

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ANDRÉ AUGUSTO DA FONSECA

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

Porto Alegre

2006

ANDRÉ AUGUSTO DA FONSECA

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

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

Orientadora: Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker

Porto Alegre

2006

F657 FONSECA, André Augusto da

O ensino de história e a formação para a democracia. / André

Augusto da Fonseca. Porto Alegre: André Augusto da Fonseca, 2006.

160 p.

Dissertação: (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2006

1. Aprendizagem 2.Cooperação 3. Autonomia 4. Tomada de Consciência
5. Interações sociais. 6. Ensino Fundamental. 7. História, ensino de I-Título .

CDU 373

A todos os homens e mulheres que lutaram, lutam e lutarão pela emancipação humana.

A minha orientadora, Maria Luiza Becker, a quem tomo como modelo de coerência docente e integridade.

Agradecimentos:

Como disse aquele estudioso de moluscos de Nêuchatel, “não reclamamos nunca todo nosso crédito e não pagamos nunca todas as nossas dívidas; a circulação dos valores sociais repousa, pelo contrário, num vasto crédito, perpetuamente mantido, ou mais certamente esgotado pela usura e pelo esquecimento, mas constantemente reconstituído [...]”. Que as dívidas e os créditos que mantenho, de maneira recíproca, com nossa orientadora, Maria Luiza Becker, e as colegas orientandas, Susana Zaslavsky, Stella Maris Vaucher Farias, Maria Célia Rosseto, Sandra, Andréia Gallego, Mara Lia Lago, Maristela Rates Pierosan e Silvia Meirelles, sejam “constantemente reconstituídos”, então!

A essas mulheres maravilhosas, a meu amigo William Ismael Schütz, jovem estudante de Ciências Sociais, que me ajudou na transcrição do registro em vídeo, ao meu amigo Luís Marcelo Tisian e minha família, pela *carinhosa pressão* para concentrar-me na reflexão necessária à redação deste trabalho, registro minha gratidão.

RESUMO

Este trabalho é um estudo de caso sobre como o ensino de História pode favorecer a formação para a democracia. O recorte escolhido para o estudo empírico consiste nas relações entre o professor de História e os alunos de uma turma do ensino fundamental, ao longo de aproximadamente dois anos. A análise é focada no desenvolvimento moral do grupo, e o referencial teórico é a epistemologia genética de Jean Piaget. Partindo da definição de democracia como um conjunto de regras consensuais de procedimento para a formação das decisões políticas, o professor-pesquisador criou situações em aula que favorecessem a superação, pelos alunos, das atitudes egocêntricas (descentração), a constituição de relações de respeito mútuo (cooperação) e a constituição da autonomia moral e cognitiva. Os conteúdos da disciplina de História são instrumentos para as descentrações, e a cooperação em aula cria as condições para a construção do conhecimento.

Os resultados indicam que o educador precisa intervir propondo ações coletivas para promover o desenvolvimento moral. Por outro lado, as tomadas de consciência do próprio professor-pesquisador são relevantes para compreender os processos de aprendizagem dos alunos e para intervir de maneira mais eficaz (e cooperativa) no ambiente escolar.

Palavras-chave:

1. Aprendizagem 2. Cooperação 3. Autonomia 4. Tomada de Consciência 5. Interações sociais 6. Ensino Fundamental 7. História, ensino de.

ABSTRACT

This work is a case study on how History teaching can improve education for Democracy. The frame for that enquiry consists on the relationship between elementary school classmates themselves and between them and their teacher, in a public school, for two years. Analysis focuses on the classmates' moral development, accordingly Jean Piaget's Genetic Epistemology. From defining democracy as a frame of consensual proceeding rules for the political decision-taking, the author, as a teacher, creates situations to improve 1) students lifting from egocentric attitude to autonomy; 2) achievement of mutual respect relations (cooperation) and 3) moral and cognitive autonomy. History curriculum is an instrument to lift students from egocentrism to autonomy, and cooperation in class creates conditions for the knowledge building.

Conclusions indicate that a teacher needs to intervene proposing collective actions for promote moral development. In the other hand, grasp of consciousness, for the teacher himself is necessary to understand learning process and to act in a more accurate (and cooperative) manner within the school environment.

Key-words:

1. Learning 2.Cooperation 3. Autonomy 4. Grasp of consciousness 5. social interaction. 6. Elementary school. 7. History teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Por que um estudo sobre o desenvolvimento moral	8
1 Moral e Política.....	18
2 Democracia	22
2.1 Democracia formal x democracia participativa	23
2.2 A Democracia como método e a idéia de consenso	27
2.3 O Sentido da democracia na escola: assimetria e eqüidade.....	30
3 Piaget e a democracia.....	33
3.1 Autonomia e Cooperação.....	45
3.2 Descentrações e Tomada de Consciência	52
4. História e Descentração	57
5 Metodologia.....	65
5.1 Delineamento da pesquisa	66
5.1.1 Problema ou questão de estudo.....	68
5.1.2 Hipóteses ou proposições teóricas.....	68
5.1.3 Questões de pesquisa.....	68
5.2 O contexto da pesquisa e os sujeitos.....	69
5.3 A coleta de Dados	72
6 A análise dos dados	80
6.1 Os processos de descentração entre os alunos.....	86
6.1.1 O Jogo de Interpretação de Papéis (R.P.G.).....	87
6.1.2 A Discussão sobre a música da turma	107
6.1.3 As Assembléias de turma.....	110
6.1.4 O Júri simulado	128
6.1.5 A produção escrita.....	137
6.2 As Tomadas de Consciência do professor	143
6.2.1 A autonomia e a cooperação na ação docente	145
CONCLUSÕES	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

INTRODUÇÃO: POR QUE UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

O delineamento do problema desta pesquisa é fruto da trajetória profissional do autor. Nesta introdução, procuro articular essa trajetória (junto com o conflito cognitivo representado pelas contradições entre discurso e prática na educação), os objetivos do Ensino Fundamental em nosso país e a escolha de um referencial teórico.

De meus tempos como aluno da Escola Básica, na década de 1980, tenho a lembrança do tédio, da falta de sentido das tarefas impostas aos estudantes¹, da subestimação de nosso potencial e da injustiça burocrática e mecânica dos regramentos escolares, que buscavam mais a contenção e o conformismo de nossos espíritos do que o desenvolvimento de nossas potencialidades. Não estava seguro sobre a profissão que iria seguir, mas tinha a convicção de que a escola precisava mudar.

Ao concluir a graduação em História, tendo feito uma opção pelo trabalho de professor na rede pública, percebi em pouco tempo de prática que a faculdade não havia oferecido muito para a preparação profissional de um professor do ensino fundamental. Não tínhamos sido sequer apresentados à psicologia

¹ Utilizo indiferentemente as expressões *alunos*, *estudantes* e *educandos* para me referir a meninos e meninas.

cognitiva. De início, como é comum, tentei melhorar aspectos superficiais de meu trabalho com os alunos: transparências, teatro, maquetes, saídas de campo etc. – iniciativas que caracterizavam uma espécie de tecnicismo desvinculado de preocupações teóricas². Mas a frustração com o baixo retorno dos alunos continuava. Freqüentando cursos de aperfeiçoamento, e começando a ler Freire (1983; 1996) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais - BRASIL, 1998), percebi que havia muitos aspectos que eu não questionava no trabalho docente, senão de maneira muito incipiente: era necessário aprofundar-me em questões como currículo e avaliação. Mais tarde compreendi que era necessário repensar antes de tudo minha concepção de aprendizagem, ou seja, repensar as teorias subjacentes à minha prática.

O diálogo com colegas de trabalho e mesmo com a supervisão ou coordenação pedagógica raramente ultrapassava lugares-comuns pedagógicos tais como a interpretação sumária da não-aprendizagem como desinteresse do aluno ou da família, ou os “conselhos de classe” unilaterais que sempre davam razão ao professor. Havia poucos momentos de reflexão teórico-prática. E mesmo nesses momentos, faltava coerência na verdadeira cacofonia de “dicas” e preceitos pedagógicos que chegavam até nós de maneira truncada e superficial. Muitos colegas falavam (mal) de um passado recente de experimentação “construtivista” mais ou menos generalizada nas escolas e nos cursos de magistério, mas que tinha sido abandonada por “não ter dado certo”.

² Nem imaginava que Piaget já em 1971 mostrava a ingenuidade de educadores que, como eu, pensavam superar um verbalismo *stricto sensu* com um arsenal técnico que na verdade era um “verbalismo da imagem” (1990, p. 22), ou imaginavam estar praticando a experimentação com os alunos ao fazer uma “experiência” na frente deles: “... uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento destituído de valor formador” (ibidem). Essa tomada de consciência do professor, possibilitada pela investigação docente que é o objeto desta dissertação, será discutida no capítulo 4.

Comecei a indagar o que era esse construtivismo de que todos falavam, mas ninguém sabia definir o que era, e o que tinha sido feito dele, uma vez que nós, professores, parecemos estar sempre a braços com novos modismos que vêm e vão. Em uma “Jornada Pedagógica” proporcionada pelo município de Estância Velha em março de 2000, conheci o trabalho de Jussara Hoffmann, e procurei, a partir desse momento, um conhecimento mais aprofundado da pesquisa e da teoria do campo da epistemologia. Isso aconteceu porque Hoffmann, uma educadora com larga experiência em todos os níveis de ensino, pesquisadora, escritora e editora, procurava despertar a atenção do público daquele evento para problematizar nossas velhas noções sobre o erro, a partir das contribuições de Piaget. Seu livro mais conhecido, ***Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista***, de 1991, foi uma de minhas primeiras leituras significativas no sentido de questionar minha prática como educador.

Sem abandonar o aperfeiçoamento contínuo em minha área (a educação em História), participando de encontros regionais e nacionais periodicamente, me dei conta de que mais importante do que isso era refletir sobre as implicações políticas do ato de educar e sobre a própria organização da instituição escolar. Essa conclusão me levou a participar ativamente de Seminários e Congressos como os do município de Porto Alegre³ e da UNISINOS⁴ e principalmente buscar o aprofundamento teórico sobre minha prática de professor.

³ ***Fórum Mundial de Educação***, janeiro de 2003; ***Seminário Estadual de Educação Popular***, maio de 2002; X ***Seminário Nacional de Educação***, maio de 2002.

⁴ ***Currículo, Cultura e Sociedade***, sobre Estudos Culturais, concluído em junho de 2003; ***Participação na Gestão da Escola Básica***, agosto de 2001; ***Fórum de Educação Básica***, junho de 2001.

Por isso em 2002-2003 cursei, como aluno PEC⁵, as disciplinas ***Epistemologia Genética e Pesquisa em Psicopedagogia e Educação: contribuições do método clínico***, com a Professora Maria Luiza Becker, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com a leitura da pesquisa de Fernando Becker (1999), compreendi que na verdade aquela confusão de modismos na Educação e minha própria incompreensão a respeito dos problemas de aprendizagem estavam relacionados com um problema situado bem mais abaixo da superfície das discussões sobre métodos ou receitas educacionais: o problema da epistemologia do professor. Consolidei, com isso, minha opção teórico-metodológica pela linha teórica piagetiana como a mais adequada para o desenvolvimento de uma pesquisa voltada diretamente para a intervenção na realidade escolar.

Meu trabalho como professor, as dúvidas compartilhadas com colegas e indagações sem resposta no dia-a-dia de trabalho com adolescentes e pré-adolescentes me levaram a escolher a temática da Educação Moral para a pesquisa. Não se trata de deixar em segundo plano a aprendizagem de História, mas de reconhecer que o desenvolvimento cognitivo é correlativo ao desenvolvimento moral. Se há algum consenso na escola de que determinadas características dos papéis de aluno (passivo, memorizador, página em branco pronta para receber o conhecimento) e professor (repressor, onisciente, transmissor de conhecimentos produzidos em outras instâncias) devem ser superadas, o mesmo não se pode dizer sobre **como** fazê-lo. E aqui os conceitos piagetianos de autonomia e cooperação mostram-se bastante úteis.

⁵ PEC significa Programa de Educação Continuada, uma forma de ampliar o acesso à discussão teórica realizada no PPGEDU-UFRGS.

Não se pode negligenciar a importância de uma reflexão sobre como se desenvolvem a tolerância e o respeito à diferença, ou sobre como as crianças e jovens vão construindo as suas idéias sobre regramentos e princípios de convivência (dentro e fora da escola), pois a violência cotidiana, a quebra do sentimento de comunidade e a falência dos modelos tradicionais de relacionamento entre adultos e jovens invadem a sala de aula das mais diversas maneiras.

Por outro lado, dado que a principal função do ensino fundamental é (ou deveria ser) a formação para a cidadania (Lei 9394 de 1996, art. 2º, art. 22 e art. 32), pode-se ter a certeza de que tais questões ligadas à Educação Moral precisam integrar o currículo escolar. Aquino (1996) alerta para a necessidade de se restabelecerem algumas atribuições familiares, pois a escola vem gradualmente substituindo sua tarefa epistêmica fundamental pela normatização atitudinal. A educação no sentido lato não é tarefa exclusiva da escola, mas diversas funções extra-pedagógicas têm sido delegadas a esta.

Entretanto, a saída para esse problema não reside em alguma instância alheia à relação professor-aluno. É muito difícil que o aluno não traga os pré-requisitos mínimos de uma infra-estrutura moral para o trabalho pedagógico. “Ao contrário, é mais provável que falem a nós as ferramentas conceituais necessárias para reconhecê-los e, por extensão, presentificá-los na relação” (AQUINO, 1996, p. 46-51). A educação moral (como toda a educação) não é tarefa exclusiva da escola, mas também faz parte de suas atribuições.

Ressaltar a importância da Educação Moral não se confunde, evidentemente, com uma defesa das velhas aulas de Educação Moral e Cívica: bem sabemos quanto tempo e trabalho de professores e alunos foram desperdiçados

com as “lições de moral” típicas de uma concepção absolutamente verbalista de educação há muito criticada por Piaget (1990, 1998). Como lembrou Menin, “valores impostos por uma autoridade são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida” (2002, p. 95). Da mesma forma, o conhecido discurso “politicamente correto” corresponde muitas vezes a uma moral infantilizada, pois confunde moral com discurso adequado, reduzindo “as conquistas da autonomia (respeito mútuo, liberdade e igualdade) à heteronomia⁶” (LA TAILLE, 1999: 10). A teoria moral de Jean Piaget ajuda a compreender essas questões em profundidade.

Paradoxalmente, vemos muitas vezes as escolas adotarem acriticamente um paradigma crítico: seja fazendo um rápido levantamento em sítios de escolas públicas ou particulares na Internet, ou relembando minha experiência como integrante da coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Estância Velha (2001 a 2002), não é difícil confirmar que, em seus documentos fundamentais, como Projetos Pedagógicos, Planos de Estudos ou Regimentos Escolares, um número muito grande de escolas – senão a grande maioria – proclama a intenção de formar “cidadãos críticos e participativos”. Fazem coro à Constituição Nacional, à Lei 9394 e aos objetivos do ensino fundamental inscritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que expressam a expectativa, entre outras, de que os educandos desenvolvam “atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” (BRASIL, 1998b, p. 7). Especificamente no ensino de História, em um sentido

⁶ Heteronomia, porque tais noções são impostas de fora, sem que tenham sido construídas (ou melhor, reconstruídas) pelo sujeito a partir de sua ação (discussão, reflexão) sobre essas questões.

semelhante, destacam-se nos mesmos **Parâmetros** os objetivos de “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços” e “respeitar a diversidade social”. No nível do discurso oficial existe, senão uma derivação direta,⁷ ao menos uma convergência ou um reflexo indireto do ideal de construção da personalidade na direção da descentração e à cooperação, tal como defendido por Piaget (1967, 1976, 1994, 1998). Vemos, assim, que os objetivos do ensino – e especificamente do ensino de História – incluem o desenvolvimento moral como um componente indispensável da cidadania.

Mas como a prática docente dá conta da educação moral? O estudo de Menin (2002) verificou uma alternância entre uma educação doutrinária e um *laissez-faire* ou relativismo moral nas escolas pesquisadas. Nenhum desses dois caminhos corresponde à idéia de que só se pode chegar à autonomia moral e à tolerância pela prática do diálogo, da reflexão e da cooperação, como se depreende das conclusões das pesquisas de Piaget. As três possibilidades de tratamento da questão moral que Menin encontrou seriam, alternativamente, a doutrinação (verbalismo), o relativismo moral (*laissez-faire* ou a noção de que a educação moral é responsabilidade exclusiva das famílias⁸) ou o trabalho ativo de organizar espaços e tempos para a reflexão e a atuação moral. A essas abordagens correspondem as três grandes ideologias educacionais, na classificação estabelecida por Kohlberg quanto aos fins do processo educacional.

A **corrente romântica** de Rousseau a A. S. Neill, baseada em uma epistemologia maturacionista, pressupõe a existência de uma tendência espontânea

⁷ Se nos Parâmetros Curriculares Nacionais a influência de Piaget é explícita, ela é mais indireta nos documentos oficiais das escolas.

⁸ Essa desresponsabilização da escola também foi verificada por La Taille (2004, p. 103).

da criança para o bem. A **ideologia da transmissão cultural**, enraizada na tradição acadêmica ocidental e representada mais recentemente pelo tecnicismo e pelo behaviorismo, pressupõe que o conhecimento e os valores existem primeiro na cultura, para depois serem internalizados pelas crianças a partir de modelos de comportamento adulto ou da instrução e dos mecanismos de punição e recompensa. Por fim, o **progressivismo** de Dewey e Piaget, fundado em uma epistemologia interacionista, vê o pensamento ativo da criança (favorecido pela problematização do conhecimento, i.e., pelo conflito cognitivo) como a fonte de organização e desenvolvimento (KOHLBERG, 1972: 454).

Para esta última corrente, a moralidade não é nem a internalização de valores culturais estabelecidos nem o desabrochar de impulsos espontâneos e emoções: é a justiça, a reciprocidade entre o sujeito e os outros em seu ambiente social (idem: 455). Ao contrário da metáfora da criança como planta (maturacionismo/ romantismo), ou como máquina que recebe um *input* e produz um *output* (transmissão cultural/ associacionismo), a metáfora do desenvolvimento para o progressivismo/ interacionismo é o diálogo, é a criança tida como um filósofo ou um cientista-poeta (idem: 456-457). O processo de desenvolvimento não deriva da maturação biológica nem da aprendizagem direta, mas da reorganização das estruturas psicológicas a partir das interações do sujeito com o meio. O desenvolvimento cognitivo é um diálogo entre as estruturas cognitivas da criança e as estruturas do ambiente. Não há dicotomia entre desenvolvimento social e desenvolvimento intelectual. (idem, ibidem).

O interacionismo, na vertente da Epistemologia Genética de Jean Piaget, é o referencial que escolhi para a minha pesquisa, que representa uma

busca de coerência, ou de eliminar na medida do possível as contradições entre discurso e prática pedagógica, assumindo a premissa dos objetivos educacionais estabelecidos em nossa legislação.

Foi principalmente a leitura de seus textos pedagógicos (PIAGET, 1998) que me mobilizou para esta pesquisa. Metade dos estudos reunidos nessa coletânea foi escrita entre 1930 e 1935, em função de seu cargo no Bureau Internacional de Educação⁹, no contexto do esforço da Liga das Nações para evitar uma nova explosão de violência, no período entre-guerras. A outra metade foi escrita após a catástrofe da Segunda Guerra Mundial, que a humanidade não conseguiu evitar. Escrevendo sobre a educação moral, sobre a Escola Nova, sobre o ensino de História, Matemática e Ciências Naturais e experiências de auto-governo das crianças em estabelecimentos escolares, Piaget liga a problemática da educação à tradição democrática ou contratualista ocidental. Essa conexão faz todo sentido para mim, a partir de minha formação inicial em História.

A relevância social de uma pesquisa como esta pode ser avaliada pelos resultados do estudo de La Taille, que em sua revisão bibliográfica das teses, teses e artigos produzidos sobre as relações entre Ética e Educação, entre 1990 e 2003, verificou a raridade de estudos envolvendo pesquisa empírica e a virtual ausência de propostas de intervenção junto aos alunos (2004, p. 101).

Nos capítulos que se seguem, procuro estabelecer as relações entre política e desenvolvimento moral, bem como justificar a escolha do referencial piagetiano para orientar uma pesquisa sobre educação e formação para a cidadania.

⁹ Piaget foi o diretor dessa organização de 1929 a 1967.

Acredito que poderei mostrar o compromisso do programa de pesquisa de Piaget, desde sua juventude, com uma sociedade mais justa e por isso mesmo democrática.

Em seguida, tratarei das especificidades do ensino-aprendizagem de História, para então detalhar como foi feita a pesquisa nas aulas dessa disciplina, ministradas pelo professor-pesquisador. Finalmente, discutirei a interpretação dos dados obtidos e algumas possíveis conclusões sobre esses dois anos de trabalho.

1 MORAL E POLÍTICA

Embora *ética* e *moral* sejam termos frequentemente tomados como sinônimos¹⁰, seria importante esclarecer uma distinção possível, que parte da filosofia atualmente define entre eles. A moral pode referir-se a um conjunto de valores, princípios e regras legitimados por um indivíduo ou por uma sociedade, enquanto a ética pode significar a reflexão (por exemplo, pela filosofia) sobre esses valores, princípios e regras (LA TAILLE, 2004, p. 98; BRASIL, 1998a, p. 49). La Taille observa que “a ética moderna centrou-se na questão da norma, dos direitos, dos deveres, da justiça, e isto graças, entre outros fatores, à grande influência de Kant, [...] que se reencontra na maioria dos pesquisadores em Psicologia Moral, como Piaget, Kohlberg, Turiel e outros” (2004, p. 99). Ou seja, uma concepção normativa da ética tem predominado na produção científica sobre o tema.

Evidentemente, a questão da norma não exclui a reflexão crítica e a autonomia. Pelo contrário. A forma como historicamente se definem essas normas, como os sujeitos aderem a elas ou as recusam é uma questão política. Neste trabalho, de acordo com o referencial adotado, entendo que o tipo de desenvolvimento moral que deve ser buscado pela educação, em uma sociedade que se pretende democrática, **implica a reflexão** sobre valores, princípios e regras,

¹⁰ Essa é a posição de Abbagnano (2000) e Menin (2002), por exemplo.

e não sua imposição unilateral (heterônoma). As interações entre sujeitos autônomos, como se verá ao longo deste trabalho, ao se constituírem como co-operações, necessariamente dependem de normas que conferem uma relativa estabilidade aos valores envolvidos nas trocas entre eles. A autonomia é descrita, no referencial teórico piagetiano, como o pólo oposto ao egocentrismo. Sujeitos mais próximos do pólo da autonomia, nesta concepção, estabelecem entre si relações de respeito mútuo e impõem a si mesmos uma autodisciplina que permite definir e atualizar racionalmente (pela co-operação) a todo tempo as condições para uma convivência livre. O sujeito mais autônomo, na medida em que progressivamente compreende o outro e seus diferentes pontos de vista, constitui sua própria **personalidade**, que Piaget opõe ao **eu** egocêntrico:

[...] a personalidade se orienta em sentido inverso ao do eu: se o eu é naturalmente egocêntrico, a personalidade é o eu descentralizado. [...] uma forte personalidade é aquela que chega a disciplinar seu eu. Em outras palavras, a personalidade é a submissão do eu a um ideal que encarna, mas que o ultrapassa e ao qual se subordina; é a adesão a uma escala de valores, [...] portanto, é a adoção de um papel social, [...] **um papel que o indivíduo irá criar ao representar** (PIAGET, 1976, p. 259 – grifos nossos).

Ou seja, a gênese social da norma – negociada, compreendida, negada, renegociada e legitimada pelo consenso em um equilíbrio dinâmico – não é incompatível com uma personalidade autônoma, mas na verdade a pressupõe e participa de sua constituição no plano individual.

É preciso reiterar a política como uma relação moral. Isso significa ver o outro como um fim, e não como um meio. Como se sabe, essa foi a proposta de Kant ao conceber “como princípio ou móvel da conduta o reconhecimento da existência de *outros* homens (ou, como queria Kant, de outros seres racionais) e a

exigência de comportar-se em face deles com base nesse reconhecimento” (ABBAGNANO, 2000, p 385).

Bárbara Freitag (2005) assinalou que Rousseau – ao contrário de Kant – não separou a moral da política. O Emílio de Rousseau não teria sentido se não fosse concebido para exercer sua cidadania na República da vontade geral expressa no Contrato Social, que por sua vez seria inviável sem o projeto pedagógico de formação de cidadãos livres como Emílio (FREITAG, 2005, p. 34). Em Rousseau

a experiência e a história, com seus erros e perversões, constituem a *via crucis*, o ritual de passagem para a verdadeira moralidade, que implica [...] a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, que asseguraria e defenderia a liberdade de todos (idem, p. 53).

Mas, como sabemos, as relações sociais nem sempre são relações morais. O que distingue a relação moral não é um suposto caráter unilateral, mas “seu caráter ‘desinteressado’, isto é, a dupla cláusula da satisfação indefinida e da avaliação segundo a intenção (substituição recíproca das escalas).” Ou seja, se o outro é um fim, temos que nos colocar em seu ponto de vista, para coordená-lo com o nosso, reconhecendo sua escala de valores¹¹ (PIAGET, 1973, p. 155).

Castorina (1997, p. 58), em uma de suas pesquisas sobre as noções das crianças a respeito da autoridade, percebeu que as crianças mais velhas já caracterizam o domínio político como dotado de uma independência relativa da ordem moral, ainda que vinculado à moral. Em outras palavras, já diferenciam o mundo do **dever ser** da realidade dos interesses em conflito: o Presidente da

¹¹ “[...] em toda sociedade existe um número maior ou menor de **escalas de valores**. Estes valores podem provir de fontes diversas (interesses e gostos individuais, valores coletivos impostos, por exemplo: a moda, o prestígio, as imposições múltiplas da vida social ou ainda por meio de regras morais, jurídicas, etc.)” (PIAGET, 1973, p. 116). Essas escalas são múltiplas e instáveis, mas podem ser estudadas de maneira sincrônica em um momento determinado das interações. São valores para o indivíduo “todos os objetos e todas as pessoas que o interessam (inclusive ele mesmo), assim como todas as ações, trabalhos e de forma geral todos os ‘serviços’ atual ou virtualmente prestados por eles”, e as relações entre esses valores constituem uma escala (idem, p. 117).

República **deve** fazer o bem, em função do contrato estabelecido com seus eleitores, mas é possível que não o faça. É preciso lembrar o caráter profundamente ético (no plano do dever-ser) da política, campo de atuação humana no qual justamente se deve ter o outro como um fim¹². O mesmo se pode dizer do ofício de educador.

A história das idéias políticas oferece um modelo para o estabelecimento das categorias utilizadas por Castorina: inicialmente, houve uma indiferenciação entre o político e o moral, depois uma separação entre esses domínios (Maquiavel) e, finalmente, uma integração entre eles, na teoria do consentimento (contratualismo). É essa integração que iremos discutir no capítulo seguinte.

¹² Podemos pensar na atuação do educador: ao contrário de muitos papéis sociais em uma sociedade capitalista, nos quais o outro (cliente, empregado, prestador de serviço) é um **meio**, na educação o outro é (ou deveria ser visto como) um **fim**. Isso reforça a necessidade de o professor procurar se descentrar continuamente a fim de se colocar no lugar do aluno.

2 DEMOCRACIA

Precisamos agora definir o que se entende como democracia neste trabalho, e do que se está falando quando se usa esse termo no contexto escolar. Preliminarmente, deve-se esclarecer que na concepção aqui adotada a democracia ainda é uma promessa não realizada em nossa sociedade. Em segundo lugar, uma vez que relações democráticas não poderiam surgir do nada, entendo que a escola é a instituição onde se deve começar a praticá-las, pois os educandos só poderão aprendê-las praticando-as. Essas relações são aquelas que Piaget denominou como relações de **cooperação**, nas quais predominam o respeito mútuo e a reciprocidade, no quadro do desenvolvimento da **autonomia** dos sujeitos. As **descentrações** que ocorrem nesse desenvolvimento são essenciais tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o desenvolvimento afetivo/moral/social. Nas seções a seguir, detalharei a concepção de democracia adotada, enfatizando a participação política (cooperação e autonomia), e o significado possível da democracia na escola. No capítulo 3, procuro mostrar as relações entre a teoria piagetiana do desenvolvimento moral e a gênese histórica do conceito de democracia, bem como definir melhor os conceitos de autonomia, cooperação e descentração. Depois, no capítulo 4, discutiremos a importância da disciplina de História para favorecer as descentrações.

