideradas no processo ensino-aprendizagem.

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. -, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

Essa situação representa uma nova forma da escola que se expressa por meio de tensões e conflitos denunciados por professores e estudantes. Como afirmam Moreira e Candau (2003, p. 160), a configuração atual da escola requer mais que mera transmissão da “verdadeira cultura” exige “um espaço de cruzamento, de conflitos e diálogos”.

Além do cruzamento de culturas, outro aspecto é destacado como fundamental na escola que se organiza sob uma condição pós-moderna é a socialização. Tomando como base os escritos de Pérez-Gómez (1998, p.13) constatamos desde a modernidade a escola cumpre a função de socialização. Isso porque o processo de humanização depende da difusão de diversos códigos de comunicação e comportamento – afetos, costumes e normas – que “costuma denominar-se genericamente como processo de educação”. Assim, apesar de outras instâncias sociais cumprirem um papel no processo de socialização é na escola que essa função acabou se especializando.

O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade (PÉREZ-GÓMEZ, 1998, p.14).

Faz parte dessa especialização a formação para a vida pública e para o trabalho. Ambas são conflitantes e contraditórias. Para o autor é evidente a discrepância entre as exigências das duas formações que exigem a aprendizagem de valores e condutas diferentes e quase opostas. Enquanto a formação política exige a igualdade, a justiça e a solidariedade; a formação para o mercado de trabalho e de consumo exige competição e individualismo. É neste contexto díspar que a escola tem a função socializadora (PÉREZ-GOMÉZ, 1998, p.15).

Embora as características advindas do estado pós-industrial da contemporaneidade venham modificando o mundo do trabalho, o autor (1998, p. 15) destaca que sua socialização se mantém a mesma,

[...] é importante indicar que a preparação para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento nas novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, ideias, habilidades e capacidade formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento. Essas devem ajustar-se às possibilidades e exigências dos postos de trabalho e sua forma de organização em coletividades ou instituições, empresas, administrações, negócios, serviços [...].

Em relação à preparação para a vida pública – política – o estudioso destaca que a escola não vem atendendo aos compromissos da modernidade. Pelo contrário, essa socialização vem se aproximando cada vez mais dos valores do mercado de trabalho e de consumo: o individualismo e a competitividade.

Neste sentido da socialização, a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais (GOODMAN apud PÉREZ-GOMÉZ, 1998, p.16).

Frente a essas considerações concluímos que a escola adota mecanismos de socialização que se organizam por meio da seleção e organização de conteúdos e procedimentos de ensino que atendem ao poder político, econômico e cultural hegemônico. Neste momento, segundo o conjunto de autores revisados, nesse processo de socialização ainda predominam conteúdos e procedimentos que respondem às necessidades e condições da modernidade. No próximo capítulo apresentaremos algumas características de uma escola adequada para as exigências da pós-modernidade.

2.3 Que escola queremos no século XXI?

Neste capítulo discutiremos uma possibilidade de escola para o século XXI tendo em vista sua constituição como esfera pública, como nomeia Jovchelovitch (2008) ou contra-esfera pública, como denomina Giroux (1995). Consideramos oportuno discutirmos essa possibilidade de constituição da escola como resposta às demandas da condição pós-moderna que vivemos na contemporaneidade. Para isso, procuramos relacionar esses conceitos às considerações de Arnay (1997) sobre a relação conhecimento científico-escolar-cotidiano, como também à necessidade de uma escola desconstrutiva apresentada por Macedo (2010).

O cenário educacional apresentado até aqui nos impele a pensar nas mudanças necessárias e possíveis na escola pública brasileira. Professores e pesquisadores têm se perguntado e discutido sobre tal necessidade, seus motivos e sua adequação.

Skliar (2002) destaca que quando perguntamos sobre a educação estamos necessariamente perguntando sobre sua instabilidade, sua insistência na mudança. Fazemos isso na ânsia de: “[...] adiar, segurar e capturar aquilo que pensamos que é a educação” (SKLIAR, 2002, p. 196). Sendo assim, experimentamos uma falsa condição de mudança. Isso quer dizer que, queremos mudar, sem sequer dar-nos conta do quê, como e por que mudar. Como não temos clareza da pergunta adequada a fazer-se sobre a educação tendemos a manter-nos, então, apesar da mudança, no ponto do qual partimos. Em suas palavras:

[...] preferimos nos ocupar mais com o ideal, como normal, do que com o grotesco, como humano. Preferimos fazer metástases educativas a cada momento. Sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo o ponto de partida. E o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível (SKLIAR, 2002, p. 197).

Para o autor, toda mudança pensada ou até mesmo efetivada até o momento para o contexto escolar está longe de enxergar o dinâmico e diverso cenário cultural que se configura na sala de aula. As indagações têm girado em torno de questões meramente burocráticas, como novas datas comemorativas no calendário, a alusão a uma determinada cultura como forma de prestar contas a uma proposta de inclusão social. Essas respostas da escola, dentre outras, são criadas para atender temas que a instituição talvez não desejasse que existissem

como a pluralidade cultural, a diversidade e a inclusão. Todos esses temas envolvem contato com o Outro – aquele que é diferente, aquele que não corresponde ao aluno médio e esperado pelo professor.

O estudioso chama a atenção aqui para o outro, entendido como aquele que não atende ao esperado ou idealizado pela instituição. Neste sentido, não é difícil imaginar quantos meninos e meninas tiveram seus sentimentos, pensamentos e atitudes cerceados pela ideia de universalização projetada pela modernidade. Para o autor, o funcionamento escolar ainda insiste em práticas educacionais que pretendem enquadrar, normatizar os sujeitos à “mesmidade”, como explica abaixo:

Afirmamos que estamos frente a frente com o novo sujeito. Mas é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmidade. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas repetem exageradamente os nomes já pronunciados, são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da alma (SKLIAR, 2002, p. 198).

O indivíduo considerado “diferente” vem sendo pensado, compreendido e tratado como alegoria do “outro”. É como se o outro fosse inventado e nessa invenção definido inversamente aos parâmetros do esperado para o sujeito “ser”. Em consequência, na escola é tornada visível a parte tolerável e aceitável do outro (o diferente), enquanto o não-compreendido ou o não-aceito no outro se mantém naturalmente invisível. Para atender e conviver com o diferente a escola “inventa” um novo sujeito da mesma idade, um sujeito que ela julga compreender e incluir.

De acordo com Skliar (2002, p. 199-200),

[s]e em algum momento da nossa pergunta sobre educação nos esquecemos do outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência, corremos desesperados a aumentar o número de alunos nas aulas, mudamos as capas dos livros que já publicamos há muito tempo, re-uniformizamos o outro sob a forma de novas terminologias sem sujeitos.

Recentemente, são considerados exemplos disso, compensações como o sistema de cotas, o atendimento aos indivíduos com necessidades educacionais

especiais e a inserção obrigatória de conteúdos escolares referentes a minorias étnicas como os negros e os indígenas. A convivência desse outro – o diferente – com os indivíduos “normais” não tem sido tarefa fácil para uma escola que se organizou para não lhes atender em suas especificidades.

Essa é uma questão complexa e difícil de ser compreendida e atendida pela instituição escolar. Não há como negar a presença da pluralidade e da diversidade entre alunos, entre professores e entre alunos e professores. Somente quando nos damos conta desses fatores fica evidente que a mudança na escola significa ir além das simples compensações, como explicita Skliar (2002, p. 199), a “mudança tem sido então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade”.

Nas compensações descritas pelo investigador reconhecemos o movimento da escola em manter-se em sua essência moderna: uma escola que insiste em levar adiante o projeto de formação de um indivíduo-padrão. Um padrão de trabalhador, padrão de menina, padrão de menino, padrão de beleza, padrão de conhecimento e padrão de cultura. Contudo, como nos alerta Skliar (2002) é uma instituição que insiste em dizer-se em mudança:

Tudo é possível com a mudança na educação: A insistência em uma única especialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a reconversão dos lugares em não-lugares para os outros; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades egocêntricas; a aparente magia de uma palavra que se instala pela enésima vez ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; e a produção de uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente (SKLIAR, 2002 p.197).

O autor nos mostra a manutenção da escola como uma instituição voltada para o indivíduo normal. Apoiamo-nos em Sacristán (2005) para explicar em que bases isso acontece. São considerados normais aqueles indivíduos que se conformam à descrição das ciências que sustentam a Pedagogia, em particular, a Psicologia. A Psicologia descreve as características e as condutas consideradas medianas e que servem de parâmetro para a organização do trabalho escolar. Levando em consideração as afirmações de Sacristán (2005) e Skliar (2002),

podemos dizer que esse indivíduo mediano não existe, quem existe é o indivíduo carregado de diferenças e de peculiaridades. Os autores lembram ainda que não é possível separar os indivíduos em grupos – os normais e os outros –, pois todos nós somos os outros: os outros somos nós mesmos, somos o outro dos outros.

Convergindo com este ponto de vista e da perspectiva da Psicologia Social, Jovchelovitch (2008) menciona que:

O reconhecimento do Outro é um problema difícil e mesmo uma análise rápida da história de nossas relações com a alteridade irá mostrar que ela é feita de medo e segregação, dominação, exclusão e violência (p. 212).

Para a autora, é alternativa a essa realidade a criação de espaços públicos que promovam o debate, o diálogo e a visibilidade às diversas possibilidades de pensamento. Ela afirma que os espaços públicos são definidos como espaços onde ocorrem ou devem ocorrer à comunicação e a visibilidade de diferentes pontos de vista. O espaço público potencializa o encontro de diferentes entendimentos que o eu – o indivíduo – realiza sobre os objetos-mundo.

Espaços de “comunicação e diálogo onde o Eu e o Outro se encontram e exploram suas identidades mútuas, constroem conhecimento e expressam afetos” são denominados pela autora como esfera pública (JOVCHELOVITCH, 2008 p. 147). Uma esfera pública constitui uma arena para o debate e a tomada de decisão referente a uma comunidade. Embora tenham este ponto em comum, as esferas públicas podem assumir formas diferenciadas.

[...] uma esfera pública pode ser definida como um espaço que (a) é partilhado por todos os membros de uma comunidade e (b) oferece uma arena para o debate e a decisão de problemas relacionados à vida comum de uma comunidade. Esferas públicas, contudo, não são idênticas e podem assumir múltiplas formas; compreender o tipo de esfera pública que uma comunidade cria é uma importante ferramenta diagnóstica para compreender a própria comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008, p.147).

Há diferentes organizações de esferas públicas. Uma delas é a esfera “pública tradicional” que se configura a partir de “representações coletivas⁴” que atuam como reguladoras da comunidade. Neste caso, as trocas e o diálogo são limitados, as relações interpessoais são assimétricas e suas ações destinam-se à homogeneização do grupo. As esferas públicas tradicionais se caracterizam pelo poder hierarquizado, bem como a transmissão e a manutenção dos saberes do grupo.

As representações coletivas moldam e, por sua vez, são moldadas pelas esferas públicas em que o poder da tradição e do componente emocional do vínculo social predomina, onde é difícil discordar e propor visões alternativas, em que profundas desigualdades em status organizam e governam a exposição de opiniões e cosmovisões, onde a autoridade de algumas pessoas sagradas define o acesso de outros ao conhecimento e à legitimação das cosmovisões. Rígidas hierarquias entre interlocutores configuram a comunicação e a transmissão de conhecimento (JOVECHELOVITCH, 2008, p.160).

Segundo Jovchelovitch (2008, p. 160), as “representações coletivas são um tipo de conhecimento resistente à experiência, argumentação e prova lógica, que se fundamenta principalmente, se não unicamente, no vínculo social e seu valor subjetivo”. Em uma esfera pública tradicional as representações coletivas constituem-se em um saber cotidiano que é partilhado por todos com o sentido de unificar o pensamento e as ações dos sujeitos. Dessa maneira, cerceiam o diálogo. Apoiada em Serge Moscovici, explica que, na contemporaneidade, nas esferas públicas é cada vez mais difícil legitimar o conhecimento apelando para o reconhecimento da autoridade, em razão dos crescentes movimentos sociais de minorias.

Pensando na escola essa ambiguidade/paradoxo também ocorre em seu contexto cotidiano. Ou seja, há convivência entre um pensamento unificador e um pensamento plural e contestado. Na escola coexiste uma forma de ser que busca a padronização dos saberes e, ao mesmo tempo, uma que convive com a diversidade de saberes advindos de grupos sociais minoritários. Tais grupos não participavam da escola até a metade do século XX, mas que desde aí é cada vez

⁴ Baseada em Serge Moscovici (1993), a autora situa as representações coletivas como universos

mais crescente, como os negros, os indígenas, os homossexuais, os sujeitos com necessidades especiais.

Além disso, a escola convive com uma prática que tende à transmissão do conteúdo escolar hegemônico e, ao mesmo, uma teoria que preconiza a valorização de saberes de culturas minoritárias. Ou seja, que preconiza uma educação multicultural (conforme MCLAREN, 1995) ou intercultural (conforme CANDAU, 2003). Trata-se de uma escola em condição pós-moderna com um funcionamento ainda moderno.

Baseados em Arnay (1997), consideramos que a escola atual está longe de realizar conexões entre diferentes tipos de saberes que advêm de vivências e culturas diferentes. Relacionando o posicionamento do autor com as afirmações de Jovchelovitch (2008), podemos pensar que a escola ainda se constitui em uma esfera pública tradicional. Isso significa que não se entende como um espaço para o encontro entre valores e saberes não hegemônicos.

Arnay (1997) questiona a validade da transmissão de informações científicas na escola e preconiza um conhecimento científico escolar específico. O autor acredita que da maneira como a escola lida com os conhecimentos científicos apenas mantém concepções hegemônicas da própria ciência. Esclarece que a organização curricular atual perpetua as condições hegemônicas e “é defasada sobre aquilo que, atualmente, deveríamos entender por conhecimento científico” (ARNAY, 1997, p. 39).

O pesquisador propõe uma revisão da concepção de ciência que a instituição escolar utiliza como referência, assim como dos conhecimentos científicos que continuam sendo considerados conteúdos escolares e fazendo parte dos currículos. Para ele é necessário repensar-se na seleção dos conhecimentos científicos a se tornarem conteúdos escolares, como também repensar o modo como este conhecimento é adaptado para o ensino escolar.

Além disso, de um ponto de vista piagetiano aponta a necessidade de uma revisão da insistência da escola em “anular o conhecimento cotidiano pela ação do conhecimento acadêmico” (ARNAY, 1997, p. 40). Na visão do investigador, a aceitação e a convivência dos dois saberes são capazes consolidar a ideia de que

ambos são saberes humanos e sociais, apesar de construídos com objetivos, funções e contextos diferentes.

O autor propõe à escola discutir se “os processos e conteúdos daquilo que se costuma denominar conhecimento científico” são compatíveis com as necessidades da instituição. Nem sempre conceitos e procedimentos que têm sentido na atividade científica também têm no âmbito escolar que, aqui, pelo contrário, podem se tornar irrelevantes. (ARNAY, 1997, p. 41)

Convergindo com as ideias de Arnay (1997), segundo nossa suposição, Paulo Freire (2011, p.31) defende que “o pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”. Isso significa validar a coexistência de mais de um tipo de saber na escola: os saberes científicos e os saberes cotidianos originados dos contextos dos alunos e que envolvem diferenças sociais e culturais.

Consideramos que as afirmações de Arnay (1997) também convergem com as conclusões de Jovchelovitch (2008) sobre a constituição de uma esfera pública dialógica. Se aplicarmos essa concepção à escola, pensamos na sala de aula como um espaço público que favorece o diálogo entre diferentes formas de saber. Partilhar saberes não significa deixar de ensinar os conteúdos científicos escolares nem tampouco a sobreposição de um saber sobre o outro, tendo em vista os objetivos diferentes de cada um. Importa, neste caso, a compreensão de suas similaridades, diferenças e a coordenação entre ambos.

Para a autora, o saber é um fenômeno plural que se constitui da interação de diferentes tipos de saber e dos diferentes contextos em que são construídos.