2.1 Democracia formal x democracia participativa

Finley (1988) e Chauí (2001, p. 430-436) mostram que o termo democracia tem sido utilizado, tanto por determinados teóricos (Popper, Schumpeter, Seymour Lipset e Morris Jones)¹³ quanto pelo senso comum, para designar uma simples forma de governo, bastante esvaziada de conteúdos como participação popular, transformação social ou esforço constante de educação do povo para a cidadania ativa. Hobsbawm (1995) também conclui sua obra sobre o século XX com a constatação de que “No fim do século, um grande número de cidadãos se retirava da política, deixando as questões de Estado à ‘classe política’ [...]”, e que “O declínio dos partidos de massa organizados com base em classe, ou ideológicos, [...] eliminou a grande máquina social para transformar homens e mulheres em cidadãos politicamente ativos” (op. cit., p. 558).

Diante de um conceito tão discutido como o de democracia, não podemos nos furtar a eleger uma das correntes para os fins desta pesquisa. Filiamo-nos ao campo político que defende transformações profundas nas estruturas sociais, somente possíveis através de uma democratização radical da sociedade. Portanto, é uma concepção oposta àquela que resume a democracia a uma formalidade – “regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais” (CHAUÍ, 2001, p. 430). Alinhamo-nos com Finley ao avaliar que esse reducionismo leva à apatia e ao desinteresse pela coisa pública, com graves prejuízos ao bem comum. O campo liberal-conservador, ao contrário, percebe essa concentração na vida privada, com o

¹³ Trata-se de teóricos liberais citados por Finley, como Schumpeter (para quem a democracia é como um mercado perfeito, no qual os políticos competem pela preferência dos eleitores) ou Morris Jones (autor de *In Defence of Apathy*). Representam uma corrente do pensamento político que não será objeto deste estudo.

conseqüente desinteresse pela participação direta nas decisões políticas, como um dado positivo, por desestimular “radicais” e “extremistas” (FINLEY, 1988).

O famoso discurso de Benjamin Constant sobre “a liberdade dos antigos comparada com a dos modernos” é um dos marcos mais importantes na evolução das conceituações liberal-conservadoras que alarmaram Finley. Segundo Constant, a liberdade possível e desejável para a sociedade moderna (i.e., burguesa) é uma liberdade negativa, ou seja, a liberdade individual perante o Estado¹⁴, enquanto a liberdade dos antigos gregos, inviabilizada pela expansão das relações, era a liberdade entendida como participação direta na formação das leis” – uma liberdade positiva ou ativa. Considerando a dimensão dos Estados modernos e a maneira como os negócios privados absorvem as atenções dos cidadãos ativos (isto é, o grupo aquinhoado com direitos políticos, o que no tempo de Constant era restrito à classe burguesa, detentora dos meios de produção), a democracia só pode ser indireta, ou seja, exercida pelos representantes (deputados, chefes do executivo) em nome do “povo”, que se limita a escolher aqueles e, no máximo, recusar-lhes a reeleição. Essa passividade política, suspensa apenas nos episódios eleitorais, estender-se-ia ao tempo do sufrágio universal que se tornou a regra no século XX.

Por sua vez, o socialismo – tanto como o liberalismo – não teria o ideal democrático como constitutivo, pois a essência do socialismo “sempre foi a idéia da revolução das relações econômicas e não apenas das relações políticas, da emancipação social, como disse Marx, e não apenas da emancipação política do homem” (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1992, p. 325). O sufrágio universal, que historicamente foi o ponto de chegada de um lento processo de alargamento da

¹⁴ Liberdade de pensamento, de religião, de imprensa, de reunião etc.

base eleitoral do Estado liberal, é para o socialismo apenas o ponto de partida, necessitando ser estendido dos órgãos de decisão meramente política aos de decisão econômica. De qualquer forma, “um liberalismo sem democracia não seria considerado hoje um ‘verdadeiro’ liberalismo e um socialismo sem democracia, um ‘verdadeiro’ socialismo” (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1992, p. 326).

Já no século XX, Gaetano Mosca e Vilfredo Pareto propuseram uma teoria que teria uma influência duradoura no pensamento político, principalmente nos defensores de um esvaziamento “saudável” da democracia, como denuncia Finley. Para Mosca e Pareto, formuladores da Teoria das Elites,

a soberania popular é um ideal-limite e jamais correspondeu ou poderá corresponder a uma realidade de fato, porque em qualquer regime político, qualquer que seja a ‘fórmula política’ sob a qual os governantes e seus ideólogos o representem, é sempre uma minoria de pessoas, que Mosca chama de ‘classe política’, aquela que detém o poder efetivo (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1992, p. 325).

Contra esse argumento, pode-se responder que o fato de ser um ideal-limite não é motivo para desistirmos de alcançá-lo. O ideal ético pessoal ou a autonomia também são ideais-limite, mas persegui-los diariamente só pode nos tornar pessoas melhores. Como diz Piaget, “o respeito mútuo ou a cooperação nunca se verificam completamente. São formas de equilíbrio não só limitadas, mas ideais” (1998, p. 83). O desenvolvimento no sentido da autonomia não é necessário (no sentido lógico), mas potencial, condicionado pelo desenvolvimento endógeno do sujeito e pela qualidade de suas relações sociais. Heteronomia e autonomia são, para Piaget, dois pólos, dois extremos entre os quais nós oscilamos (individualmente e no conjunto das relações sociais). Esses aspectos serão analisados na seção 3.1.

O diagnóstico de La Taille a respeito da indiferença pela vida cívica, com base em autores como Richard Sennet, Pascal Bruckner e Jurandir Freire Costa, é bastante preciso: o homem atual

sofre as *tirantias da intimidade*. Interessa-se apenas pelo que diz respeito à sua personalidade, aos seus afetos, impulsos, idiossincrasias. Em uma palavra, está, como Narciso, incessantemente debruçado sobre si mesmo. [...] empenha-se em garantir *sua* liberdade, em geral medida em termos de capacidade de consumo e orgasmo. Em resumo, investe todas as suas energias em si mesmo, em sua intimidade, que somente divide com quem ele pensa ser seu “alter-ego” afetivo. O espaço público lhe dá medo, desempenhar papéis parece-lhe uma traição à pureza de seu Eu profundo, discorda de que ‘o indivíduo somente é grande se participa de algo que o ultrapassa – notadamente a soberania cívica’, pois, para ele, o limite é ele próprio (LA TAILLE, 1996: 18).

Como a medida é a do sucesso pessoal, passa-se a ter vergonha não dos meios imorais, mas sim do insucesso material (tal como no dito popular, vergonha é roubar e não poder carregar). “Teme-se no mais alto grau ser ‘otário’. Privado de seu diálogo com o olhar do outro, o olhar próprio vai perdendo força, caindo na complacência moral aplicada a si mesmo” (idem, *ibidem*).

Em um paradoxo apenas aparente, a permissividade e o relativismo moral, tal qual o *laissez-faire* (da economia ou da educação) levam de fato não a uma maior liberdade e autonomia, mas à anomia e à perda da liberdade, traduzida na incapacidade de constituir a própria personalidade e de estabelecer relações de respeito mútuo.

Não que a cooperação institua a harmonia, anulando as diferenças entre os sujeitos. Mas uma sociedade democrática considera o conflito legítimo, permitindo que ele seja trabalhado politicamente pela própria sociedade (CHAUÍ, 2001). A prática da Assembléia de Classe (ARAÚJO, 2004), relatada no capítulo 4, baseia-se nesse pressuposto. Uma sociedade baseada na coação da tradição, ao contrário, veria o dissenso como uma patologia a ser combatida.

O campo ao qual me filio, portanto, encontra-se muito próximo do projeto piagetiano. A modernidade, fazendo ruir as colunas do sagrado e da tradição, levou pensadores como Kant, Durkheim, Lévi-Bruhl e Piaget a formular uma fundamentação racional e **laica** para a moral (entendida como sistema de regras que rege as relações intersubjetivas). Destes pensadores, Piaget é o que afirma uma opção ética decidida pela democracia como fiadora da possibilidade de uma moral laica (LA TAILLE, 1992). Tanto os pensadores liberais-conservadores já mencionados quanto os defensores de uma democracia mais substantiva são herdeiros desse movimento laicizante.

Contudo, os ideais emancipatórios desse movimento ainda se encontram longe de se cumprir integralmente, principalmente em uma sociedade como a brasileira, hierárquica, autoritária e violenta. Mesmo contando com a existência de dispositivos democráticos formais, como eleições periódicas, pluripartidarismo e relativa liberdade de expressão, somos, nas palavras de Chauí, meros votantes (damos nosso voto a alguém) e não eleitores (os que escolhem).

A democracia é vista como algo que se realiza na esfera do Estado e não da sociedade (CHAUÍ, 2001, p. 435-436). Em nosso entender, o caminho para sair dessa armadilha inclui uma participação ativa do conjunto dos cidadãos, que devem ser sujeitos (fins) e não apenas objetos (meios) da política.

2.2 A Democracia como método e a idéia de consenso

A democracia pode ser definida como um método, uma forma, cujos conteúdos serão preenchidos pelos cidadãos no exercício de sua soberania: um conjunto de regras consensuais de procedimento para a formação das decisões

políticas. Ainda que não possa definir de antemão quais valores serão considerados válidos, tal método pressupõe uma orientação favorável a determinados valores considerados característicos do ideal democrático: a “solução pacífica dos conflitos sociais, [a] eliminação da violência institucional no limite do possível, [...] [a] tolerância e assim por diante” (BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1992, p. 326). Esses valores são praticamente uma paráfrase dos objetivos do ensino fundamental no Brasil com os quais estamos trabalhando. De forma análoga, Piaget (1994, p. 86) define a *cooperação* como um método, cujo conteúdo será preenchido pelos sujeitos.

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral (PIAGET, 1994, p. 83).

A norma **constituente**, consistindo no princípio de reciprocidade, é o método que orienta a livre discussão na qual se atualizam, reformam ou substituem as normas **constituídas** (que seriam os conteúdos resultantes dos acordos recíprocos – PIAGET, 1994, p. 285), em um equilíbrio dinâmico.

A principal fonte da definição de democracia como método é o *Contratualismo*¹⁵, representado por pensadores do porte de Locke, Rousseau, Kant (século XVIII), ou John Rawls (século XX). Tal pensamento político, em que pesem as particularidades de cada um desses pensadores, tem como núcleo **a legitimação racional do Governo através do consenso**. Logo, uma legitimação que supera as

¹⁵ Embora não se confunda com ele; Kant, por exemplo, é contratualista, mas não democrático (BOBBIO, 1992, p. 322).

relações de **coação** presentes em “sociedades cuja cultura política está profundamente impregnada de motivos sagrados e teológicos, como, por exemplo, a hebraica e a medieval” (MATTEUCCI, 1992: P. 272) – sociedades onde predominam relações heterônomas, diria Piaget, cujo pensamento se insere nesta tradição ocidental de emancipação política, moral e intelectual:

É da essência da democracia considerar a lei como um produto da vontade coletiva e não como a emanção de uma vontade transcendente ou de uma autoridade de direito divino. Portanto, é da essência da democracia substituir o respeito unilateral da autoridade pelo respeito mútuo das vontades autônomas (PIAGET, 1994, p. 270).

Como explica La Taille, na democracia, acatamos a autoridade e

suas decisões, não porque tomaríamos as mesmas, mas porque *legitimamos o processo pelo qual foram impostas*. [...] mesmo numa democracia, várias ações nos são impostas (no sentido de que agiríamos diferentemente se não estivéssemos sob a égide da lei) em nome da vontade da maioria” (LA TAILLE, 1999: 13).

O desenvolvimento do contratualismo, pensamento político racional baseado na **reciprocidade**, dependeu de transformações históricas profundas:

Em primeiro lugar, que um processo bastante rápido de desenvolvimento político tirasse dos gonzos a sociedade tradicional – a sociedade que sempre existiu e que recebe, por conseguinte, sua legitimidade do peso do passado – e instaurasse novas formas e novos processos de governo: como exemplo, a passagem, na Grécia, da sociedade gentílica à *polis* e, na Europa, a consolidação do Estado moderno sobre a sociedade feudal, baseada nas castas. Em segundo lugar, que houvesse uma cultura política secular, isto é, disposta a discutir racionalmente a origem e os fins do Governo, não o aceitando passivamente por ser um dado da tradição ou de origem divina. Em terceiro lugar, que a sociedade não só conhecesse o instrumento privado do contrato, mas soubesse usá-lo de forma analógica [...] (MATTEUCI, 1992, p. 273).

A forma como Matteuci explica as condições históricas que permitiram a consolidação das teorias contratualistas (uma filogênese da legitimação racional) é convergente com a perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento moral do sujeito (ontogênese). É necessário que se abandone, gradualmente, uma concepção

sociocêntrica, que se amplie o círculo das relações (do clã arcaico à pólis comercial e cosmopolita do século V a.C., ou do feudo isolado ao Estado moderno das Grandes Navegações dos séculos XV e XVI e do início da globalização). Ao mesmo tempo, estabelecem-se relações de co-operação tais como a discussão racional sobre a origem e os fins do governo (como se fez na filosofia grega clássica e também a partir da difusão da imprensa no século XV).

2.3 O Sentido da democracia na escola: assimetria e equidade

O que seria uma escola democrática? Que práticas seriam democráticas em uma escola? Araújo (2004), em sua proposta sobre as assembléias escolares, lembra que embora o termo democracia seja “útil para definir um modelo desejável de relações políticas na sociedade, [...] não é necessariamente adequado para caracterizar instituições como a família, a escola e os hospitais” (p. 9). Assim como pais e mães têm capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes daquelas de seus filhos, também são assimétricas as relações entre médicos e pacientes, e entre professores e alunos.

A condição para que uma escola seja democrática é o equilíbrio entre a assimetria funcional (entre alunos e professores) e a simetria democrática que deveria reger uma instituição como a escola (ARAÚJO, 2004, p. 10).

A assimetria é inerente à relação professor-aluno. “Em termos de autonomia, o que define a posição de aluno é essencialmente o fato de ele não a possuir em relação a determinadas áreas do saber. **As instituições educacionais**

*não são tanto o lugar do exercício da autonomia, mas sim de sua conquista*¹⁶.

Essa heteronomia é portanto sempre temporária e circunscrita. Uma criança de oito anos, por exemplo, pode muito bem decidir por si só (autonomamente) se vai ficar sozinha no recreio ou se vai juntar-se aos colegas para brincar. Obrigá-la a interagir seria uma violência injustificada. Em compensação, obrigá-la a ler um bom texto com o objetivo de aprimorar seu domínio da língua portuguesa é plenamente justificado, uma vez que essa criança não teria “capacidade de decidir se tal exercício é rico ou pobre, em termos de aprendizagem” (LA TAILLE, 1999: 13-14). É também desta maneira que Collares (2003) interpreta a noção de que devemos respeitar as necessidades e os interesses dos alunos.

Podemos compreender a não-contradição entre democracia e assimetria nas relações escolares ao introduzir a noção de **eqüidade**, que é ademais considerada por Piaget (1994) como característica de um patamar superior do desenvolvimento moral. Inerente ao conceito de justiça e ao de democracia, a eqüidade

reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade. [...] Se pensamos na democracia somente a partir do ideal de igualdade, acabamos por destruir a liberdade. Se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de se pensar de maneira diferente e de ‘ser diferente’? (ARAÚJO, 2004: 11-12).

Igualdade e **eqüidade** são complementares, principalmente se consideramos a diversidade e o pensamento divergente como valores positivos.

Assim, a democracia e a justiça podem ser concebidas no âmbito escolar, partindo-se,

em primeiro lugar, da assimetria dos papéis de estudantes e docentes, entendendo sua diferenciação natural a partir do princípio da eqüidade.

¹⁶

Grifo nosso.

Isso, porém, não quer dizer que, em alguns aspectos, ambos os coletivos não sejam iguais perante a sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres de todos os seres humanos (ARAÚJO, 2004: 13).

A sociedade atribui aos professores(as) responsabilidades e deveres que lhes permitem avaliar alunos(as) e fazer uso da autoridade de sua função para exigir o cumprimento das regras e normas sociais. “Por sua vez, tais poderes não lhes garantem o privilégio de agir de maneira injusta, desconsiderando, por exemplo, os direitos relativos à cidadania de seus alunos e alunas” (idem, ibidem). Para La Taille (1996), as fontes da autoridade no contexto educacional são:

- a) A delegação de autoridade dos pais às instituições educacionais;
- b) A formação para a cidadania;
- c) O valor do saber.

Então, considerada a assimetria entre alunos e professores, em que aspectos todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos? O “direito ao diálogo, à livre expressão de seus sentimentos e de suas idéias, ao tratamento respeitoso, à dignidade etc.” Trata-se do que constitui a cidadania (ARAÚJO, 2004, p. 14).

3 PIAGET E A DEMOCRACIA

A fim de avaliar a pertinência do referencial piagetiano para esta pesquisa, propomos discutir as influências sofridas por Piaget em sua formação para em seguida desdobra-las nas elaborações desse epistemólogo e psicólogo do desenvolvimento no estudo da sociedade.

Analisando o programa de pesquisa da juventude de Piaget, sintetizado no romance *Recherche*¹⁷, Freitas (2003) demonstra a inserção do problema moral no modelo que serviria de guia para sempre ao seu autor: a idéia de que, assim como em qualquer organismo, a inteligência e a sociedade vivem sempre um equilíbrio instável, *tendendo* a um equilíbrio ideal; e a idéia de que em qualquer domínio da vida – orgânica, mental ou social – “não existem elementos isolados, mas totalidades, as quais são qualitativamente distintas de suas partes e, ao mesmo tempo, lhes impõem uma organização”. Dessa forma, o que em moral chamamos de “bem” equivaleria ao equilíbrio, e o “mal” corresponderia ao desequilíbrio. “Há desequilíbrio tanto se os interesses individuais predominam sobre os da

¹⁷ *Recherche* é, ao lado de *La Mission de l'idée*, um dos dois ensaios escritos por Piaget no final de sua adolescência, em meio ao desastre da Primeira Guerra Mundial. Nestes livros, procurou conciliar ciência e fé, à luz de Kant, Pascal, Rousseau, Bergson e Comte, entre outros. Defendia já a autonomia moral e a cooperação para abolir os privilégios (THOMANN, s.d., p. 150-152). Curiosamente, essas obras ilustram bem um certo voluntarismo juvenil (ou vontade de reformar o mundo de acordo com uma lógica particular) que posteriormente seria alvo da investigação piagetiana, como por exemplo nos estudos sobre a lógica do adolescente.

coletividade, quanto se a soberania desta arrebatada a autonomia dos indivíduos” (FREITAS, 2003, p. 55-56).

Podemos dizer que as relações democráticas, para Piaget, caracterizam-se por um equilíbrio móvel, uma vez que constituem-se como relações de cooperação.

Não é uma coincidência o fato de que *Recherche* tenha sido escrito em 1918, momento em que Piaget se encontra implicado tanto pela catástrofe da Grande Guerra quanto pelas idéias do cristianismo social do pastor Pettavel – de cujo jornal Piaget era não apenas leitor, mas membro do comitê de redação (THOMANN, s.d.). Não obstante a incansável busca de objetividade científica, esse reformismo difuso, cristão protestante e simpático ao socialismo, não deixaria de marcar as premissas e modelos explicativos de Piaget, orientando suas hipóteses e investigações empíricas. E as premissas, uma vez mantidos o controle objetivo da experimentação e a coerência interna do pensamento, não admitem apreciação científica ou discussão: elas representam valores e portanto uma decisão pessoal, como já dizia o autor de *La Mission de l'Idée* em 1916 (PERRET-CLERMONT, s.d., p. 341).

Semelhantes premissas, que podemos chamar de valores cristãos se quisermos, não são incompatíveis com a idéia de ciência. Entre uma transcendência que carrega consigo necessariamente a força da autoridade (heteronomia) e um pensamento imanente aliado do racionalismo e da liberdade de pensamento (autonomia), Piaget não hesitaria em escolher o segundo. Sua polêmica, entretanto, tinha como alvo não o sentimento religioso, mas as igrejas organizadas, sobretudo o catolicismo (PERRET-CLERMONT, s.d., p. 353).

Piaget define a Ciência como um conhecimento objetivado, tendendo à superação do sociocentrismo¹⁸. Possivelmente de uma forma um tanto idealizada, ele interpreta as trocas entre os cientistas (exemplos de autonomia cognitiva) como co-operações perfeitas, o que nós poderíamos chamar de uma **democracia do conhecimento**; quanto às trocas entre sujeitos moralmente autônomos (que conseguiram superar, ao menos parcialmente a heteronomia, o egocentrismo e o realismo moral, no plano das relações sociais), poderíamos denominá-las como **democracia no domínio da moral**. Nos dois casos, a importância central do **diálogo** com os pares, sem a coação da autoridade, para que possa ocorrer o desenvolvimento endógeno decorre, naturalmente, da idéia fundamental de que só se avança em termos de conhecimento se houver interação entre sujeito e objeto.

A necessidade de um convívio democrático, evitando formas heterônomas de relacionamento sempre que possível, é a contraparte da idéia de busca de equilíbrio no desenvolvimento de qualquer organismo. A prevalência de um dos pólos na relação sujeito-objeto leva a um desequilíbrio, pois tanto a assimilação exagerada quanto a acomodação exagerada comprometem a compreensão da realidade. Da mesma forma, a relação heterônoma entre sujeitos impede a plena realização do potencial cognitivo e moral dos sujeitos. O respeito mútuo é considerado um estágio mais avançado que o do respeito unilateral, da mesma forma que uma maior objetividade é considerada superior ao pensamento egocêntrico. A capacidade de se colocar no lugar do outro, ou de compreender o ponto de vista do outro (descentração), é um avanço fundamental no desenvolvimento cognitivo e no desenvolvimento moral. Como negar o conteúdo

¹⁸ Sobre o parentesco de estrutura entre “sociocentrismo e o egocentrismo”, ver PIAGET, 1973, p. 84.

político dessas conclusões, que Piaget tira de suas pesquisas empíricas? Sua formação de juventude, seus mestres e seus trabalhos ligados ao desenvolvimento moral e à sociologia evidenciam uma consistente e nunca abandonada tomada de posição a favor da democracia.

Daí decorre sua concepção de sociedade. Para Piaget, o todo social não é a mera soma das propriedades dos indivíduos, nem a expressão de uma suposta natureza humana inata; tampouco seriam os indivíduos frutos inertes das coações da sociedade sobre eles; o todo social “é um sistema de relações onde cada uma engendra [...] uma transformação dos termos que une.” Dito de outra forma, o todo social é um sistema dialético de relações transformadoras (PIAGET, 1973, p. 31-33).

A opção de Piaget pela democracia vincula-se a seus ideais de ciência e de busca da coerência. Entretanto, se podemos compreender a concepção piagetiana de democracia como realização da reciprocidade e da autonomia, não é nada fácil definir como elas seriam atingidas concretamente no jogo político.

O jogo de interesses atuando na política seria, em princípio, uma forma de coação social, para Piaget. *Ipsa facto*, as normas daí resultantes integrariam uma “moral exterior e legalista” (PIAGET, 1973, p. 62), distantes do ideal racional. A opinião pública é uma totalidade parte estatística (feixe de interferências múltiplas e desordenadas), parte normativa (pois domina os indivíduos de diversas maneiras). Apresenta, assim, um caráter probabilista e pouco ordenado, “por oposição aos sistemas intelectuais, morais e jurídicos bem estruturados” (idem, *ibidem*). As soluções de compromisso, tão típicas da política, mostram na verdade como os interesses interferem nas normas, “impostas por um jogo de pressões diversas, em vez de conquistar os espíritos por sua necessidade interna somente: donde a

existência de **compromissos**, que constituem a forma consciente ou intencional da **regulação**, por oposição à operação lógica ou moral”¹⁹ (idem, ibidem). A título de ilustração, a Constituição de 1988 costuma ser lembrada como o resultado da correlação de forças naquele momento entre conservadores, egressos da ditadura, e progressistas, às vezes recém-saídos da resistência de esquerda.

Existiriam, dentro de uma relação de cooperação, ao menos duas possibilidades de ceder ao interlocutor: 1) ceder porque a hipótese se viu falseada; 2) ceder por solidariedade (substituição mútua de escalas de valores). Simplesmente ceder, diante de uma correlação de forças desfavorável, significa, neste referencial teórico, ceder à coação. Desta forma, uma votação – tida na escola e em outras circunstâncias da vida cotidiana como um procedimento automaticamente democrático – pode muito bem se configurar, em determinadas circunstâncias, como uma coação social. Como veremos no capítulo 6, tanto o procedimento da Assembléia Escolar quanto o do Júri Simulado subordinam a votação à argumentação regrada. A **reciprocidade** presente em um diálogo bem conduzido é a chave para compreender a noção piagetiana de democracia.

No plano moral, “a reciprocidade tende, num momento dado da história de cada sociedade, a prevalecer sobre o dever heterônomo ou a lhe fornecer um conteúdo”. No plano do direito, “a relação bilateral tende com a democracia a dominar a relação unilateral ou a inspirar suas normas. Mas o equilíbrio assim atingido permanece nos dois campos sujeito a perturbações e a retornos” (PIAGET, 1973, p. 161).

Em um regime despótico, “A estrutura jurídica não permite absolutamente a livre troca de valores”; há um máximo de obrigações e um mínimo

¹⁹ Grifos meus.

de direitos, mas a estabilidade é possível se houver algum tipo de compensação, ocorrendo outras formas de respeito ou, pelo menos, se o regime proporciona um mínimo de bem-estar material e segurança a uma coletividade. Por outro lado, “quando os direitos tendem a igualar as obrigações, as normas sendo pois elaboradas com a participação dos que deverão cumpri-las, elas tendem a se tornar um simples instrumento de regulação das trocas, regulação se modificando à medida que existam adaptações necessárias” (PIAGET, 1973, p. 163).

Após o flerte com o cristianismo social na juventude, Piaget se tornaria extremamente discreto a respeito de suas convicções políticas. O cerrado patrulhamento ideológico sofrido pelo Instituto Rousseau (VIDAL, 2002, p. 40), que até os anos 20 mostrava-se abertamente engajado no internacionalismo, no pacifismo e na defesa da democracia, provavelmente levou Piaget a ser mais prudente quanto a esse aspecto, ainda com mais razão no contexto posterior da Guerra Fria.

Tais circunstâncias não o impediram, entretanto, de elogiar determinados pontos de vista de Marx e de marxistas como Lukács e Goldman²⁰ em seus trabalhos sociológicos (1973, p. 14, 80 e ss.). Delval (1998, p. 19) atesta que “As origens do construtivismo encontram-se nas concepções de Vico, Kant, Marx e Darwin”²¹. Assim como Lucien Goldmann, Delval chama nossa atenção para a forte convergência entre Marx e Piaget²², que pode ser observada na famosa

²⁰ Ainda que, ressalte-se, Piaget manifeste expressamente seu desagrado em relação aos filósofos que tentam extrair uma metafísica da ciência, como os materialistas, segundo ele (BRINGUIER, 1993, p. 26).

²¹ Esclareça-se que o Construtivismo, que é uma posição epistemológica, inclui a Epistemologia Genética de Jean Piaget, mas não se reduz a ela.

²² Uma afinidade maior do que aquela existente entre Marx e Vygotsky, afirma Delval.

afirmação do primeiro, segundo a qual “Ao transformar a natureza, o homem se transforma a si mesmo” (DELVAL, p. 35). Essa frase de *O Capital*, a respeito da dialética da transformação proporcionada pelo Trabalho, nos remete ao esquema piagetiano de interação dialética entre sujeito e objeto ($S \Leftrightarrow O$), simultaneamente provocando assimilação e acomodação. “O papel da natureza, da matéria, do objeto, é idêntico na psicologia de Piaget e no materialismo histórico” (GOLDMANN, 1978, p. 46). O próprio Piaget admite “as convergências evidentes que existem entre o [seu] construtivismo genético e as correntes dialéticas” (1973, p. 12).

Alguns autores, contudo, criticam um suposto conservadorismo político na Epistemologia Genética. Discutiremos rapidamente as posições de dois deles: Jean-Paul Bronckart²³, da Universidade de Genebra, e Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para o primeiro, as analogias entre Piaget e Marx seriam apenas superficiais. Pior ainda: segundo esse autor, os marxistas deveriam reagir ao apriorismo e ao idealismo elegantemente camuflados de Piaget (BRONCKART, 1977, p. 22)!²⁴ Mesmo tendo feito uma leitura extensa da produção piagetiana no campo epistemológico e na sociologia, Bronckart afirma ironicamente que Piaget em uma atitude tipicamente suíça, teria ficado “em cima do muro” na disputa entre, de um lado, o empirismo e o behaviorismo, e de outro, os idealismos variados que menosprezavam o papel do meio. Sabemos, contudo, que o interacionismo de Piaget não tratou de conciliar as duas correntes, mas de *superá-las* dialeticamente. Quando Bronckart censura a Piaget por supostamente reduzir o

²³ Colaborador de Piaget entre 1969 e 1975 e orientando de H. Sinclair.

²⁴ Sobre o suposto idealismo de Piaget, cf. a passagem da entrevista com Bringuier (1993, p. 90-91), quando ele se define como materialista. Ver também a Introdução de *A Formação do Símbolo na criança* (PIAGET, 1990). Em outro texto, Bronckart propõe que a idéia de que o conhecimento é *construção* não é incompatível com o materialismo, nem uma idéia exclusiva dos idealistas (1999, p. 155).

meio a um ambiente físico, desconsidera a forma como o meio social foi interpretado em *O Juízo Moral na Criança* (PIAGET, 1994). Esse mesmo crítico descreve o mundo físico piagetiano como inerte e dócil, mas essa visão não resiste a uma leitura atenta de *Fazer e Compreender* (PIAGET, 1978a) ou de *A Tomada de Consciência* (PIAGET, 1978b), obras em que a explicação interacionista do desenvolvimento endógeno repousa justamente sobre o fato de que o objeto *resiste* às ações do sujeito. A essa objeção, Bronckart responderia que o papel do meio se reduziria, em Piaget, ao de “perturbador” ou desequilibrador. Para Bronckart, é a Vygotsky que deveríamos recorrer para concretizar uma desejável articulação entre a Sociologia e a Psicologia, e não a Piaget (BRONCKART, 1999, p. 165).

Entretanto, como não admitir que as afirmações de nossos interlocutores – em um diálogo, na leitura de um livro, em uma aula – só nos mobilizam para reconstruir nossas estruturas ou reformular nossos argumentos quando são *perturbadoras* (desequilibrantes)?

Para Silva (1993) o construtivismo, aplicado à educação, seria conservador e retrógrado pois pretenderia ser apolítico, ignorando o aparato institucional em que se insere a escola. A tentativa de politizar o construtivismo (pretensão, segundo Silva, inexistente em sua origem) conduziria a um reducionismo do político e do social a uma Psicologia Social, tornando democracia e Política sinônimos de relações interpessoais. A Psicologia seria retrógrada em si mesma, pois segundo Silva (acompanhando Foucault), toda psicologia visa em última instância ao controle do sujeito. A essa crítica, Becker (1994) respondeu que não existe uma psicologia, mas várias psicologias. Por outro lado, não tem fundamento a crítica a uma suposta falta de atenção ao social, por parte do construtivismo, pois

o conhecimento é universal e particular, ao mesmo tempo. Tanto o conhecimento universal quanto o particular **existem no indivíduo**. [...] o conhecimento produz-se por trocas, realizadas pelo sujeito, entre o **endógeno** e o **exógeno**, sendo que a condição de todo conhecimento realiza-se a nível endógeno: sem as construções nesse nível – esquemas/estruturas – não há conhecimento possível. Isto é, sem as construções a nível endógeno, todo o poder das instituições não vale absolutamente nada em termos de conhecimento (Becker, 1994).

Malgrado Silva, somos levados, pelo exposto anteriormente, a concordar com Yves de La Taille (1992, p. 21) a respeito do profundo comprometimento político-ideológico na obra de Piaget – precisamente, com os valores éticos da igualdade, da liberdade e da democracia, pressupostos de sua teoria. Como referimo-nos anteriormente, esse comprometimento se dá via compreensão da democracia como um método para a resolução dos conflitos, associado a concepção contratualista de legitimação racional das decisões políticas. É o que se vê em ***O Juízo Moral na Criança***, onde Piaget coloca a democracia como o estágio mais avançado das relações humanas em seu comentário referente ao estágio da consciência da regra entre adolescentes, quando estes aceitam

que se mudem as regras, contanto que as modificações reúnam todas as adesões. Tudo pode ser feito, na medida em que nos obrigamos a respeitar as novas decisões. Assim, a democracia sucede à teocracia e à gerontocracia: não há mais delitos de opinião, apenas de procedimento. Todas as opiniões são permitidas, contanto que aqueles que as emitiram procurem fazer com que sejam aceitas pelas vias legais (PIAGET, 1994, p. 60).

Menezes admite que hoje não podemos ignorar o simplismo da tipologia social tripartida de Piaget – técnicas, pensamento científico e ideologias sociocêntricas, análoga à tripartição da inteligência em sensório-motora, pensamento operatório e pensamento simbólico. Ela exclui

as variadas formas da narratividade, as lendas, a ficção literária, a poesia, a música etc., todas elas formas expressivas da produção simbólica. Por outro lado, Piaget não acolhe aí as inter-relações intensas desses três níveis ou esferas da fantasia coletiva, visto que mesmo o rigor lógico que caracteriza o segundo tipo não o exime dessa função básica e geral do espírito humano que é o imaginário, assim como as técnicas e as ideologias não são indiferentes à coerência formal e mesmo teórica (1997, p. 145).

Como se sabe, mesmo tendo feito da superação da dicotomia sujeito-objeto a pedra de toque de toda a sua obra, Piaget tem sido acusado alternadamente de idealismo, empirismo, inatismo ou maturacionismo. A par da superação da velha discussão entre a primazia do sujeito ou do objeto, em benefício da interação entre ambos, Piaget também rompe com a dicotomia entre sujeito e sociedade. A interação do sujeito com o meio (que inclui todos os objetos, inclusive a sociedade mesma) é condição indispensável para o desenvolvimento moral e cognitivo do sujeito, para a realização de todas as suas potencialidades. A construção do conhecimento é sempre **endógena**, pois ninguém pode fazê-la pelo sujeito, mas a interação com os outros é condição necessária para essa construção; nesse sentido, nada mais claro para o construtivismo do que dizer que o conhecimento é um produto da vida social (DELVAL, 1998, p. 16). Na perspectiva construtivista, quando falamos de Sujeito, estamos nos referindo a um sujeito cognitivo universal, o sujeito epistêmico, do qual se abstraem as particularidades que individualizam os sujeitos concretos (idem, p. 18).

Citando Ramozzi-Chiarotino, Lia Freitas (2003, p. 16) sustenta que criticar uma suposta despreocupação de Piaget em relação ao social significa não compreender a diferença entre forma e conteúdo. Tendo Piaget se concentrado no que há de universal entre os sujeitos, e não com o que os particulariza,

evidentemente não houve uma preocupação com os conteúdos culturais que eventualmente irão preencher as formas universais da inteligência. Ganha-se de um lado, perde-se de outro.

Perret-Clermont (s.d.), dialogando com Vygotsky e Piaget, censura no primeiro a pequeníssima margem deixada à criatividade e à inovação do sujeito e a exagerada importância concedida ao perito ou mestre na relação assimétrica com o novato ou aprendiz; no segundo, admite a negligência dos processos afetivos e culturais. A mesma autora refere-se à tradição de distanciamento crítico da autoridade no meio familiar e social de Piaget, em sua infância e juventude, como um fator de grande influência na concepção de certa forma individualista como ele concebe o desenvolvimento. A liberdade do pensamento existe, mas não é nunca absoluta em relação ao seu contexto cultural.

Bruner (2002, p. 216) considera a questão das relações intersubjetivas como uma “lacuna perturbadora” na teoria de Piaget. Entretanto, essa lacuna não seria acaso, mas um princípio de trabalho, um ato deliberado. Bruner explica que Vygotsky vincula-se às ciências denominadas ideográficas ou interpretativas, de caráter narrativo, tais como a crítica literária ou a História, enquanto Piaget insere-se na linha das ciências da natureza, chamadas nomotéticas, ou seja, interessadas em explicações causais. Embora pareça sedutor tentar “unificar” Piaget e Vygotsky, tratar-se-ia de dois projetos incompatíveis um com o outro. Ainda assim, ambos são necessários, um encarnando um otimismo pedagógico e o outro – Piaget – nos convocando a um realismo pedagógico. Nenhum dos dois tampouco ficou impermeável às questões suscitadas pelo outro: Piaget estava convencido de que a

passagem da criança para o estágio proposicional depende de um suporte cultural (PIAGET, 1976).

Castorina (2002, p. 44-45) também admite que embora Piaget tenha dado “grande atenção à coordenação intersubjetiva das ações”, isso se deu “em detrimento dos aspectos propriamente culturais e contextuais”, chegando a considerar cabalmente a ideologia, os saberes tradicionais e as representações sociocêntricas como meros “obstáculos a serem vencidos na conquista da objetividade”.

Para Menezes (1997, p. 121), o primeiro Piaget – principalmente o do Juízo Moral – tem uma dimensão sociológica clara, fruto do seu conhecimento dos clássicos da Sociologia, do convívio com pessoas da área, de seu exercício da cadeira de Sociologia em Neuchâtel e Genebra. Destacam-se sua perspectiva socioantropológica, sua metodologia clínica, sua imaginação experimental, a perspectiva comparatista com a história das ciências (MENEZES, 1997, p. 122). Embora já muito se tenha dito sobre o universo de influências sofridas por Piaget, nenhum estudo de fôlego foi realizado até o momento sobre a articulação entre os seus trabalhos sociológicos (idem, p. 131).

Nos anos 40, a polêmica com Wallon sobre o egocentrismo e o sociocentrismo fez Piaget ampliar as dimensões sociológicas de sua teoria e delimitar melhor alguns conceitos. Para Wallon, o uso do termo egocentrismo não se justifica, pois a criança socializa-se desde o começo da vida. Piaget não desmente essa afirmação, mas observa que há diferentes graus de socialização atingidos pela criança em seu desenvolvimento, traduzindo estruturas bastante diferenciadas (ver PIAGET, 1994, p. 80). Há um problema de terminologia aqui: para Piaget, sociais

são apenas as relações de **reciprocidade**. Toda a conduta caracterizada pela indiferenciação do eu e do grupo seria então **pré-social** (PARRAT-DAYAN, 1993). A *diferença de grau* entre a socialização de um recém-nascido e um adolescente implica *mudança qualitativa*. “Somente os processos de socialização transformarão um organismo num sujeito humano dotado de inteligência, personalidade e cultura” (MENEZES, 1997, p. 137).

É para acompanhar esse processo de socialização que nos deteremos a seguir nos conceitos de **Autonomia**, **Cooperação** e **Descenração**. Embora tais termos constituam um todo indivisível, sendo impossível ordená-los cronologicamente, vamos tratar deles em seções separadas apenas para uma melhor exposição.

3.1 Autonomia e Cooperação

E Affonso da Maia respondia com bom humor:

- Então que lhe ensinava você, abbade, se eu lhe entregasse o rapaz? Que se não deve roubar o dinheiro das algibeiras, nem mentir, nem maltratar os inferiores, por que isso é contra os mandamentos da lei de Deus, e leva ao inferno, hein? É isso?...

- Ha mais alguma cousa...

- Bem sei. Mas tudo isso que você lhe ensinaria que se não deve fazer, por ser um peccado que offende a Deus, já elle sabe que se não deve praticar, por que é indigno d'um cavalheiro e d'um homem de bem...

- Mas, meu senhor...

- Ouça abbade. Toda a differença é essa. Eu quero que o rapaz seja virtuoso por amor da virtude e honrado por amor da honra; mas não por medo ás caldeiras de Pero Botelho²⁵, nem com o engodo de ir para o reino do céu... (QUEIRÓS, *Eça de. Os Maias*).

Para o vulgar, certamente, o valor moral va é frequentemente concebido como um valor de troca análogo ao das trocas espontâneas, [...] mas como um valor com prazo indefinido e recuado ao infinito. É assim que raciocina certa moral corrente, quando fala da recompensa futura que deve sancionar, neste mundo ou no outro, toda boa ação (PIAGET, 1973, p. 144).

²⁵

“Pero Botelho” é um dos apelidos do Diabo.

A passagem acima, retirada de um romance de Eça de Queiroz, reflete uma busca do pensamento ocidental, desde pelo menos o século das Luzes: a procura por uma fundamentação **laica** da moral, emancipada das justificativas heterônomas de um Deus que tudo vê, premia e castiga. O abade, no romance de Eça, personifica a heteronomia, na qual “o dever determina o bem (é bom o que é conforme as regras aprendidas)”, e Affonso da Maia encarna a busca da autonomia, na qual “o bem determina o dever (deve-se agir de determinada forma porque é bom)” (LA TAILLE, 1992, p. 60).

O sentido da autonomia para aqueles educadores que se filiam à mesma tradição de Piaget é o da preparação para a cidadania. Uma preparação que pressupõe uma aprendizagem propriamente cognitiva, destinada a permitir que as crianças e os jovens se apropriem de uma parte do conhecimento humano, e uma aprendizagem afetiva (ou moral), dedicada ao projeto iluminista de construção de uma sociedade melhor, na qual as pessoas saibam conviver. O referencial piagetiano não concebe uma autonomia cognitiva sem uma autonomia moral, e vice-versa.

Kohlberg (1972, p. 468) já indicava que, se os conteúdos específicos de uma moral variam de uma época para outra, deveríamos concentrar a discussão sobre **princípios éticos** fundamentais (tais como o imperativo categórico kantiano de agir sempre como se qualquer outra pessoa pudesse a mesma conduta, por exemplo).

Da mesma forma, como os conteúdos particulares a uma determinada proposta educacional sempre poderão ser questionados ou substituídos por outros,

importa que se defina um ou mais objetivos básicos da educação. Como estamos, nesta dissertação, a tratar do ensino fundamental, faz sentido retomarmos o grande objetivo apontado pela escola ativa, no início do século XX: aprender a aprender. Em uma palavra, **autonomia**. “O duplo objetivo da educação é, por um lado, garantir a conquista da autonomia e da liberdade, por seus alunos e, por outro, ensiná-los que essa autonomia e essa liberdade não os subtraem a certas exigências do convívio social” (LA TAILLE, 1999: 19). Ou seja, a autonomia inclui, necessariamente, o aprender a conviver, pois para Piaget só é possível ser autônomo (i.e., superar o egocentrismo) a partir do momento em que se consegue levar em conta os pontos de vista dos outros sujeitos.

Ao criticar os conteúdos programáticos, marcados por uma concepção fragmentada, estática e portanto alienada do conhecimento, Collares (2003, p. 91) propõe igualmente que se enfatize a autonomia como um objetivo da educação. É uma crítica radical, pois a transmissão de conteúdos, entendidos como conhecimento-estado, é a promoção da alienação dos sujeitos. Collares alerta que se não rompermos com os conteúdos estabelecidos (em favor dos verdadeiros objetivos da educação), eles imobilizarão implicitamente qualquer tentativa de mudança, ainda que não sejam considerados obrigatórios ou que mudemos a sua nomenclatura. É notável a lucidez dessa advertência, pois de fato em meu município, exatos dez anos depois de ser abolida a lista de conteúdos obrigatórios, não faltam professores que alegam não poder mudar sua prática porque precisam “vencer a lista de conteúdos”. Um currículo que restituísse a universalidade ao conhecimento seria orientado por

noções abrangentes como autonomia, coerência, escrita, leitura, tempo, espaço, classificação, seriação, conservação, operações infralógicas e

lógico-matemáticas, etc. Os conteúdos específicos através dos quais essas noções seriam trabalhadas dependeriam de cada turma (idem, ibidem).

O conceito piagetiano de autonomia, diferentemente da conotação atribuída a esse termo no senso comum, é inseparável do mais genuíno respeito pelo outro. “Quem diz autonomia, em oposição à anomia e à heteronomia, diz, com efeito, atividade disciplinada ou autodisciplina, a igual distância da inércia ou da atividade forçada” (PIAGET, 1973, p. 111). Através da cooperação é que se forma a personalidade,

[...] se entendermos por personalidade não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva (PIAGET, 1994, p. 82).

Só se pode chegar a essa autonomia quando predominam as relações de reciprocidade, definida como “a coordenação mútua das atitudes e dos pontos de vista, tanto afetivos como cognitivos” (PIAGET, apud BATTRO, 1978, p. 203). A autonomia, como se vê, é o que permite a cooperação, ao mesmo tempo em que é alcançada principalmente a partir dela:

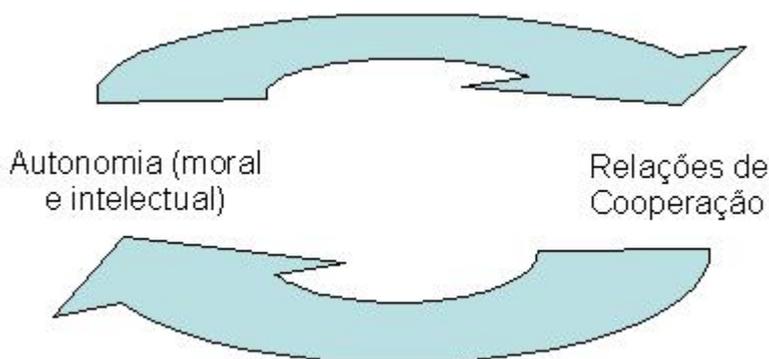


Figura 1: A interdependência entre autonomia intelectual e relações de cooperação.

Para os educadores que escolhem o referencial piagetiano, essa combinação necessária entre cooperação e autonomia resulta em um novo tipo de disciplina, entendida como tenacidade, perseverança, obstinação, vontade de saber e, principalmente, “rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer.” (AQUINO, 1996, p. 53).

Portanto, quando falamos sobre “disciplina” e “respeito” em sala de aula, precisamos definir: a que tipo de respeito e de disciplina estamos nos referindo? Em *Os Procedimentos da Educação Moral* (1930), Piaget (1998) diferencia dois tipos de respeito, em uma análise que seria logo aprofundada em *O Juízo Moral na Criança*, de 1932. O primeiro é o respeito unilateral, que implica desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, característico da relação de coação; Além de caracterizar, naturalmente, a relação entre crianças e adultos, o respeito unilateral muitas vezes é o que ocorre nas relações entre adultos, constituindo, neste caso, relações não democráticas (pense-se, por exemplo, na lógica do ‘carteirazo’, na atitude de exigir tratamento privilegiado ao perguntar “você sabe com quem está falando?”).

O segundo tipo de respeito é o respeito mútuo, que não implica

nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, que chamaremos **relação de cooperação**. Essa cooperação constitui a essência das relações entre crianças ou entre adolescentes num jogo regulamentado, numa organização de **self-government** ou numa discussão sincera e bem conduzida (Piaget, 1998, p. 28-29).

O respeito unilateral conduz ao sentimento do **dever**, “a moral resultante do respeito mútuo” caracteriza-se “pelo sentimento do **bem**, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente

autônomo". Uma verdadeira personalidade (leia-se individualidade autônoma, que se submete a regras reconhecidas como boas), oposta ao egocentrismo, só se constrói na cooperação, diferente em tudo de uma submissão a outrem ou ao grupo social. "A personalidade e a autonomia implicam-se, assim, uma a outra, enquanto que egocentrismo e heteronomia coexistem sem se anular" (idem, ibidem).

Do mesmo modo, enquanto as regras permanecem unilateralmente ditadas pelo adulto, a responsabilidade é avaliada de um ponto de vista exclusivamente objetivo, ignorando as intenções subjetivas. "Ao contrário, quando há cooperação, há responsabilidade subjetiva e julgamento em função das intenções" (Piaget, 1998, p. 30).

Sempre e por toda parte, o contingente das regras e das opiniões ambientes pesa sobre o espírito individual, em virtude de uma coação mesmo ínfima, e só em princípio é que a criança de doze a catorze anos pode submeter todas as regras a seu exame crítico. No próprio adulto, o homem, por mais racional que seja, não submete, verdadeiramente, à sua 'experiência moral' senão uma parte ínfima das regras que o cercam [...] (PIAGET, 1998, p. 83).

Ao mesmo tempo em que esclarece os limites para a autonomia, mesmo do adulto, essa passagem nos dá o que pensar a respeito da educação moral na escola, especificamente quanto aos regramentos escolares. Crianças e jovens submetidos por toda a vida escolar a regras que lhes são absolutamente externas teriam as mesmas oportunidades de desenvolvimento da autonomia que estudantes de escolas mais democráticas, nas quais as regras são formuladas em assembléias de alunos, por exemplo?

As pesquisas de Castorina e Fernández (1987) a respeito da autoridade escolar ofereceram resultados interessantes para nosso estudo: assim como Piaget pudera perceber no Juízo Moral na Criança, em um conjunto de

relações sociais onde predomina a heteronomia (no caso da pesquisa mencionada, uma escola considerada menos democrática), as sanções são arbitrárias e sobre elas não cabe discussão. Na escola considerada mais democrática, entretanto, uma sanção como expulsar o aluno da sala de aula não é interpretada pelos alunos como castigo pela segregação do grupo, mas é tida como castigo porque não é prazeroso deixar de aprender (CASTORINA, 1987, p. 18-19).

Ulisses Araújo (2001) chega a conclusões semelhantes em seu estudo empírico. Esse autor propõe um “ambiente escolar cooperativo”, o que significa reduzir ao máximo a opressão exercida pelo adulto e criar as condições para “a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade”, de forma a criar, para os estudantes, a “oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente” (ARAÚJO, 2001, p. 7). De maneira bastante significativa, o autor concluiu em seu estudo longitudinal que

Ao conviver em um "ambiente cooperativo" durante um ano escolar, as crianças oriundas da **escola A** tiveram a oportunidade de experienciar e, conseqüentemente, de construir valores democráticos com base em relações sociais de reciprocidade, cooperação e respeito mútuo. [...] Mesmo após 7 anos de convivência em ambientes baseados em relações autoritárias, de coação e de respeito unilateral, a autonomia construída por esses sujeitos se manteve mais alta em relação aos sujeitos que sempre estudaram em escolas autoritárias (ARAÚJO, 2001, p. 9).

Para Araújo, a escola precisa abandonar a velha expectativa de turmas homogêneas, e incorporar a diversidade em seu currículo e em suas relações interpessoais.

Ainda que as relações de coação não possam ser completamente eliminadas da vida social, resta a evidência de que, em uma sociedade que se pretende democrática (ou que pelo menos se proponha a aperfeiçoar suas instituições democráticas), a educação formal deve dar preferência às relações de

cooperação. Caso contrário, a heteronomia pode predominar não apenas nas fases iniciais da vida humana, como seria normal, mas por toda a vida adulta – o que seria prejudicial à democracia tal como a entendemos neste trabalho.

A coação social – entendemos assim toda relação social na qual intervém um elemento de autoridade e que não resulta, como a cooperação, de pura troca entre indivíduos iguais – tem como efeitos sobre o indivíduo resultados análogos aos da coação adulta em relação ao espírito da criança. Porque, na realidade, os dois fenômenos constituem apenas um só, e o adulto, dominado pelo respeito unilateral dos 'Velhos' e da tradição, conduz-se à maneira de uma criança (PIAGET, 1994, p. 253).

Esse tipo de relação, quando predominante, leva a uma identificação entre ideal e fato (idem, p. 258), a uma submissão constante à autoridade; ou seja, a uma anti-utopia, a um conservadorismo próximo da consciência ingênua de que fala Freire (1983, p. 40-41). Somente a moral da cooperação, aberta às possibilidades de inovação e reforma, “permite a autonomia necessária à construção e consolidação do mundo democrático” (LA TAILLE, 1992, p. 63).

3.2 Descentrações e Tomada de Consciência

De particular interesse, para esta pesquisa, são os processos pelos quais o sujeito supera as centrações, capacitando-se assim a objetivar cada vez mais suas representações da realidade. Na síntese de Montangero, centração é “a fixação cognitiva nos objetos imediatos da atividade pessoal isolada, a fixação na perspectiva própria” (1998, p. 141). Essas descentrações ocorrem a partir da coordenação de ações e operações. E tal coordenação é ao mesmo tempo individual e social: “a cooperação é precisamente constituída pela reciprocidade interindividual das operações de cada um. Assim, o conceito de cooperação está estreitamente ligado ao de descentração” (idem, *ibidem*). Nas palavras de Piaget,

o progresso do conhecimento não é aditivo e que o fato de acrescentar um conhecimento a outro não é suficiente para a formação de uma atitude de objetividade. Esta supõe, ao contrário, uma descentração, isto é, uma revisão contínua das perspectivas: o egocentrismo é o estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista (Piaget, 1976, p. 256).

Se o conhecimento fosse meramente cumulativo, como quer o empirismo, seria difícil explicar os erros dos estudantes (ainda mais os erros sistemáticos, que tanto chamaram a atenção do jovem Piaget), a não ser atribuindo-os à mera “falta de atenção”. Mas não é esse o ponto. A capacidade para coordenar diferentes aspectos do real ao mesmo tempo não está dada desde o nascimento, mas passa por um desenvolvimento.

As trocas interindividuais das crianças de 2 a 7 anos são caracterizadas pelo **egocentrismo**, definido como “uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro” (PIAGET, 1973, p. 179). Essa indiferenciação corresponde ao caráter pré-operatório do pensamento peculiar a essa idade.

A centração consiste em priorizar um ponto de vista subjetivo imediato, em oposição às relações decentradas. Ela pode acontecer nas relações sociais, nas ações políticas, em uma narrativa, na representação cartográfica, enfim, na tentativa de resolução de qualquer problema proposto.

No período das operações (7 a 11-12 anos) ocorre um nítido progresso da socialização:

a criança se torna capaz de cooperação, isto é, não pensa mais em função dela só, mas da coordenação, real ou possível, dos pontos de vista. É assim que ela se torna capaz de discussão – e desta discussão interiorizada, e conduzida consigo mesmo, que é a reflexão – de colaboração, de exposições ordenadas e compreensíveis para o interlocutor (PIAGET, 1973: 180).



Figura 2: A partir do período das operações concretas (7 a 11 anos) a criança se torna capaz de trocar e coordenar pontos de vista, conservando dados anteriores.

O famoso esquema que sintetiza esse desenvolvimento, reproduzido abaixo, traduz a idéia de que nem o pólo S (Sujeito) nem o pólo O (Objeto) são suficientes para explicar como se passa de uma situação de menos conhecimento para uma de mais conhecimento. As iniciativas cognitivas em direção ao centro C de S e em direção ao centro C' de O são sempre correlativas. O conhecimento procede não a partir do sujeito, nem a partir do objeto, mas desde uma **interação** P entre os dois. Há uma *sinergia funcional* entre os progressos em direção a C e a C' e uma *solidariedade epistêmica* entre esses movimentos, respectivamente de interiorização (tomada de consciência e conceituação) e de exteriorização (como ocorre nos progressos da ação material na experimentação). As inadaptações e as conceituações incorretas reveladas pelos sujeitos se encontram nesse nível periférico ou superficial P.