Meu ponto de partida é que o saber é um fenômeno plural e plástico cuja gênese e transformação precisam ser entendidas em relação à psicologia social dos contextos do saber e à concomitante variabilidade dos processos representacionais. A análise da forma representacional mostra que sua arquitetura se fundamenta em tríades intersubjetivas (EU-OUTRO-OBJETO) cuja realização na vida social fornece mais elementar contexto do saber; estes contextos variam na medida em que diferentes comunidades, com tipos diferentes de esferas públicas, produzem diferentes processos representacionais. Daí que entender a psicologia social dos contextos do saber pode contribuir muito para o entendimento das diferentes formas de saber que circulam na vida social (JOVCHELOVITCH, 2008, p.170). [Grifos nossos]

Arnay (1997, p. 41) ainda defende que o conhecimento escolar deveria enriquecer os conhecimentos vivenciados pelos alunos no seu dia a dia a fim de que possam ganhar novos sentidos em sua vida cotidiana. Isso contribuiria para a “construção de modelos plausíveis da realidade”, e não simplesmente a recepção de um “modelo cientificamente correto” sobre o mundo. Concordamos com o autor quando sugere que desconsiderar os conhecimentos cotidianos dos alunos na tentativa de substituí-los pelo conhecimento científico escolar, que não é reconhecido na prática diária, não contribui para a formação de sujeitos aptos a conviver com a diversidade e a coexistência de saberes tanto em si mesmos como entre si e os outros.

Com base em Jovchelovitch (2008) e Arnay (1997) é possível constatar a permanência da hierarquia de saberes – escolar e cotidiano – na instituição escolar. A saber, considera-se o saber escolar “mais verdadeiro e absoluto” que o constituído no contexto cotidiano, a ponto de buscar-se a substituição absoluta do segundo pelo primeiro.

Para acentuar nossa posição contrária a essa, encontramos em Jovchelovitch (2008, p.171) argumentos no sentido de mostrar que a convivência entre saberes de diferentes contextos não significa, entretanto, sua relativização. Significa, isto sim, avaliar “suas diferenças e sua capacidade de apreender o objeto-mundo”. Tarefa esta em que a própria escola pode orientar os indivíduos apontando as possibilidades e os limites de compreensão do mundo por parte de cada tipo de saber.

Explorar a variabilidade dos sistemas de saber e defini-los como propostas de mundo não significa igualar todas as formas de saber ou abrir mão de avaliar suas diferenças e sua capacidade de apreender o objeto-mundo. Não é demais repetir que trazer o contexto de volta ao estudo dos saberes e investigar sua conexão com pessoas, comunidades e culturas não é sinônimo de um relativismo selvagem em que todos os conhecimentos se tornam aceitos e relevantes. [Grifos nossos]

Retomando a teoria piagetiana podemos afirmar que a aceitação e compreensão dos limites e possibilidades dos diferentes tipos de saberes dependem de uma condição descentrada por parte dos indivíduos e dos grupos.

Como que reiterando nossa suposição, Jovchelovitch (2008, p. 171) explica que a coexistência e o partilha de saberes não se trata de uma “aceitação cega de tudo [saberes] o que existe”. Trata-se, sim, de oportunizar ao outro sua participação por meio do diálogo, do engajamento e do compromisso ético entre os sujeitos. Dessa perspectiva, a escola estaria trabalhando sob a ótica de que há inúmeras possibilidades de se pensar e agir e de que, talvez, um conjunto de saberes científicos e não-científicos contribua para a formação e convivência democrática dos indivíduos.

Ao pensar em uma escola com características próximas das que estamos apresentando, Macedo (2010) se vale do conceito de “escola desconstrutiva”. Desse ponto de vista, uma escola desconstrutiva

[...] desconstrói as fixações e permite que a cultura apareça como prática de dar sentido ao mundo. Tal escola é, por incrível que pareça, aquela que conhecemos (mas nem sempre percebemos), um lugar de fluxos culturais incessantes. Todos os sujeitos da escola vivem também em outros ambientes culturais, seja física, seja virtualmente (MACEDO, 2010, p.35). [Grifos nossos]

A autora destaca que em alguns ambientes escolares menos controlados

[...] há uma multiplicidade de sentidos possíveis e são os sujeitos que fixam os sentidos com suas decisões. Em outros, os mecanismos sociais de controle sobre a cultura impõe leituras preferenciais do mundo e os sentidos criados acabam, em grande medida, dependentes dos condicionamentos que são impostos. (MACEDO, 2010, p. 35-36) [Grifos nossos].

Na visão da estudiosa, a escola “desconstrutiva” deve estar a favor de desfazer os mecanismos de controle dos sentidos que compõem estes ambientes e alerta:

Como o poder é inerradicável e sempre haverá novos fechamentos, dos quais precisamos para nos entender, trata-se de uma tarefa que nunca terá fim. Assim, a escola, ao invés de ensinar a verdade (sempre fechamentos), precisa ensinar dela duvidar. E duvidar não significa desvalorizar, mas apenas deixar claro que se trata apenas de um dos múltiplos sentidos que

podiam ter sido criados. Um sentido que foi criado e que ganhou força por algum tipo de articulação que cabe conhecer. (MACEDO, 2010, p.36). [Grifos nossos]

A partir dos conceitos de esfera pública e de escola desconstrutiva apresentados consideramos que o papel do professor é fundamental para que essas condições se realizem na instituição escolar. Em vista disso, nos perguntamos: O que vem sendo desenvolvido nas universidades, nos cursos de capacitação, em relação às questões sócio-políticas e culturais na formação de professores?

Parece-nos que Candau (2003) responde parcialmente essa questão quando destaca que é necessário à escola colocar:

[...] em questão a formação tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o *profissional de educação exclusivamente como um “especialista de conteúdo”, um “facilitador da aprendizagem”, um “organizador das condições de ensino-aprendizagem”, “ou um técnico em educação”* (CANDAU, 2003, p. 50). [Grifos nossos]

Tal afirmação revela a necessidade de repensarmos no sistema de formação de professores atrelado a um conceito “gerenciador da aprendizagem” dos alunos. Nesta visão do trabalho docente não se tem presente o caráter de formação social, cultural e político deste futuro profissional. Estamos presos à formação tradicional e técnica dos professores. Ao nos reportarmos a Veiga-Neto (2003), citado anteriormente, destacamos que a formação atual dos professores está ocupada com a manutenção da ordem espaço-temporal criada pela modernidade.

Em um quadro organizado pela autora sobre perspectivas de formação de professores, Candau (2003) apresenta a primeira delas como sendo justamente aquela voltada para a normatização dos saberes e dos alunos:

[...] situamos aqueles *estudos que podem ser considerados como centrados na norma*. Aqui a norma legal é vista como um absoluto. É ela que deve criar a realidade. Trata-se de um enfoque em geral meramente descritivo, e, a nosso ver, estéril, por não situar devidamente do ponto de vista histórico-social os instrumentos normativos e não se preocupar em deixar a própria

relevância e adequabilidade do normativo. *De fato, grande parte da própria história da educação brasileira privilegia o papel da norma, representando esta abordagem um resíduo desta tradição ainda não totalmente superada* (CANDAU, 2003, p.51). [Grifos nossos]

Supomos que sua posição corresponde às afirmações de Veiga-Neto (2003) de que a escola moderna insiste em uma educação centrada na transmissão de verdades “absolutas”, legitimada por sua condição hegemônica na qual o professor “é o responsável” pelo cumprimento de normas e pelo seguimento de cânones escolares de caráter “puramente formal” (CANDAU, 2003, p. 51).

Nessa direção, Lelis (2003) destaca a importância do compromisso com um ensino que favoreça o envolvimento “intelectual e afetivo [do docente], o qual deve ser perpassado por uma postura de ‘paixão’, de ‘prazer’ pelo trabalho” (LELIS, 2003, p.86). Essa postura dá “o real sentido às nossas ações, ao nosso ofício – sermos profissionais do ensino” (LELIS, 2003, p. 87).

Sobre este compromisso no processo educacional a autora afirma:

[...] é um eixo essencial porque sua construção exige de nós sensibilidade, coragem e competência para enfrentarmos os riscos inevitáveis do desconhecido, a capacidade de lidarmos com as diferenças, com o pluralismo de ideias e ações, a capacidade de assumirmos nossos preconceitos e o conservadorismo que existe em nós. Como algo que se desenvolve ao longo de nossa prática, não existem receitas a serem dadas, nem normas de conduta definidas a priori. Como o ato de enamorarmos e de intimidade, vejo esse compromisso ir se definindo a partir da vontade política de contribuirmos efetivamente para a construção de uma sociedade e de uma escola democrática (LELIS, 2003, p. 87). [Grifos nossos]

Ao partilharmos com a autora a posição de que a formação docente pode e deve contribuir de fato para “uma sociedade e uma escola democrática”, trazemos para a discussão os estudos de Moreira (2006). Para o autor, é responsabilidade do professor se comprometer com uma escola que vem enfrentando mudanças significativas advindas de seu processo de acesso universal. Isso tudo recai na questão da formação dos professores:

E esse problema se agrava, melhor dizendo, no mesmo momento em que temos o problema da formação do professorado, que, com muitas e honrosas exceções, está entrando na escola, eu diria, despreparado para dar conta das dificuldades desse aluno. Grande parte do professorado teve apenas a formação inicial, e, usualmente a formação continuada não é suficientemente bem elaborada para ajudar neste processo (MOREIRA, 2006, p. 54).

Em uma direção próxima, na primeira metade do século XX, os Pioneiros da Educação Nova no Brasil buscavam desvincular-se das ideias tradicionais de ensino que se “pautavam por um determinismo social excludente”. A educação proposta entendia que o processo educacional deveria contribuir para a transformação do sujeito respeitando suas capacidades, garantindo sua participação crítica na sociedade. Para tanto, preconizavam o diálogo dentro da escola capaz de constituí-la um espaço comum e coletivo, aberto para a irrupção dos diferentes e diversos (SAVIANI, 2008, p. 142).

De acordo com o autor, para a efetivação das mudanças necessárias estabelecidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se fazia necessário o investimento do estado na formação de professores, “pautada em concepções filosóficas, sociais, técnicas e metodológicas para a autonomia de pensamento e luta pelo bem coletivo”. Um educador cuja formação o capacitasse para orientar a escola rumo a um espaço democrático de ensino e aprendizagem. Consideramos que, desde esse período da história da educação brasileira, via formação deste profissional a escola poderia iniciar sua constituição como espaço público incumbido de mobilizar o debate e a troca de opiniões.

[...] esse educador de larga visão, dotado de espírito científico, lançaria mão de todas as técnicas disponíveis desenvolvidas cientificamente para impulsionar a administração dos serviços escolares (SAVIANI, 2008, p. 242-243).

Na segunda metade do século XX, outro grupo de educadores continua essa discussão, sob um enfoque, primeiro marxista e, mais tarde, multicultural e pós-moderno. Em nossa visão, as obras de Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga-Neto e Vera Maria Candau, entre outros, exemplificam este posicionamento. Henry Giroux e Peter McLaren tiveram uma influência importante sobre o pensamento desses autores e sua obra acadêmica que vem repercutindo atualmente nas universidades.

Giroux e McLaren (1995, p.130) defendem a organização das escolas de formação de professores como uma “contra-esfera-pública”, pois consideram que:

A educação do professor constituiu um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. *Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciados a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória.* [Grifos nossos]

Os autores propõem a formação do professor como uma contra-esfera-pública pautada na criação de um currículo que apresente uma “forma política cultural”, sendo assim:

[...] a vida escolar deve ser conceituada não como um sistema unitário, monolítico e inflexível de regras e relações, lutas e resistência. Além disso, *a vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel onde a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-de-esquina, e onde professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas* (GIROUX e MCLAREN, 1995, p. 139). [Grifos nossos]

A preocupação apresentadas pelos estudiosos consiste na necessidade de criação de uma “nova esfera pública” para a formação dos professores que os permita compreenderem a escola como um espaço de encontro, confronto e negociação de saberes. A criação desta “nova esfera pública” viabilizaria a remodelação da formação dos professores para que pudessem se reconhecer como “intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos” (GIROUX; MCLAREN, 1995 p. 140). Entendemos que a partir da criação destes espaços públicos os alunos-educadores em formação poderiam “debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as possibilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano” (GIROUX; MCLAREN, 1995 p. 140).

Os autores esclarecem que:

[...] uma pedagogia de política cultural propõe aos futuros professores uma dupla tarefa. Em primeiro lugar, eles precisam se organizar no âmbito de relações assimétricas de poder nas escolas (por exemplo, textos didáticos, currículos, enquadramento em determinadas atividades (*tracking*), políticas e práticas pedagógicas). Em segundo lugar, *é preciso que eles desenvolvam estratégias políticas para participação nas lutas sociais destinadas a reivindicar a transformação das escolas em esferas públicas*

democráticas (GIROUX; MCLAREN, 1995 p. 144). [Grifos nossos]

A partir desta formação, acreditamos que ao professor é possível converter a sala de aula em um espaço de diálogo, de argumentos e contra-argumentos. Um passo para ultrapassar as barreiras do indiferente, nas quais as relações professor-aluno e aluno-aluno são compreendidas como reconhecimento do outro como parte do processo ensino-aprendizagem.

Ao terminar este capítulo concluímos que a escola atual tende a responder às necessidades da modernidade, além de apresentar características de uma esfera pública tradicional. Contrariamente, pensamos que se alunos e professores possuem visões diferenciadas sobre as coisas, fatos e pessoas, podemos pensar que na escola é a esta “pluralidade de diversidade” que favorece a constituição do espaço escolar como esfera pública. No capítulo seguinte buscamos apresentar como se constitui uma das condições para que isso ocorra: a descentração do pensamento.

3. DESCENTRAÇÃO: POSSIBILIDADE DE COOPERAÇÃO

A possibilidade de constituir o espaço da sala de aula como um espaço de aquisição do conhecimento e de esfera pública nos enveredou para os estudos epistemológicos e psicológicos de Jean Piaget. Buscamos apoio em sua teoria para compreendermos o fenômeno da relação professor e aluno, aluno e aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Os conceitos de egocentrismo, centração, descentração e cooperação balizaram nossos estudos a fim de mostrarmos que as condutas intelectuais do professor centradas e descentradas podem contribuir para a cooperação e confirmar a sala de aula como espaço de aquisição do conhecimento e de esfera pública.

De acordo com Piaget (1973, p. 17), “o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos”.

Tal afirmação nos indica a relação existente entre o campo da psicologia e da sociologia, ou seja, confirma que o conhecimento se constrói nas relações entre os indivíduos incluindo as que ocorrem na escola. Nessa direção, condutas descentradas são capazes de promover espaço para a cooperação entre docente e alunos e entre os alunos que, ao cooperarem entre si, contribuem a constituição da sala de aula em uma esfera pública dialógica.

3.1. Egocentrismo Cognitivo e Centração

Ao dedicar-se aos estudos concernentes às diferentes formas do pensamento representativo Piaget utiliza o conceito de egocentrismo “[...] em todos os registros da atividade ou do pensamento” (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE 1998 p.144). Como o é caso da obra *A formação do Símbolo na Criança* em que Piaget conclui que a criança pequena inicia seu processo de desenvolvimento de maneira egocêntrica: “[...] a adaptação a realidades novas, antes de atingir as relações essenciais entre o sujeito e o objeto, começa por

permanecer à superfície do eu (egocentrismo) e das coisas (imitação)” (Piaget, 2010, p. 317).

Com relação a esse fenômeno, Piaget (2010) explica que não há de início acomodação e assimilação equilibrada, mas a um predomínio de uma sobre a outra, o que revela uma condição egocêntrica do sujeito na medida em que “[...] assimila o real ao seu eu (jogo simbólico) ou quando acomoda sua atividade ou sua representação a modelos sem assimilá-los de saída (imitação, desenho)” (PIAGET, 2010, p. 317).

Essa condição egocêntrica deforma a realidade objetiva em favor ora da assimilação ora da acomodação. Como no caso da fase em que se inicia a imitação, os movimentos são assimilados aos esquemas da atividade própria do sujeito em uma condição egocêntrica em que há confusão dos movimentos exteriores e os da criança, ressaltamos que essa condição é inconsciente (PIAGET, 2010).

No decorrer do processo de desenvolvimento da inteligência da criança o egocentrismo se faz presente como uma função necessária para a organização de esquemas mentais.

De acordo com Piaget (2010, p. 319):

O pensamento egocêntrico se caracteriza por suas ‘centrações’, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação desta última. Daí o desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Cujos efeitos constatamos no curso da fase pré-conceptual. Em consequência, é evidente que a evolução se fará no sentido do equilíbrio, ou seja, da descentração. O pensamento intuitivo marca, a esse respeito, um primeiro progresso, na direção de uma coordenação que encontrará sua realização com os grupamentos operatórios.

O epistemólogo explica ainda que o egocentrismo serve aos desejos do sujeito, promovendo uma deformação da realidade em favor do seu ponto de vista devido a uma “indissociação do subjetivo e do objetivo” (PIAGET, 2010, p. 319).