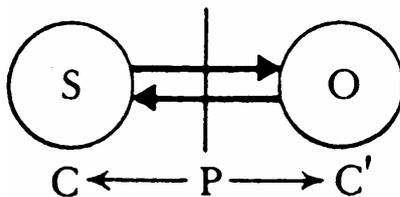


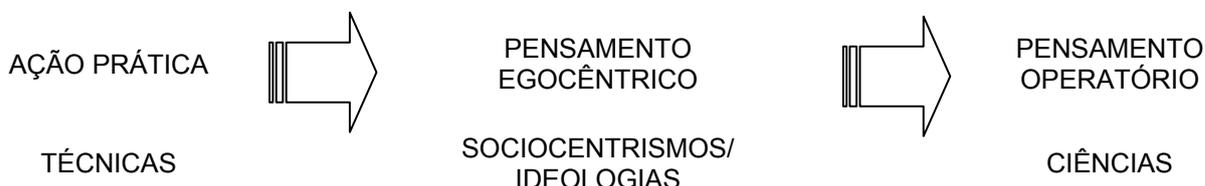
Figura 3 (PIAGET, 1978b, p. 199)

Entendo que esse esquema também pode ser aplicado na relação entre sujeitos. A solidariedade entre desenvolvimento moral e desenvolvimento cognitivo é constantemente sublinhada por Piaget (1973; 1994, p. 295-300; 1998). Em ambos os desenvolvimentos, o ponto P corresponde ao que denominamos egocentrismo. Quanto mais o sujeito compreende o outro, quanto mais ele consegue se descentrar e definir relações sociais de reciprocidade e cooperação, conseguindo se colocar no lugar do outro, compreendendo diferentes pontos de vista, desfrutando de relações de respeito mútuo, mais e melhor ele constrói sua própria personalidade.

Todos os observadores notaram que quanto mais nova é a criança, menor é sua percepção sobre o próprio eu. Do ponto de vista intelectual, não distingue o externo do interno, o subjetivo do objetivo. Sob o aspecto da ação, cede a todas as sugestões, e, se opõe à vontade de outrem um certo negativismo, que se denomina 'espírito de contradição', esse fato vem a ser, precisamente, o indício de sua falta efetiva de defesa contra o ambiente (os fortes não precisam dessa arma para manter sua personalidade) (PIAGET, 1994, p. 80).

O mesmo se poderia dizer de uma sociedade, tomada em seu conjunto: as ideologias, os preconceitos étnicos e chauvinismos de todo tipo, como o próprio eurocentrismo, podem ser vistos como **sociocentrismos**, com todas as suas conceituações incorretas, não-objetivas, marcadas pela incapacidade de se colocar

no lugar do outro. Piaget (1973, p. 78) traça um paralelismo entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento social que pode ser ilustrado da seguinte forma:



No indivíduo, a ação prática já apresenta um começo de descentração, pois para ter êxito é necessário coordenar os esquemas sensório-motores. Mas na tentativa de representar do real o pensamento não consegue ainda chegar às descentrações. De forma análoga²⁶, as técnicas criadas pelo homem, em todas as sociedades, revestem-se de objetividade, mas sua “tomada de consciência permanece parcial, porque ligada aos resultados obtidos e não se dirigindo à compreensão das conexões mesmas” (idem, ibidem).

Em outras palavras, pode haver êxito na ação sem que se tome consciência dos mecanismos lógicos dessa ação (ou seja, sem conceituação). É assim que, por exemplo, povos do Paleolítico sabiam estimar a época do ano propícia para caçar os animais de determinada espécie pela posição de constelação específica no céu.

Entretanto, entre essas técnicas ou esse saber-fazer e o pensamento científico ou operatório (que prolonga e completa as técnicas, “acrescentando à ação uma compreensão das relações” e substituindo a ação material pelas ações interiorizadas que são as operações de cálculo) “há um meio-termo, cujo papel foi às

²⁶ José Castorina adverte, contudo, que “os processos de pensamento social não explicam os processos de pensamento individual, nem o inverso. O que subjaz a essa analogia parece ser um mecanismo ou base epistêmica comum, que vai desde uma atividade objetiva, na prática, passando por centramentos teóricos, até uma posterior objetividade, jamais definitiva” (2002, p. 44).

vezes o de um obstáculo: é o conjunto das formas coletivas de pensamento, nem técnicas, nem operatórias e procedendo da simples especulação; são as ideologias de qualquer gênero, cosmogônicas ou teológicas, políticas ou metafísicas [...]” (PIAGET, 1973: 78).

Poderíamos citar como exemplo a possível origem da astrologia: um sociomorfismo poderia ter surgido a partir do êxito material dos povos antigos em determinar a época propícia de determinadas atividades pela posição de certas constelações no céu, extrapolando essa coincidência para chegar à conclusão de que os astros nos governam de alguma forma.

Nem todos os sociocentrismos são tão inofensivos: as ideologias racistas, tão difíceis de se erradicar, continuam muito vivas. Uma das funções da educação, em nosso país, é superar sociocentrismos como esse, como vimos. Para isso a História cumpre uma função essencial.

4. HISTÓRIA E DESCENTRAÇÃO

Cabe agora explicar melhor como se compreende neste trabalho a relação entre os conteúdos curriculares de História e a questão do desenvolvimento moral, nos aspectos da autonomia, da cooperação e da descentração.

Em primeiro lugar, trata-se de uma disciplina “sensível” para a política. Ferro (1983) e Laville (1998, 1999) já criticaram o uso do ensino de história com a finalidade de inculcar determinados valores cívicos nas mentes dos educandos. Laville salienta que essas tentativas²⁷ não têm tido grande eficácia, mas revelam a importância estratégica que os governos atribuem ao ensino de História, tanto em regimes autoritários como o soviético quanto em Estados formalmente democráticos como França²⁸. Ambos os autores criticam alguns projetos de formação visando a modelos muito diversos de cidadão, mas quase sempre com algo em comum: a unilateralidade dos projetos, ou seja, um ideal de indivíduo mais próximo do súdito que do sujeito de cidadania. Na terminologia de Piaget, poderíamos dizer que se trata de projetos que privilegiam a heteronomia e o verbalismo no ensino.

²⁷ Aliás bem documentadas e nada raras, como se viu em diversos momentos de mudança de regime político, como o fim do nazismo ou recente reunificação alemã, quando edições inteiras de livros didáticos de História foram recolhidos às pressas na antiga Alemanha Oriental (LAVILLE, 1999, p. 131).

²⁸ Além do Ensino Religioso, historicamente objeto de disputa entre as pressões da Igreja e as correntes laicizantes na educação brasileira, a História é a única disciplina que mereceu uma indicação expressa a respeito de seu conteúdo curricular na Constituição do Brasil (art. 242). Laville (1999, p. 130) refere-se à importância estratégica do ensino de História em diversos países.

Em vários países do mundo, após a Segunda Grande Guerra, o ensino de História “viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional” ligada à simples legitimação da ordem (LAVILLE, 1999). No Brasil, todo um conjunto de propostas de renovação do Ensino de História a partir do início da década de 1980, influenciadas pelo marxismo e pela “Escola” dos *Annales*²⁹, colocam como dois dos principais objetivos do ensino-aprendizagem de História levar o educando a perceber-se como sujeito da História e compreender a realidade histórica como contraditória, dinâmica e mutável (CAIMI, 2001, p. 182-183; BRASIL, 1998).

E quanto aos educandos? Como eles vêem o estudo da História na escola? Em seu estudo sobre as representações dos alunos a respeito da disciplina História, Meinerz (2001) verificou que, com muita freqüência, os alunos vêem essa área do conhecimento muito simplesmente como uma disciplina escolar obrigatória. Não é incomum encontrar alunos que pensam como aquele depoente para quem “a história é uma matéria como as outras, que serve para passar de ano” (MEINERZ, 2001: 66). Uma das conclusões do estudo dessa autora que é, como eu, docente de História, é a de que os adolescentes nunca ou raramente conhecem “o processo de produção científica do conhecimento histórico, assim como pouco experimentam ou elaboram questões a partir das teorias e métodos dessa ciência” (idem: 72). Em suas representações, a História é relacionada a um passado distante e desconectado do presente; não se contempla a possibilidade de novas descobertas, pois a “verdade” histórica encontra-se nos livros ou nos professores –

²⁹ Movimento de renovação da Historiografia francesa a partir de 1929, bastante influente no Brasil; Os “*Annales*” destacam-se pela reivindicação de novos objetos, novos temas (como a História da Vida Privada, e novos métodos. Alguns de seus principais expoentes foram Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby e Philippe Ariès, este mais conhecido pelos pesquisadores em Educação. Para um interessante retrato desse movimento, ver BURKE, 1991.

e, portanto, é **exterior aos sujeitos**. “Por isso, seu significado não ultrapassa os limites de uma disciplina escolar” (idem: 74). Trata-se de um conhecimento estado, cristalizado – que não está ali para ser reconstruído ou reelaborado pelo aluno.

Por outro lado, quando um aluno, na referida pesquisa, afirma que sua opinião “vem também de tudo que debatemos em aula”, vemos a possibilidade de se estabelecer relações de cooperação na escola. O depoimento de outro sujeito, que percebe a influência da História em sua “maneira de pensar sobre nossa cultura, origem, hábitos” aponta para a tão necessária dialética entre passado e presente. Especificamente, o reconhecido papel da História na formação das identidades individuais e coletivas remete à formação da personalidade, discutida na seção 3.1.

O conhecimento histórico pode auxiliar na superação do sociocentrismo e do peso coercitivo das tradições, da mesma forma como Piaget se refere sempre ao desenvolvimento cognitivo e moral como uma superação do egocentrismo, em direção a uma maior objetivação (como veremos mais adiante),. Só existe Política onde se considera a sociedade perfectível. Onde predominam o conservadorismo e o peso da tradição, não há necessidade de discussão política, pois só se concebe a manutenção do *status quo*.³⁰ Não por acaso, Piaget sempre se refere à vontade de reformas como uma característica da adolescência (1976, p. 252). A relação entre História e desenvolvimento moral, portanto, remete à relação entre a política e a moral, discutida na seção 1.1.

³⁰ Essas são as sociedades gerontocráticas de que fala Piaget (1998, p.162) em uma pequena conferência sobre os adolescentes em sociedades “primitivas” e modernas. Esse tipo de sociedade é “dominada por uma coerção geral das gerações precedentes sobre as seguintes”, e também é discutida n’ **O Juízo Moral na Criança** (PIAGET, 1994, p. 89).

Este modelo de desenvolvimento, como se viu, caracteriza-se pela tendência de superação do egocentrismo/sociocentrismo, via descentração, possibilitando a co-operação³¹. Analogamente, Freire (1983, p. 40-41) propõe que o trabalho educativo promova a superação da *Consciência Ingênua* pela *Consciência Crítica*: à primeira, caracterizada por uma superficialidade e pela explicação mágica (oposta à investigação científica), corresponde uma visão de mundo fatalista; à segunda, que ama o diálogo e rejeita argumentos de autoridade em prol da verificação, liga-se a capacidade de conceber a possibilidade de transformações.

O campo de pesquisa sobre os processos do ensino/aprendizagem de História, que vem se consolidando no Rio Grande do Sul e em alguns outros estados, acumulou na última década um volume considerável de produções científicas, concentradas em estudos sobre o currículo, história do ensino de história, linguagens alternativas no ensino de história, história do tempo presente³².

O referencial teórico piagetiano quase não é mencionado nessa produção, entretanto. Duas exceções são a já referida pesquisa de mestrado de Carla Meinerz (2001) e a dissertação de Susana Zaslavsky (2003), um estudo de caso sobre a construção da noção de tempo histórico por alunos da quinta série. A temática do desenvolvimento moral é outra quase-ausência. Entre 1997 e 2004, apenas dois artigos tangenciam essa temática. Mariana Braun da Silva (2003) relata

³¹ Na cooperação predomina “a reciprocidade, o que não significa ‘fazer igual ao outro’, mas sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro [...]. O equilíbrio social não se dá mais [...] pela padronização dos comportamentos, mas sim pela coordenação das diferenças existentes”.

³² Segundo o levantamento realizado por Carvalho & Quadros (2003), quase a metade de 164 títulos de estudos publicados entre 1980 e 2003 referia-se a metodologia e didática; “a segunda categoria mais destacada nos títulos classificados foi teoria e conceitos que se referiam à adaptação de teorias da história a uma metodologia de ensino pretendida ou tipos de abordagens conceituais como tempo, ou ainda a concepção de história”; currículo, técnicas e instrumentos, história do cotidiano, livro didático, construção da cidadania, formação de professores e história do ensino de história completam as categorias em que as autoras dividiram as obras.

uma experiência de estágio na escola básica, utilizando como referenciais teóricos Foucault e Celso Vasconcellos.³³ Paulo Afonso Zarth (2000), professor da Faculdade de História da Unijuí, em um artigo aos relatórios da UNESCO sobre a cultura da paz, parece ecoar os debates liderados por Piaget no primeiro pós-guerra, à frente do Bureau Internacional de Educação. Cita a crítica da Unesco a uma cultura da guerra, exaltada e reafirmada em nomes de avenidas, na celebração de heróis militares, e menciona a tentativa de diplomatas e governos do Chile e do Mercosul em definir conteúdos mínimos de História destinados a formar uma consciência latino-americana nas crianças desses países. O autor compara a perspectiva de apagamento de cidadanias nacionais proposta pelo discurso da globalização com a identidade planetária de que fala Edgar Morin, ligada aos problemas ecológicos globais. Finalmente, afirma que “o ensino de história pode contribuir para uma cultura de paz não a partir da negação dos conflitos mas sim pelo estudo transparente das razões que conduzem aos conflitos sociais, culturais e internacionais” (ZARTH, 2000, p. 54).

Poderíamos completar essa proposta lembrando que podemos criar relações de reciprocidade (respeito mútuo) e propor a reflexão sobre esse tipo de relação na História. Ao estudarmos a formação dos Estados Nacionais, em setembro de 2006, na sexta série, expliquei aos alunos que tais Estados cumpriram uma função unificadora (ou homogeneizador) nos aspectos político, jurídico, econômico e cultural. Neste ponto, considerando que cada pequena localidade tende a criar seu próprio falar, seus costumes peculiares e suas normas locais, indaguei: “E que instituição o Estado Nacional criou para fazer todo mundo falar e escrever do mesmo

³³ VASCONCELLOS, Celso. *Disciplina*: Construção da Disciplina consciente e Interativa em sala de aula e na escola. São Paulo, Libertad: 1994 e FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes: 1987

jeito, pessoal?” Depois de alguma hesitação, alguns alunos responderam que era a escola, a mesma escola que eles freqüentavam. Perguntei então se isso era bom ou ruim. Alguns alunos responderam que era bom impor essa padronização, nenhum aluno manifestou-se em sentido contrário. Perguntei por que pensavam isso, mas não houve uma verdadeira argumentação. Dois alunos apenas disseram que era bom, “porque assim todo mundo falaria do mesmo jeito”.

Não posso deixar de comparar essa manifestação dos alunos com o esforço da escola em julgar a fala dos educandos segundo o padrão de uma norma culta que não é praticada nem pelos professores (falamos sempre “Vamos se encontrar”, e não “vamos nos encontrar”) nem, muito menos, pelos adultos com quem os alunos convivem em casa. Regionalismos como “*barrer*”, em lugar de varrer, “*tropicar*” em lugar de tropeçar ou “*pechar*” em lugar de bater ou colidir não são aceitos pela escola.

Não tenho condições de avançar nessa discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa. Interessa aqui, apenas, essa marca tão difícil de superar no ensino: a não-problematização de seus conteúdos (objetos de conhecimento), que são oferecidos em sua forma cristalizada, não-histórica. Na discussão e na atividade (o jogo sobre a Expansão Marítima) que se seguiram, nessa aula e nas duas seguintes, não consegui ajudá-los a avançar nessa crítica da padronização e imposição unilateral de valores.

Em suas pesquisas sobre o conhecimento social das crianças, Castorina e seus colaboradores (2002, p. 34), chegaram a conclusões semelhantes: “as crianças consideram que o mundo social tem necessidade de um ordenamento, que o governo nacional ou a autoridade escolar devem ‘pôr ordem’, como uma

garantia contra o caos, e que as regras institucionais impostas são eternas e imutáveis”.

Não somente as manifestações heterônomas são normais no processo de desenvolvimento, como existe ainda uma defasagem no desenvolvimento do conhecimento no domínio social em relação aos estágios gerais do conhecimento propostos por Piaget (Delval, 2002, p. 233). Até os 10-11 anos de idade (correspondendo ao estágio das operações concretas, ou período pré-operatório), os sujeitos concentram-se no aspecto mais visível da realidade social, centrando-se em um único aspecto da situação a cada momento (idem, p. 224-227). Essas concentrações sucessivas, e não integradas, têm pelo menos duas conseqüências importantes para a aprendizagem de História.

Em primeiro lugar, os sujeitos nesse momento do desenvolvimento nem sempre conseguem tomar consciência dos conflitos sociais³⁴, pois conceber esses conflitos exige levar em consideração simultaneamente os diversos interesses de vários grupos presentes em uma dada realidade social; para a criança, os atores sociais dominantes em um dado contexto (governantes, pais ou professores) *podem impor as normas aos demais, mas são tidos como incapazes de exorbitar de suas funções*. Predomina tipicamente, nessa faixa etária, uma moral da obrigação, cujas normas têm origem externa aos sujeitos.

Em segundo lugar, se o sujeito concentra sua atenção apenas em um momento de cada vez, podemos compreender sua dificuldade em compreender um **processo** histórico, constituído por uma série de implicações.

³⁴ Quando reconhecem um conflito, limitam-se a dar razão a um lado ou a outro, ou a ambos alternadamente (DELVAL, 2002, p. 224). Se estudam a Guerra dos Farrapos, obviamente reconhecem a existência de um conflito, mas é provável que identifiquem a causa de um dos antagonistas como a “certa” e a outra como a “errada”.

Somente a partir dos 11 anos (correspondendo ao período de acabamento das operações concretas) os sujeitos começam a perceber os processos diacrônicos (cf. CARRETERO), e depois dos 13-14 anos (correspondendo às operações formais propriamente ditas) tornam-se capazes de coordenar pontos de vista e conceber que as mudanças sociais são lentas e dependem de negociações entre as partes interessadas. Essas aquisições, ou a falta delas, certamente condicionam as possibilidades de atuação dos sujeitos e o nível de cooperação possível no grupo em uma assembléia de turma, como veremos na seção 6.1.3.

Essas idades são apenas indicativos, e não devem ser tomadas como limites absolutos. Dependendo do tipo de relação social predominante na vida dos sujeitos, podemos encontrar situações em que um estudante alcança determinado estágio bem antes ou bem depois das idades citadas. Neste ponto, faz diferença a atitude do professor, da escola e da família.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa docente começou no segundo semestre de 2005 e estendeu-se até outubro de 2006. O interesse que a orientou era, desde o início, a reflexão sobre a prática e sua conseqüente transformação. A pesquisa e a prática docente, neste caso, só poderiam então se constituir como um todo indissociável, enriquecendo-se mutuamente. O erro de opor uma dessas dimensões à outra decorre do fato de que,

em Educação, a concepção que ainda se tem de pesquisa é algo descaracterizador do cotidiano escolar, com se a sala de aula constituísse um fazer menor e que, por ser concreto, é destituído de reflexão e pesquisa. Assim, para tornar-se ou ser considerado pesquisador, na maioria das vezes, o professor estabelece um objeto de investigação, destituindo-se de sua figura de docente e, investigando a escola, assume o papel de crítico 'teórico' (pseudamente teórico) (COLLARES, 2003, p. 98).

Minha preocupação era com as condições que possibilitam o diálogo entre alunos e entre alunos e professor na sala de aula, condição para o processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, minha idéia de uma pesquisa docente traduziu-se em um projeto detalhado que incluía registros regulares de aula para imediata análise dos dados empíricos, com o uso de entrevistas clínicas, atividades extra classe com pequenos grupos e um cronograma preciso. Contudo, a resistência do objeto de pesquisa obrigou-me a acomodar o projeto de pesquisa à natureza do

cotidiano escolar (com toda sua complexidade e imprevisibilidade, sujeita a todo tipo de inflexões ditadas por instâncias externas à escola ou por suas próprias necessidades urgentes), por três motivos principais. Em primeiro lugar, o desconcertante registro em vídeo de minha ação como professor me levou a uma séria desacomodação: havia um descompasso, até então despercebido, entre princípios teóricos interacionistas, dialógicos, construtivistas, por mim defendidos, e uma prática excessivamente verbalizante e pouco favorável à reconstrução do conhecimento pelos alunos. A reflexão sobre esse desencontro foi necessária para reencontrar um equilíbrio, em um novo patamar. Em segundo lugar, a sensibilidade do pesquisador foi se refinando ao longo da pesquisa, permitindo compreender o significado de determinadas condutas dos alunos. Finalmente, a recomendação da banca para que a pesquisa se concentrasse no trabalho docente propriamente dito (já suficiente para oferecer um rico material empírico), levou-me a abandonar as ações extraclasse e a prosseguir com a pesquisa no ano seguinte (2006), pois mais da metade dos alunos da turma 52 prosseguiu na escola na turma 63 (ver quadro).

5.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Em resumo, a pesquisa tem como objeto a prática docente regular de um educador, em uma escola pública de ensino fundamental, na disciplina de História. Dessa forma, a presente pesquisa constitui-se em um **Estudo de Caso**, definido como o estudo empírico de uma situação única, com muitas variáveis.

A escolha dessa modalidade de pesquisa deve-se ao fato de que muitos dos problemas enfrentados e das características do trabalho não são

exclusivos de minha turma ou de minha escola. O propósito da pesquisa não é fazer uma simples descrição de um caso específico, mas o de possibilitar uma generalização analítica de seus resultados (Yin, 2001, p. 29). Ou seja, parte-se de proposições teóricas para uma investigação de base empírica e chega-se a um novo patamar, com a formulação de uma generalização teórica. Delval reforça esse potencial de generalização de um estudo de caso ao lembrar que

Piaget estuda a **criança** que tem diante dele como um sujeito único, um sujeito que é uma unidade, que tem uma coerência interna, porém não se centra no peculiar desse sujeito, e sim no universal, nessa criança como um **sujeito epistêmico**, um sujeito que produz conhecimentos (2002, p. 70).

Além de definir o problema, é preciso definir o que é um **caso** para este estudo, ou seja, qual o recorte da realidade a ser estudado: **as relações entre o professor de História e os alunos de uma turma no decorrer da quinta e da sexta séries do ensino fundamental.**

O foco que constitui a nossa **unidade de análise** é o **desenvolvimento moral do grupo.**

Optei pelo delineamento misto, combinando o estudo transversal (i.e., o estudo de sujeitos de idades distintas para acompanhar as diferenças de conduta) com o longitudinal (que permitiu acompanhar um grupo de sujeitos por dois anos).

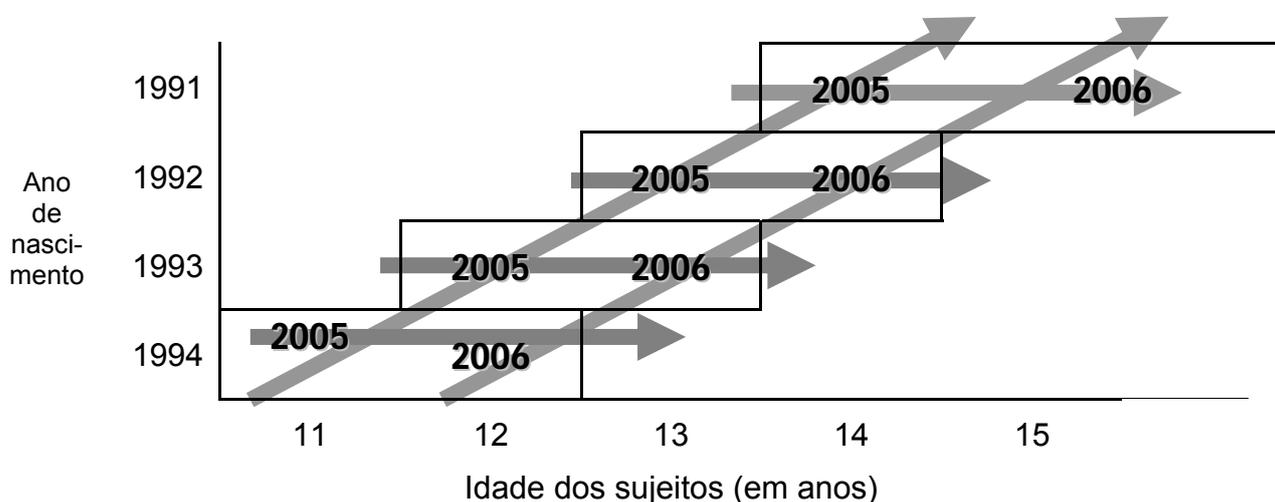


Figura 4: Delineamento da pesquisa.

5.1.1 Problema ou questão de estudo

Como o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História, a partir de uma perspectiva crítica, pode favorecer a formação dos educandos para a democracia?

5.1.2 Hipóteses ou proposições teóricas

1) O desenvolvimento da autonomia do sujeito, articulado à cooperação entre os sujeitos, é necessário para atingir os objetivos do ensino fundamental e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

2) A simples verbalização de determinados valores ou o discurso moralizante não pode, por si só, levar o sujeito a atitudes de autonomia e cooperação.³⁵

Essas foram as premissas que orientaram minha prática e a escolha das estratégias que permitiram a coleta de dados empíricos.

5.1.3 Questões de pesquisa

As categorias **autonomia**, **cooperação** e **descentração**, em relação aos sujeitos alunos, foram definidas desde o projeto. A investigação estruturou-se pelas indagações:

³⁵ Trata-se de uma teoria concorrente (no caso, o empirismo), tal como propõe a metodologia do estudo de caso (YIN, 2001, p. 50).

1) **que tipo de estratégias didáticas favorecem a construção da autonomia moral e cognitiva?**

2) **como o professor pode distinguir os comportamentos observáveis que indicam co-operações das condutas que mostram condutas não descentradas?**

Entretanto, ao longo da pesquisa emergiu a necessidade de estudar essas categorias também em relação ao professor-pesquisador. Dada a natureza dialética da relação entre professor e aluno, é fundamental estudar

3) **como o professor pode tomar consciência dos limites de sua prática** (compreendendo as razões pelas quais determinadas estratégias didáticas não funcionaram) e

4) **compreender como chegou a ações com êxito.**

Assim, é nesses dois planos integrados (professor e aluno) que se fez a análise dos dados empíricos (capítulo 4).

5.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS SUJEITOS

O município de Estância Velha tem uma economia baseada historicamente na indústria (curtumes e fábricas de calçados). Muitas famílias mantêm ateliers em suas casas, realizando etapas da produção de sapatos ou bolsas (com seus filhos) para as indústrias, mas sem direitos trabalhistas. O desemprego atinge uma parte considerável da população.

Uma proporção muito significativa das famílias dos alunos migrou para Estância Velha entre 1980 e 2000, vindo principalmente do noroeste do Rio Grande do Sul. Tanto a escola onde se desenvolveu esta pesquisa quanto o loteamento a que ela serve nasceram a partir de lutas populares no final da década de 1980, mas a memória desse episódio, desconhecido pelos alunos e ignorado pelos migrantes mais recentes, não foi preservada.

A escola pode ser considerada como de porte médio (sua matrícula inicial em 2006 foi de 400 alunos, sem contar com os alunos do turno da noite, atendidos pela Educação de Jovens e Adultos). É mantida pelo município e, como as demais escolas municipais, não conta com grêmio estudantil nem conselho escolar. Existe um Círculo de Pais e Mestres bastante atuante, mas que se ocupa primordialmente das necessidades materiais da escola e da fiscalização do uso que ela faz dos recursos públicos. A taxa de reprovação média na escola, entre 1997 e 2005, é de 9,8% (ligeiramente superior à média da rede municipal, que se encontra em 8,2%). Durante o período da pesquisa, a escola realizou vários eventos envolvendo a comunidade, como palestras, mostras de trabalhos dos alunos, festas e reuniões.

Outra característica dessa escola que apresenta alguma relevância para a interpretação dos dados coletados nesta pesquisa é a ênfase conferida por seu projeto pedagógico às ações de incentivo à leitura e à produção escrita dos alunos. A escola tem investido seus recursos prioritariamente e de forma consistente em sua biblioteca³⁶, assim como realiza semanalmente (em horários alternados) a

³⁶ Em média, três mil reais por ano para ampliação do acervo e compra de equipamento permanente, como estantes e material para a informatização do serviço. Os repasses federais e municipais somados aproximam-se de treze mil reais por ano, destinando-se a todo tipo de despesa

Parada da Leitura – momento em que todos os professores e seus alunos cessam suas atividades para ler, sejam gibis, contos, romances, revistas, periódicos, o que preferirem. Essa política tem se mantido há menos três anos.