Segundo Montangero e Maurice-Naville (1998), uma série de exemplos dados por Piaget, nos ajudam a compreender o emprego do conceito de egocentrismo na medida em que observa o comportamento e a linguagem infantil: lacunas no comportamento interpessoal, falha lógica; dificuldade de compreender

as noções relativas, dificuldades para coordenar perspectivas espaciais, indiferenciação entre o subjetivo e o objetivo.

As lacunas do comportamento interpessoal configuram-se como uma dificuldade da criança em compreender que seu ponto de vista é apenas um entre outros pontos de vista e crê comunicar-se com um grupo de outras crianças procedendo por meio de um monólogo coletivo, no qual ela fala sem preocupar-se se os demais estão lhe entendendo. Desta forma, não há cooperação, pois ela não concilia seus objetivos com os dos demais.

Dificuldade de compreender a relatividade das noções são características do pensamento egocêntrico. É exemplo citado pelos autores a situação em que “[...] um menino de seis anos declara naturalmente que ele tem um irmão, mas que seu irmão não tem irmão” (MONTANGERO E MAURICE-NAVILLE, 1998, 145).

Assim como dificuldade para coordenar perspectivas espaciais centrando-se em um único aspecto da realidade. A criança não se atenta para outros pontos de vista que não sejam os seus. Essa indiferenciação entre o subjetivo e o objetivo se refere à dificuldade da criança em diferenciar o que é próprio de si mesma daquilo que lhe é externo. No caso dos bebês, na fase sensório-motora, não há dissociação do seu corpo dos objetos que o rodeiam, brinca com sua mão como se esta fosse um objeto. Mais tarde essa condição se revela quando a criança de 4 a 6 anos, por exemplo, tende a dar vida a objetos inanimados atribuindo-lhes intenções e sensações. Entre os adolescentes observa-se uma tendência em reformar o mundo a partir de suas perspectivas próprias.

Montangero e Maurice-Naville (1998, p.147) chamam atenção para o fato de que o conceito de egocentrismo tem a intenção de qualificar “[...] o conjunto das dificuldades cognitivas dos estágios iniciais do conhecimento. Sua função é a de revelar a característica específica da mentalidade infantil”. Os autores destacam que o egocentrismo: “[...] é uma atitude epistêmica e que impressiona por sua apreensão não-crítica do objeto de conhecimento e sua tendência à indiferenciação, em razão da supremacia da perspectiva própria”.

Os pesquisadores explicam que no desenrolar do processo de aquisição de um novo conhecimento o sujeito epistêmico⁵ tende a centrar seu pensamento impedindo-o de relativizar o objeto de conhecimento, bem como a uma indiferenciação que o faz confundir seu ponto de vista com os de outrem. O indivíduo acredita que os outros pensam como ele, ou que as coisas são segundo a sua perspectiva.

Segundo Marques (2005, p. 77), o egocentrismo pode ser explicado como “[...] incapacidade de lidar com possibilidades, com ideias diferentes das suas em relação a um determinado tema”. Ocorre que o indivíduo admite apenas a sua ideia como a possível. Isso acontece porque apresenta uma tendência cognitiva inconsciente à indiferenciação e não consegue vislumbrar outros pontos de vista diferentes dos seus, assim como outras possibilidades de pensamento.

Em relação ao adulto, foco de nossa pesquisa, Piaget apresentou em alguns de seus estudos como se caracteriza esse pensamento. Em suas obras *Para Onde Vai a Educação?* e *Sobre a Pedagogia* demonstra a sua preocupação com o egocentrismo em diversas idades não somente no desenvolvimento infantil. Argumenta que o pensamento egocêntrico pode estar presente em várias situações de vida dos indivíduos independente de sua idade. Do mesmo modo o pensamento descentrado. Para seu desenvolvimento e predominância dependem dos contextos e das relações interpessoais que se estabelecem entre os sujeitos.

A defesa de Piaget (1998) está na capacidade dos sujeitos em coordenar seus pontos de vista ao contrário de tentar uniformizá-los. Coordenar pontos de vista significa na perspectiva piagetiana não abrir mão de seu modo de pensar, mas situar o seu ponto junto aos demais pontos de vista possíveis. Não é uma questão de deixar de ser e de acreditar no que acredita, mas de aceitar e respeitar outras formas de pensamento e de crença.

Segundo Piaget (1998, p. 100):

Somos todos egocêntricos em graus diferentes. Temos todos a tendência a nos acreditarmos o centro do mundo, a considerar nosso ponto de vista como sendo absoluto, nossa perspectiva sobre as coisas como a única possível, a admitir que cada um pense como nós ou que deveria pensar como nós. [Grifos nossos]

⁵ Segundo a teoria piagetiana sujeito epistêmico significa sujeito do conhecimento.

Como o egocentrismo não é conduta específica da criança e se faz presente também no comportamento adulto, ao nos reportarmos ao contexto de sala de aula podemos inferir que vários momentos o professor pode manifestar uma egocêntrica de pensar. Esse pensamento pode se manifestar na relação com os alunos nos fazendo crer que somos os únicos que sabemos sobre determinado tema, que o aluno não tem nada a nos oferecer sobre os conteúdos que são ensinados, que ensinar significa fazer com que os alunos pensem como nós.

É importante lembrar, a partir de Montagero e Maurice-Naville (1998, p. 147), que o pensamento egocêntrico não significa uma conduta boa ou má, mas uma “[...] falha na tomada de consciência da própria ideia de ponto de vista”, por isso mesmo não se deve atribuir ao sujeito com o pensamento egocêntrico o rótulo de egoísta.

Assim, ao nos interessarmos por identificar a presença de uma conduta egocêntrica no professor estamos tratando de um fenômeno cognitivo inconsciente e não uma escolha individualista e autoritária. Trata-se de uma tendência em descentrar o pensamento não buscando compreender/penetrar o pensamento do outro. Mais uma vez podemos afirmar com Montagero e Maurice-Naville (1998, p.149) que o pensamento egocêntrico “[...] renasce cada vez em que é necessário estruturar um domínio novo ou estruturá-lo sobre um novo plano, até no pensamento científico”.

3.2. Descentração e cooperação na sala de aula

Discorremos anteriormente sobre a presença do egocentrismo no desenvolvimento infantil e vimos que este não é exclusivo da criança, está presente também no adulto em diferentes níveis. Este fenômeno nada tem de egoísta, mas é um percurso natural da construção de novas estruturas cognitivas e conhecimentos e o seu processo pode resultar em um movimento rumo a descentração.

A descentração é o declínio do pensamento egocêntrico. Montagero e Maurice-Naville (1998, p. 141) destacam que a “descentração é, com efeito, o processo de liberação do egocentrismo inicial”. Por se tratar de um processo o

que ocorre é o declínio de centrações prévias a partir da capacidade que o sujeito conquista de coordenar diferentes pontos de vista coordenando sucessivas descentrações. Segundo esses autores, essa “coordenação é, ao mesmo tempo, individual e social”, a possibilidade do sujeito individual descentrar seu pensamento depende das trocas interindividuais que tem oportunidade de realizar. Dessa maneira, situações que promovam trocas de pensamento entre os indivíduos, o debate de suas ideias e sua negociação favorecem o movimento do sujeito em direção a um pensamento descentrado.

Esse processo depende tanto do desenvolvimento de estruturas internas do próprio sujeito como da interação deste com outros indivíduos. Embora o sujeito esteja cognitivamente pronto para descentra-se isso não é possível se não houver condições reais e concretas que exijam dele este tipo de ação intelectual. A descentração pode ocorrer diante de uma atividade em que é exigido do sujeito reorganizar seu pensamento para agir sobre ela ou, ainda, na interação entre sujeitos que operam entre si, ou seja, pensam juntos durante a realização de uma atividade. Para a teoria piagetiana esse pensar junto que envolve a descentração é denominada cooperação.

Mesti (1995) reforça o valor da cooperação e do pensamento descentrado do professor, quem está à frente da formação dos indivíduos na instituição escolar:

A descentração do pensamento, ao mesmo tempo que apresenta uma condição para o conhecimento do mundo, também permite ao indivíduo diferenciar-se do outro, destacando seu ponto de vista, e participar de relações sociais de cooperação e respeito mútuo (MESTI, 1995, p. 43).

Nesse sentido, a descentração do pensamento do professor pode contribuir para que conheça o conhecimento de seus alunos, que os reconheça como diferentes dos seus, mas possíveis e reais. Isso não significa, porém, deixar de ensinar o que é necessário para complementar, ampliar e transformar a bagagem intelectual de seus alunos. Lembramos a afirmação de Piaget (1977, p. 94) para quem “a razão tem necessidade de cooperação, na medida em que ser racional consiste em se situar para submeter o individual ao universal”. Em outras palavras, pensamento racional, um dos fatores da aprendizagem escolar, depende para o desenvolvimento das trocas entre os indivíduos que permitem ao

sujeito situar seu pensamento frente os demais. Trocas e desenvolvimento que podem ou não ser favorecidas pelo docente na sala de aula.

Um sujeito descentrado consegue situar o seu ponto de vista dentre outros pontos de vista possíveis e, segundo Mesti (1995, 112), a superação do egocentrismo

[...] ocorre com a interação (com a real socialização), especialmente através das relações de cooperação e respeito mútuo entre iguais ou que se acreditam iguais. Entre colegas ou entre as crianças e os adultos [...]. Ao mesmo tempo a cooperação é em si um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança. [Grifos nossos]

De acordo com a pesquisadora, para superar o egocentrismo é necessária a promoção de espaços e oportunidades para que os sujeitos possam realizar trocas cognitivas e que possam cooperar. A escola em geral e a sala de aula, especificamente, pode criar espaços e promover condições para que ocorram trocas que levem à descentração. Contrariamente, um professor centrado em seu próprio pensamento, em seu saber pode dificultar o processo de descentração da criança, bem como ignorar a importância da cooperação entre ele e seus alunos e entre alunos e alunos.

Ao encontro dessa consideração, Mesti (1995, p. 106) alerta que “[...] as relações de coação e respeito unilateral reforçam o egocentrismo intelectual e a heteronomia moral”. As relações coercitivas fragilizam o desenvolvimento tanto intelectual quanto social. O respeito unilateral marca a condição centrada do pensamento de quem emprega essa forma de relação.

Se descentrar o pensamento é coordenar o seu pensamento com os dos demais indivíduos então a cooperação é o método indicado para que isto aconteça. Na perspectiva de Piaget cooperação se refere à superação do pensamento egocêntrico:

[...] a cooperação, tal como a definimos por suas leis de equilíbrio e a opomos ao duplo desequilíbrio do egocentrismo e da opressão, difere essencialmente da simples troca espontânea, quer dizer do laissez-faire tal como o concebia o liberalismo clássico. É claro, com efeito, que sem uma disciplina assegurando a coordenação dos pontos de vista por meio de uma regra de reciprocidade, a “livre troca” fracassa continuamente, seja devido

ao egocentrismo (individual, nacional ou resultante da polarização da sociedade em classes sociais), seja devido às coações (devido às lutas entre tais classes, etc.) (PIAGET, 1973, p. 110). [Grifos nossos]

Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 121) destacam que para Piaget a cooperação envolve o diálogo que envolve o querer falar o que pensa, mas, também, e reciprocamente, ouvir e tentar compreendê-lo. Nas palavras dos autores, “o verdadeiro diálogo instaura-se quando a criança dá-se conta da perspectiva do outro. A discussão é conduzida, então, pelo desejo de escutar e de compreender o interlocutor”.

O diálogo é uma conduta identificada na cooperação e indica um pensamento descentrado. Por meio do diálogo os envolvidos expressam e ouvem o que cada um tem a dizer. As ideias são confrontadas em uma relação de escuta e compreensão. O sujeito se vê, então, diante da necessidade de se descentrar para tentar entender o pensamento em uma discussão. Parrat-Dayana (2007, p.13) acrescenta que a discussão serve “como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento”.

Cooperação implica relações interindividuais que dependem de uma disciplina coordenada entre os sujeitos em interação. Podemos dizer que a cooperação se opõe ao espontaneísmo das interações entre os indivíduos. Exige a intervenção de um terceiro que oriente os indivíduos nesta direção ou este seja o objetivo definido pelos próprios sujeitos em interação social. Cooperar é equivalente a operar junto, isso significa passar do egocentrismo (centração) para a descentração a partir de um movimento de reciprocidade entre os envolvidos.

O contrário disso, segundo Piaget (1973), não se caracteriza como uma reciprocidade regulada entre os indivíduos, pois cada

[...] parceiro, partindo do postulado tácito de que seu ponto de vista é o único possível, toma-o como referência da discussão com o outro, em vez de alcançar seja proposições comuns, seja proposições distintas, mas recíprocas e coordenáveis (PIAGET, p.187).

A reciprocidade como parte indispensável do processo de cooperação encaminha o sujeito para desenvolvimento do respeito mútuo e para a sua própria autonomia intelectual, fruto da descentração. As trocas cognitivas em condições

de cooperação resultam em acordos, ainda que provisórios, entre os indivíduos; reconhecimento e respeito pelas diferenças de pensamento e, portanto, de opiniões e posicionamentos.

Montangero e Maurice-Naville (1998) reiteram a concepção piagetiana de que a descentração é um processo individual e social concomitante. Conforme os autores, um sujeito descentrado opera e coopera. Opera no sentido de coordenar suas ações para que seja capaz de identificar outras perspectivas além das que já possuía anteriormente. Além disso, apresenta condições cognitivas como compreender as transformações em que um estado em outro; levar em conta mais de uma variável ao mesmo tempo ao analisar um objeto ou uma situação. A partir de suas afirmações, consideramos que a cooperação pode ser o resultado de um pensamento descentrado e desenvolvido ou que o pensamento foi capaz de se descentrar por força de ações cooperativas.

Levando em conta as considerações deste capítulo, concluímos que na escola a descentração do professor pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. Descentrar implica, então, reconhecer as diferenças do pensamento de um e de outro, não se trata de quem sabe mais ou sabe menos, mas trata-se de compreender que são saberes diferentes e podem ser compartilhados.

Dados de pesquisas anteriores, com a de Marques (2005, p. 87) verificaram práticas pedagógicas antagônicas a esta posição no ensino superior, conforme relata:

[...] segundo a qual a aprendizagem é uma questão de recepção e de memória. E, se todos têm uma mesma estrutura intelectual, faltaria apenas conteúdo ao aluno, o que pode ser passado pelo professor. Salienta, porém que há inúmeras diferenças entre o raciocínio da criança e do adulto. Novamente, essa crença de que a aprendizagem é só recepção e que a estrutura do aluno é igual a do professor poderia ser explicada pelo egocentrismo do professor, reduzindo o aluno às suas próprias características.

No capítulo seguinte, apresentaremos as práticas pedagógicas que encontramos na sala de aula observada. Consideramos que a situação observada pode nos indicar a tendência do sistema educacional público de nossa região.

4. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar objetivos desta pesquisa optamos por realizar uma investigação com características qualitativas cujo delineamento é de um estudo exploratório. Consideramos esta a opção mais adequada para acompanhar a rotina da sala de aula que nos propusemos a observar e analisar.

De acordo com Triviños (1987) e Gil (2002) a pesquisa exploratória possibilita a aproximação entre pesquisador e problema tornando este último mais explícito e passivo de novas hipóteses. Seu “objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (p.45).

Selecionamos a pesquisa exploratória por conhecermos pouco sobre o tema em questão e pela possibilidade de futuras investigações de acordo com os resultados apresentados a partir das análises feitas dos dados coletados. Consideramos que para o desenvolvimento desta pesquisa esta seja a mais indicada tendo em vista a inexistência de produção científica sobre as relações possíveis entre o egocentrismo cognitivo do professor e sua prática pedagógica no ensino na Educação Básica, esse dado foi obtido por meio de uma busca no banco de dados da CAPES⁶ a partir de combinações de palavras chaves, apuramos informações no período de 1999 a 2011 (apenas um trabalho foi encontrado sobre o tema enfocando o ensino superior).

Neste estudo escolhemos a observação de sala de aula como procedimento de pesquisa, visto que é capaz de “refletir com maior clareza e profundidade” a atuação pedagógica da professora pesquisada (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70). Além disso, segundo os autores, esse procedimento permite “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

Para Marconi e Lakátos (2007, p.192), a observação tem como objetivo capturar informações relevantes da realidade em um processo no qual não se trata apenas de “ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos que se desejam estudar”. Chizzotti (2000), por sua vez, destaca que a interpretação dos

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

dados coletados por meio da observação realiza-se a partir de uma relação dinâmica entre o sujeito-pesquisador e o objeto de pesquisa na qual é indissociável a subjetividade do primeiro.

4.1. Sujeitos da Pesquisa

Como sujeitos da pesquisa, contamos com uma professora do primeiro ano do Ensino fundamental de nove anos e sua turma com vinte e sete alunos. Esta turma compõe o quadro de uma escola pública municipal da cidade de Campo Mourão. Esta escola está localizada em uma área central da cidade e conta com, aproximadamente, 700 alunos, distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. São 26 turmas distribuídas da seguinte maneira:

1. Período matutino: duas turmas de primeiro ano; uma turma de segundo ano; duas turmas de terceiros anos; quatro turmas de quartos anos e três de quintos anos; 2. Período vespertino: duas turmas primeiro ano; duas de segundo ano; três de terceiro ano; quatro turmas do quarto ano; duas de quinto ano e uma classe especial.

A escolha desta escola se deu em razão de sua avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no qual atingiu 6,2 pontos como média. Essa pontuação nos chamou a atenção porque foi a escola que obteve neste município a maior nota deste indicador e por isso nosso interesse em coletar os dados para nossa pesquisa.

Antes de iniciar nossa coleta de dados entramos em contato com a escola. Em um primeiro momento conversamos com a pedagoga da escola que aceitou a realização da pesquisa. Buscamos então a autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Após estes procedimentos a pedagoga da escola nos indicou a sala de aula em que deveríamos fazer as observações. Ela escolheu uma sala em que a professora não estivesse recebendo estagiárias para cumprir horas de estágio supervisionado. Fui apresentada pela pedagoga para a professora da turma que aceitou participar da pesquisa. Marcamos nossa primeira observação em sua sala de aula. No entanto, no mesmo dia recebemos uma ligação da pedagoga dizendo que a professora não aceitou ser observada e que ela conversaria com outra

professora para participar da pesquisa. Solicitou que aguardássemos novo contato. No dia seguinte a pedagoga informou que outra professora havia aceitado a pesquisa sua sala de aula. Agendamos então uma primeira conversa com a professora para nos conhecermos.

Após nossa explicação da pesquisa à nova professora indicada pela pedagoga e mediante seu aceite, iniciamos as observações marcadas para acontecer todos os dias da semana durante duas semanas (exceto na segunda-feira que era hora-atividade da professora). Combinamos que observaríamos as aulas do início até o fim, sendo interrompidas as observações nos horários de lanche e recreio das crianças.

Recebidos os Termos de Consentimento assinados pelos pais dos alunos da turma a ser observada iniciamos a pesquisa. A turma observada tinha 24 alunos sendo a maioria com 07anos de idade, 09 do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

A escola pesquisada situa-se em uma área central da cidade e seus alunos moram em suas redondezas e segundo a pedagoga pertencem a famílias de classe média. Outras vêm de ônibus de bairros próximos e são crianças de classe média e classe média baixa.

A professora observada nos disse atuar no magistério há dezesseis anos e cursou o Magistério (Ensino Médio) e Pedagogia. Começou a trabalhar nesta escola neste ano e é a segunda vez que atua como alfabetizadora. Sua primeira experiência deste tipo ocorreu em 1996 em uma escola privada no nível III da Educação Infantil (antiga pré-escola).

4.2. Procedimentos de coleta de dados

Para coleta de dados utilizamos a observação não-participante. Este tipo de observação permite que o pesquisador tome conhecimento da realidade como um espectador, sem se envolver com as situações observadas. De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p.195), não participar das ações observadas e se portar como espectador não significa a dispensa de uma observação “consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado” e deve apresentar um caráter

sistemático com uso instrumentos de coleta. Em nosso caso, optamos por diário de campo para anotações diárias e filmagem para registro dos fatos observados.

Citando Selltiz (1965, p. 233), Marconi e Lakatos (2007, p. 193) indicam cuidados básicos para o desenvolvimento de uma observação adequada, os quais buscamos cumprir durante todo o período de observação da sala de aula enfocada na pesquisa: a) convém a um formulado de pesquisa; b) é planejada sistematicamente; c) é registrada metodicamente e está relacionada a proposições mais gerais, em vez de ser apresentada como uma série de curiosidades interessantes e d) está sujeita a verificações e controles sobre a validade e segurança.

Os dados seriam coletados por meio de observações por um período de dez dias em sequência conforme acordo com a professora. Pretendíamos que fossem dias seguidos para que pudéssemos acompanhar as regularidades das atividades desenvolvidas pela docente. Contudo, duas interrupções por conta de reunião de professores e um período de greve de seis dias impediram a execução do plano previsto. Assim, o primeiro bloco de observações foi de nove horas (três dias); e o segundo bloco foi de 23 horas (sete dias). Em cada dia foram observadas em torno três horas e trinta minutos tendo em vista a variação do tempo de lanche e recreio, pois do tempo de observação foram descontando esses dois momentos. Para uma análise minuciosa dos dados realizamos decupagem das filmagens realizadas nos dias observados procurando os indícios, mínimos que fossem, de centração e descentração da conduta da professora.

4.3. Caracterização da sala de aula

Como os demais alunos do turno da manhã todos os dias a turma investigada iniciava suas atividades às sete e meia, com o soar do sino. Para a entrada na sala de aula os alunos se organizavam em fileiras no pátio e aguardavam a vinda da professora para levá-los para sua classe. Assim que entrava na sala cada aluno se dirigia à sua carteira e realizava uma oração dirigida pela professora. Após isso organizavam seus materiais colocando-os

sobre a carteira: estojo, caderno ou apostila conforme o pedido da professora para darem início às atividades diárias.

A sala observada se organizava em carteiras enfileiradas, voltadas para um quadro branco e para a mesa da professora. De cada lado da sala há dois armários: um pertencente à professora da tarde e outro à professora da manhã onde são guardados os cadernos dos alunos e outros materiais como lápis de escrever, pintar, tesoura e outros. Esses materiais são usados para empréstimo, caso algum aluno esqueça ou não tenha o material solicitado em aula. Do lado esquerdo da sala há um espelho colocado em horizontal e no fundo um filtro de água sobre uma mesa – os copos eram trazidos pelos próprios alunos – e um ar condicionado na parede. Nas laterais e ao lado do quadro havia cartazes colados com algumas famílias silábicas, por exemplo, F- Faca – Fa-Fe-Fi-Fo-Fu- Fão e com numerais (0- 4- 5- 6-7- 8- 9, os numerais 1, 2 e 3 tinham descolada).

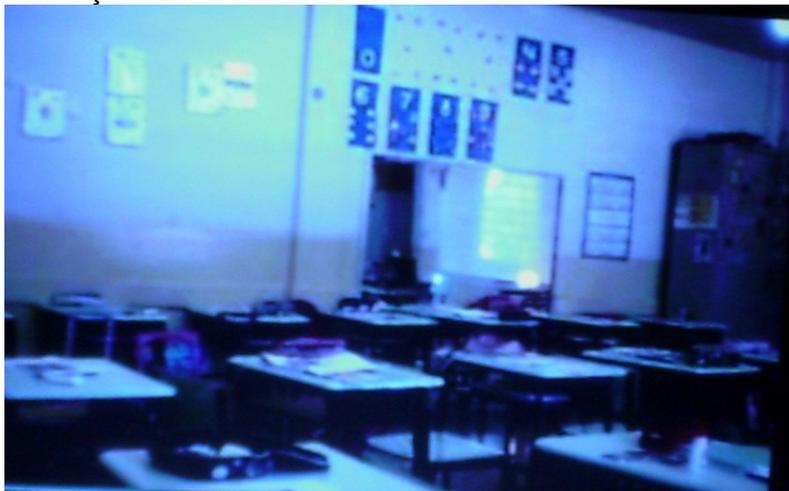
Figura 1: Localização da porta ao fundo do lado esquerdo da sala de aula.



Figura 2: Localização da parte da frente da sala.



Figura 3: Localização da lateral da sala.



5. O QUE ENCONTRAMOS NA SALA DE AULA? UMA ESFERA PÚBLICA TRADICIONAL E CENTRADA

Tomando como referencial a Teoria Piagetiana e da Psicologia Social os dados das observações foram organizados em três grupos baseados nos tipos de relações entre os sujeitos: a) os momentos em que observamos a professora dirigir-se ao grupo de alunos da sala de aula em seu conjunto; b) os momentos em que a professora dirigiu-se a um aluno individualmente; c) os momentos em que os alunos interagiram entre si.

A organização dos dados nesses três grupos contribuiu para a identificação e compreensão dos momentos em que supomos estar se efetivando relações interpessoais coercitivas ou cooperativas.

5.1. Quanto às relações professora-alunos

Este tipo de relação interpessoal – professora e alunos – foi observada em momentos em que a professora dirigia-se aos alunos para apresentar um novo conteúdo, realizar a correção de tarefas solicitadas em aula ou para casa, orientar buscas na apostila, registrar o cabeçalho, dar ordens e orientar os alunos quanto às saídas para o lanche ou para ir embora.

Os dados analisados nos fazem concluir que a relação interindividual entre a professora e os alunos se caracterizou como uma relação predominantemente centrada o que desfavoreceu a cooperação entre eles. Evidências destas inferências são aqui apresentadas por meio das falas da professora e dos alunos organizadas em seis categorias.

1ª categoria: Procura das atividades na apostila

Para exemplificar esta categoria de relação interindividual professora-alunos selecionamos um momento em que a atividade foi a primeira realizada com a classe no dia observado. Logo após pegarem seus materiais das mochilas

e colocarem sobre a carteira a professora solicitou a abertura das apostilas para apresentar um novo conteúdo escolar para a turma.

⁷P: Peguem lá a apostila de vocês.

“Ciências naturais”.

Aqui ó, vão abrir lá desde o começo.

Conhecendo os seres vivos.

Ó depois da página 32 começa Ciências naturais.

A gente já viu algumas coisas.

P: Por que a pro [professora] ia da [dar] matemática, mas não dá tempo.

P: Pessoal quem não tá conseguindo ergue a mão pra pro ajuda [ajudar].

Observamos este procedimento de procura na apostila em todas as vezes que um novo conteúdo escolar seria apresentado, bem como na realização de exercícios. Com a função de iniciar um novo conteúdo ou realizar um exercício esta atividade sugere uma preocupação importante da professora com o tempo utilizado pelos alunos para tanto. A rapidez e a precisão deste procedimento por parte dos alunos pareceu-nos ser uma conduta valorizada pela professora. De frente para a turma, ao identificar que algum aluno não havia encontrado a página solicitada a professora ia até sua carteira e procurava-a por ele. Supomos que essa preocupação se devia ao fato de explicar atividade para o grupo somente após todos os alunos estarem com a página correta aberta.

Esses dados de observação nos remeteram às afirmações de Pérez-Gómez (1998, p.13) que lembra como função da escola a difusão de códigos de comunicação e comportamento, parte do processo de humanização dos sujeitos. Consideramos que na situação observada encontramos o ensino de pelo menos dois códigos a serem seguidos como norma humanizadora: o uso do tempo – rapidez; e cumprimento de ordens da autoridade presente – subordinação. Tais condutas remetem ao processo de preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania, ideal da sociedade moderna e, portanto, de sua escola.

⁷Para facilitar a leitura dos dados estabelecemos os seguintes códigos: P significa fala da professora; As, os alunos falando ao mesmo tempo; A1, A2, A3 alunos diferentes falando um de cada vez.

Abaixo, vemos mais alguns exemplos de como a professora conduzia a busca por atividades na apostila:

P: Coloquem a apostila na carteira.

P: Pronto, pessoal?

P: Matemática. Então vamos virar, nós estamos na página 04, página 05, 06, 07 essa nós já fizemos quem não fez deve ter faltado no dia, vai ter que fazer em casa. 08, 09, 10, 11, ficou pra casa, lembram? Virando 12, 13, ainda não fizemos, mas não é hoje que agente vai fazer [fazer], 14 também não. Nós vamos na página 15. Acharam lá no cantinho a página 15? Todos acharam? Todos encontraram? Não tem ninguém sem apostila?

Enquanto os alunos procuram as páginas a partir das orientações dadas, a professora mostrava-se atenta para ver se alguém precisava de auxílio na busca. Novamente, quando detectada dificuldade se dirigia até a carteira do aluno para indicar a página correta.

Observando essa conduta recorrente da professora lembramo-nos das afirmações de Becker (2012) sobre as características da prática pedagógica diretiva. O autor destaca que nesta visão o conhecimento escolar é apresentado e transmitido aos alunos sem a intervenção dos últimos. Neste caso, não há preocupação em deixar os alunos tentarem solucionar os problemas por si mesmos antes do professor interferir no processo de resolução da tarefa. Em uma perspectiva construtivista, ao contrário, o papel do professor não se encerra em si mesmo, mas “se prolonga nas ações dos alunos”. Neste tipo de atuação pedagógica, o professor compreende que o aluno aprende ou constrói novo conhecimento por meio de sua ação física e intelectual de curiosidade e busca de soluções (BECKER, 2012).

Marques (1995, p.86) destaca que os precursores da escola ativa, ao definir a natureza da aprendizagem, já compreendiam que as “características próprias que precisam ser entendidas para o processo do trabalho pedagógico”. Como nos afirma Piaget (1976), a criança como o adulto são seres ativos, isto é, realizam atividades que não se restringem ao fazer coisas, a atividades práticas, mas a ação mental que implica a mobilização de esquemas cognitivos para compreender o mundo que os rodeia e resolver situações-problema. Relacionadas à busca das páginas da apostila pelos alunos, essas considerações

nos levam a concluir que a atividade observada se resumiu a procurar, encontrar e resolver a atividade conforme modelo apresentado pela professora.

Esses dados nos reportam também à obra de Macedo (2010) que analisa o uso do material didático escolar em uma perspectiva não-construtivista. Para o autor, trata-se de uma forma simplificada de material didático sem muita possibilidade de criação em qualquer conteúdo, seja em conteúdos como matemática, história, geografia em que não se pode “viajar” muito como é o caso da literatura. Na maioria das vezes esse material didático apresenta os conteúdos de maneira aligeirada sem oportunidade para a discussão e criação de posicionamentos e respostas alternativas ao proposto livro ou apostila. O autor comenta sobre isso: como “o tempo urge, passa-se à unidade seguinte e assim sempre até a hora da verdade (a prova)”.

2ª categoria: Explicações das Atividades a Serem Resolvidas

Após a entrega de uma folha impressa ou a abertura de uma página da apostila a professora sempre passa à explicação da atividade propriamente dita. O enunciado é lido para os alunos e respondido pela própria professora acompanhada em coro pelos alunos. Em seguida eles são solicitados a registrarem por escrito as respostas formuladas pela professora.

Exemplificamos essa situação com uma situação de interpretação de texto. A professora passava de carteira em carteira entregando o texto a ser trabalhado. Mantendo-se a frente da turma inicia a atividade.

P: Hoje nós vamos ler outro textinho. (No dia anterior havia sido lido e interpretado um texto)

A⁸1: Ah!

P: Pessoal! Psiu! Nós vamos fazer outro textinho, coloquem a apostila embaixo da carteira que depois nós vamos trabalhar com a apostila, tá bom?

P: Quem já pegou o texto vai lendo.

⁸ Os alunos são referidos no texto com a letra A (Aluno) seguido de um número que o distingue dos demais.

Ouviam-se algumas crianças tentando ler o texto em voz alta, um dos alunos perguntou se já podia fazer a atividade:

A: Tia pode completa [completar]?

P: Ainda não, pessoal a gente vai fazer e responder as perguntas juntos?

P: Mais um pouquinho pra vocês terminarem (a leitura individual do texto).

P: Pessoal a pro vai ler junto com vocês, vocês vão le [ler] junto com a professora. Vamo [vamos] lá começa [começar]?

P: A A2 vai lê um pedacinho.

P: Continua aí pra segui junto com a A2.

P: Isso a A2 já leu. O rato do ralo que é o nome da atividade, do texto. (Outro aluno indicado pela professora repetiu a leitura já feita pelo aluno anterior)

A: Pro dexa [deixa] eu?

P: Pera [espera aí] aí dexa eu vê [ver] quem mais.

Olha para a turma para escolher o próximo a fazer a leitura. Ao aluno que havia pedido para ler ela não dá uma resposta direta e escolhe outro para continuar a leitura.

P: Qué lê A4.

O aluno balança a cabeça respondendo que sim.

P: Então ta, começa.

Então A4 começa a leitura e a professora pede para que ele leia mais alto.

P: Mais alto A4.

P: Tá bom, agora é o A5.

P: Você tem que lê o rato caiu no ralo.

Neste momento a professora orienta o aluno A5 até aonde ele deve ler.