Em 2005, escolhi a turma 52 para a realização da pesquisa porque era uma turma pequena (19 alunos), o que permitiria um registro mais acurado das interações. A tabela 1 mostra a distribuição dos sujeitos por gênero e idade, identificados por nomes fictícios.

Em 2006, mais da metade dos alunos da turma 52 continuaram seus estudos na turma 63, o que me levou a incluí-la na pesquisa (tabela 1). É interessante notar que eu me tornei professor conselheiro da turma 63 neste ano, e que essa escolha se deu por um consenso dos professores – não dos alunos.

Tabela 1: quadro geral dos alunos (sujeitos da pesquisa, com nomes fictícios).

2005: turma 52				2006: turma 63			
	Aluno (a)	Gênero	Data de Nascimento		Aluno (a)	Gênero	Data de Nascimento
1	Ester	F	04.10.94	1	Ariadne	F	9/2/1994
2	Helena	F	07.12.94	2	Antônia	F	17/8/1994
3	Luísa	F	16.07.94	3	Bárbara	F	28/4/1994
4	Mariana	F	23.05.94	4	Clara ³⁷	F	14/3/1993
5	Sabina	F	15.11.91	5	Ester (*)	F	4/10/1994
6	Virgínia	F	03.06.93	6	Helena (*)	F	7/12/1994
7	Davi	M	10.03.93	7	Heloísa	F	11/5/1993
8	Eduardo	M	29.04.94	8	Joana	F	24/6/1994
9	Heitor	M	05.03.94	9	Jurema	F	23/5/1994
10	Inácio	M	02.08.93	10	Luísa (*)	F	16/7/1994
11	João	M	19.03.94	11	Maria	F	23/9/1994
12	Leandro	M	17.10.91	12	Renata	F	1/12/1992
13	Marcelo	M	05.05.94	13	Roberta	F	17/4/1993
14	Márcio	M	02.04.94	14	Serena	F	1/10/1993
15	Mateus	M	24.11.93	15	Virgínia (*)	F	3/6/1993

da escola, desde a conta de telefone até a compra ou conserto de retro projetores ou aparelhos de som. O que é excepcional na rede municipal é essa priorização da biblioteca.

³⁷

Matriculou-se em 17/08/2006.

16	Miguel ³⁸	M	13.02.91
17	Otávio	M	01.03.95
18	Pedro	M	08.07.93
19	Tadeu	M	02.03.94

73

16	Celso	M	4/8/1993
17	Eduardo (*)	M	29/4/1994
18	Heitor (*)	M	5/3/1994
19	Inácio (*)	M	2/8/1993
20	João (*)	M	19/3/1994
21	Juliano ³⁹	M	6/11/1991
22	Leandro (*)	M	17/10/1991
23	Mateus (*)	M	24/11/1993
24	Moacir	M	7/3/1994
25	Pedro (*)	M	8/7/1993
26	Victor	M	7/1/1994

(*) *alunos(as) que já estavam na turma 52, no ano anterior.*

5.3 A COLETA DE DADOS

Em 2005, a turma 52 estudou a Pré-História, Egito Antigo, Roma Antiga e Europa Medieval, tendo como fio condutor a questão das relações entre sociedade e natureza⁴⁰. De fevereiro a maio, trabalhamos com entrevistas com os moradores (cujas questões foram formuladas pelos alunos), aulas expositivas, vídeo⁴¹ e um software no laboratório de informática da escola, no qual discutimos como os povos pré-históricos podem ter ordenado suas atividades com a observação das estrelas ao longo do ano. Também o livro didático (SCHMIDT, 2002) era usado como fonte de informação. Fizemos um mapa conceitual coletivo sobre o fim da Pré-História e o surgimento da divisão social do trabalho. Em junho, utilizamos um museu virtual sobre o Egito Antigo para que os alunos fizessem inferências sobre o modo de vida naquela sociedade a partir dos vestígios materiais encontrados. Foi feita também uma atividade com mapa sobre a localização do Egito.

³⁸ Frequentou a escola entre 09/06 e 18/11/2005.

³⁹ Passou para o turno da manhã em 31/07/2006.

⁴⁰ Eixo temático proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b).

⁴¹ ***Caminhando com os Homens Pré-Históricos***, produção da BBC, distribuída no Brasil pela Editora Abril.

Recursos semelhantes foram empregados para o estudo da sociedade romana (julho, agosto e setembro) e das sociedades feudais (outubro a dezembro). Essas atividades não foram objeto de estudo desta pesquisa, pois optei por uma única estratégia a ser registrada em vídeo: o Jogo de Interpretação de Papéis (R.P.G.⁴²). Procurei uma estratégia didática que favorecesse sistematicamente as situações de autonomia e cooperação, na reconstrução dos conteúdos da disciplina História. Embora tenha sido criado originalmente como uma forma de entretenimento, o jogo de interpretação de papéis pode ser um bom recurso para alcançar esses objetivos.

Nesse jogo, um dos participantes (no caso descrito, o professor) assume o papel de Mestre do Jogo: ele planeja previamente algumas linhas básicas que estruturarão as ações dos demais jogadores, propõe a época e o lugar em que se desenrolará a ação e oferece alguma orientação para que os jogadores criem seus personagens. Os jogadores atuam em um jogo dramatizado com regras, sem que o enredo esteja fechado. O desfecho das aventuras depende das decisões tomadas pelos sujeitos – que precisam, no entanto, ater-se aos limites da ação em um determinado contexto sócio-histórico. Neste ponto reside, em minha opinião, o valor do R.P.G. para o ensino-aprendizagem de História, pois ele pode se converter em um pequeno laboratório dessa disciplina. Não obstante o caráter irrepetível dos acontecimentos históricos, os alunos utilizam aqui os conteúdos da disciplina como instrumentos que possibilitam reconstruir esses acontecimentos, contemplando possibilidades e limites de ação. Mais ainda, os alunos atuam como personagens de determinado grupo social, e precisam manter a coerência com as características assumidas na construção desses personagens. Um escravo de um determinado

⁴² Da sigla em inglês Role Playing Game.

momento histórico deve agir como escravo; um membro da aristocracia terá um comportamento diferente, e assim por diante. Potencialmente, é uma estratégia didática que favorece a descentração, desafiando o aluno (a) a se colocar no ponto de vista de outrem.

Também contribui para a apropriação desse tipo de jogo o fato de que muitos aficionados preferem cenários históricos detalhados e bem fundamentados para jogar. Entre a literatura de R.P.G. disponível, é possível encontrar obras que revelam um bom nível de pesquisa, recorrendo à melhor historiografia. São exemplares, neste sentido, os livros de Luiz Eduardo Ricon, que propõem aventuras desse gênero nas Cruzadas (RICON, 1999), na viagem de Cabral, no Quilombo dos Palmares e nas Bandeiras paulistas. Esse material me foi bastante útil para compreender a lógica do jogo e criar enredos utilizáveis em minhas aulas.

No segundo semestre de 2005, na turma 52, o R.P.G. tinha como conteúdo a sociedade romana e seus costumes no século I de nossa era. Foi antecedido de interações dos alunos com fontes diversas de informação, a partir das quais foram desafiados a escrever uma biografia de seu personagem. Quatro sessões dessa atividade foram gravadas em vídeo, às vezes com a câmera estática, às vezes com o professor empunhando a câmera. Em uma ocasião uma ex-aluna da escola, voluntariamente, dispôs-se a manusear a câmera, deixando o professor mais livre.

No ano de 2006, a turma 63 estudou Povos Pré-Colombianos, Antigos Reinos Africanos, Expansão Marítima Européia, Conquista e Colonização da América e Reforma Protestante, tendo como fio condutor as relações sociais de

trabalho (BRASIL, 1998b). Além de estratégias semelhantes àquelas já descritas, trabalhamos com análise de documentos de época, júri simulado, confecção de cartazes e jogo de perguntas (autódromo⁴³). Como conselheiro da turma 63, lancei mão ainda da dinâmica da Assembléia de Turma (ARAÚJO, 2004) para criar um momento de reflexão sobre os problemas de convivência e resolução de conflitos pelo diálogo. De todas essas ações, privilegiei o **júri simulado** e as **assembléias de turma** para a coleta de dados, que foi feita através das anotações do professor e das alunas que se dispuseram a exercer a função de relatoras dessas atividades, bem como as próprias pautas de assembléia elaboradas coletivamente. Esses três diferentes registros permitiram o cruzamento de informações e assim um relato mais fiel das interações.

As estratégias escolhidas privilegiavam a ação e a reflexão pelos alunos, que eram desafiados a questionar, estabelecer relações, argumentar, realizando assim uma organização ativa que favorece as tomadas de consciência. Afinal,

Se quisermos educar para a autonomia (a adoção consciente e consentida de valores) não é possível obtê-la por coação; [...] é preciso que a escola crie situações em que essas escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas (MENIN, 2002, p. 97).

Por isso, orientando meu trabalho pelas hipóteses já definidas, procurei criar situações em que os alunos possam desenvolver a **autonomia** e a

⁴³ Uma adaptação da antiga dinâmica de grupo proposta por Celso Antunes (1974). Apesar das propostas desse livro apresentarem uma concepção de conhecimento como algo cristalizado e acabado, privilegiando a reprodução, acredito que o fato dos alunos terem de justificar suas respostas contemple a reconstrução do conhecimento.

cooperação. São essas duas categorias, juntamente com a descentração, que são discutidas a partir dos dados empíricos no capítulo 6.

As atividades próprias da disciplina História aliaram-se às estratégias para administrar os conflitos em sala de aula na perspectiva do respeito mútuo característico da autonomia e da cooperação, pois o desenvolvimento da autonomia no plano moral é indissociável do plano cognitivo. Piaget (1998, p. 43-44) já defendia, pelo menos desde 1930, a idéia de que a cooperação no trabalho escolar é “o procedimento mais fecundo de formação moral”. A criança que trabalha *ativamente* (sobre qualquer conteúdo escolar) se vê em um quadro de investigação escolar que implica ajuda recíproca, respeito na discussão e objetividade em uma associação de trabalho, de forma bastante diferente da criança que realiza um *dever escolar* (que conduz ao respeito unilateral, ao conhecimento-estado etc.). Essa premissa serviu para selecionar as estratégias utilizadas, que enfatizavam a cooperação.

Não realizei provas individuais, mas regularmente solicitava tarefas individuais, geralmente na forma de redações, para acompanhar a aprendizagem dos alunos e também a forma como estavam escrevendo - preocupação constante em nossa escola. Como não eram propostas atividades que envolvessem uma memorização mecânica, mas sempre uma reelaboração individual, não tinha a preocupação com a "cola", pois ficava claro a todos que não haveria uma única resposta certa – e que, por outro lado, não seria razoável que as construções individuais de alunos diferentes se mostrassem idênticas. Dessa forma, os alunos que tinham mais facilidade em concluir uma tarefa muitas vezes começavam a

ajudar outros colegas de maneira espontânea. Curiosamente, em uma turma que estava tendo uma de suas primeiras aulas comigo, em março de 2006, um aluno muito preocupado “denunciou” o colega que estava ajudando o outro na tarefa! Expliquei então por que esse tipo de atitude era muito valioso, que algumas vezes a maneira como explico pode não servir a determinado aluno, que se sente mais esclarecido com a explicação de um colega etc. Não se estava “dando” uma resposta, impedindo o aluno ajudado de descobri-la por si mesmo, mas o colega o ajudava a entender a atividade.

Mesmo quando a escola procura inculcar conteúdos das representações coletivas segundo um determinado currículo ou programa explicitado nos documentos oficiais, a criança “escolhe em cada estágio certos elementos e os assimila em certa ordem em sua mentalidade [...] a criança não sofre mais passivamente a coação da vida social”, nem mesmo dos dados da realidade física, “mas opera uma segregação ativa no que lhe é oferecido e reconstrói a sua maneira”, assimilando a si o mundo social tanto quanto o mundo físico (PIAGET, 1973, p. 21).

Quando utilizava a forma da redação individual, a partir de um roteiro proposto por mim, tinha a intenção de levar o(a) aluno(a) a fazer uma reflexão sobre a ação anterior. Foi depois do jogo de interpretação de papéis (R.P.G.), ou seja, depois da ação, com ou sem êxito, que solicitei uma redação em que os alunos relatassem suas aventuras. Um outro exemplo seria o do jogo que criei em 2006 para trabalharmos a Expansão Marítima Européia, com as sextas séries. O desafio colocado para os alunos era que as equipes, cada uma designada como o grupo que governava um dos países europeus protagonistas da Expansão Marítima (Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Holanda), criassem estratégias para

conquistar colônias na América, África e Ásia, com suas especiarias e metais preciosos. Tais colônias poderiam ser exploradas de modo a produzir riquezas para os europeus: além dos produtos nativos (como o pau-brasil e as drogas do sertão), as colônias poderiam fornecer aos europeus artigos tropicais como o açúcar e o fumo, desde que os colonizadores investissem em **plantations** (grandes fazendas dedicadas à monocultura de exportação) e escolhessem a forma de trabalho: livre ou escravo. A partir dessas escolhas, dos êxitos e dos revezes verificados na tentativa de obter mais riquezas e prestígio para suas metrópoles, os alunos foram solicitados a escrever sobre a experiência, detalhando certos aspectos factuais (países envolvidos, exemplos de colônias e metrópoles, exemplos de produtos procurados pelos europeus) e explicando que estratégias foram utilizadas para atingir os objetivos propostos. Ou seja, era proposto um roteiro para a produção de um texto sobre a atividade.

De todas essas ações, os dados empíricos reunidos e analisados no capítulo 6 são:

- a) A transcrição de uma série de cinco sessões do R.P.G. gravadas em vídeo, no ano de 2005.
- b) O registro escrito, feito pelo professor, de uma discussão em aula sobre a música a ser cantada pela turma 63 para os demais alunos (situação privilegiada que emergiu no decorrer da pesquisa em 2006).

- c) O relatório escrito, feito por alunos, e o registro feito a posteriori pelo professor, de três assembléias de turma (procedimento que emergiu no decorrer da pesquisa em 2006).
- d) O registro escrito, feito pelo professor, do Júri Simulado sobre a Conquista da América pelos europeus, em 2006.
- e) Produções escritas dos alunos (biografias ficcionais para os personagens de um R.P.G.) em 2006.

Finalmente, para organizar a análise de todo esse material empírico escolhi, a partir das questões de pesquisa, as seguintes categorias:

- a) Centrações: egocentrismo
- b) Descentrações: não-anacronismo, coordenação de pontos de vista
- c) Tentativas de cooperação

Considerei como centrações as condutas em que 1) os sujeitos não conseguiram coordenar suas proposições com as dos colegas, ou 2) introduziram um anacronismo no jogo, i.e., representaram objetos que não poderiam estar no tempo e espaço convencionados.

As descentrações observáveis envolveram, ao contrário, a conservação do valor das proposições sobre o tempo e o espaço que eram estudados, ou as conceituações espontâneas, feitas pelos alunos, que demonstravam algum avanço no desenvolvimento moral (moral do bem, responsabilidade subjetiva. Podem estar associadas a tomadas de consciência.

As tentativas de cooperação correspondem às trocas equilibradas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo, principalmente aquelas que os sujeitos conseguiram efetuar entre si, sem recorrer à autoridade do professor. Tais trocas dispensam o recurso à autoridade, pois são reguladas pela reversibilidade e pela conservação obrigada, tendendo a um equilíbrio.

6 A ANÁLISE DOS DADOS

Como em qualquer processo de descentração (conforme discutimos na seção 3.2), a maior dificuldade para este pesquisador foi coordenar os inúmeros aspectos apresentados pelos dados empíricos e as ricas contribuições do referencial teórico. Essa coordenação é o que permite a Tomada de Consciência, pois a atenção centrada nos diversos observáveis, isoladamente, nos aprisiona a interpretações equivocadas ou incompletas. Concentrar rigidamente o foco da observação em um ou em alguns aspectos da realidade, sem coordená-los dialeticamente, leva no máximo à justaposição de dados, sem avanço no conhecimento. Tal *rigidez*, paradoxalmente, nos distancia do *rigor* (no sentido de maior objetivação). As ações egocêntricas são aquelas centradas sobre si mesmas e sobre seu resultado (PIAGET, 1973, p. 105), levando a distorções nas representações que o sujeito faz do objeto.

A falta de flexibilidade (em uma palavra, o *egocentrismo*) no início de minha reflexão, em 2005, é bastante visível para mim agora. O egocentrismo deste professor manifestava-se na falta de coordenação entre as informações abstraídas das ações em sala de aula, de forma análoga à dos depoimentos de professores coletados por Becker: “Ação de aluno e de professor, porém, permanecem paralelas.

Não se explica como uma interfere na outra, desafiando-a, corrigindo-a, reconstruindo-a” (1999, p. 154). Tudo isso ocorre dentro de uma moldura empirista, que como Becker pôde concluir, é a epistemologia hegemônica na escola. O empirismo vê o conhecimento como acumulação, privilegiando uma memória estática (op. cit., p. 57). Centrações sucessivas, portanto. Desta forma, minha análise estava inicialmente aprisionada a uma simples justaposição de dados, não alcançando uma síntese ou a coordenação entre eles. É essa síntese que espero ter alcançado na conclusão desta dissertação.

Dada a necessidade de se coordenar esses dados do real, tornou-se evidente⁴⁴ a necessidade de se estudar as descentrações do professor-pesquisador, e não apenas o desenvolvimento dos alunos. Em uma pesquisa docente, analisar apenas as centrações e descentrações dos alunos, sem atentar para processos da mesma natureza no professor, também tendendo à Tomada de Consciência, já seria em si uma atitude egocêntrica.

Um referencial importante para essa análise combinada das interações de professor e alunos foi a pesquisa docente empreendida por Darli Collares (2003), em pelo menos dois sentidos. Em primeiro lugar, pelo objetivo da autora (construir o significado de ser uma professora construtivista, levando em conta a importância atribuída pela Epistemologia Genética à atividade do sujeito), que realmente conseguiu coordenar as ações docentes e as ações dos alunos. Em segundo, pela radicalidade de sua reflexão, à luz do referencial piagetiano, sobre todos os aspectos do processo educacional. As conseqüências dessa reflexão na concepção de currículo são de longo alcance. Ao ler seu livro, minha primeira reação diante de sua proposta de romper com certo tipo de programa curricular foi de incredulidade.

⁴⁴ após a defesa do projeto, em maio de 2005.

Mas aos poucos percebi que o que ela propunha não era o *laissez-faire* (aliás, contrário à proposta construtivista defendida por ela), mas uma ação docente na qual “As ações diárias estão dinamicamente alicerçadas nas ações anteriores e serão igualmente alicerces dinâmicos para as ações futuras” (p. 54). Ou seja, contempla-se o conhecimento (e o desenvolvimento dos alunos) como um **processo**. Se os conteúdos do currículo escolar são tidos como conhecimento-estado, fragmentado e tomados como conceitos prontos e formalizados antes de mais nada, não há possibilidade de o aluno atuar como sujeito do conhecimento.

Essa compreensão foi um avanço em minha prática, possibilitado pelo estudo da Epistemologia Genética. A vã tentativa de tudo prever em um planejamento escolar rígido e detalhado provou-se inviável e mesmo indesejável. Sem prejuízo dos objetivos educacionais já referidos no capítulo 1, sempre perseguidos nesta pesquisa, a intencionalidade pedagógica precisa ser **atualizada** o tempo todo, de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Respeitar os interesses e as necessidades dos alunos não se confunde, bem entendido, com a atitude simplória de perguntar “o que eles querem estudar” (o que, na verdade, promove quase sempre atividades atreladas ao interesse de alguns ou subordinadas ao programa da escola); trata-se na verdade de prestar atenção às ações dos alunos e ao seu desenvolvimento “para, a partir daí, intervir com propostas que os acompanhem e desafiem-nos a pensar sobre aquilo que parece afeta-los e interessá-los” (Collares, 2003). Foi assim que, ao notar uma dificuldade dos sujeitos em desenvolver a tolerância à diferença, em uma turma que se mostrava (em meados de 2006) dividida por gênero e, dentre as meninas, ainda mais dividida em pequenos círculos excludentes, fiz a proposta de que, a cada

dois trabalhos em grupo, o professor interviria na formação das equipes (como se explicará mais adiante, na análise da prática da assembléia de turma).

Um outro exemplo dessa orientação da prática docente pelas necessidades e pelos interesses dos alunos ocorreu quando, pouco tempo depois, percebi que a turma tinha certa dificuldade em compreender o conteúdo da Expansão Marítima Européia, com toda a complexidade dos interesses comerciais e políticos de determinados grupos sociais atuantes naquele momento histórico. Por outro lado, em momentos anteriores de recreação a grande maioria dos alunos tinha mostrado um grande interesse por um jogo de estratégia econômica como o Banco Imobiliário. A partir desses dois dados, criei um jogo sobre a Expansão Marítima Européia, tendo como tabuleiro os mapas grandes da América, Europa e Ásia. Os alunos, organizados em equipes representando as classes dirigentes de Portugal, Espanha, França, Inglaterra e Holanda no século XVI, disputariam as áreas coloniais, podendo explorar nelas as especiarias, os metais preciosos e as plantações de artigos tropicais como o algodão, a cana-de-açúcar e o fumo. Os problemas e desafios suscitados nesse jogo (escolha do tipo de trabalho a se utilizar nas colônias, livre ou escravo; a articulação entre as colônias de cada metrópole; a criação de alianças e acordos entre os grupos) ligavam-se diretamente a estudos anteriores dos alunos, como o júri simulado sobre a conquista da América e a produção escrita sobre o trabalho escravo e a resistência dos quilombos, analisados mais adiante.

As estratégias docentes, devido à sua variedade e à sua intencionalidade (favorecer a autonomia e a cooperação) tinham levado a uma atitude, por parte dos alunos, que a princípio eu não compreendia muito bem: com freqüência, os alunos já me recebiam à entrada da escola perguntando “O que nós

vamos fazer hoje?”. Depois de ver essa cena repetir-se algumas vezes, com diferentes atores, compreendi que isso só acontecia porque utilizo estratégias diferenciadas, que muitas vezes despertam ou atendem ao interesse dos alunos.

Acrescente-se que a referida cena acontecia depois de esgotar-se uma atividade, que consumiu duas ou três semanas de aula. Quando, ao contrário, estávamos continuando uma atividade proposta na semana anterior, os alunos geralmente já entravam na sala arrumando as classes (mesas) conforme o tipo de trabalho. Sem negar os problemas de convivência entre alunos e professores, essas condutas resultavam de uma negociação constante, baseada na intencionalidade pedagógica de favorecer o equilíbrio nas trocas. É por isso que se propunha, muitas vezes, a discussão sobre assuntos próximos das vivências dos alunos. Por esse motivo, também, que este docente procurava sempre questionar, indagar, pedir esclarecimentos aos alunos (com a finalidade de coordenar escalas de valores e ao mesmo tempo desacomodar estruturas prévias), em uma atitude de escuta autêntica (descentração). Procurava-se também definir através de regulações mútuas com os alunos o tempo necessário para a realização das tarefas, assim como negociar a formação de grupos (a partir de uma assembléia de turma em 2006), quando o professor percebia determinados problemas de relacionamento. Como explica Aquino (1996, p. 53-54), uma mudança na concepção de disciplina requer

uma **conduta dialógica** por parte do educador [...]. Em suma, o ofício docente exige a **negociação** constante [...]. Isso não significa render-se às demandas imediatas do aluno, mesmo porque, muitas vezes, elas não são sequer formuladas. [...]a relação professor-aluno torna-se o núcleo e foco do trabalho pedagógico.

É na direção dessa construção negociada entre professor e aluno que minha ação docente tem caminhado. É preciso evitar a contradição apontada por Becker (1999; 2001, p. 30): pretender-se um professor crítico, mantendo-se epistemologicamente ingênuo. Ou, por outra, professar uma atitude politicamente progressista, sem tomar consciência de uma epistemologia conservadora. Como observou Collares (2003, p. 108-109), a escola não lê nem cita Skinner, mas acaba colocando em prática as idéias behavioristas (antagônicas, no meu entender, ao projeto de uma sociedade democrática, emancipada); a escola fala sempre em construção do conhecimento, mas não estuda a teoria de Piaget.

É preciso refletir sobre as escolhas epistemológicas, que estão longe de ser neutras. A prática docente orientada por uma epistemologia empirista fundamenta, na verdade, uma educação autoritária (BECKER, 1999), uma vez que se baseia na unilateralidade moral e cognitiva.

O ensino inspirado (mesmo que não conscientemente) na epistemologia empirista tende a oferecer conceitos prontos e formalizados ao aluno, em uma via que se pretende de mão única. Primeiro oferece-se a formalização; depois, se sobrar tempo, faz-se alguma “experiência” para comprovar o que o professor já havia sentenciado, via livro ou via quadro negro. Porém, assim como Piaget (1973) explica que a *lógica* não pode ser ensinada, Becker lembra que a *formalização* de um discurso logicamente impecável e claro não pode ser ensinada, pelo simples fato de que

aquele que ensina exerce seu pensar num determinado nível de formalização, que depende de sua história cognitiva, da história de sua experiência, de sua interação com o mundo que o rodeia. O destinatário deste ensino, no entanto, encontra-se, via de regra, distante do nível de formalização de quem ensina. Segue-se, daí, que aquilo que é claro para quem ensina pode ser totalmente obscuro para o destinatário deste ensino (BECKER, 1999, p. 296).

A transmissão de conteúdos prontos ou formalizados não pode ir além de uma transformação superficial e normalmente efêmera no aluno, pois caracteriza uma relação unilateral, heterônoma entre ele e o professor.

Neste capítulo, discutiremos o percurso realizado com os alunos em busca de um trabalho docente baseado na epistemologia genética. Tais propostas procuravam criar situações em que os alunos reconstruíssem conceitos da disciplina de História, cooperando e desenvolvendo uma autonomia cognitiva e moral, dentro dos limites colocados pela história de cada sujeito e pelo momento de seu desenvolvimento.

Em 6.1, apresentarei a análise dos dados colhidos por meio dessas situações de aula e o que podemos inferir sobre o desenvolvimento dos sujeitos-alunos. Em 6.2, oferecerei algumas possíveis interpretações do desenvolvimento do sujeito-professor.

6.1 OS PROCESSOS DE DESCENTRAÇÃO ENTRE OS ALUNOS

Um recorte possível para a análise dos dados empíricos coletados seria organizá-los segundo as categorias autonomia, cooperação, descentrações e tomada de consciência. Porém, acredito que essa opção comprometeria a compreensão, por parte do leitor, das atividades desenvolvidas, oferecendo uma narrativa truncada. Assim, preferi organizar essa análise por atividade, sem cair em uma abordagem meramente anedótica das experiências, mas jogando a luz sobre as categorias e as questões de pesquisa.

6.1.1 O Jogo de Interpretação de Papéis (R.P.G.)

Como foi explicado no capítulo 5, o R.P.G. pode ser uma estratégia interessante para o ensino de História, dependendo da adesão dos participantes a uma regra de coerência com o contexto histórico, social e cultural proposto no enredo da aventura. De forma semelhante ao que ocorre com os sujeitos históricos reais, os limites de sua autonomia (a sua margem de decisão) estão condicionados pelas características do contexto e pelas interações com os outros sujeitos. Essa proposta de atividade estimularia situações de cooperação, pois o professor não poderia oferecer respostas aos desafios enfrentados pelos alunos-jogadores.

Inicialmente, expliquei aos alunos que iríamos estudar sobre Roma antiga através de um jogo diferente. Falei um pouco sobre como funcionava o R.P.G., e a maioria deles ficou bastante interessada. Ofereci alguns exemplos de situações de jogo: “Este jogo não tem tabuleiro nem peças. Só a imaginação de vocês, sua inteligência e uma parte da história que eu criei. Vocês vão enxergar o ambiente através do mestre do jogo, que sou eu. Por exemplo, quando entrarem em uma casa desconhecida, vão me perguntar: ‘o que eu vejo à minha frente?’, e eu poderei responder: ‘uma parede de pedra, com uma porta de madeira bem grande e pesada’. Quando vocês decidirem tentar abrir uma porta ou mover um objeto, jogamos o dado⁴⁵ para ver se tiveram êxito. É um teste de força. Por exemplo, a Helena tem 12 pontos de força e decide empurrar a porta, ela joga o dado; se tirar 12 ou menos, ela consegue. Se tentarem convencer um personagem a ajudá-los, ou

⁴⁵ Neste ponto, mostrei os dados usados em R.P.G., com vinte lados.

acertar um objeto distante com uma pedra, usamos os dados também para fazer o teste de inteligência ou o teste de habilidade”.

Ficou combinado que, para podermos jogar, os alunos precisariam envolver-se em uma pesquisa prévia sobre o cenário, costumes e história de Roma. Que nome poderia ter uma moça romana? De que tipo de comida eles gostavam? Como se divertiam? Como era o trabalho? As famílias romanas eram parecidas com as nossas? Cada estudante precisaria então inventar uma biografia para seu personagem (escolhendo atuar como um escravo, um gladiador, um padeiro, um soldado, uma sacerdotisa ou uma mulher da classe aristocrática, por exemplo). Depois da última sessão de jogo, eu solicitaria uma redação destinada a recontar as aventuras vividas.

De acordo com as características dos personagens, cada participante recebeu uma ficha com características de força, inteligência e habilidade diferenciadas (fig. 5) para anexar à biografia. Assim, expliquei, “em determinadas situações vocês terão que recorrer ao colega que tem mais força, em outras ao colega que tem mais inteligência ou habilidade”.

RPG (Role Playing Game) – Cenário Jogador(a): Turma: Data:			
Nome do Personagem: <i>(faça um belo desenho do personagem para colar na biografia)</i> Profissão/ Características do personagem:			
ST (força) 13	DX (destreza/ habilidade) 14	IQ (inteligência) 10	HT (pontos de vida) 12
Movimento (HT + DX) / 4 6,25	Defesa Armadura: Escudo:		Objetos pessoais
Vantagens: conhece muita gente na cidade (gente do povo). Ouvido aguçado (IQ + 2); lábia (IQ + 2) Desvantagens: estigma (é escravo): -2 nos testes de reação, diante de pessoas da elite. Manias/ peculiaridades:			

Figura 5: exemplo de ficha de personagem do R.P.G.

A estrutura básica do enredo do jogo proposto sobre Roma era a seguinte: em um belo dia do século I, os personagens assumidos pelos alunos encontravam-se no fórum romano, cada um entregue a seus afazeres; repentinamente, ouvem uma confusão e correm para ajudar um ancião agredido e roubado por um desconhecido. Dispõem-se a ajudar o ancião a recuperar o objeto furtado (um valioso manuscrito). Aos poucos, vêem-se no centro de uma intriga de senadores e outros romanos poderosos que desejavam derrubar o imperador. Em busca de pistas, percorrem as *pupinae* (bares que vendiam comida pronta na beira da rua), as Termas, o Circo Máximo e acabam pegando um navio em Óstia e atravessando o Mediterrâneo para pegar o líder da conspiração na África. Em cada momento, os jogadores tomavam decisões que podiam mudar o rumo dessa trama.

Na primeira sessão gravada do R.P.G. (30-6-2005), quando eu tentava explicar aos alunos como funcionava o jogo, Otávio e Heitor curiosamente interrompem o professor para falar sobre dois assuntos diferentes, aparentemente alheios à proposta daquela aula, e sem conexão visível entre si. Entretanto, imediatamente outros alunos começam a se engajar na discussão (as frases dos alunos estão grafadas em itálico):

Quadro 1

Professor	Alunos
- É um jogo muito inteligente, saudável. Temos vários livros do Athos Beuren na biblioteca...	<p><i>Heitor - Eu peguei um hoje!</i></p> <p><i>Otávio - Eu vi hoje na TV de manhã, eu vi todas as coisas, todas as zonas, eu vi a zona polar, a zona tropical e zona, ehhh...</i></p> <p><i>Outro aluno - Temperada!</i></p> <p><i>[esses alunos mostram-se ansiosos para relatar o que aprenderam em Ciências e Geografia, mesmo que sem relação com o que se discute neste momento, na aula de História]</i></p>
- Na TV?	<p><i>Otávio [faz que "sim" com a cabeça] - tinha uma zona cheia de gelo, sôr...</i></p> <p><i>Heitor [cortando o colega] - Professor, ali tinha um monte de caminhão ali em cima, ali com... fossa séptica ali, sôr! [Heitor se refere ao problema do destino do esgoto doméstico, levantado na aula de Ciências, quando fomos a uma loja de materiais de construção ver o que era uma fossa séptica, objeto desconhecido até então pela maioria dos alunos].</i></p>
- Com fossa séptica? Ela tinha fundo, ou era só um tubo?	<p><i>Heitor - Tinha fundo, sôr. Ela era bem grandona, desse tamanho assim [indica a altura erguendo a mão bem alto].</i></p>
- O que será que vão fazer com isso?	<p><i>Márcio - É bem grandona, sôr, eu vi.</i></p>
- Então tá bom [tento retomar o "fio da meada"]	<p><i>Eduardo - Tem umas pequenas e umas grande.[Nota-se que o grupo das quatro meninas à frente está completamente alheio à conversa na qual a maioria dos meninos se encontra engajada].</i></p>

Otávio, ansioso para contar que viu na televisão um programa relacionado ao que tínhamos estudado em outra matéria, não se importou com a proposta do professor. Outro aluno começou a dialogar com ele, completando sua narrativa. Porém, Heitor (sem esperar o fim da fala do colega nem se importando com sua proposição) irrompeu com outro relato: tinha visto um objeto de que se falara na aula de Ciências. Como professor, procurando entender o que eles queriam dizer, aceitei uma pequena digressão na aula e pedi que ele explicasse melhor o que tinha visto. Fiz indagações, encorajando-o a elaborar melhor sua fala,

até para que os seus pares pudessem inteirar-se da novidade que ele trazia. A troca prosseguiu com a participação de Eduardo e Márcio.

Em outro momento, ao falar sobre o Império Romano, o professor aludiu a um filme que os alunos tinham assistido na aula de outra professora:

Quadro 2

Professor	Alunos
- Vocês viram um filme em que aparecia... O filme mostrava a expansão do Império Romano. Acho que vocês viram esse filme em Educação Artística.	<p><i>Eduardo - Ah, sei!</i></p> <p><i>João - O quê que?</i></p> <p><i>Um terceiro aluno - Asterix</i></p> <p><i>Outro aluno - Asterix, Obelix e Cleópatra, né?</i></p> <p><i>Pedro - No livro de Português tem um... Uma página de quadrinhos deles.</i></p>

Nessa troca, as proposições de Eduardo são completadas por outros três colegas. Há, segundo Piaget, três resultados possíveis para uma troca regulada:

- a) as proposições de um podem corresponder simplesmente às do outro [...];
- b) as [proposições] de um dos parceiros podem constituir o simétrico das proposições do outro, o que supõe seu acordo sobre uma verdade comum (do tipo **a**) justificando a diferença de seus pontos de vista (p. ex., no caso de duas posições espaciais modificando as relações de esquerda e de direita ou de duas posições nas relações de parentesco tais como os irmãos de um dos parceiros serem primos do outro e reciprocamente);
- c) as proposições de um dos parceiros podem completar simplesmente as do outro, por adição entre conjuntos complementares (PIAGET, 1973, 112).

A troca protagonizada pelos quatro alunos encaixa-se no terceiro tipo de resultado, ou seja, o esforço no sentido de complementar e esclarecer a fala do colega. Este é o tipo mais freqüente de cooperação verificado entre os sujeitos.

Uma proposição de Márcio, aparentemente alheia ao objeto proposto pelo professor, constituiu-se em um episódio de centração:

Quadro 3

Professor	Alunos
<p>- [...] Pompéia é uma cidade romana. Esse filme que a gente vai ver é uma dramatização, é uma simulação do último dia de Pompéia. Pompéia sofreu um desastre natural que permitiu que hoje, a gente escavando Pompéia, a gente descubra os mínimos detalhes do dia-a-dia dos romanos. Como eles comiam, os móveis, ahnn, as tabernas, as lojas de comida na beira da rua...</p>	<p><i>Márcio - Sôr, lá onde é que eu fui, sôr, tinha um barro, tinha um buraco encima e embaixo a lenha pra fazer comida [faz um gesto indicando uma forma arredondada].</i></p>

A princípio, nada na fala do professor sugere o objeto de que fala Márcio (um forno de barro). Mais ainda, esse aluno fala como se pudéssemos saber o lugar que ele visitou. Mas esse aluno pode ter relacionado o que viu no filme com o forno que o impressionou como registro de uma outra época. De qualquer forma, não conseguiu comunicar objetivamente essa possível relação. Provavelmente, só tentaria esclarecer sua fala, descentrando-se do interesse imediato, com a intervenção do professor, que poderia indagar mais detalhes.

Ao longo das sessões dedicadas ao R.P.G. e sua preparação, pude colher outras situações em que os alunos – em uma atividade pensada para isso – fizeram muitas tentativas de cooperação, entremeadas com atitudes mais próximas do pólo egocêntrico. Na segunda sessão gravada em vídeo (07 de julho de 2005), preocupado em possibilitar que os alunos compreendessem em que parte do mundo se passava a ação do jogo (o Império Romano, que se espalhava em torno do Mar Mediterrâneo), coloquei o mapa telado do Império à frente dos alunos e projetei na parte livre da lousa (com um retro projetor) um mapa da região mediterrânea sem as fronteiras.

Quadro 4

Professor	Alunos
- Isso. Todo o Império Romano girava em torno do Mar Mediterrâneo. Ele pode localizar primeiro o Mar Mediterrâneo. Escreve ali onde é o Mar Mediterrâneo, faz favor.	<i>[Inácio, que já desenhou a fronteira leste do Império, faz menção de que vai começar a escrever o que acaba de ser pedido]</i>
- Tá indo bem. É ali o Mar Mediterrâneo, pessoal?	Vários alunos - <i>É.</i> Eduardo - <i>É mais pra cima.</i> Tadeu - <i>Lá no grandão, lá.</i>
- Que mar é esse onde ele ia escrever?	Eduardo - <i>Mar Negro.</i>
- Mar Vermelho.	Eduardo, <i>caçoando de si mesmo</i> - <i>"Mar Negro"... hehehehe...</i> <i>[enquanto isso, Inácio escreve "Mar Mediterrâneo" no lugar certo].</i>

A cooperação dos outros colegas, principalmente Eduardo e Tadeu, deu resultado e prossegue quando o professor faz mais indagações sobre o mapa:

Quadro 5

Professor	Alunos
- Dois "r", termina com "eo". Legal. Agora, pode continuar, Inácio. Inácio, já marcou um pedaço que é de qual continente? Ele pegou um pedaço da...	Eduardo - <i>Ásia!</i>
- Muito bem, Eduardo. Pegou um pedaço da Ásia. Os romanos chamavam aquele pedacinho de Ásia Menor. Agora o Inácio tá em dúvida. Que parte do mundo ele tá pegando agora, ali?	Tadeu e João - <i>África!</i>
- É da África. Que parte da África? Que país é esse?	Tadeu - <i>O deserto?</i>
- Não, vocês sabem que país é esse, no nordeste da África.	Um aluno - <i>Saara?</i> Outro aluno - <i>Arábia Saudita?</i>
- Faz parte do Saara, e é um país muito importante. Vocês não tão reconhecendo porque tá faltando o rio ali. Alexandria faz parte desse país. Alexandria é uma cidade.	Tadeu - <i>Tibestis? [risos]</i> Inácio - <i>É o país da Cleópatra, lá!</i>

- O país da Cleópatra! Qual é o nome?	<i>João - Egito. Inácio - É!</i>
- Egito, muito bem.	<i>Tadeu - Ô, sôr, eu posso falar uma coisa pra ele, sôr?</i>
- Pode, claro!	<i>Tadeu - Ô, Inácio, bota na beira ali do mar... Do Mar Mediterrâneo, o Império Romano. Inácio - Desenhar aqui nas ilhas, sôr?</i>
- Só precisa desenhar por fora. A linha externa que marca o império.	<i>[Inácio parece confuso. Em vez de desenhar um bloco só, como o professor esperava, ele desenha partes isoladas do império: o Egito, a Ásia Menor, a Grécia, A Alemanha...].</i>

Tadeu sente-se à vontade para fazer uma brincadeira, inventando um país inexistente (*Tibestis*), enquanto Inácio consegue fazer uma relação entre o que se perguntava naquele momento e um filme a que a turma tinha assistido na aula de Educação Artística (*Asterix e Cleópatra*). É o suficiente para João completar a informação, lembrando o nome do país africano. Inácio estava quase chegando à mesma resposta. Note-se que os alunos não se repetem, o que mostra que escutavam uns aos outros, diferente do que seria um monólogo coletivo típico de comportamentos mais egocêntricos.

Durante todo o tempo, Tadeu se mostra empenhado em cooperar com os colegas para resolver os desafios propostos pelo professor, geralmente procurando convencer o grupo. Eduardo, Inácio e João, também atentos a tudo o que se passa, manifestam-se com frequência, embora o primeiro muitas vezes tome iniciativas sem procurar convencer o grupo (ou seja, iniciativas mais próximas do pólo do egocentrismo do que de uma relação de cooperação). Leandro, Marcelo e Sabina, embora em menor proporção, também procuram participar de forma mais ou menos cooperativa. Otávio, o mais novo da turma, participa de uma maneira nitidamente mais egocêntrica, pois em nenhum momento procura cooperar com os colegas para encontrar soluções para os desafios defrontados.

Contudo, inúmeros complicadores passaram despercebidos do professor nesse episódio: Inácio mostra dificuldades para representar o espaço do Império Romano da forma como o professor esperava, e começa espontaneamente a representar vários espaços heterogêneos, descontínuos. Em um primeiro momento, Inácio apreendia a representação de cada parte do mapa telado à direita, sem coordenar essas partes em um só bloco.

As dificuldades sistemáticas de grande parte dos alunos diante das constantes atividades com mapas, envolvendo sua leitura, interpretação, complementação ou construção – não obstante um pequeno grupo que conseguia interpretar e completar essas atividades – têm me levado a rever esse tipo de proposta. Já tinha notado a dificuldade dos alunos de 5ª e 6ª séries em construir uma simples tabela no caderno, tanto em centralizar a tabela no espaço disponível em sua folha quanto em coordenar as medidas relativas à largura e ao comprimento da folha. Ou seja, desenhar uma tabela como a representada abaixo não é uma tarefa simples para a maior parte dos sujeitos:

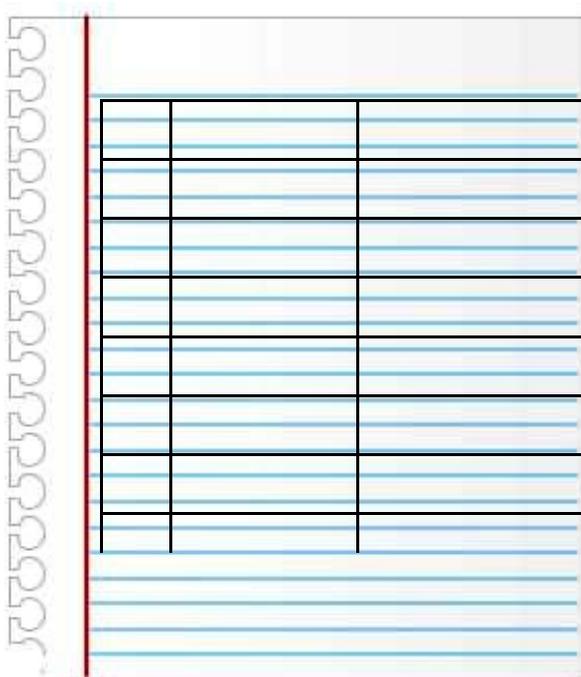


Figura 6: A tabela no caderno e a coordenação de medidas

Construir uma tabela como essa é uma tarefa simples para um adulto, mas não para uma criança (às vezes mesmo na quinta ou sexta série). Essa capacidade não surge do nada, mas pressupõe conquistas cognitivas anteriores na elaboração de um sistema de coordenadas (PIAGET & INHELDER, 1993; ANTUNES; SOIHET & PAGANELLI, 1987).

Em uma de suas experiências sobre a representação do espaço, Piaget e Inhelder, com seus colaboradores, mostravam à criança uma determinada figura formada por fichas telefônicas ou contas de colar dispostas sobre a mesa, e em seguida pediam que reproduzisse. Para os sujeitos com menos de 11 ou 12 anos, verificaram que mesmo quando o experimentador sugeria à criança o uso de duas tiras de papel para que ela conseguisse posicionar as fichas, orientando-se pelos eixos vertical e horizontal dados pelas laterais da mesa, a criança simplesmente não conseguia utilizar as tiras com essa finalidade (coordenação dos eixos). Somente no estágio das operações formais (a partir dos 11-12 anos) é que os sujeitos conseguiam “julgar simultaneamente posições e distâncias” (PIAGET & INHELDER, 1993, p. 433) e assim constituir um sistema de coordenadas, problema comparável a uma tabela de dupla entrada (ibidem, p. 435).

O professor precisa compreender então que quando Inácio (12a1m) desenha partes isoladas do mapa, tentando reproduzir um mapa ao lado, estamos diante de um momento do desenvolvimento dessa representação do espaço, no qual o sujeito ainda não coordena os diferentes dados do real.

Embora essas questões de construção do espaço escapem ao objetivo desta pesquisa, cabe discutir essa situação porque o insucesso parcial do professor levou-o a dar-se conta (tomar consciência) de uma inconsistência insuspeitada em

sua prática⁴⁶. Foi necessário, no mínimo, reavaliar as atividades com mapa que realizava regularmente.

Na mesma sessão de 7 de julho, em um outro momento, tentei contextualizar a cultura romana, explicando que ela herdou muito de outras culturas:

Quadro 6

Professor	Alunos
- Roma... Roma tinha a influência cultural de dois povos. E o nosso povo? A nossa cultura tem a influência de que povos?	<i>Inácio - Ah, dos portugueses!</i>
- Dos portugueses. Quem mais? Só dos portugueses?	<i>Inácio - Dos índios!</i>
- Dos índios e de quem mais a gente tem influência?	<i>Inácio - Dos alemães!</i> <i>Eduardo - Dos portugueses.</i>
- Dos alemães... Dos portugueses já foi falado.	<i>João - Italianos!</i>
- Italianos também. E dos africanos, não tem influência?	<i>Eduardo e Inácio - Tem!</i>
- Muitas palavras...	<i>Inácio - Os negros vieram de lá!</i>
- Tá bom! Os romanos sofreram influência cultural de dois povos bem importantes. Um povo, a gente não sabe quase nada sobre eles: eram os etruscos. [mostro lâmina com esculturas etruscas]. O outro povo era o povo grego. Grécia! Alguém quer mostrar no mapa onde fica a Grécia?	<i>[vários alunos pedem para ir ao mapa. Para não privilegiar sempre os mais participativos, escolho o calado Mateus, que também levantara a mão].</i>

Nessa situação o professor teve êxito em se colocar no ponto de vista dos alunos, descentrando-se do conteúdo presente (que era o Império Romano) e conseguindo encontrar uma analogia útil para os sujeitos naquele momento.

No final da sessão de 7 de julho, ao projetar uma transparência que reproduzia a escultura da Loba da lenda da Fundação de Roma, os alunos

⁴⁶ Foi decisivo para essa tomada de consciência o questionamento realizado na reunião de orientação, no PPGEduc, pelas colegas orientandas Stella Maris V. Farias e Susana Zaslavsky

procuraram descobrir, a partir de sucessivas complementações, o que significava a imagem. Como professor, procurei não dar a resposta pronta de imediato, mas instigá-los um pouco:

Quadro 7

Professor	Alunos
[Coloco uma lâmina com uma reconstituição do Foro Romano e uma foto da famosa estátua da Loba do Capitólio, amamentando Rômulo e Remo. Começo a explicar o que era o fórum, local de reuniões políticas, comércio, ofícios religiosos, julgamentos etc.].	[Graciele boceja, mas tenta permanecer atenta; os alunos estão com a ficha do R.P.G. sobre as mesas, mas percebem que o jogo não começaria naquele dia] Márcio - Aquilo é um cachorro, sôr?!?
- Aqui? [Aponto a figura da Loba]	Um aluno [provavelmente por causa das tetas do animal] - É uma cadela!! Três alunos - É um lobo!!
- Lê a legenda.	Sabina [fazendo a síntese dos bateamentos dos colegas] - "Gravura 4, a Loba da Lenda".
- Você leu a legenda?	Todos: ÊÊÊÊÊÊÊÊÊÊHHHHH.... Sabina [corrigindo-se] - "Figura 4, a Loba da Lenda".
[Conto a lenda de Rômulo e Remo]	Alunos - Daí a loba criou?! Um aluno - Eles eram pobres? [Marcelo mostra tédio, espreguiçando-se]. Eduardo - Pode guardar o material?

Na sessão de 31 de agosto de 2005, introduzo a atividade tentando fazer com que os alunos troquem informações entre si, mas eles acabam dirigindo todas as suas falas, em um primeiro momento, ao professor:

Quadro 8

Professor	Alunos
[Estimulo-os a falar sobre essas características, pois será útil que estejam cientes das faculdades dos colegas nas situações de jogo em que a colaboração é imprescindível]. - Inteligência é 'IQ'.	Tadeu – O meu é 11! João – O meu é 10, é normal. Sabina – O meu é 10, sôr.

Em compensação, logo a seguir, vemos dois momentos em que os alunos conseguem se descentrar do presente vivido, representando um passado histórico com suas diferenças e – o que é também bastante significativo – relacionando dois espaços bem diferentes em um tempo diferente do nosso. Primeiramente, os alunos demonstram ter feito escolhas adequadas ao tempo histórico proposto para o jogo:

Quadro 9

Professor	Alunos
- [...] Vamos lá. Vocês têm diferentes origens... Quem é que nasceu em Roma?	<i>Pedro – Eu!</i> <i>Sabina – Eu!</i> <i>[Vários levantam a mão].</i>
- Quem nasceu fora de Roma?	<i>Vários alunos – Eu! Eu!</i> <i>Eduardo – A minha, em Alexandria!</i> <i>[vários tentam falar ao mesmo tempo].</i>
- Pessoal, o João falou brincando: “Ah, o meu foi no Brasil”. Por que não pode ser no Brasil?	<i>Inácio – Porque não existia!</i>
- Não existia o Brasil, mas tinha essa terra aqui?	<i>Vários – Tinha, tinha.</i>
- Os europeus não sabiam que tinha essa terra aqui, né? Quem é que morava aqui?	<i>Vários – Os índios!</i>

Ou seja, seus personagens (criados pelos alunos) eram compatíveis com o cenário. João foi mais além, secundado por vários colegas, ao brincar com a impossibilidade de um dos personagens ter nascido no Brasil. Logo depois, os alunos divertem-se com uma peculiaridade histórica do modo de vida urbano em Roma. Não só eles complementam livremente as falas uns dos outros, deixando de lado um pouco a centralidade do professor, como fazem piada de um aspecto do cotidiano desse povo:

Quadro 10

Professor	Alunos
- Em que século que a gente tá no jogo?	<i>Eduardo – Um!</i>
- Um, isso aí, muito bem. Vocês estão numa grande cidade, Roma. Vocês estão no fórum, o fórum é o lugar onde tem tribunal, lojas, escritórios, templo, é o centro da cidade.	<i>Aluno não identificado – Banheiros públicos!</i>
- Também, também...	<i>[vários alunos começam a comentar e rir, lembrando o que tinham aprendido sobre os banheiros públicos de Roma].</i>
- Por que era um lugar limpo? Não tinha mau cheiro...	<i>Eduardo – Porque tinha uma coisa que passava água direto.</i>
- Exato. Eles não tinham estação de tratamento de esgoto.	<i>Eduardo – Ia direto pro rio Tibre. Inácio – Tigre? [...]</i>
- [...] Peraí, peraí, vamos combinar, fala um de cada vez e levanta a mão. Fala, Tadeu.	<i>Tadeu – Tinha papel?... [vários colegas dão risadas].</i>
- Ah, papel... Na latrina pública? Não, nesse tempo não usavam papel, era uma esponja.	<i>Tadeu [representando, dirige-se aos colegas, sorrindo...] – Tem uma esponja pra emprestar?</i>
- Bom, vocês estão...	<i>Eduardo [interrompendo o professor] – Tá fedendo!</i>

No trecho seguinte, a tentativa de cooperação mais uma vez ocorre quando se coloca uma pergunta ou um desafio específico e imediato:

Quadro 11

Professor	Alunos
- Tem aquele balcão, serviam vinho, comida quente, tá cheio de gente, vários clientes. À esquerda, uma sala de banhos, onde todo mundo bate um papo, conversa, se inteira das novidades. Mais para a frente, a rua segue, tem vários becos e ruas estreitas, algumas muito sujas, meio perigosas, meio escuras. Pra onde vocês vão? Podem ir em frente, à direita tem o bar, à esquerda tem a casa de banhos.	<i>João – Bar, no bar! Eduardo – No banho, no banho!</i>
- Por que nos banhos?	<i>Eduardo – Por que ele pode tá lá escondido. João – No bar pode ter alguém que conheça. Tadeu – [ininteligível].</i>

- Vocês ouviram o Tadeu? Tá. Quem vai no bar, então?	<p><i>[Eduardo, Heitor, João e Pedro levantam a mão].</i></p> <p><i>Inácio – Eu não vou em lugar nenhum!</i></p> <p><i>Tadeu – Eu sigo em frente!</i></p> <p><i>João – [já mudando de idéia...] Ta! Ô, Tadeu, vamos! Vamos eu e tu nos becos!</i></p> <p><i>Eduardo – Eu tenho pedra pra tocar na cabeça dos outros!</i></p>
--	--

Vemos a argumentação de Eduardo e João, cada um sustentando uma idéia diferente, e os alunos planejando por conta própria as ações conjuntas (João e Tadeu). Dado o momento do desenvolvimento em que se encontram os sujeitos, essas tentativas de cooperação são fugazes, por dois motivos.

Primeiramente, como a turma recai em determinados momentos na dispersão (interrupções da aula para recados de outras professoras, avisos da direção, objetos interessantes trazidos ou lembrados por um aluno), o professor chama a si a atenção dos alunos, voltando a centralizar sua atenção, tentando fazer o grupo funcionar como uma associação de trabalho (PIAGET, 1988, p. 43).

Por outro lado, se as proposições do sujeito são desvalorizadas pelos parceiros, truncando essa tendência de cooperação quando o sujeito não consegue se fazer ouvir, é compreensível que ele recorra ao professor, como vemos na última sessão gravada, de 6 de setembro de 2005:

Quadro 12

Professor	Alunos
- Vocês vão tentar isso? Tem uma idéia aqui, ó... Tem uma idéia [aponto para Mateus].	<i>Tadeu – É muito arriscado! Vai que ele vê lá e manda os louquinho!...</i>
- Fala tua idéia que as meninas não ouviram. Não? Desistiu da tua idéia? Ta bom, então.	<i>Tadeu – Ah, vai que ele vê e ainda quer chamar...</i>
- Querem esperar, então? Bom, tem outro lugar que é bem movimentado nesse bairro, que são as corridas, as corridas de bigas. Vai ter uma corrida. Lembram o nome das equipes? Os vermelhos, os azuis, os amarelos e os brancos. Bom, vai ter uma corrida às duas da tarde. Esse ferreiro vocês vão esperar até que horas pra ele ir embora?	<i>Tadeu – Uns cinco minutos.</i>
- Provavelmente ele só vai embora de noite.	<i>Tadeu – Então é melhor ir lá nas corridas.</i>

- Onde vocês vão? Vocês vão às corridas? [para as meninas] Vocês não vão participar?	<i>Tadeu – Ô, sôr!</i>
- Mas o que que vocês acham? Vocês tentam entrar na casa do sujeito ou vocês acham que o grupo deve ir às corridas?	<i>Márcio – Fica os três na porta ali, sôr!</i>
- Tu acha que dá? Pra quê?	<i>Márcio – Pra ver se ele não foge pela janela. Eduardo – Fica do lado da casa esperando, sôr. Tadeu – Ô, sôr! Inácio – Pode entrar num lugar, trocar de roupa e dizer [ininteligível].</i>
- Ta, vamos ouvir aqui, pessoal. Fala, Tadeu!	<i>Tadeu – Ô, sôr, é melhor a gente ir nas corridas, porque, vai que a gente vê ele lá, sôr. Porque ele pode ter pensado [ininteligível].</i>
- Ir lá nas corridas e?...	<i>Tadeu – Procurar ele, se ele não tiver lá.</i>
- Procurar o cara... Muito bem, certo. [interrupção]	<i>Eduardo – Entra um que ele não viu ainda e começa a distrair aquele ferreiro, daí vem outro, vem bem escondidinho e pode entrar na casa dele e se esconder lá dentro.</i>
- Distrair o ferreiro, enquanto o outro sobe. Mas não era a idéia dele? [aponto para Mateus]	<i>Mateus – Era. Inácio – Um soldado pode dizer pra ele que tem um soldado procurando ele e...</i>
- Bom, vocês tentam entrar escondidos ou vão nas corridas? Ainda tem muitas horas até o ferreiro ir embora.	<i>Heitor – Um fica esperando na porta do ferreiro e os outros vão lá nas corridas.</i>
- Tudo bem. Dividir? O que que vocês acham, meninas?	<i>Helena – Sim, sôr!</i>
- Sim, o quê?	<i>Helena – Dividir.</i>

Tadeu apela ao professor porque não conseguia se fazer ouvir pelos colegas. Em outros momentos, tinha cooperado com os demais, sem interferência do professor. Este, por seu turno, precisou pedir a atenção do grupo para a proposição de Mateus, um aluno mais tímido que os demais. O professor também intervém para trazer à ação o pequeno grupo de meninas que vinha se mantendo alheio ao jogo.