P: O ralo do que? Continua aqui. Diz ao próximo aluno [A6] que continue a leitura.

P: Mais alto, amor.

A leitura segue assim até o fim do texto, os alunos lêem com tom de voz baixo e a professora repete a leitura ao final de cada trecho lido. As crianças acompanham em silêncio enquanto ela relê cada trecho. Quando há início de alguma conversa entre eles a professora diz:

P: Psiu! Eu não to ouvindo o que a A2 tá lendo.

Após a leitura feita pelas crianças escolhidas a professora lê todo o texto novamente em voz alta.

P: Agora a pro vai lê [ler] inteiro, depois quem não leu pode lê [...] mais uma vez.

Durante a leitura do texto pára e faz algumas perguntas para a turma toda:

P: Quem falou pro Rone pegar o rato?

P: Foi a Re...gi...na. (A professora vai respondendo devagar soletrando a palavra)

T: Regina (Todos os alunos respondem em coro)

P: Rone deve ser... quem será?

Algumas crianças respondem a pergunta. A professora não comenta a resposta dada e olhando a folha e responde a pergunta que havia feito.]

P: Rone deve ser esse menininho aqui, não tem um menininho aqui uma menininha e um rato? (A professora aponta para o desenho da folha virando-a para os alunos)

P: A Regina é quem?

Novamente algumas crianças respondem e a professora não comenta a resposta. Continua olhando a folha e dizendo:

P: E o rato é o rato, NE, gente? E o Rone é o menininho da historinha.

P: A Regina falou “pega o rato que caiu no ralo”. O que é o ralo?

A1: É que nem o ralo do banheiro.

P: Isso mesmo.

A2: Só que aqui é o ralo da pia.

P: É aqui é o ralo da...? Pi...a. (soletra a resposta que ela mesma dá à sua pergunta).

P: O Rone fez o que? O que é que o Rone falo [falou]?

T: “Eca rato dá medo”. (em coro os alunos respondem a pergunta)

P: Muito bem.

P: Regina fez o que depois que Ronei respondeu isso?

P: Ela...? Riu (A professora responde sua própria pergunta)

T: Ela riu. (Os alunos respondem em coro).

P: Ela riu do Ronei. Então agora a gente tem que responde as perguntas. Peguem o lápis. Letra A primeira pergunta. Quem consegue le a primeira pergunta pra pro?

T: eu, eu... (Respondem em coro).

P: Então leia, deixa ela le, depois você lê.

P: A primeira pergunta letra A, do número 01, interpretando.

A1: O que aconteceu com o rato? (O aluno escolhido lê a primeira pergunta)

A professora repete a pergunta lida pelo aluno.

P: O que aconteceu com o rato?

A2: Caiu nu [no] ralo.

A professora parece não ouvir a resposta, pois passa para a próxima pergunta sem comentar a anterior. Pede aos alunos que marquem com um risco no texto a resposta que ela em seguida vai dar à pergunta feita.

P: Façam um risquinho assim com o lápis, lá no texto pra gente saber responder.

E torna a perguntar:

P: O que aconteceu com o rato?

Ela mesma responde e continua:

P: O rato caiu no ralo. No ralo da onde?

A3: da pia

P: Da pia

P: Então pode fazer um risquinho lá em cima.

A4: É uma linha?

P: Ó leia lá em cima tá escrito, lá no começo lá, ó. O rato caiu no ralo da pia. Até pia.

P: Risque embaixo até chegar na pia.

A5: Professora posso i [ir] no banheiro?

P: Pera [espera] um pouquinho A6 senão vai atrasar tudo.

P: O que é que aconteceu com o rato? A gente tá respondendo a primeira pergunta.

P: Já riscaram?

P: Então, agora, vocês vão responder lá em baixo, respondendo com a letra bem bonitinha. Tudo isso é linha para vocês colocarem a resposta. (Mostrando as linhas na folha impressa abaixo do texto).

P: Pessoal, deixa eu só falar uma coisa. Essas linhas que tem aí são como de caderno de caligrafia.

P: Então tem as linhas assim ó. (Com uma régua grande faz linhas no quadro. Enquanto isso os alunos estão em silêncio, uns olhando a professora passar as linhas no quadro e outros fazendo a tarefa na folha impressa).

A1: E o X é pra que?

P: Isso que a professora vai explicar, espera aí.

P: É pra treinar também a nossa letrinha.

A2: Oh! tia, por que tem aquelas bolinhas?

P: Isso que eu vou explica.

A professora explica como devem escrever nas linhas que estão na folha e diz:

P: A próxima vocês vão fazer sozinhos.

A professora prossegue desta maneira até terminar a interpretação do texto conforme as perguntas que estão na folha. Assim que termina os alunos começam a registrar as respostas na folha. Em alguns momentos a professora segura a folha no quadro para que os alunos visualizem o local que devem colocar a resposta. Nos momentos em que a professora respondia as perguntas era acompanhada oralmente por vários alunos quando então as vozes misturavam-se.

A observação descrita nos faz supor que a professora manifestou uma conduta intelectual centrada. Observamos que todas as perguntas e respostas consideradas como corretas e que mereceram ser marcadas no texto e depois copiadas nas linhas em branco foram dadas por ela mesma. Em nenhum momento as repostas ou comentários dos alunos foram levados em conta pela professora durante a atividade. Os dados nos facilitam a hipótese de que mesmo ouvidos pela professora sua interpretação do texto não foi levada em consideração no desenvolvimento da atividade.

Contrariamente a uma perspectiva construtivista, supomos que esta prática escolar teve como foco o “fazer” e o “resultado” da atividade. A professora estava focalizada no resultado da tarefa – responder corretamente as perguntas da folha impressa – e não na compreensão que os alunos tinham do texto. Apoiando-nos em Macedo (2010, p. 17), podemos afirmar que em uma visão construtivista implicaria os dois aspectos: o resultado da tarefa e o processo de aprender dos alunos. No caso da aula observada poderia significar ouvir os alunos e discutir as diferentes possibilidades de compreensão do texto, incluindo a proposta pela professora. Cada uma dessas possibilidades de compreensão exigiria a argumentação e justificativa da hipótese e conclusão elaborada tanto por parte do professor como do aluno.

Macedo (2010) lembra que ainda hoje a escola continua ensinando “um conhecimento socialmente produzido e acumulado” cuja “transmissão precisa ser feita ou repetida” de forma absoluta pelo aluno. Uma das implicações disso é uma aprendizagem sem significado em que a criança só aprenderá ler e escrever no final do ano quando tiver “repetido” todo o processo e seus paradigmas de alfabetização. Outra consequência importante é não compreender que é possível existir mais de uma resposta para um mesmo problema ou mais de uma interpretação para um mesmo texto. Como diz Jovchelovitch (2008), em quem nos apoiamos neste momento, essa compreensão não leva à relativização dos saberes, ao contrário. Leva o indivíduo à compreensão de cada saber é elaborado a partir de condições e contextos diferentes e, assim, expressam posições diferentes conforme a localização social e cultural de quem sabe.

Com base em Becker (2012), concluímos que quando age da maneira observada o professor considera que seu aluno nada sabe sobre leitura e escrita e é ele que tem que ensinar tudo a todos com um mesmo método. Isso nos leva aos preceitos da prática pedagógica tradicional apontados por Libâneo (2012), Veiga-Neto (2003) e Candau (2003).

Desde Comênio essa prática pedagógica pressupõe o ensino ativo do professor e a atuação predominante do aluno como receptor passivo desse ensino. Por sua vez, essa recepção depende de um método de ensino comum a todos os alunos que por pressuposto aprendem da mesma maneira.

Continuando a atividade relatada até aqui, ao término da orientação oral das respostas sobre o texto a professora solicitou que respondessem por escrito individualmente:

P: Podem começar a fazer. Letra bem caprichadinha.

Esta frase dita pela professora encerra suas explicações quando então passa a acompanhar o trabalho dos alunos passando nas carteiras⁹. Como conclui Macedo (2010) em outro estudo podemos dizer que neste tipo de ensino

⁹ Este procedimento será comentado em um próximo tópico envolvendo “relações professora-aluno”.

basta que o aluno copie o modelo dado pelo professor com relação à leitura e a escrita para que ele se alfabetize.

Em outra atividade a professora segue o mesmo modelo de conduta já observada na interpretação de texto: faz a atividade coletivamente para que depois os alunos registrem as respostas fornecidas por ela. Em uma atividade de matemática, faz a procura da página da apostila, em seguida começa a fazer a interpretação de uma imagem presente em história matemática.

Nesta atividade foi possível verificar condutas centradas por parte da professora. Essa hipótese se deve às vezes em que os alunos lhe forneciam respostas às atividades, mas ela não abria espaço para ouvi-los e levar em conta suas respostas. Pelo contrário, ela mesma fornecia a resposta esperada e não ouvia as respostas manifestadas por alguns alunos. Segue o exemplo de uma atividade de matemática:

P: Aqui nós temos uma imagem. Ó, olhem a imagem que vocês têm lá em cima (na página da apostila). É da turma da Mônica.

T: É da turma da Mônica. (os alunos repetem em coro)

P: É da turma da Mônica

P: Isso mesmo. Olhem bem o que tá acontecendo lá?

A1: Um homem, ele ponhõ os docinhos, um monte de docinhos e Magali foi seguindo.

Enquanto os alunos continuam a olhar a página da apostila, a professora procura o pincel do quadro dentro de sua bolsa. Durante este tempo não olha para o aluno A1 que começou a explicar o desenho. Parece ouvir em parte o que ele diz – há um homem que ponhou (sic) docinhos – e continua a explicar o desenho aos alunos.

P: Ele pegou um monte de ... pode ser docinhos, pode ser bolinhos. A tia não sabe ainda o que é que é.

A2: Ou brigadeiro.

A professora continua mexendo em sua bolsa e parece não ouvir a resposta do aluno A2 quando continua sua fala.

P: E ela foi seguindo por que? Porque ela é guuuu...?

T: looooo-saaaaaa. (continuam a palavra em coro)

P: Ela é gulosa.

P: Ele fez uma brincadeira com ela, será?

Alguns alunos falam em tom mais baixo:

T: Acho que sim.

Explicando o desenho a professora parece novamente não ouvir as respostas dos alunos e segue sua fala.

P: E esse menininho? Quem conhece esse menininho?

Os alunos ficam em silêncio até que um aluno diz:

A1: É amigo da Mônica?

Sem olhar para o aluno que respondeu e voltada para a apostila diz:

P: Não. Ele se chama Quinzinho

A2: Quinzinho.

P: É Quinzinho.

A professora escreve no quadro soletrando.

P: Quinnnn-ziiii-nhoooo.

P: Ele é filho do padeiro. Lá de perto da onde a Magali mora.

P: Mas ele quase não aparece nas histórias, nas histórias da Mônica, ele aparece muito pouco.

P: Então ele é o filho do padeiro.

P: Os docinhos devem ser da onde?

A1: Do padeiro.

Olhando para a apostila a professora não olha para o aluno que respondeu e parece não ouvi-lo, pois diz:

P: Da padaria, né?

P: Além de fazer doces, faz bolos, né?

Um dos alunos continua dizendo o que há na padaria:

A1: brigadeiro.

A professora parece não ouvir seu comentário e segue com a atividade:

P: E essa menininha se chama como?

T: Magali. (os alunos respondem em coro).

P: Todo mundo conhece?

T: Siiiiim! (respondem em coro)

P: Magali é muito gulosa, né?

A atuação da professora, nesta atividade, leva-nos a concluir que sua conduta caracteriza-se por um pensamento centrado. Ou seja, em nenhum momento mostrou-se atenta aos comentários e respostas de seus alunos e não os considerou ao dar prosseguimento à atividade, embora, neste caso, conhecessem personagens da história matemática que estava sendo interpretada.

Para refletir sobre esta conduta recorreremos à Arnay (1997) quando defende o partilhamento de diferentes saberes na sala de aula de forma a que sejam debatidos, questionados, entendidos e coordenados entre si pelos alunos e pelo próprio professor. Podemos dizer que ao compartilhar os saberes dos alunos e o seu próprio saber – saber científico escolar – o professor está levando em consideração a realidade de seus alunos. Para tal afirmação estamos relacionando o posicionamento do autor com os de Jovchelovitch (2008) e Piaget (1980; 1998) para os quais interagir com tipos diferentes de saber pode levar os indivíduos a compreender seus limites e possibilidades, assim como as funções diversas a que cada um deles vem a servir. Consideramos que a escola é uma das instituições sociais a que cabe esta tarefa social, uma vez que introduz os indivíduos em uma forma de saber muito particular: o conhecimento científico escolar.

Além disso, para o autor, apesar de que desconsiderar o que o aluno já conhece tem sido uma prática usual da escola, defende que o conhecimento

escolar deve enriquecer os conhecimentos cotidianos dos alunos a fim resignificá-los, ou seja, ganhar novos sentidos na sua vida cotidiana a partir da visão científica escolar, contribuindo para a “construção de modelos plausíveis da realidade” e não simplesmente transmitir um “modelo cientificamente correto” (ARNAY, 1997, p. 41).

Em estudo anterior sobre a conduta de professores entre alunos, embora em outro nível de ensino – superior –, Marques (1995, p. 91) cita a crítica de Piaget (1998) “àqueles professores que querem poupar caminhos, oferecendo atalhos para os alunos, acreditando que estão facilitando os seus processos [...]”. Consideramos que esta afirmação pode ser considerada uma justificativa da conduta da professora observada em nossa pesquisa. Seu intuito pode ser facilitar a aprendizagem dos alunos ao fornecer-lhes repostas às atividades o que, segundo a perspectiva construtivista, produz uma aprendizagem meramente reprodutora e memorística. Segue abaixo outro exemplo de uma atividade matemática, agora em uma folha impressa:

P: A próxima atividade é para vocês colocarem o vizinho.

P: Quem (sic) vem antes do 22? E depois do 22?

Em sua maioria, os alunos respondiam em coro os números 21 e 23 enquanto a professora confirmava a resposta correta. Assim, sucessivamente foi feito com os outros numerais da tarefa. Como nas anteriores, as atividades realizadas nas aulas observadas mostraram o uso de procedimentos de ensino que se preocupam ‘essencialmente’ com a transmissão verbal dos conteúdos sem solicitar ‘reinvenção e descoberta’ por parte do aluno. Piaget (1998) denomina esse processo educativo como “verbalismo unilateral” em que apenas um sujeito expressa o que sabe enquanto o outro escuta e segue-o. Para nós esta prática pedagógica é um indício de pensamento centrado por parte da professora. Consideramos que esta maneira de atuar pedagogicamente impossibilita a cooperação intelectual entre professora e alunos, bem como entre os alunos.

3ª categoria- A escrita do cabeçalho

Em todos os dias observados foi realizada a atividade de escrever o cabeçalho no quadro (professora) e depois copiá-lo no caderno (alunos). Na situação que apresentamos abaixo os alunos haviam recebido um texto para interpretação que deveria ser colado no caderno abaixo do cabeçalho. Após a entrega da folha impressa a professora se dirige até o quadro e começa a escrita do cabeçalho perguntando:

P: Pessoal nossa cidade Campo Mourão?...

T: Não. (respondem em coro)

A5: Tia, hoje é dia um.

A professora continua escrevendo no quadro não olha para o aluno que antecipa a data do dia. Volta-se para a turma e continua:

P: Hoje começa o primeiro dia, não começa? De novembro? Não começa?

A professora escreve os dados do cabeçalho no quadro, enquanto isso os alunos copiam em seus cadernos.

P: primeiro dia de novembro né?

P: E dia da semana? Qual é?

P: Ontem foi quarta.

A1: Hoje é quinta.

P: Quinta...

T: Quinta-feira. (Os alunos repetem em coro)

P: Amanhã vai ser?

A1: Feriado.

A professora escrevendo no quadro sorri e diz:

P: Vai ser feriado, mas que dia da semana?

A2: Sexta.

P: Sexta-feira, né?

P: O nome da nossa escola?

T: XXXXXX¹⁰

P: A escola que eu estudo é uma escola muuuuuu...?

T: nicipal. (os alunos completam a lavra em coro)

P: Porque que é que é municipal?

A3: Porque não precisa paga.

A professora parece não ouvir o comentário dos alunos e continua:

P: Ela é do município de Campo Mouuuuuu...?

T: rão. (Os alunos repetem em coro)

A4: Legal, né? (refere-se ao fato de não precisar pagar a escola).

P: XXXXXX, pra todos né?

P: As pessoas não têm que paga essa escola.