Na mesma sessão, precisando encontrar uma forma de justificar uma tentativa frustrada de invasão do apartamento do suspeito, situado sobre a oficina de um ferreiro, temos outra situação em que a cooperação se verifica na troca de argumentos e em uma identidade de objetivo (uma escala de valores comum):

Quadro 13

Professor	Alunos
- Vocês tão dizendo que ele é louco? [dou risada].	<i>Davi – É! Ele não sabe o que foi fazer lá encima!</i>
- Pode ser, pode ser... E aí? O que vocês fazem? Ó, tem uma idéia aí, hein? [Para Leandro:] O que tu fala? Tá todo mundo olhando pra ti. O que tu fala agora?	<i>Leandro – Que eu tava bêbado! [ri].</i>
- Então tu tem que fingir! Finge que tu derrubou a cadeira. Algum de vocês, fala!	<i>Leandro [para os demais] – É, me salva aí, ó! Inácio – “Chamemos a ambulância!”</i>
- Ó, tem dois pedindo a palavra aqui. Fala, João! Dá a idéia pra eles.	<i>João – Diz que tava consertando o telhado. [vários falam; turma agitada].</i>
- Fala, Tadeu!	<i>Tadeu – [ininteligível] Dizer que ele é louco, sô! Daí ele sai assim... [fazendo trejeitos de louco]. Eduardo – Ó, sô! Dizer que o Lucius mandou esperar lá encima, na casa dele. Davi – Mas ele não ta em casa. João – Ta, mas ele já ia chegar.</i>
- Ele pode começar a perguntar: “Quem é o Lucius? O que ele faz?” Pode começar a testar vocês.	<i>Tadeu – É. Não faz isso. Eduardo – Ah, eu não quero [ininteligível].</i>
- Ta. Tiveram várias idéias aí. Alguém fala alguma coisa!	<i>Inácio – Dizer que ele é louco! [vários falam ao mesmo tempo; aparentemente, Leandro agora ficou embaraçado com a idéia de representar o fingimento da loucura].</i>
- Tu não vai ser louco! É só pra fingir agora. Fala alguma coisa e ta bom. Pra convencer. Ta, eu sou o ferreiro. O que que vocês falam pra ele?	<i>Inácio – “Ele é louco!”</i>
- “Louco? Não parece louco.” [para Leandro:] Quanto você tem de inteligência? 10? Pode jogar o dado. Bom, se tirar 10 ou menos, você convenceu o cara. Oito!	<i>Leandro – Ah! Sou louco!</i>
- Convenceu! Aí o ferreiro disse: “Bota esse louco pra fora da minha loja, senão ele vai quebrar tudo aqui”.	<i>Inácio – Ah! Olha bem o tipo!</i>
- Vocês põem ele pra fora?	<i>Inácio faz que sim com a cabeça.</i>

A escala de valores comum se sobrepôs a um sentimento inicial de vergonha por interpretar um louco.

Por fim, considerando o conjunto das transcrições, temos o seguinte levantamento quantitativo das sessões do R.P.G., de 30 de junho a 6 de setembro de 2005 (coloquei os sujeitos em ordem crescente de idade):

Tabela 2: as condutas do R.P.G. em 2005.

Aluno (a)	Gênero	Data de Nascimento	Centrações	Descentrações	Tentativas de Cooperação
Otávio	M	01.03.95	2		
Helena	F	07.12.94	1		1
Ester	F	04.10.94			
Luísa	F	16.07.94			1
Mariana	F	23.05.94			1
Marcelo	M	05.05.94			1
Eduardo	M	29.04.94	6	8	19
Márcio	M	02.04.94	2		4
João	M	19.03.94	3		7
Heitor	M	05.03.94	2		6
Tadeu	M	02.03.94	3	1	11
Mateus	M	24.11.93		1	
Inácio	M	02.08.93	2	3	4
Pedro	M	08.07.93			3
Virgínia	F	03.06.93			
Davi	M	10.03.93			4
Sabina	F	15.11.91	1		2
Leandro	M	17.10.91			3
Miguel	M	13.02.91			
Total:	19 alunos	-	22	13	67

Em um gráfico de dispersão, podemos ver melhor que não existe uma correlação nítida entre idade e desenvolvimento cognitivo na turma. A tabela abaixo mostra o número de manifestações consideradas egocêntricas nas quatro sessões, a partir dos dados da tabela anterior:

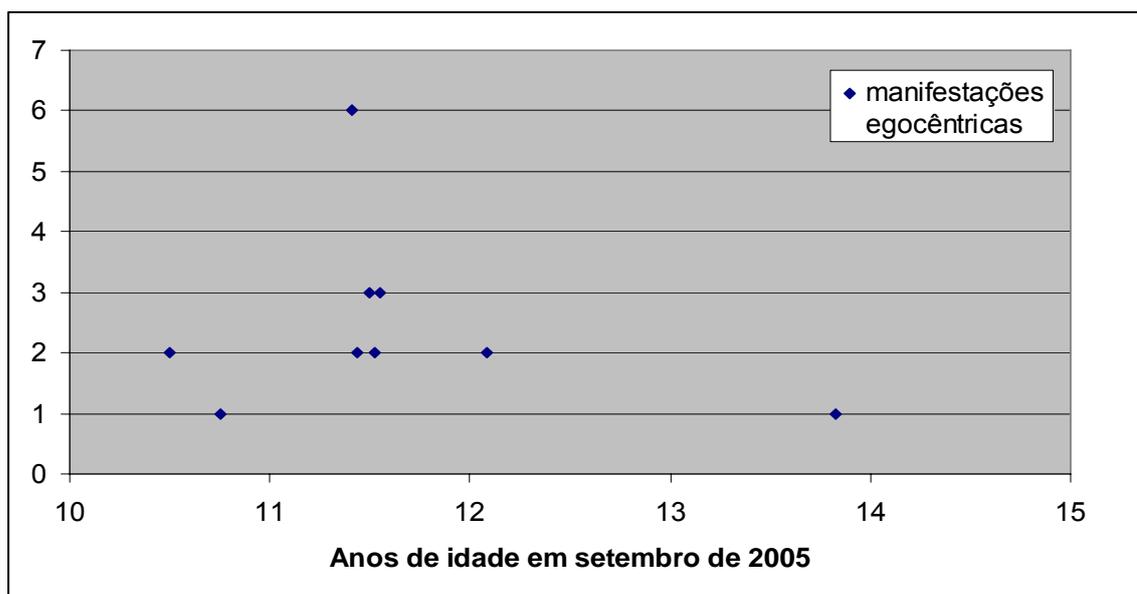


Figura 7: a dispersão das condutas egocêntricas.

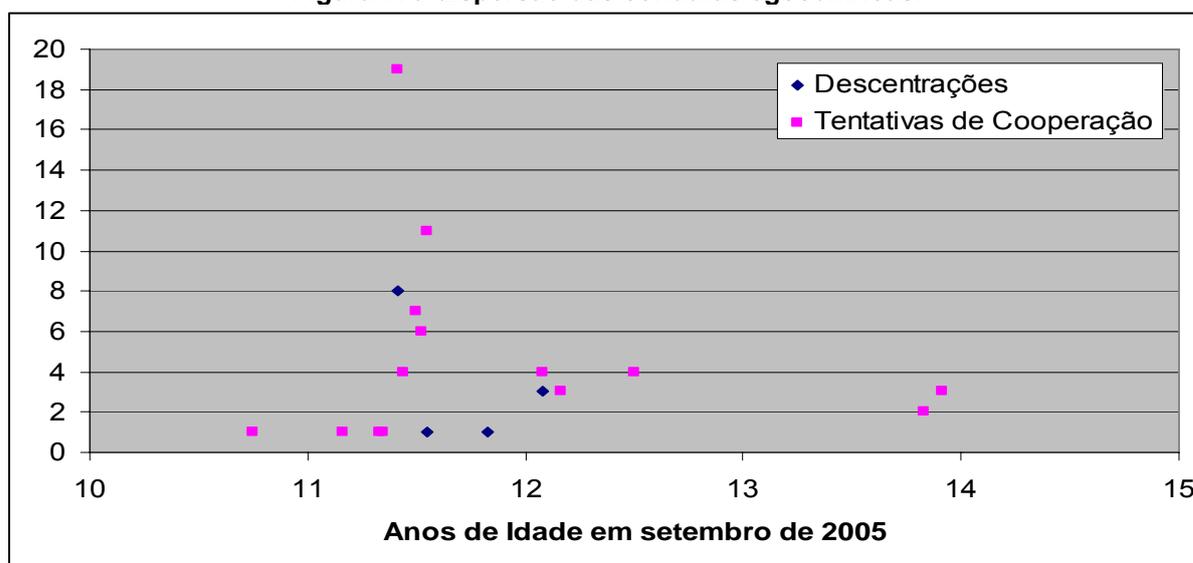


Figura 8: a dispersão das condutas descentradas.

Se a idade (maturação) fosse um fator suficiente para o desenvolvimento, teríamos uma tendência descendente no gráfico 1 e uma ascendente no gráfico 2. Mas não foi o que se verificou. Um grupo de sujeitos (nascidos em 1994, ou seja, de idade intermediária no universo de sujeitos estudados) destacou-se tanto nas manifestações egocêntricas quanto nas manifestações mais descentradas. É possível tirar duas conclusões importantes desses dados. Eles indicam, por um lado, que os sujeitos mais atuantes

socialmente, expondo suas idéias e arriscando hipóteses, realmente aumentam as possibilidades de cooperação (o que ratifica a tese interacionista). Por isso mesmo, essa relatividade do fator etário ressalta a importância da escola e do tipo de interações que ela oferecerá para o desenvolvimento do aluno, uma vez que o desenvolvimento da autonomia não está, de forma alguma, garantido de antemão.

Como sabemos, a escola não é o único lugar de aprendizagem para as crianças e jovens. Vemos nas interações em sala de aula uma forte tendência no sentido dos *ritmos* e *regulações*, refletindo o que ocorre na sociedade. Os ritmos são aquelas estruturas mais próximas da natureza e da fisiologia, e a interferência entre vários ritmos dá lugar a estruturas mais complexas, as regulações. Estas, por sua vez, alcançam apenas compensações parciais, sem uma reversibilidade completa. As regulações, porém, só podem ser ultrapassadas quando os valores se tornam normativos (i.e., quando esses valores reconhecidos coletivamente são conservados, permitindo a sistematização das trocas).

É importante, então, que o educador proponha atividades que levem o grupo constituído pela turma na direção de relações caracterizadas como *agrupamentos* (o pólo da composição lógica, da regularidade, da sistematização, conforme PIAGET, 1973: 43). Afinal, a escola deve oferecer ferramentas para a sistematização das informações, permitindo que o aluno aprenda a aprender. Ela é o lugar privilegiado da formação para a convivência democrática, com respeito às diferenças e com a livre exposição de idéias. Para Piaget, esse pólo dos agrupamentos corresponde ao ideal científico. Este raro tipo de relações sociais favorece as cooperações. As interações ocorrem todo o tempo na sala de aula, mas

nem toda interação é cooperação: a cooperação ocorre quando há "operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca" (PIAGET, 1973: 22).

Trata-se de um movimento análogo ao trânsito da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), ou, por outra, de um nível operatório concreto para um nível operatório formal na manipulação dos conteúdos curriculares. De uma ação, mesmo interessada e curiosa, para uma conceituação, que passa necessariamente pelo diálogo e pela cooperação (FERREIRA & AXT, 1999: 104). Não a curiosidade domesticada denunciada por Freire, que apenas levaria a uma memorização mecânica, alienada e, portanto, heterônoma (FERREIRA & AXT, 1999: 96). As regras não são privilégio da coação, mas são na verdade necessárias ao equilíbrio mesmo das ações individuais, para se conseguir maior eficiência na ação, e impõem-se nas interações entre sujeitos, no sentido da exigência de coerência no diálogo com o outro (PIAGET, 1973: 36-37).

Objetos, idéias e representações podem ser valores de troca. Um valor que se conserva no tempo se torna normativo (PIAGET, 1973: 38-39), como é o caso da atitude da turma 52 ao evitar o anacronismo e manter suas ações na atividade do R.P.G. nos limites convencionados.

6.1.2 A Discussão sobre a música da turma

Ao contrário do que me fazia supor um voluntarismo típico do egocentrismo, as transformações na escola acontecem de forma gradual: elas são possibilitadas por um certo desenvolvimento dos sujeitos envolvidos e implicam muitas negociações. A discussão sobre a música da semana (09/05/2006), descrita

a seguir, proporcionou inesperadamente um ponto de partida para a transformação no grupo da sexta série, de certa forma preparando-o (e ao professor) para a experiência das assembleias de turma.

Em nossa escola, foi instituído pela direção e pelos professores que, a cada semana, uma turma (coordenada pelo respectivo professor conselheiro) canta uma música que tenha algum conteúdo relacionado a determinados valores da escola: amizade, amor, respeito. Não se definiu a forma como a música seria escolhida, mas normalmente se considera preferível uma música que seja do agrado da turma, para que ela cante com vontade. Na semana anterior àquela designada para a turma 63, da qual sou conselheiro, levei a música ***Coração de Estudante***, de Milton Nascimento, com folhetos fotocopiados com a letra da canção. Ao expor minha proposta, fui veementemente contestado pelas meninas, que manifestaram-se em bloco por uma música de uma banda pop da moda, que também estrela uma telenovela mexicana para adolescentes: os Rebeldes. Os meninos, em sua maioria, reagiram de maneira bastante agressiva, dizendo que de jeito nenhum cantariam aquela música. Preferiam a música do Milton Nascimento (provavelmente, apenas para ficar contra as meninas e a música que, possivelmente, consideravam pouco masculina ou ao menos representavam alguns "ídolos" pop de consumo do público feminino). Uma das meninas, em reação, chegou a rasgar a letra da música *Coração de Estudante*. O conflito estava instaurado.

Deixei claro que "ninguém iria ganhar aquela discussão no grito" (i. e., de forma unilateral). Assim, desenhei na lousa um quadro para anotar os argumentos dos alunos a favor de cada música, na tentativa consciente de fazer o grupo chegar a uma decisão baseada no respeito recíproco. A cada vez que um(a) aluno(a) interrompia a vez do outro falar, eu lembrava que todos e cada um estavam

tendo a oportunidade de falar e ser ouvido, cada um a seu tempo. Portanto, podia sempre lembrar que aquele(a) que estava em um dado momento desrespeitando a fala do outro, poucos minutos antes tivera a oportunidade de falar e ser ouvido por todos. Ou seja, eu podia exigir o respeito à regra transformando-a não em uma imposição unilateral, mas em uma obrigação recíproca, o que era amplamente compreendido pelos pré-adolescentes daquela turma (embora na prática isso absolutamente não fosse tranqüilo). Eu mesmo expus meus motivos para a preferência por uma música e não a outra: argumentei que a música dos Rebeldes era uma proposta comercial, que se destinava a induzir jovens a comprar todo tipo de mercadoria já lançada junto com a banda; que a escola era necessariamente diferente da televisão, que aquilo que elas já ouviam todos os dias não precisava ser ouvido de novo na escola etc. As meninas argumentaram que a música tinha conteúdo relacionado a um valor da escola (o amor); que seria vantajoso usar uma música bem conhecida, dado que a maioria dos alunos de todas as turmas realmente cantariam juntos; que os meninos, na música anterior, quase não tinham cantado de qualquer forma!

Virgínia propôs um acordo: poderíamos definir que, fosse qual fosse a escolha a ser feita para aquela semana, a música agora preterida seria a escolhida desde já para a próxima oportunidade em que a turma cantaria, dali a alguns meses. Estava implícito nessa proposta o que era do conhecimento de todos: o fato de que a música anterior da turma, em março, tinha sido escolhida por mim, sem possibilidade de discussão pela turma. Nada mais justo, do ponto de vista da reciprocidade, que se alternasse a escolha entre o professor e a turma. Algumas vozes masculinas, entretanto, se manifestaram refratárias a qualquer entendimento, deixando claro que não aceitariam nenhum acordo, chegando mesmo, como

podemos constatar na semana seguinte, a permanecer fora da escola até que a turma terminasse de cantar a música e entrasse em sala. Os ânimos estavam mesmo exaltados. Infelizmente, isso impediu que se estatuísse uma **regra**, ou seja, uma obrigação nascida de um acordo recíproco de vontades. A anomia ligada ao egocentrismo impediu que alguns meninos coordenassem seus pontos de vista com as outras pessoas, não se sentindo absolutamente obrigados a levar em consideração o resultado de uma votação da qual, afinal de contas, aceitaram participar (PIAGET, 1973: 109-110). A votação, como os meninos previam, deu ampla maioria à música das Rebeldes, pois há bem mais meninas que meninos naquela turma. Entretanto, vários meninos ao menos se abstiveram, o que pode indicar um reflexo real da argumentação e da existência de valores coletivos, sempre atualizados e reconstruídos.

6.1.3 As Assembléias de turma

A proposta da Assembléia Escolar (ARAÚJO, 2004) começou a ganhar terreno em nossa escola em maio de 2006, a partir de dois problemas práticos: como minimizar determinados comportamentos inadequados nas sextas séries (os alunos mais velhos da escola) e como organizar as reuniões de pré-conselho de classe (entre as turmas e seus professores-conselheiros). A idéia inicial era fazer uma "conversa" com os alunos, que provavelmente recairia no velho monólogo professoral: nós, educadores, falamos primeiro tudo o que pensamos, reafirmamos nossos valores e criticamos uma série de deslizes dos alunos; em seguida pedimos que os alunos falem. Na verdade, isso equivale a cassar a fala dos alunos, depois de nos colocarmos de forma tão unilateral. Aos alunos cabe o silêncio ou a

aparência exterior de concordância com regras que não têm como considerar como suas.

A partir da discussão, em uma reunião pedagógica, de um vídeo produzido pela TV Escola, que mostrava cenas da experiência em uma escola comunitária de Campinas e os comentários de Ulisses Araújo, viabilizou-se *o acordo entre os professores* para usar essa metodologia. A assembléia de turma, ou de classe, é precedida de um estabelecimento da pauta de discussão pelos próprios alunos, que têm uma semana para ir anotando questões para discussão, sejam críticas (que não devem ser personalizadas, para preservar os alunos envolvidos), sejam felicitações (estas sim, podendo ser dirigidas a pessoas nominadas) em um cartaz colocado em local público e acessível. Essa medida simples tem um alcance notável, pois a reunião já começa de uma maneira completamente diferente do habitual; o professor coordena uma discussão que já foi iniciada pelos alunos, com tópicos que são preocupações deles. Em seguida, procuram-se soluções consensuais.



Figura 9: o painel da assembleia de turma, com as pautas dos alunos em papel pardo.

Deixou-se claro a professores e alunos que essa metodologia não era uma panacéia, uma cura milagrosa para todos os males, mas que servia para se criar uma cultura de paz e de diálogo, na qual os conflitos sejam cada vez mais resolvidos pelo diálogo - e menos pela violência (coação de um aluno sobre outro) ou pela coação dos adultos. Como diz Araújo no vídeo utilizado, busca-se manter os conflitos em níveis democraticamente controláveis. Não se eliminam os conflitos.

Uma semana antes da primeira assembleia da turma 63 (23/05/2006), referi-me a esse objetivo realista lembrando aos alunos que era simplesmente impossível que os adultos na escola resolvessem todos os conflitos entre eles. Portanto, a assembleia servia para que a gente aprendesse e praticasse a resolução

de conflitos pelo diálogo. Deixei o painel pronto para que os alunos e as alunas escrevessem nele as críticas e as felicitações para a discussão na assembléia.

Inicialmente, percebi que algumas das críticas eram personalizadas. Isso me levou a pedir que os alunos reformulassem essas críticas, conforme havia sido definido anteriormente.

No dia marcado, sentamo-nos no chão, em círculo, e uma aluna ofereceu-se para ser a relatora. Iniciamos a discussão das felicitações e das críticas, para que todos pudessem falar e para que o grupo chegasse a uma proposta de solução para os problemas levantados. Como era de se esperar (e como de resto acontecera em todos os júris simulados), cada aluno e cada aluna, ao falar, dirigia-se ao professor: "Sôr, acontece que tem muita fofoca..." E eu tinha que lembrar a todo momento que a pessoa que estava com a palavra tinha que dirigir-se ao grupo, não a mim, pois tratava-se justamente de diminuir a dependência (heteronomia) do grupo em relação ao arbítrio do adulto.

Antes de tudo, foi digno de nota o volume de demandas dos alunos para a discussão coletiva: houve apenas nove críticas e duas felicitações publicadas pelos alunos da turma 63 nas folhas de papel pardo, no painel exposto na sala, próximo à porta. Mas na discussão essas onze frases desdobraram-se em muitas queixas acumuladas pelos meninos e pelas meninas, que se referiam principalmente a problemas de convivência entre eles. Nas felicitações, o comentário foi de que os membros da turma eram muito amigos, e que os alunos da 63 sabiam cooperar nos trabalhos em grupo. A aparente contradição entre essas duas felicitações e os conflitos explicitados nas críticas e nas aulas anteriores não passou despercebido a alguns alunos durante o debate.

Muitos queixaram-se de brincadeiras de mau gosto, envolvendo tapas ou puxões de cabelo, do tipo “passar adiante”, ou gritar no ouvido de outro colega para assusta-lo. O relato dessas atitudes, mais detalhadas pelos alunos durante o debate, mostrava que esse tipo de agressão se fazia na fila após o recreio e mesmo em aula.

Alguns alunos alegaram que determinados monitores do recreio (alunos da mesma turma 63) “não davam [bom] exemplo”, pois faziam esse mesmo tipo de “brincadeira”, dando um tapa em um colega e depois saindo a correr. Além disso, “em vez de não deixar os outros pularem o valão⁴⁷, também pulam e isso não pode ser”. A solução proposta por Heitor e Eduardo foi fazer uma placa para ninguém mais pular o *valão*. A proposta, que pode ser julgada como fantasiosa ou socialmente ingênua, foi anotada pela relatora, mas não foi concretizada.

A relatora anotou: “Nós não queremos mais que ninguém coma chicle na sala de aula e nós queremos que não tenha mais apelidos e eu acho que isso talvez vai mudar. Nós queremos que os apelidos parem porque algumas pessoas não gostam de brincadeiras de mau gosto”.

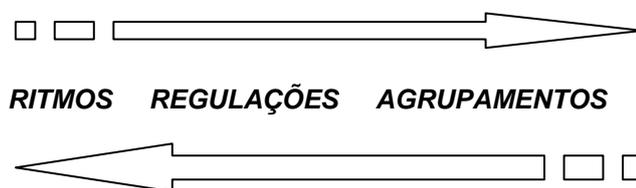
Várias críticas refletiam diretamente as rivalidades entre meninos e meninas - os primeiros sendo alvo das críticas às brincadeiras de mau gosto, envolvendo tapas na cabeça e empurrões, e as últimas sendo retaliadas com críticas às fofocas. Este último tópico foi um dos mais interessantes para esta pesquisa, pois foi o que proporcionou a o diálogo mais equilibrado e uma solução consensual. Em primeiro lugar, os alunos apelaram o tempo todo para a reciprocidade: a aluna que

⁴⁷ Há um arroio (ordinariamente chamado pela comunidade de “valão”) que corta a praça cercada em que os alunos passam o recreio. Duas pontes de madeira servem para passar de um lado a outro, ligando a escola a duas quadras esportivas improvisadas e uma área arborizada onde as crianças pulam corda, brincam de pegar, jogam bolita (bola de gude), pulam elástico. Mas as margens lamacentas do arroio contaminado parecem exercer uma atração irresistível para alguns meninos e meninas, que preferem pular de um lado a outro.

acusou determinados meninos de fazerem fofocas foi lembrada de ter feito o mesmo em algumas ocasiões; em segundo, a meu pedido, os alunos procuraram definir o que caracterizaria uma situação como de "fofoca", começando por um exemplo concreto em que as meninas não procuraram resolver o conflito dialogando com os envolvidos, mas foram diretamente reclamar a um adulto; as meninas imediatamente lembraram aos meninos que eles fizeram uma reclamação sobre elas a uma professora, mas eles retorquiram que primeiro tentaram resolver conversando com elas. Assim, chegou-se a uma definição aplicável a qualquer situação: "fofoca é quando, havendo um problema entre alunos, alguém vai direto contar ao professor". A partir dessa definição geral, pedi que os alunos criassem a regra, que ficou mais ou menos assim: "Quando tiver um problema entre os alunos, primeiro tentar resolver entre eles; se não resolver, só então procurar o professor".

Dessa forma, criou-se um princípio de agrupamento operatório: a falta ao dever do respeito mútuo corresponde ao direito do ofendido em exigir a reparação; o não atendimento dessa reparação confere-lhe o direito de recorrer ao adulto. No sentido inverso, o ofendido obriga-se a abster-se de recorrer ao adulto se aquele que o ofendeu concorda em reparar o dano. Ou, para usar as palavras de Piaget, um agrupamento normativo ou puro sistema de implicações, no qual "as regras coordenadas entre elas se encaixam umas nas outras e conduzem umas às outras segundo relações inteiramente expressas em termos de conexão necessária" (PIAGET, 1973, p. 68). A reversibilidade do pensamento, nesse exemplo, é fácil de se perceber. Um fugaz equilíbrio nas trocas, no marco de um frágil sistema de normas, é visível aqui. Na continuidade e na consolidação da experiência dessas

assembléias escolares, tende a se fortalecer. Mesmo assim, as relações em sala de aula oscilam entre os ritmos e os agrupamentos, como no esquema abaixo.



O momento da assembléia foi um episódio com uma dinâmica própria, mas não isolado das trocas anteriores e posteriores dos alunos. “Uma troca qualquer, entre dois indivíduos x e x' , já é por si só (e independentemente da questão de saber se tal troca é genericamente primitiva ou não), fonte de regulações fáceis de discernir” (PIAGET, 1973, p. 58). Essas trocas podem ser expressadas pelo sacrifício r do sujeito x (em termos de tempo, trabalho, objetos ou proposições) em benefício de x' , que experimenta uma satisfação s . Mas essas trocas imediatas são apenas a ponta do *iceberg* das relações sociais, pois geram uma corrente de valores virtuais: x' pode se sentir em dívida moral (gratidão ou reconhecimento t) em relação a x , que terá então um crédito v (uma credibilidade reconhecida, ou simplesmente a validade de uma proposição anterior).

Em uma relação perfeitamente equilibrada, temos $r(x) = s(x')$ e $v(x) = t(x')$. Mas todos os desequilíbrios são possíveis, desde a desvalorização do serviço ou sacrifício feito por x até a sua supervalorização por x' . Ou, no caso dos valores virtuais, a ingratidão ou a gratidão exagerada (PIAGET, 1973, p. 59-60).