Na situação relatada chamou-nos a atenção o fato de a aula parecer apenas um ritual repetido mais uma vez pelos alunos que repetem em coro as falas da professora. Novamente o que os alunos manifestam não é considerado como se as perguntas da professora fossem feitas apenas para “não serem respondidas”. Aqui a centração do pensamento da docente se repete não dando margem à cooperação entre ela e os alunos.

Mais uma vez podemos afirmar que as ações da professora correspondem a um professor transmissor de conteúdo a ser apenas repetido pelos alunos. Esta nos parece ser sua concepção de ensino e de aprendizagem. Com as palavras de Becker (2012, p.16), podemos inferir que sua concepção de ensino é a de transferência do conhecimento para o aluno por meio sensorial: audição e visão. A predominância da repetição verbal e visual das informações nos leva a esta suposição. Basta que os alunos ouçam o professor em silêncio e passem a “repetir o que foi transferido tantas vezes quantas forem necessárias” que terão aprendido a matéria dada. Espera-se que o conteúdo se agarre na mente do aluno. Não importa se compreendeu ou não.

¹⁰ As letras XXXXXX foram usadas para preservar o nome da instituição pesquisada.

Por conseguinte, sua atuação expressa um pensamento egocêntrico que não considera os pontos de vista de seus alunos, ainda que sejam próximos dos seus, como evidenciado nas situações descritas. Com o apoio de Piaget (1998, p. 142) podemos dizer que, a professora observada “permanece prisioneira de sua perspectiva particular o que impede a troca de ideias e pontos de vista com seus alunos”.

4ª categoria- Chamar a atenção dos alunos

Esta conduta foi observada em muitas situações durante o período de tempo pesquisado. Contar até três e dizer *psiu* para pedir silêncio aconteceu em todos os dias observados e várias vezes no mesmo dia. Constatamos que a professora não permitia conversas entre os alunos e isso significava uma sala silenciosa e cada um sentado em seu lugar.

A situação relatada durou aproximadamente três minutos em que a professora várias vezes trocou os alunos de lugar para evitar que conversassem entre si durante a aula. Foram utilizadas várias falas para pedir silêncio.

P: 1,2,3.

P: Pessoal acabo [acabou] o recreio.

P: Agora, psiu.

P: Vamo [vamos] se acalma [acalmar] pessoal.

P: Quem não terminar vai ficar sem recreio.

P: Silêncio.

As ações e falas da professora nesse ponto nos remetem às conclusões de Becker (2012, p. 14) sobre os docentes que almejam que “a palavra seja monopólio seu” na sala de aula. Macedo (2010) também nos ajuda a compreender o papel do silêncio cotidianamente solicitado pela professora ao comentar que uma “boa aula” diretiva requer o “silêncio e a contemplação dos ouvintes” diferentemente de uma sala construtivista em que “ruídos e manipulações nem sempre jeitosas” são necessárias para a aprendizagem dos alunos. A conduta da professora nos remete novamente a uma conduta predominantemente centrada.

Para Jovchelovitch (2008, p. 147), “esferas públicas são espaços de comunicação e diálogo, espaços onde o Eu e o Outro se encontram, exploram suas identidades mútuas, constroem conhecimento e expressam afetos”. Ela assinala que uma esfera pública se constitui uma arena para o debate e a tomada de decisão referente a uma comunidade. O que não ocorreu no espaço da sala de aula observada.

De acordo com a autora, há diferentes organizações de esferas públicas, uma delas é a esfera “pública tradicional” que se configura a partir de “representações coletivas” que atuam como reguladoras da comunidade. Neste contexto, as trocas e o diálogo são limitados, as relações interpessoais são dadas de forma assimétrica e suas ações destinam-se à homogeneização do grupo. Isso porque as representações coletivas são moldadas pela tradição da qual emana o poder centralizado e centralizador. As esferas públicas tradicionais se caracterizam também pelo poder hierarquizado, bem como a transmissão e a manutenção dos saberes do grupo.

Tais considerações nos remetem às afirmações de Sacristán (2005) que nos revela uma das funções da escola da modernidade: o ensino de códigos de conduta que o humanizem e o socializem. Ao encontro dessa posição Libâneo (2012) e Veiga-Neto (2003) destacam que o silêncio e a subordinação fazem parte das aprendizagens ao indivíduo que busca se inserir no mercado de trabalho e até mesmo da vida política democrática.

.

5ª categoria- ordens e orientações

Em todas as aulas observadas os alunos aguardavam silenciosos em suas carteiras enfileiradas até serem dadas as ordens da professora para o início de cada atividade, o horário do lanche, do recreio e da saída. Nesse meio tempo havia aqueles que se arriscavam a conversar com o colega ou falavam sozinho em voz alta, mas logo era chamada a sua atenção como já descrito anteriormente. Segue a listagem de uma série de ordens da professora:

P: Agora todo mundo se acalmando.

P: Sem sair do lugar. A pro vai buscar a balança lá na cozinha.

P: 1,2,3, escreve o nome do lado que vocês estão desenhando.

P: Peguem o lápis e a borracha nós vamos fazer outra tarefa.

P: Eu só quero o lápis e a borracha, apontador, estojo pode por de baixo da carteira. Lápis, borracha e apontador. A bolsa embaixo da mesa.

P: Guarda a régua não vai usar régua.

P: eu vou explicar uma vez primeiro ano, preste atenção. Agora é hora de ouvir.

P: Psiu! Já foram no banheiro, já tomaram água, já lavaram o rostinho agora é hora de tarefa.

Os alunos ouviam as ordens e orientações dadas pela professora como se aguardassem sua autorização. Observamos que nada era feito sem que a professora desse o comando. Se tivessem terminado uma determinada tarefa ou cumprido uma ordem os alunos mantinham-se como se paralisados aguardando a próxima ordem. Mantinham-se sentados em seus lugares e olhos atentos à professora.

A situação descrita lembra-nos uma afirmação de Becker (2012, p. 14) para quem quando o professor fala e o aluno executa, quando é o professor quem decide o que fazer em que horário fazer “[...] em geral, [o professor] decide o mesmo de sempre [...]”. Na sala de aula observada verificamos os olhos atentos dos alunos manifestam a espera por aquele que comanda irrestritamente a dinâmica da classe em todos os detalhes como a conduta dos alunos e as respostas das atividades.

Apoiando-nos em Piaget (1998, p. 117), entendemos que o respeito unilateral a alguém, como supomos que acontece na aula investigada, pode levar o indivíduo a considerar as regras “sagradas” e absolutas, pois originadas de um adulto – a professora. Na perspectiva do autor dessa situação decorre a permanência desse indivíduo em um funcionamento moral heterônomo em que as ordens não são avaliados e, sim, aceitos “em concordância externa com a regra”. Isso significa que para o indivíduo a não aceitação de uma regra significa necessariamente sua burla e não sua possível modificação.

Uma visão heterônoma das regras sociais implica em não cumpri-las em razão da probabilidade de uma punição. É a presença da autoridade e ameaça o sujeito. Consideramos que esta é uma das consequências da conduta da professora pesquisada, uma vez que para seus alunos sua voz implica obediência

ilimitada e não discutida. Essas afirmações são corroboradas por Sacristán (2005) sobre a preparação necessária dos sujeitos para a vida na sociedade burguesa e capitalista da modernidade.

6ª categoria- Orientação para a tarefa de casa.

Na situação relatada a seguir a professora apresenta a tarefa que os alunos devem realizar em casa:

P: Vocês têm aqui na página 12, olha aqui a tarefa de casa. Escrevam lá para casa. Com a ajuda da mãe ou do pai.

Os alunos olham a apostilam e compreendem que é para fazer um foguete parecem se empolgar.

T: Legal!

T: É pra fazê um foguete!

A1: Um foguetinho.

P: Psiu! Só que esse foguete vocês pode trazê. Psiu! Olhe aqui!

A turma parece empolgada com a tarefa e quer falar sobre o foguete.

A1: É pra trazê o foguetinho.

P: É pra trazê que eu quero vê a tarefa.

P: Olha aqui, com que eles foram pra lua.

A1: O, pro, a gente vai faze?

A professora continua a explicação e não responde a pergunta do aluno

A1:

P: Eles foram de circular? Eles foram de avião?

A1: O, pro, a gente vai fazê?

P: Tem que pedi pra mãe ajuda a fazê o foguete.

Os alunos continuam conversando entre si sobre o foguete.

P: Olha aqui ó, psiu! Vocês vão precisá [precisar] d'uma garrafa, um rolo de papel higiênico. Só que não é o rolo que vocês usam é a partizinha de dentro, tá? Que vem dentro do papel higiênico.

A7: A gente sabe.

Neste momento um dos alunos mostra seu conhecimento sobre o material solicitado.

Para Arnay (1997), o conhecimento escolar deveria enriquecer os conhecimentos cotidianos lhes fornecendo novos sentidos. Não é o que constatamos na situação observada, uma vez que os conteúdos escolares são apresentados sem conexão com as vivências dos alunos, neste caso óbvias, em histórias quadrinhos e desenhos animados, entre outras situações.

A professora continua lendo os materiais necessários e parece não levarem conta o comentário do aluno A7:

P: [...] pedaço de papelão, pincel, tinta de várias cores, cola e tesoura.

P: Tem que tomá cuidado que não pode fazer sem a mãe ajuda.

P: Olhem aqui. Aqui tem um monte de modelo, não tem. Psiu! Não tem que sê igual ao que tá aqui. Pede ajuda pra mamãe... Psiu! Olhem pra pro. Pede ajuda pra mãe, ou pro pai ou pra vó e vão fazer esse foguete e trazê amanhã pra mim vê se tá parecido com um foguete mesmo, tá bom?

P: É tarefa de casa.

A professora então passa para a atividade da página seguinte que é a construção de um quebra-cabeça.

P: Pessoal, lá atrás nós temos um quebra-cabeça de um planeta.

Ao final da descrição de situações que exemplificam a relação professora-alunos observada em nossa pesquisa concluímos que se configura como uma relação unilateral e centrada. Este tipo de relação interpessoal impede o diálogo entre a professora e os alunos e entre os alunos, elementos necessários para a cooperação que envolve a troca e a compreensão dos pontos de vista, assim como refletir sobre seu próprio pensar por parte do indivíduo.

Consideramos que esta postura é decorrente de uma concepção empirista e diretiva de educação tomando emprestada a conceituação de Becker (2012, p. 16). Para o autor, essa posição epistemológica tende à “reprodução da ideologia; do autoritarismo, da heteronomia [do professor e] da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade, da inventividade [dos alunos] [...]”. O aluno executa tarefas sem refletir sobre elas o que significa a morte da pergunta; o aluno aprende a silenciar mesmo “discordando, perante a autoridade do professor”.

Como contraponto dessa modalidade de ensino, valemo-nos de Piaget (1998) para lembrar que é possível uma educação escolar que se realize por meio da “compreensão e da reciprocidade” entre os agentes educativos – professor e alunos e alunos/alunos – em que seus pontos de vista sejam expostos ao outro e colocados em discussão entre outros pontos de vista. Para que essa forma de educação escolar se realize é preciso que o docente se liberte do egocentrismo ilusório e inconsciente que leva o indivíduo a crer somente em sua perspectiva de pensamento e a não abrir espaço para outras perspectivas possíveis e diferentes das suas.

Consideramos que as condutas da professora observada em seu conjunto remetem a essa forma de pensamento, um egocentrismo ilusório que a levava a crer apenas em sua fala e a não levar em conta os saberes de seus alunos.

Como evidência de uma possibilidade contrária de conduta, citamos o estudo anterior de Rabassi (2011, p. 28), que realizou um conjunto de intervenções pedagógicas de caráter construtivista baseado no método clínico piagetiano. Para ela, o uso deste tipo de intervenção “permitiu a verbalização e a ação intensa dos alunos na tarefa escolar, ao levantar hipóteses sobre o tema em foco, confrontá-las e selecionar a que lhes parecia a mais adequada para a compreensão” dos conceitos apresentados pelo professor. Isto significou, de um lado, uma aprendizagem significativa por parte dos alunos e, de outro, uma compreensão mais clara do processo de construção dos conhecimentos escolares dos alunos por parte do professor.

Em seu estudo ficamos sabendo que com base no método clínico piagetiano podem ser identificados três tipos de perguntas a serem privilegiadas pelo professor em uma atuação pedagógica construtivista: “perguntas de

exploração” que buscam identificar a forma de pensar do aluno; “perguntas de justificção” que solicitam a justificativa de sua forma de pensar; e “perguntas de controle” que verificam a coerência do pensamento do aluno através da contra-argumentação do professor. De acordo com a autora, desta perspectiva, foi possível reorganizar seu trabalho em função das respostas dos alunos às suas demandas durante as atividades escolares.

Apoiada na teoria piagetiana, a autora esclarece que para o desenvolvimento deste tipo de ensino cabe ao professor não induzir ou sugerir as respostas de seus alunos. É preciso que promova um movimento da classe em direção ao levantamento de hipóteses e inferências, ou seja, a elaboração de respostas espontâneas e desencadeadas por parte dos alunos. As respostas espontâneas “põem em evidência o pensamento já existente do sujeito e independente da mediação do pesquisador”; as respostas desencadeadas são geradas como produto de elaboração do próprio aluno no decorrer da atividade que está sendo realizada. Tais respostas indicam “com mais clareza a maneira como o sujeito está compreendendo determinado conceito”.

Ao analisarmos os dados obtidos na sala de aula investigada concluímos que a professora sugeriu as respostas dos alunos em todas as atividades observadas. Supomos que este tipo de ação pedagógica acabou por impedir a elaboração de respostas a partir das hipóteses e inferências que os alunos poderiam ter construído (provavelmente construíram parcialmente, mas não verbalizaram) durante a realização das atividades das aulas. Este tipo de conduta revela uma postura intelectual centrada por parte da professora que, por sua vez, concorre para uma aprendizagem predominantemente baseada na reprodução de respostas alheias por parte de seus alunos e não na cooperação.

5.2. Quanto às relações professora-aluno

As relações entre a professora e cada aluno individualmente acontecia após as explicações a todo o grupo da classe. A professora terminava de explicar ou de resolver a atividade coletivamente e passava a ir de carteira em carteira observando, corrigindo e verificando se haviam concluído as atividades às vezes ela sentava em sua mesa e os alunos traziam suas tarefas para ela corrigir e tirar

dúvidas. Andava entre as carteiras com a apostila ou folha impressa e uma caneta nas mãos.

Para a apresentação da relação professora-aluno selecionamos uma atividade de matemática presente na apostila. Em seguida ao ritual de procura da página da apostila, a professora mostra uma imagem que se refere à turma a uma tirinha da turma da Monica em que a Magali persegue uma bandeja com bolinhos. Após a interpretação da tirinha a professora apresenta a atividade pedindo para um dos alunos ler o enunciado:

A1: Quantos docinhos há no caminho?

A professora pede que cada um conte em sua apostila a quantidade de docinhos que aparece na gravura. Alguns alunos respondem em voz alta o resultado, mas a professora não leva em conta e vai até o quadro e diz:

P: 14 será?

P: A pro [professora] vai por aqui.

Registra então o numeral quatorze no quadro e pede que os alunos registrem no quadradinho que há na apostila destinado para a resposta.

Ela lê na sequência a próxima pergunta:

P: quantos docinhos há no prato?

T: seis.

Também se refere à gravura que está na apostila.

P: Seis docinhos. Podem colocar lá (Diz a professora se referindo a um quadrinho destinado à resposta).

A próxima pergunta é lida pela professora:

P: onde há mais docinhos na bandeja ou no caminho?

Alguns alunos respondem:

As: No caminho.

A professora diz que devem marcar um X na resposta correta:

P: No caminho, leiam lá é só juntar as letrinhas.

Continuando a atividade da apostila a situação solicitada é para que contem todos os bolinhos para saber quantos tem ao todo.

Em sua primeira intervenção orienta um dos alunos sobre o local da apostila onde deve copiar a operação aritmética. Ele não diz nada e passa a fazer o que a professora orientou.

Um aluno e outro começam a responder:

A1: Vinte.

A2: Vinte.

Mas a professora permanece na frente do quadro de cabeça baixa olhando para a apostila e quando mais vozes respondem ela diz:

P: Espera que tem gente contando.

Os alunos então fazem silêncio até que a professora pergunta:

P: Será que tem vinte mesmo?

P: No caminho tem quatorze e lá no pratinho tem seis. Então o que agente tem que fazer?

P: Soma, né?

A1: Aonde pro?

P: Não tem um lugar pra fazer, vai fazer num cantinho na apostila.

P: Quatorze mais seis coloque lá a continha.

P: Achem um espacinho no livro e faz a conta.

P: Esse aqui vai subi [subir] um.

Assim a professora explica a operação aritmética que deverão resolver. Enquanto isso arma a operação no quadro para resolvê-la.

P: Seis mais quatro dá quanto?

Um dos alunos responde duas vezes o resultado – 10 – para que a professora o escutasse, mas ela dá continuidade sem prestar atenção em quem respondeu ao cálculo:

P: Gente é pra montar essa conta na partizinha branca [um espaço em branco na apostila].

Refere-se desse modo a espaço na página da apostila para que os alunos armem a operação e resolvam. Logo após vai resolvendo no quadro e fornece a resposta à classe.

P: Dá dez.

P: Eu posso deixar o dez aqui?

T: Não

P: Por quê?

Um aluno responde com voz baixa:

A1: Por o um (número um) tem que subi.

P: Um faz parte da casinha da dezena e zero uniiiiii...?

T: daaaaa-deeeee.

P: E agora, quanto que dá aqui, então?

T: Dois.

Respondem alguns alunos.

P: Um (quantidade um) mais um, dois.

P: Então a gente só fez a conta pra ter certeza. Vocês já tinham contado, então a conta já deu a certeza de quantos docinhos tem. Copiem a continha lá [na apostila] para saber como que vocês tiveram certeza.

Então, chega o momento em que os alunos devem registrar a operação na apostila e a professora começa a passar de carteira em carteira para ver a realização da tarefa.

P: Aqui, amor, na partinha branca copie a conta.

Junto ao aluno seguinte comenta:

P: Já fez?

Faz a pergunta, mas não aguarda a resposta do aluno. Apenas olha para a atividade e vê que está feita e segue para a próxima carteira.

Para o próximo aluno ela diz:

P: E a continha, amor? Apague aqui. Não é pra fazê [fazer] assim. Você vai fazê [fazer] a continha aqui.

Este aluno também ouve o que a professora fala, em seguida pega a borracha e apaga sua apostila e copia novamente a operação escrita no quadro.

A professora segue sua caminhada nas próximas carteiras segurando de um lado sua apostila e do outro uma caneta. Diz a outro aluno:

P: Faz a conta aqui. (Apontando um local na página da apostila)

Para o aluno seguinte:

P: Cadê a conta A6?

Enquanto está passando pelas carteiras os alunos fazem a cópia, alguns tentam conversar com o colega ao lado, mas logo são chamados pela professora para fazerem silêncio. Para o aluno seguinte ela faz a seguinte intervenção:

P: Por que é que o vinte ta [está] aqui?

O aluno põe a mão na testa quando ouve a pergunta da professora, mas não sabe responder e fica olhando para o caderno. Em seguida a professora diz:

P: O vinte (número vinte) não tem que tá [estar] lá do lado?

O aluno continua ouvindo. E a professora aponta com a caneta em sua apostila aonde ele deve registrar o numeral 20 do resultado da “continha” que foi feita por ela no quadro. E diz:

P: Apaga e arruma.

Em silêncio, o aluno pega a borracha para atender a orientação da professora e corrige a conta. Ao colega ao lado, a professora, apontando a apostila do aluno, diz:

P: Quatorze (quantidade quatorze) mais vinte dá quanto?

Sem que o aluno responda continua andando e diz a todos:

P: Pessoal tem que fica [ficar] com a continha aí, sim, pra lembra como acho [achou] o resultado além de conta [contar].

Ela fornece esta explicação para os alunos entenderem porque tem que copiar a conta na apostila. A professora pretendia mostrar para os alunos que esta seria outra forma de chegar ao resultado do número de bolinhos sem ser somente contando o número de bolinhos.

Este fato nos permite perceber que se há outras possibilidades de resposta para uma mesma situação-problema, estas não são pensadas e apresentadas pelos alunos e a professora. É a própria professora que se ocupa desta tarefa. Tomando como referência a teoria piagetiana concluímos que aqui observamos mais uma conduta centrada da professora da classe.

Sobre o ensino de matemática, em sua obra, Piaget (1998) comenta a realidade existente nas escolas que utilizam métodos puramente verbais e “fundados exclusivamente na transmissão mais do que na redescoberta pelo

aluno”. O autor assinala que o ensino de matemática na escola somente tem sentido se houver uma tomada de consciência dos procedimentos de resolução das situações-problema por parte do aluno.

Na relação professora-aluno relatada observamos poucas respostas e perguntas dos alunos que, no entanto, não foram levadas em consideração. Prevaleceram perguntas e respostas da professora, assim como seus procedimentos de resolver as situações-problema como se não houvesse outras possibilidades válidas.

Sua forma de ensinar corresponde a um pensamento egocêntrico que impede a cooperação com cada aluno atendido individualmente. Destacamos a afirmação de Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 147) para quem o egocentrismo “[...] é uma atitude epistêmica [...] que impressiona por sua apreensão não-crítica do objeto de conhecimento e [...] [a] supremacia da perspectiva própria”.

Concordamos com Piaget (1973) quando propõe como alternativa para esta forma de ensinar a atividade cooperativa em que se busca a descentração do professor e dos alunos. A descentração permitiria que no processo ensino-aprendizagem professores e alunos buscassem ouvir e compreender o pensamento do outro como ponto de partida para seu próprio pensamento e a organização de sua argumentação.

Trazemos aqui o posicionamento de Jovchelovitch (2008) ao destacar que as trocas e discussões dos argumentos dos indivíduos como sendo um dos indicadores da constituição de uma esfera pública. Arnay (1997) assinala que a escola atual está longe de realizar conexões entre diferentes tipos de saberes, os quais advêm de vivências e culturas diferentes. Relacionando o posicionamento do autor com as afirmações de Jovchelovitch (2008), podemos pensar que a sala de aula somente se configura como uma esfera pública dialógica (não tradicional) quando se percebe como um espaço para o encontro entre pessoas, ideias, valores e diferentes saberes, mas deixa de ser esfera pública dialógica quando faz imperar um conhecimento sobre o outro.

Voltando à observação da sala de aula. A professora continua olhando e comentando com outro aluno:

P: E a conta? Por que você colocou vinte aqui?

P: Não é pra [para] por vinte?

P: Não presta atenção, dona A3.

P: Copie a conta aqui. (Apontando para um espaço da página da apostila)

Locomovendo-se em direção a próxima carteira a professora continua falando com o mesmo aluno:

P: Por isso que tem que prestá [prestar] atenção.

A aluna, então, fica olhando para frente sem olhar para a apostila e a professora logo diz:

P: Faz A3. Tá lá no quadro.

A aluna A3 volta-se para a apostila e começa a copiar a conta do quadro.

Quando a professora observa que os alunos estão copiando corretamente as operações apenas olha e segue adiante. Quando termina de passar por todas as carteiras volta para frente do quadro e explica a próxima atividade, que é desenhar a quantidade que eles registraram anteriormente: 20.

A professora explica:

P: Vocês vão desenhar e contar novamente, tá?

P: Primeiro desenha [vinte bolinhas], tenha certeza que desenhou vinte e coloca a quantidade aqui dentro (indicando o espaço em forma de quadrinho destinado à resposta).

O desenho que a professora se refere é com relação às vinte bolinhas que o aluno deve fazer para representar a soma dos bolinhos. A professora fecha a apostila e coloca-a sobre sua mesa e em silêncio os alunos começam a copiar a conta que a professora fez no quadro. Desta vez a professora senta-se em sua mesa e começa a organizar alguns papéis. Um dos alunos levanta de sua carteira e explica para o colega ao lado o que é para fazer, mas a professora fala de sua mesa:

P: A4 é ele que vai fazer [fazer].

O aluno volta para a sua carteira. E a professora continua:

P: Ele não tá [está] precisando de ajuda agora.

Passados aproximadamente cinco minutos o primeiro aluno levanta e leva sua apostila para a professora corrigir. A professora passa um visto e vem o próximo aluno. Dos próximos alunos ela conta o número de bolinhos desenhados, passa o visto e eles voltam para os seus lugares.

Em seguida, a professora levanta e começa a apagar o quadro e divide-o em três partes, enquanto isso os alunos continuam fazendo o desenho dos bolinhos. Após dividir o quadro ela vai para um canto da sala e fica observando os alunos que ainda estão fazendo a atividade. Logo os alunos fazem uma fila em frente à professora para mostrar a tarefa feita. Ela pega a apostila do primeiro da fila, confere e diz:

P: Tem um (número um) a mais aqui.

Entrega a apostila para o aluno que volta para a sua carteira para arrumar a atividade. Segue o próximo da fila. Então a professora orienta os alunos:

P: Quem terminou agora tem que pintar [pintar].

O quadro que ela havia dividido em três partes serviria para uma próxima atividade, a qual não será apresentada. Na situação apresentada observamos uma preocupação da professora observada com o desempenho de cada um de seus alunos. Consideramos uma preocupação legítima em um grupo em fase inicial de alfabetização e numeralização¹¹. Contudo, constatamos que a professora não procurou compreender o processo de resolução da tarefa por

¹¹ Termo utilizado por várias obras de ensino de matemática para designar a fase inicial de aprendizagem de aritmética (CALSA, 2002).

parte de cada aluno. Como observado no tópico anterior os dados revelam uma preocupação predominante com o resultado correto da atividade. Evidencia-se mais uma vez uma conduta centrada por parte da professora, assim como sua concepção do papel do erro na aprendizagem.

Para a professora, o erro é um comportamento a ser evitado e corrigido com a indicação de sua correção. Apoiados em Macedo (2010, p. 71), podemos afirmar que, neste caso, a preocupação da escola é com “a eficácia” do ensino o que pode deixar em segundo plano uma aprendizagem compreensiva dos conceitos ensinados.

Contrariamente a posição assumida pela professora na situação observada, Macedo (2010, p. 66) destaca que o erro não deve ser encarado pelo professor como uma oposição ao acerto. Para a teoria construtivista o erro é considerado um caminho de “invenção ou descoberta” que o indivíduo organiza em busca de um procedimento que chegue ao resultado esperado na atividade.

Consideramos que, ao desconsiderar o caminho percorrido pelo aluno e encarar este caminho como um erro, a professora nos revela uma conduta intelectual egocêntrica. Apresentou dificuldade em descentrar o seu pensamento e sua forma de resolver as operações aritméticas para procurar entender o que e como pensa cada um de seus alunos. Seu pensamento centra-se numa concepção epistemológica cujo erro é indicador do fracasso.

Mais uma vez os dados nos facilitam a hipótese de que desta forma professora e aluno não cooperaram intelectualmente, uma vez que em todas as situações prevaleceu um ponto de vista da professora na resolução das operações aritméticas. Em contrapartida ao docente da escola tradicional que impõe seus procedimentos de resolução das atividades, Piaget (1998, p.20) o professor que coopera busca compreender o caminho do pensamento de seus alunos, “responder as [suas] perguntas”, bem como ouvir suas perguntas. Isso significa colocar-se no lugar do aluno e buscar responder dúvidas e impasses que surgem na resolução da tarefa. Nessa perspectiva, ao professor cabe fornecer informações, sugerir caminhos alternativos e incentivar a busca pelo próprio aluno.

Os estudos de Macedo (2010, p. 90-91) nos ajudam a compreender que uma postura pautada em erros e acertos como a observada nesta pesquisa

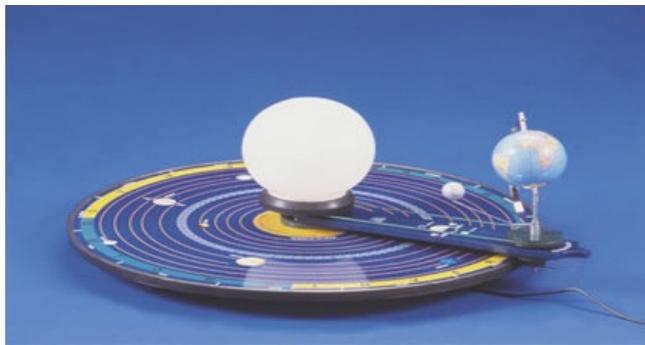
remete ao discurso da lei, isto é, “[...] a palavra do professor é a melhor palavra; o lugar do professor ainda é hoje o melhor lugar”. Nas palavras do autor este tipo de concepção vê o erro como transgressão e “têm que ser apagados” (MACEDO, 2010, p. 92). O autor prossegue explicando que é fundamental ao ensino, principalmente na fase inicial da escolarização, compreender o quê e o como seu aluno pensa. “Se o saber dos alunos não pode ser ouvido ou levado em conta, permanece-se dentro dos limites fixados [...] pelos adultos” (MACEDO, 2010, p.92). Isso não significa uma negação dos limites fornecidos pelos alunos, mas um alerta para a necessidade de se oferecer momentos de pesquisa, reflexão e discussão na sala de aula, mesmo entre crianças menores.

Frente a essas considerações é possível afirmarmos, retomando Jovchelovitch (2008), que na sala de aula observada predominam características de uma esfera pública tradicional em que não há espaço para trocas interpessoais professora-aluno em um sentido cooperativo. Buscando integrar Macedo (2010) e Jovchelovitch (2008) a oportunidade da comunicação tem a ver com encontrar o outro, reconhecer sua perspectiva, levá-la em conta e estar preparado para se colocar no papel do outro. É um processo que não procura apagar diferenças de perspectiva, mas ligar, conectar e produzir, através de uma cadeia criativa de atos dialógicos. Na visão de Piaget (1977, p. 94), isso poderia se configurar como um processo de cooperação, em que a ação dos sujeitos “consiste em se situar para submeter o individual ao universal”.

5.3. Quanto à relação aluno-aluno

As conversas entre os alunos ocorreram poucas vezes, pois eram interrompidos rapidamente pela professora. Em apenas duas situações dos dias de aula observados consideramos terem ocorrido interações entre os alunos. São duas situações organizadas pela professora: confecção de um quebra-cabeça e a observação de dois planetários em uma aula de geografia (Figura 04).

Figura 04: Modelo de planetário utilizado na sala de aula observada



Fonte: <http://maxwell.studiogt.com.br/pop-produtos.php?id=293>

Na aula de geografia, após a professora ajudar os alunos a encontrar a página correta da apostila e resolver oralmente a interpretação do texto sobre planetas ela trouxe para a sala dois planetários. Quando os alunos viram os materiais trazidos pela professora começaram a gritar sugerindo já conhecerem seu funcionamento.

T: Liga! Liga! (os alunos gritavam em coro)

A professora comenta:

P: Pessoal! Psiu ! Coisa feia, vamo [vamos] pará [parar]! (Repreendendo os alunos).

A professora instala os planetários um ao fundo e outro a frente da sala e chama os alunos para o olhar os planetas que compõem o material. A professora trouxe dois planetários para evitar tumultuo, por isso organiza uma observação a frente e outra no fundo da sala. Faz isso também pela localização das tomadas. Então orientou aos alunos dizendo:

P: Pode vim [vir] um de cada vez pra olha [olhar] os planetinhas.

Durante as atividades houve uma constante preocupação para que a organização da sala não fosse alterada, as carteiras maninham-se enfileiradas e qualquer alteração como, por exemplo, alteração na conversa dos alunos fazia com que a professora intervisse pedindo ordem e silencio. A professora tentou fazer com que os alunos observassem individualmente os planetários, mas logo

viu que tomaria muito tempo de sua aula. Essa conduta nos lembra das palavras de Veiga-Neto (2003) “Na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós” (VEIGA-NETO, 2003, p.107).

Desta forma a escola parece exercer um esforço para anular o conhecimento cotidiano do aluno e nas palavras de Arnay (1997, p. 41) “o conhecimento escolar deveria abranger o conhecimento cotidiano [...]” argumenta o autor que esta seria uma forma de oportunizar o aprofundamento do seu pensamento popular “até transformá-lo em conhecimento escolar”.

Sendo assim, Arnay (1997, p. 40) defende que “não existe nenhuma razão para empenhar esforços e recursos educativos em sua anulação [conhecimento cotidiano]. Não deveríamos continuar considerando o conhecimento cotidiano como sinônimo de mau conhecimento”. Permitir a interrelação dos próprios alunos ajudaria na exposição de seus conhecimentos e na conexão destes com o conhecimento escolar. O encontro e a coordenação de diferentes entendimentos entre alunos-alunos e alunos-professor facilitariam a reconstrução dos conhecimentos e ao mesmo tempo, fazendo da sala de aula um espaço de dialogicidade capaz de oportunizar aos educandos momentos para que cooperem e resolvam problemas de forma ativa, respeitando-se mutuamente.

Uma possibilidade de constituição de dialogicidade seria a configuração da sala de aula em espaço de esfera pública dialógica que, segundo Jovchelovitch (2008, p.146) “[...], são pontos de encontro, territórios de conexão e comunicação [...]”. No entanto as crianças não tiveram a oportunidade para o debate e para as conexões entre o que conheciam sobre planetas com o conhecimento escolar sobre este conteúdo.

A partir dos conceitos de esfera pública de Jovchelovitch (2008), esta forma de trabalho entre os alunos pode ser compreendida como uma esfera pública tradicional em que o conhecimento transmitido reveste-se de dogmatismo e sua transmissão exige uma rígida hierarquia. É por meio desta hierarquia que representações coletivas imperam com o intuito de padronizar as pessoas, as ideias, modos e costumes. Neste caso, as “representações coletivas” cerceiam o diálogo e passa a valer a forte relação assimétrica – hierárquica – que se estabelece entre os sujeitos de uma comunidade.

As crianças são chamadas uma de cada vez para ver os astros, mas logo passam a se movimentar e ver os materiais mais de uma ao mesmo tempo. Então começam a conversar entre si com empolgação. Esta atividade durou aproximadamente sete minutos quando foi interrompida pela professora para continuarem as atividades da apostila. Os alunos continuaram conversando por um tempo e aos poucos foram parando aos pedidos de silêncio da docente.

Analisando esta situação em conjunto com os dados relativos à relação professora-alunos e professora-aluno supomos que tanto o uso de materiais como a agitação e a conversa decorrentes desta atividade podem ser consideradas um motivo de atraso do programa de conteúdos a ser cumprido pela turma. Leva-nos a esta suposição o pouco tempo dado pela professora a esta atividade e, principalmente, a inexistência de sua participação direta durante a observação dos alunos. Queremos dizer com isto que a docente não utilizou o material para orientar a observação dos alunos, fazer perguntas que relacionassem o que estava acontecendo nos planetários e o texto da apostila, e solicitar hipóteses e inferências sobre o tema. Como a observação dos alunos foi desordenada supomos que nem todos tenham integrado o que foi observado e o conteúdo descrito na apostila.

Apoiando-nos novamente em Piaget (1998) e Macedo (2010), afirmamos que uma abordagem cooperativa entre aluno-aluno e professora-alunos envolveria uma intervenção da docente com o sentido de que os alunos levantassem hipóteses sobre o que estava acontecendo com os astros e os conceitos expressos na apostila.

Além disso, a relação aluno-aluno poderia ser favorecida por intervenções com o objetivo de “desequilibrar os conceitos prévios dos sujeitos, colocando-os em situação de dúvida e de indagação sobre seus próprios conhecimentos para que o processo de reequilíbrio conceitual pudesse se realizar”, conforme Os dados apresentados por Rabassi (2001, p. 31). Em uma ação pedagógica dessa ordem é possível aos alunos conversarem e compararem suas percepções e interpretações sobre a situação desenvolvida pela professora.

Ao comparar suas percepções e interpretações os alunos podem efetivar uma relação cooperativa entre si, ou seja, a possibilidade de buscar compreender o pensamento do colega e argumentar a partir dela. Em consequência, aos

alunos seria favorecida a descentração de seu pensamento. Conforme os estudos de Moro (1991) e Calsa (2002), a cooperação entre os alunos exige intervenções do docente no sentido de promover a reflexão sobre a situação proposta pelo professor, assim como expressar verbalmente suas hipóteses e conclusões provisórias sobre o tema proposto. Os estudos de Calsa (2002) corroborando as pesquisas de Moro (1991) e Macedo (1994) revelam a importância da confrontação de ideias entre os alunos para a percepção de suas coincidências, contradições e oposições.

Para Calsa (2002, p. 104), a excessiva verbalização do professor com explicações e direcionamento das interpretações pode vir a estabelecer “uma relação assimétrica adulto-criança com excessiva dependência das orientações e dicas do adulto”. Isso não significa a negação da participação e da direção do professor nas tarefas escolares e, mas a promoção de momentos de cooperação entre os alunos. Para a estudiosa, oportunidades de cooperação entre os alunos oferecem a possibilidade concreta de construção social do conhecimento uma vez que segundo a teoria piagetiana as coordenações individuais do pensamento dos sujeitos são enriquecidas se precedidas por coordenações coletivas, ou seja, em grupo.

Durante as aulas observadas constatamos a inexistência desses momentos em razão da predominância da conduta centrada da docente. Essa predominância se manifesta também na organização do espaço da sala de aula que não foi alterado durante a atividade de observação do planetário pelos alunos. Consideramos que a manutenção das carteiras em fila, como nas outras situações de aula, contribuiu para a inexistência de trocas cooperativas entre os alunos. Emprestamos de Becker (2012, p. 14) a conclusão de que este tipo de organização espacial sugere “alunos quietos e silenciosos [para] escutarem a preleção do professor”. O autor comenta ainda que neste tipo de sala de aula as carteiras são enfileiradas e “afastadas o suficiente uma das outras para evitar que os alunos conversem entre si”. Neste caso, o professor prossegue a aula assim que o silêncio se faz presente e que a palavra seja novamente “monopólio seu”.

Outras condutas da professora confirmam nossas suposições sobre sua concentração intelectual como a troca de vários alunos de lugar para evitar a conversa entre eles. Piaget (1998) interpreta ações como esta como uma coação

típica de uma conduta unilateral do docente na qual conversa é sinônimo de indisciplina.

A segunda atividade descrita envolve a montagem de um quebra-cabeça realizado após o término de tarefas da apostila. A professora orientou que destacassem a última página da apostila que continha um quebra-cabeça referente aos animais, tema que havia sido ensinado. Solicitou que recortassem as peças do quebra-cabeça:

P: Agora a gente vai pegá [pegar] lá atrás no material de apoio lá os bichinhos de estimação.

Os alunos recortaram seus quebra-cabeças cada um em seu lugar mostrando-se animados com a atividade. Às vezes arriscavam uma conversa com o colega ao lado: falavam sobre seus animais de estimação. Enquanto faziam os recortes a professora sentou-se em sua mesa e de vez em quando pedia silêncio. Depois de recortadas às peças do quebra-cabeça a professora disse:

P: Pessoal, depois que vocês tirarem tudo escrevam o nome de vocês atrás das peças e podem sentar com o amiguinho, mas só depois de escreverem o nome atrás das peças aí pode misturar as peças com o amigo.

Sentados em duplas os alunos brincavam e conversavam sobre o que estavam fazendo. Não nos foi possível registrar a fala de cada criança enquanto brincavam com os quebra-cabeças. Os alunos mantiveram-se nesta atividade até a ordem da professora para guardar o material e arrumar a sala para esperar o sinal de saída da aula.

A partir dos dados obtidos sobre a relação aluno-aluno da sala observada na pesquisa, concluímos que a organização do tempo e do espaço remete ao modelo de escola preconizado no período inicial da modernidade – a didática tradicional. Aqui retomamos Candau (2003, p. 49-50) que constata a vigência do “papel conservador e reprodutor do sistema educacional, verdadeiro aliado da manutenção da estrutura social, muito mais do que elemento mobilizador de sua transformação”. Para a autora, o sistema educacional brasileiro ainda segue a

trilha do conservadorismo que aprisiona o professor em uma concepção tradicional de educação.

Com o intuito de reforçar nossa hipótese conclusiva nos valem de Gadotti (1995, p. 90) que assinala a origem da escola moderna na educação iluminista. Esta vertente pedagógica “até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista”.

Nas duas atividades aqui apresentadas os alunos mostraram entusiasmo, queriam falar, contar o que sabiam uns para os outros. Nestas atividades a professora teve a oportunidade de intervir de forma construtiva para que seus alunos realizassem trocas cognitivas, aprendessem falar e ouvir, a colocar seus pontos de vista como mais um entre outros possíveis. Seria estes momentos dentre outros possibilidades de cooperação e espaço de esfera pública, organizada para o diálogo e para a comunicação, seria nas palavras e Jovchelovitch (1998, p. 229) momentos para a “descentração da perspectiva e o reconhecimento mútuo” e para Piaget (1973) momentos para a cooperação e reciprocidade.

Com base em Jovchelovitch (2008) e Arnay (1997), é possível percebermos na instituição uma forte hierarquia no que diz respeito aos saberes – escolar e de experiência de vida –, ou seja, considera-se um saber “mais verdadeiro e absoluto” que o outro, a ponto de tentar substituir o segundo pelo primeiro. A limitação de atividades que propiciem trocas intelectuais entre alunos e alunos reforça a ideia destacada pelos autores supracitados. Para Giroux e McLaren (1995 p. 140) seria a partir da criação de espaços públicos que os alunos poderiam “debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as possibilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão deste trabalho não significa um ponto final na busca pela compreensão do papel da escola na vida dos sujeitos professores e alunos. Desde sua constituição a organização escolar serviu e serve a interesses sociais, políticos e sociais vigentes. As mudanças ocorridas nestes cenários influenciam as teorias sobre o aprender e como ensinar. Tendo em vista a complexidade dessas relações, neste trabalho optamos por fazer um recorte que buscou evidenciar as relações entre o espaço da sala de aula e as condições sociais e culturais do momento em que estamos vivendo, pós-modernidade. Para chegar a isto, escolhemos olhar com maior atenção as relações intelectuais entre os agentes do processo ensino-aprendizagem alunos-alunos e alunos-professor a partir do aporte teórico construtivista.

Para responder nossas inquietações investigamos as condutas intelectuais de uma professora de 1º. ano do ensino fundamental quanto a sua postura centrada e descentrada. Os dados coletados em nossa observação nos levaram a confirmar nossa hipótese inicial de que a relação intelectual entre a professora e os alunos é sustentada por uma conduta centrada por parte da docente. Os dados revelaram a predominância da apresentação do conteúdo escolar, bem como sua aplicação e correção em exercícios, sem nenhuma forma de diálogo da professora com seus alunos. Pelo contrário, as intervenções dos alunos durante qualquer um desses momentos foram totalmente ignoradas pela docente. Constatamos que as relações interpessoais ocorridas na sala de aula se limitaram a comunicação unilateral da professora: a professora falava ou escrevia o considerado correto e os alunos escutavam, liam e copiavam em seu material.

Essa conclusão se estende às relações entre a professora e cada aluno individualmente, assim como entre os alunos. Mesmo nos momentos em que a professora atendia individualmente os alunos em suas carteiras eles deviam permanecer em silêncio e, se isto não ocorria, logo era o solicitado pela docente. Consideramos esta conduta intelectualmente centrada, uma vez que nos fazem supor que para a professora seu ponto de vista é o único adequado para a compreensão dos textos e exercícios propostos. Não observamos situações em

que a fala dos alunos tenha sido levada em conta, seja como complemento às suas explicações ou ensaio de respostas às questões propostas pela docente.

Embora a professora tenha organizado duas atividades que poderiam favorecer trocas de opiniões não observamos situações deste tipo. Quando ocorreram conversas entre os alunos foram repreendidas e aos seus comentários sobre a tarefa percebemos indiferença por parte da docente.

Os dados facilitam a hipótese de que a sala de aula observada apresenta características de uma esfera pública tradicional, organizada a partir de uma relação assimétrica entre professora-alunos; bem como heterônoma, baseada tão somente no cumprimento das ordens por conta da autoridade do docente. Contrariando o perfil de uma esfera pública tradicional, a esfera pública dialógica se constitui em um espaço público de compartilhamento de conhecimentos, vivências e valores. Neste espaço os participantes se reconhecem pela diversidade, pelas diferenças e similaridades de suas perspectivas.

A organização da sala de aula observada guarda características do modelo da escola moderna, cujo objetivo é a universalização de uma única cultura – os conteúdos escolares; o disciplinamento dos corpos de professores e alunos; naturalização da ocupação do tempo e do espaço escolar. Foram observados rituais como a entrada enfileirada ao soar de um sino, o enfileiramento das carteiras da sala de aula, o posicionamento do quadro e da mesa da professora a frente e no centro da sala, a permanência do olhar dos alunos sobre o professor.

Neste século em que inúmeras mudanças denunciam as fortes transformações nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas pelas quais a sociedade é atravessada, consideramos que a visibilidade de outras formas de pensar e viver são parte da formação atual dos indivíduos. Assim também é o diálogo que se faz cada vez mais importante em razão da diversidade cultural que busca reconhecimento e negociação social.

Apesar de modificações de diferentes ordens no sistema educacional brasileiro, concluímos que as condições pós-modernas já presentes na escola e nas salas de aula exigem uma posição intelectual descentrada por parte do docente no processo ensino-aprendizagem. São consequências dessa posição a possibilidade de cooperação entre o professor-aluno e aluno-aluno, ou seja, uma relação dialógica recíproca tal como propõe uma esfera pública dialógica. Uma

postura contrária a essa, tende a cristalizar condutas intelectuais egocêntricas do próprio professor e dos alunos por não oportunizar a troca cooperativa entre os sujeitos.

As conclusões até aqui são produto de um estudo de caráter exploratório e apresentam limites claros em sua possibilidade de generalização. Assim, acreditando na importância da constituição da escola como esfera pública e da conduta descentrada do professor como possibilidade dessa constituição, consideramos importante à ampliação deste estudo para compreender com mais precisão o alcance dos resultados obtidos por nós. Outras questões nos inquietam como a relação entre a nota obtida pela escola no IDEB (nota alta) e as condutas centradas e observadas na sala de aula pesquisada. Essa relação nos leva a várias interrogações e perplexidades: o que é avaliado pelo IDEB valoriza uma conduta centrada do professor? Os dados obtidos nesta pesquisa não são relevantes para a nota do IDEB? Neste caso, o caso estudado seria uma exceção na escola? Se, ao contrário, houver relevância podemos pensar que uma conduta centrada por parte de alunos e professores pode favorecer boas notas no IDEB? Consideramos que tais inquietações precisam ser respondidas em novos estudos com caráter mais amplo da população pesquisada.

Do mesmo modo, concluímos a necessidade de estudos que objetivem a experimentação de condutas descentradas por parte do professor e suas repercussões nas séries iniciais do ensino fundamental. Repercussões na aprendizagem dos conteúdos escolares previstos nessas séries, assim como na constituição da sala de aula como um espaço público com características de uma esfera pública dialógica.

REFERÊNCIAS

- AIVES, Gilberto Luis. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- COSTA, Marisa Vorraber; MOMO, Mariangela. Sobre a "Convivência na escola". **Revista Brasileira de Educação**. V.14, n.42, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a09.pdf>. Acesso: 23/02/2012.
- CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CANEN, Ana Maria. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**. Descobrimdo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.
- GOULART, Iris Barbosa. Piaget. **Experiências básicas para utilização pelo professor**. 27ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.
- HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, 1997. (15-46).
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.
- LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa. **Piaget. Vygotsky. Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. A Escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MACEDO, Elizabeth. A Cultura Escolar in: MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no Ensino Escolar.** São Carlos: UFScar, 2010.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração:** a docência no ensino superior. Tese de Doutorado, Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2005.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio e CABDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, RJ: n 23, mai/jun/jul/ago, 2003, p. 156-168.

GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomas. **Currículo, cultura e sociedade.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali e SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do Conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977.

LAURENTI, Carolina. O Lugar da Análise do Comportamento no Debate Científico Contemporâneo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Jul-Set 2012, Vol. 28 n. 3, pp. 367-376.

LIBANELO, José Carlos. A Escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MESTI, Regina Lucia. **Possibilidades e Condições para o Desenvolvimento da autonomia do Indivíduo.** Dissertação de Mestrado, Marília, SP: UNESP, 1995.

MOREIRA, A. F.; SILVA Tomas. **Currículo, cultura e sociedade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PARRAT-DAYAN, Silvia. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em revista:** Belorizonte, v. 45. P. 13-23. Jun.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a02n45.pdf>.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. A Escola como Cruzamento de Culturas. In: **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar do ocidente.** Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1980.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança.** 2ª ed. São Paulo: Ideia e Letras, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação.** 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forence Universitária: 1973.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Cada do psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Livraria Olympio Editora, 1977.

RABASSI, Liliam Keidinez Bachete da Conceição. **Brincadeiras cantadas: uma intervenção pedagógica para a construção da Estrutura rítmica binária.** Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM: 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GOMÉZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino.** 4ªed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) **Currículos: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval [et al.] **O legado do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** Lisboa: Edições Afrontamento, 1999.

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Rev. Port. de Educação,** Braga, v. 21, n.1, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. **VIII Semana Pós-graduação em Educação,** 1995, Universidade Federal de Santa Maria RS.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e invenções curriculares: da disciplina para o controle.** 2008. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7confPT.pdf>. Acesso: 15/03/2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.