Durante a discussão, ficou claro que meninos e meninas com mais crédito $v(x)$ gozam de credibilidade, pela coerência em situações anteriores (ou seja,

pela conservação dos valores assumidos anteriormente); meninos e meninas com menor crédito (i.e., que não conservam uma norma ou proposição anterior) são constantemente lembrados de suas contradições entre discurso e prática, ou entre as exigências que formulam e seu próprio comportamento observado pelos colegas.

Isso vale também para o professor, que não está isento de ser cobrado em sua coerência pelos alunos. O princípio de identidade, que prende os sujeitos interlocutores à invariância de suas proposições – ressalvados novos acordos – e o princípio da não-contradição (PIAGET, 1973: 111) são reais nas discussões livres entre os alunos, com a coordenação do professor.

Esse crédito que um(a) colega tem frente a outro(a) revela-se nas alianças feitas nos grupos ou “facções” em que a turma eventualmente se divide e nas redações das biografias do R.P.G., como veremos na seção 6.1.5.

Também foi relevante, como se disse, a polarização entre meninos e meninas: ecoando o conflito vivido na escolha da música da semana anterior, uma menina escreveu: “eu critico quem chama a gente de apelidos e quem não canta a música!”

Essa polarização entre meninos e meninas na primeira assembléia é traduzida no quadro abaixo. Organizei as frases de acordo com o gênero de quem provavelmente as escreveu, pois apesar do anonimato durante o debate não houve quem negasse o caráter de rivalidade nem a marca de gênero das frases. Além disso, virtualmente nenhuma frase foi escrita em segredo pelos sujeitos: durante as aulas, os alunos pegavam a folha espontaneamente, colocavam-na sobre sua mesa e escreviam o que desejam. Não faziam questão do anonimato. Entretanto, em mais de uma ocasião, quando os meninos viam as meninas escrevendo algo, esperavam que elas terminassem e, muito educadamente, iam ao painel e pegavam a folha

para escrever outra queixa, como se fosse uma retaliação de um grupo (de meninos) contra o outro (de meninas). Essa tendência diminuiu com o tempo, e em nenhum momento envolveu todos os meninos nem todas as meninas. Luísa, Victor, João e Celso não se envolveram nessa rivalidade, mas Bárbara e Joana, cansadas das brincadeiras de mau gosto de alguns meninos, não puderam se abster da discussão. Suas intervenções, entretanto, tinham o sentido de pedir relações de respeito mútuo.

Eduardo, Inácio, Roberta, Heloísa e Moacir, por outro lado, engajaram-se como verdadeiros militantes nessa disputa, que não levava a lugar algum: esses cinco sujeitos repetiam-se e não conservavam os argumentos e razões dos interlocutores; não havia espaço para o estabelecimento de trocas equilibradas.

Mantive a grafia utilizada pelos sujeitos no painel da Assembléia:

Quadro 14: A primeira assembléia da turma 63 (2006).

Pautas presumivelmente colocadas pelas meninas:	Pautas presumivelmente colocadas pelos meninos:
<i>Eu critico quem chama a gente de apelidos e quem não canta a música!</i>	<i>Eu critico as pessoas que são fofoqueiras dentro da sala entre os colegas dentro e fora da sala. Critico também as pessoas frescas dentro da sala de aula.</i>
<i>Eu critico algumas pessoas que faz brincadeira de mal gosto.</i>	<i>Eu critico quem dá dedão [i.e., chuta forte] no futebol.</i>
<i>Eu critico algumas pessoas que ficam gritando nos ouvidos.</i>	<i>Eu critico as pessoas q[ue] ficam dando apilido nos outros [e] q[ue] comem chicle na sala.</i>
<i>Eu critico as pessoas que chegam atrasada só para não cantar a música.</i>	
<i>Eu critico brincadeiras de mal gosto na sala e em qualquer lugar.</i>	
<i>Eu critico pessoas que tiram saro da minha cara.</i>	
<i>Eu critico pessoas mentirosas.</i>	

Esse quadro mostra a importância do papel do professor na coordenação de uma assembléia de turma, pois um sujeito com doze anos de idade pode tanto participar de maneira autônoma e cooperativa em uma discussão quanto

mostrar-se plenamente capaz de manipular esse mecanismo democrático para manter-se em uma posição egocêntrica, levando a assembléia a impasses.

Ainda assim, a necessidade desse espaço para que cada menino e cada menina pudessem expressar-se livremente é demonstrada pela forte participação da maioria dos sujeitos. Roberta e Heloísa, que raramente tinham participação ativa nas atividades da disciplina de História, fizeram mais de quatro intervenções no debate.

Virgínia, Renata, Bárbara, Heitor, Eduardo e Moacir também participaram intensamente. Mas, enquanto as meninas geralmente respeitavam a vez dos colegas falarem (com exceção de Roberta), Eduardo e Moacir ainda não conseguiam ouvir os outros e esperar sua vez de falar. Precisei chamar sua atenção para isso várias vezes.

Leandro aparentemente não levou a sério a proposta, pois não se engajou na discussão (em vez disso fez várias piadas sobre os colegas).

É interessante notar que os alunos não criticaram a instituição Escola em nenhum momento das três assembléias realizadas.

Na segunda assembléia (13/07/2006), ficou clara a adesão dos alunos à proposta da assembléia. Os sujeitos mostraram, ao menos formalmente, um respeito bem maior que antes pelo direito do outro falar e ser ouvido e a participação ativa foi generalizada entre os sujeitos. Além disso, a partir da primeira assembléia, os próprios alunos pediram ao professor a realização de novas assembléias (“A gente tá precisando de uma assembléia!”). O interesse manteve-se elevado desde o momento em que foram colocadas novas folhas no painel⁴⁸.

⁴⁸ Presenciei também outro indício bastante interessante: o grupo de teatro da escola, com crianças de quartas a sextas séries, é quem escreve as peças que encena, sob a coordenação da

Luísa e Helena, inseparáveis, pediram desta vez para ocupar a relatoria. Ariadne, que raramente manifestava-se diante do grande grupo, participou ativamente do debate.

As felicitações, que também são anônimas, foram muito significativas, pois indicavam (além do afeto entre alunos e professores) progressos identificados pelos próprios alunos na resolução de alguns conflitos. Meninos e meninas escreveram o seguinte:

- 1) *Eu felicito a turma por parar de encher o saco da professora X.*
- 2) *Eu felicito a turma por ser uma turma unida.*
- 3) *Eu felicito as gurias por parar de fazer fofocas.*
- 4) *Eu felicito a turma porque eles não ficam se empurrando mais.*
- 5) *Eu felicito as pessoas que não ficam mais lá fora na hora da musica.*
- 6) *Eu felicito a turma por que cuidam para não sujar o banheiro.*
- 7) *Eu felicito as pessoas que não ficam botando apilido.*
- 8) *Eu felicito o professor Y de ser bondoso*
- 9) *Eu felicito a turma por ser mais compreensiva com seus colegas na sala parabéns.*

A polarização anterior entre meninos e meninas diminuiu bastante, mas surgiram outros conflitos, principalmente uma divisão entre dois grupos de meninas. Embora os sujeitos tivessem o cuidado de não explicitar a rivalidade entre meninos e meninas, evitando o termo “meninas” ao usar “pessoas”, por exemplo (Eduardo), a pauta definida pelos sujeitos ainda revela um pouco da polarização verificada na assembléia anterior. Os sinais de exclamação dão uma idéia da indignação das autoras das frases!

Reproduzo literalmente, em itálico, o que foi escrito pelos sujeitos na folha das críticas do painel da Assembléia, ao longo da semana que a precedeu.

Quadro 15: A segunda assembléia da turma 63 (2006).

Pautas presumivelmente colocadas pelas meninas:	Pautas presumivelmente colocadas pelos meninos:
10) <i>Eu critico pessoas que ficam fazendo brincadeiras idiotas!!</i> [outro sujeito escreveu ao lado: <i>Apoiado!!!!</i>]	12) <i>Eu critico as gurias que ficam filmando⁴⁹ na sala de aula.</i>
11) <i>Eu critico quem fica botando apelido na gente, e empurrando!</i> [outro sujeito escreveu ao lado: <i>Apoiado(a)</i>]	13) <i>Eu critico as pessoas que chaman de cria⁵⁰.</i>

Pautas “neutras” em relação à polarização entre meninos e meninas ou que revelam rivalidades intra-gênero
14) <i>Eu critico pessoas que não deixam os outros quietos e ficam maxucando os outros.</i>
15) <i>Eu critico as pessoas que ficam batendo nos outros.</i>
16) <i>Eu critico as pessoas que ficam mandando na gente.</i>
17) <i>Eu critico as pessoas que ficam se achando melhores do que as outras.</i>
18) <i>Eu critico as pessoas que vem com causa [calça] de brim nas aulas de educação física.</i>
19) <i>Eu critico quem escreve nas mesas.</i>
20) <i>Eu critico quem fumão na escola no recreio.</i>
21) <i>Eu critico as pessoas que trazem bala para a escola.</i>
22) <i>Eu critico as pessoas que não fazem os temas.</i>
23) <i>Eu critico as pessoas que não respeitam a professora.</i>
24) <i>Eu critico as pessoas que não formam fila.</i>
25) <i>Eu critico as pessoas que não ficam quietas.</i>
26) <i>Eu critico as pessoas que tiram saro das pessoas.</i>
27) <i>Eu critico as pessoas que fazem as coisas e botam culpa [culpa] [n]os outros.</i>
28) <i>Eu critico quem arranca folha do caderno por nada</i>
29) <i>Eu critico as pessoas que dam [dão] tapas nos outros. Ex: passa um e da um tapa e a quela pessoa que recebeu o tapa da o tapa na pessoa que não faz nada é charope [xarope, i.e., chato, aborrecido] isso pô para com isso</i>
30) <i>Eu critico que falam nome [isto é, palavrões].</i>
31) <i>Eu critico quem fica dando tapa nos outros.</i>

As frases (críticas) 18, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 foram de autoria de um mesmo sujeito (menino ou menina) e revelam, com exceção da última, a reprodução direta de queixas de professores (as). Ou seja, são antes a expressão de conformidade com a autoridade dos adultos que demandas do (a) aluno (a) que escreveu.

⁴⁹ Essa crítica, que nada mais era que um gracejo obsceno, foi a única manifestação escrita de desvalorização da assembléia.

⁵⁰ Essa era a forma de Bárbara mostrar aos meninos como ela considerava infantis algumas de suas atitudes.

A felicitação 1 e a crítica 23, que a contradiz, referem-se a um conflito vivido pela turma com a professora X. Certo número de alunos, insatisfeitos com a metodologia dessa professora, organizaram-se para fazer um abaixo-assinado dirigido à direção da escola, envolvendo inclusive alunos de outras duas turmas (as quintas séries – que estiveram longe de ser passivas nesse episódio) do turno da tarde. Àquela altura, a iniciativa provocou um constrangimento considerável para a professora envolvida, para a diretora e para mim. Expliquei aos alunos que, em muitos momentos na vida deles, seria necessário tomar atitudes como essa. A iniciativa de organizar-se e exigir seus direitos, em si mesma, é correta. Mas o que foi errado foi pular as etapas. O grupo não se dirigiu nem à própria professora para dialogar, nem a mim (que sou o professor conselheiro da turma). Após o episódio, os alunos submeteram-se à autoridade (unilateral) da professora. Não houve reciprocidade.

Outro sujeito também sentiu a necessidade de trazer vários assuntos para esta assembléia, pois escreveu as frases 27, 28 e 29. O caráter destas queixas é bem diferente da heteronomia do autor das frases anteriores. Este sujeito colocou até mesmo um exemplo do problema que trouxe para discussão.

Com essa discussão tão intensa, não houve tempo para se criar uma regra que possibilitasse superar algum desses problemas. Mas os sujeitos precisavam muito desse espaço para expressar o que pensavam sobre a convivência na escola.

Na terceira Assembléia (29/08/2006), Maria ofereceu-se para ser a relatora. Desta vez, os conflitos latentes não eram tão simples como na primeira assembléia. A polarização se deu principalmente entre dois grupos de meninas,

diante dos quais os meninos mantiveram-se como observadores em uma atitude mais neutra (ou, como no caso de Moacir, fomentando a discórdia sem se aliar a nenhuma das facções).

Vemos no quadro a seguir que o painel da assembléia foi, em parte, instrumentalizado pelas duas facções para atingir uma à outra. As críticas foram agrupadas pela caligrafia (que indica uma mesma autoria para cada grupo de queixas).

Quadro 16: A terceira assembléia da turma 63 (2006).

1) <i>Eu critico as gurias por ser fofoqueira</i>
2) <i>Eu critico os guri por ser charopi</i>
3) <i>Eu critico as gurias por ser mentirosos</i>
4) <i>Eu critico as gurias que viçam [ficam] chamando de cria</i>
5) <i>Eu critico as pessoas que se acham o maximo.</i>
6) <i>Eu critico quem não faz os temas</i>
7) <i>Eu critico quem não copia as coisas do quadro</i>
8) <i>Eu critico pela bagunsa de algumas gurias dentro da sala de aula.</i>
9) <i>Eu critico as pessoas que comen bala na aula.</i>
10) <i>Eu critico as pessoas que são falça [falsas].</i>
11) <i>Eu critico as pessoas que mexem nas coizas do professor</i>
12) <i>Eu critico quem avacalha com os outros no BANHEIRO.</i>
13) <i>Eu critico as pessoas da t 63 que acham que são melhores que as outras só porque acham que se vestem bem – se é verdade por que estão aqui no meio de nós em [hein – interjeição].</i>
14) <i>Eu critico duas pessoas da sala que se acham as Pati e então porque não estão estudando em escola particular e morar em casa alugada.</i>
15) <i>Eu critico as pessoas que ficam falando da gente que mora em casa alugada por que ficam falando que pessoas moram em casa de alugue que nei [nem] sabe se mora.</i>
16) <i>Eu critico as pessoas por ser charope.</i>
17) <i>Eu critico as pessoas que querem se da a tau [tal].</i>
18) <i>Eu critico as gurias que não deixão a gente passar e batem na gente!!!</i>

Como se vê, as queixas vinculadas à referida rivalidade praticamente monopolizaram o painel. Ainda assim, a assembléia cumpriu seu papel, mantendo os conflitos dentro de certos limites. As reclamações parecem contradizer as felicitações, principalmente a 19 e a 26, mas a felicitação nº 23 traz uma percepção importante por parte da turma: a rivalidade não transbordava para a violência física. A agressão física entre estudantes não era incomum no bairro. Os alunos da 63 e o professor pesquisador conseguiram estabelecer um valor comum, o de evitar a

violência e preferir o diálogo (ainda que permeado por provocações verbais, como se viu). A adesão a esse valor é exemplificada por várias das felicitações, principalmente a 27:

- 19) *Eu felicito as pessoas por terem parado com as fofocas.*
- 20) *Eu felicito as pessoas que fazem os temas de casa.*
- 21) *Eu felicito as pessoas por ajudar os colegas.*
- 22) *Eu felicito a nossa turma por ser legal.*
- 23) *Eu felicito as gurias [por] não brincar [brigar] na rua e na escola.*
- 24) *Eu felicito a turma por ainda [ser] unida.*
- 25) *Eu felicito muita gente por parar de incomodar as gurias.*
- 26) *Eu felicito as gurias por ser unidas.*
- 27) *Eu felicito a Virgínia por me pedir desculpas.*

Clara (13a5m), que desde o primeiro momento na escola, menos de duas semanas antes, demonstrava facilidade na realização de tarefas escolares e se destacava pela capacidade de liderança, arregimentando apoiadoras com facilidade. Inicialmente, Clara optou por uma atitude de enfrentamento com a autoridade representada pelos professores. Ela também se destacou nesta assembléia, mas como protagonista de uma disputa entre seu recém-formado grupo de amigas e um outro grupo de meninas lideradas por Bárbara (12a4m). Pedi a palavra e observei que essa rivalidade entre “panelinhas” refletia-se na formação de grupos, que eram sempre os mesmos. Perguntei então o que poderíamos fazer quanto a esse problema, ao que alguns meninos (não por coincidência, os mesmos que frequentemente eram “esquecidos” pelos colegas na hora de se fazer trabalhos coletivos) responderam que “o professor é que tinha que fazer os grupos”. Negociamos uma regra: a cada dois trabalhos em grupo o professor interviria na formação em um caso, e os alunos (as) formariam seus grupos livremente em outro.

Inspirei-me no método que Darli Collares (2003) usava em sua turma: se nós precisávamos de cinco grupos, eu indicava cinco meninas e pedia que elas viessem à frente da turma. Cada uma delas escolhia um menino para ser seu

parceiro no trabalho; em seguida, esses cinco meninos escolhidos convocavam cinco meninas e assim por diante, até termos cinco grupos mistos. Como essa regra foi negociada e a escolha dos grupos era partilhada entre professor e alunos, houve uma adesão geral a ela. Depois de duas ocasiões em que grupos de trabalho foram formados dessa maneira, os próprios alunos começaram a formar grupos mistos mesmo nas ocasiões em que eles podiam formá-los livremente.

A rivalidade entre essas duas facções tinha se tornado bastante áspera durante aquela semana e as seguintes. Entretanto, a intervenção docente no sentido de oferecer o espaço da assembléia (bem como a norma produzida por ela, como se verá adiante), o próprio dinamismo das relações entre os sujeitos⁵¹ e a regra criada pela assembléia sobre a formação dos grupos levaram à posterior superação dessa rivalidade.

Os múltiplos conflitos vividos pela turma ao longo do período refletiram-se nas três assembléias (23/5, 13/7 e 29/8/2006) que, se não os eliminaram, cumpriram seu objetivo: colocar esses conflitos em pauta, dar voz a todos e a todas, expressar suas discordâncias e se fazer respeitar sem o recurso à violência. Houve uma redução das reações agressivas, pela construção de laços de respeito mútuo.

O **egocentrismo** impediria que os parceiros coordenassem seus pontos de vista (faltariam assim a escala comum de valores e a reciprocidade) (PIAGET, 1973, 109). As condições de equilíbrio nas trocas só podem ocorrer na

⁵¹ Notei que Clara acabou substituindo as alianças do primeiro momento (Roberta e Renata) por outras (em um segundo momento, procurou consistentemente cooperar com a ex-rival Bárbara nos trabalhos em grupo, na sala de aula; depois tornou-se companheira inseparável de duas meninas (Antônia e Jurema) que sempre foram mais retraídas na escola, um pouco isoladas do grupo, pouco participativas em aula e com um histórico de depressão; Clara, com sua facilidade de aprendizagem e sua extroversão, acabou constituindo uma relação de amizade muito rica em trocas recíprocas com as duas alunas. Observou-se neste caso uma relação constante de troca entre as ações *r*(Clara), a correspondente satisfação *s*(Antônia e Jurema), o crédito *v*(Clara) e a dívida de gratidão e reconhecimento *t*(Antônia e Jurema).

cooperação. As meninas recusaram-se a aceitar a coação dos meninos em determinados momentos. Alguns meninos negaram a legitimidade da votação no caso da escolha da música, pois seria uma coação exercida pela maioria numérica (não foram convencidos pelos argumentos). Tanto o egocentrismo quanto a opressão constituem formas de desequilíbrio (PIAGET, 1973, p. 110).

A incapacidade de cooperar pode significar a incapacidade de ajustar as operações de cada colega por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade. A criação da regra sobre a “fofoca” implicou uma descentração, que consistiu em coordenar as ações umas às outras de modo a criar um sistema geral (PIAGET, 1973, p. 105).

Cooperação não é *laissez-faire*. Não é uma simples troca espontânea. É nesse ponto que se mostra a importância da intervenção atenta do professor.

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 [...]. À passividade da livre troca, a noção de cooperação opõe assim a dupla atividade de uma descentração, em relação ao egocentrismo intelectual e moral e de uma liberação em relação às coações sociais que este egocentrismo provoca ou mantém (PIAGET, 1973, 110).

A autonomia implica um sistema de normas (em oposição às simples regulações), coisa que a “livre” troca não possui: sua “liberdade” é ilusória pela ausência mesma dessas normas. Tais normas “constituem agrupamentos que coincidem com os da lógica mesmo [sic] das proposições, apesar de não admitirem essa lógica em seu ponto de partida.” Ou seja, as regras não estão prontas e acabadas em seu ponto de partida, mas são construídas (idem, 111).

O mecanismo da assembléia é justamente o que permite o equilíbrio das trocas ou a cooperação. A conservação obrigada dos valores virtuais leva à constituição de duas regras:

o princípio de identidade, mantendo invariante uma proposição durante trocas ulteriores, e o princípio de contradição conservando sua verdade se ela é reconhecida verdadeira, ou sua falsidade se ela é declarada falsa, sem possibilidade de afirmá-la e negá-la simultaneamente. [...] Em segundo lugar, **a atualização sempre possível dos fatores virtuais v e t obriga assim reciprocamente os parceiros a retornar sempre para conciliar as proposições atuais às proposições anteriores**⁵² (PIAGET, 1973, p. 111).

A assembléia é um momento particularmente interessante para a atualização das escalas de valores dos alunos entre si e entre eles e o professor. Sem uma escala de valores comum, condição de existência de uma coletividade, “a troca se faz ao acaso e não é mais possível”. Tal escala corresponde a uma coletividade de sujeitos em acordo a respeito de determinados valores, e em uma sociedade contemporânea coexistem inúmeras coletividades desse tipo. Há escalas políticas, religiosas, estéticas, literárias etc. (PIAGET, 1973, p. 131).

É assim que um regime democrático reconhecerá como valores essenciais a dignidade da pessoa humana, a liberdade de pensamento, o respeito da opinião pública, etc. e que se a valorização e as trocas cotidianas não estão conformes a tal escala, as mais belas constituições serão cartas mortas e o regime não saberá ‘penetrar nos costumes’ (idem, ibidem).

Piaget destaca duas condições para a conservação de uma coletividade: “1.º, que a coletividade apresente **no mínimo** uma escala comum de valores e 2.º, que as trocas atinjam benefícios recíprocos ou o equilíbrio.” (1973, p. 134). Um equilíbrio que é, como sempre em Piaget, dinâmico.

Como podemos interpretar então os desequilíbrios verificados na assembléia (2006) e no R.P.G. (2005)? Frequentemente, as situações de desequilíbrio deveram-se ao **egocentrismo**, ou seja, os sujeitos simplesmente não conseguiram coordenar seus pontos de vista.

É o que acontece sistematicamente na criança que concebe as coisas e os outros indivíduos através de sua atividade própria. Mas é o que se encontra naturalmente em qualquer idade, quando os interesses em jogo ou simplesmente a inércia adquirida se opõem à objetividade (1973, p. 134).

De fato, interesses particularistas (da parte de um aluno ou de uma pequena facção) impediram em determinados momentos que se assumissem compromissos coletivos na direção de uma situação mais equilibrada (i.e., mais justa no caso dos problemas discutidos na assembléia, ou ações mais eficazes e guiadas pela objetividade no caso do R.P.G.). Isso significa que não podiam ser preenchidas as condições necessárias ao equilíbrio da troca intelectual, pois 1) não havia conservação suficiente das proposições anteriores, por falta de obrigação sentida pelos parceiros e 2) não havia reciprocidade:

[...] cada parceiro, partindo do postulado tácito de que seu ponto de vista é o único possível, toma-o como referência na discussão com o outro, em vez de alcançar seja proposições comuns, seja proposições distintas, mas recíprocas e coordenáveis entre elas (PIAGET, 1973, p. 186-187).

Como vimos, a personalidade não resulta apenas da internalização de estímulos externos nem somente de um desenvolvimento interno ao sujeito. A vergonha de que fala La Taille corresponde não somente a um controle externo mas também interno. “[...] podemos sentir vergonha sozinhos. E mais ainda, se tememos o juízo negativo de outra pessoa é que, de certa forma, temos o mesmo juízo que ela, compartilhamos com ela os mesmos valores.” De qualquer forma, não existiria sociedade sem alguma forma de controle externo. “O ‘olho da consciência’ [...] dialoga com e é realimentado pelo ‘olho do outro’” (LA TAILLE, 1996: 14). Desta forma, vemos a importância do diálogo entre as escalas de valores do professor e as dos alunos.

Temer decair perante os olhos alheios e ser humilhado não são a mesma coisa. No primeiro caso, age-se de forma a manter a dignidade; no segundo, ela já está perdida, e tem-se ou pessoas acanhadas ou que

rompem com o olhar alheio, passando a ser ‘desavergonhadas’. A solução é justamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral (LA TAILLE, 1996: 23).

Articular democracia e educação não equivale a criar um arremedo de república em uma escola, nem ignorar as assimetrias existentes entre alunos e professores (como já se discutiu em 1.2.2). Entretanto, não é neutra a escolha entre o monólogo do professor e a assembléia de turma, em que os alunos(as) dialogam entre si e com o professor, sendo sujeitos da construção das regras e não apenas objetos de um discurso alheio.

6.1.4 O Júri simulado

Depois de estudarmos (em março e abril) os povos pré-colombianos, em 25 de abril de 2006 lancei a proposta de investigar o que aconteceu após a chegada dos europeus à América. Expliquei que usaríamos várias fontes de informação⁵³ para pesquisar sobre esse encontro de culturas. Todas as informações coletadas na pesquisa serviriam para um julgamento das ações dos europeus na América, organizado como um júri simulado. O júri ocorreu na aula de 6 de junho.

Coloquei um título no quadro: “A conquista da América: descoberta ou invasão?” Os alunos escolheram participar de um dos grupos necessários à realização de um júri: os promotores, os advogados de defesa, os relatores e os jurados. Escolhendo seus papéis sem interferência do professor, os alunos formaram os grupos como se vê no quadro a seguir.

⁵³ Dois livros didáticos (PILETTI, 2001; SCHMIDT, 2002), o filme **1492: A Conquista do Paraíso**, de Ridley Scott (sobre as viagens de Colombo), livros sobre as Missões Jesuíticas e outros disponíveis na biblioteca escolar.

Quadro 17: os grupos para o Júri Simulado em 2006.

Grupo de Acusação (promotores)	Grupo de Defesa (advogados)
Joana Maria Antônia Moacir Ariadne Renata Bárbara Juliano	Helena Luísa Inácio Ester Mateus Pedro João
Relatoras	Jurados
Serena Virgínia	Heitor Leandro Heloísa Victor Eduardo Celso Roberta

Expliquei que as informações encontradas deveriam ser usadas como “provas” no júri, e que acusação e defesa teriam oportunidades iguais para tentar convencer os jurados. Depois das exposições das teses da acusação e da defesa, as relatoras faziam um resumo dos argumentos de ambos os lados. No final, cada jurado votaria pela culpa ou pela inocência dos réus, justificando seu voto oralmente.

Nesta altura do ano, os relacionamentos e alianças prévias subordinaram as possíveis preferências pessoais por um papel determinado na atividade. Heloísa, Leandro e Heitor deixaram claro que somente integrariam um grupo na condição de ficarem juntos. Ou seja, para muitos alunos não importava o papel ou a atividade desempenhada. Por outro lado, João, Maria, Inácio e Moacir

fizeram suas escolhas com base no papel que desejavam realizar no júri (defesa ou acusação), mostrando uma descentração em relação às amizades pré-existentes.

Conseguimos, ao longo do ano, modificar essa atitude centrada nos interesses alheios às atividades de aula, pois no segundo semestre, após a regra criada na terceira assembléia, os alunos já formavam grupos de trabalho misturando elementos das diferentes “panelinhas” pré-existentes, subordinando essas relações pessoais às propostas de trabalho coletivo da disciplina de História. Houve neste ponto um resultado nítido da intervenção docente.

Cada grupo deveria escolher seu (sua) coordenador (a). Já nesse primeiro momento, o grupo dos jurados não conseguiu chegar a um acordo, pois Heitor, Eduardo e Leandro não abriam mão do posto. Não reconheceram um sorteio realizado entre eles, nem a votação dentro do grupo.

O grupo da defesa (advogados) cindiu-se em dois: os meninos e as meninas do grupo não conseguiram superar as rivalidades, e tive que aceitar que formassem dois grupos de defesa separados, de início. Mas depois conseguimos que aceitassem trabalhar em conjunto.

As acusações que os promotores (grupo de acusação) conseguiram formular contra os réus (os europeus em suas ações na América, entre os séculos XV e XVIII) foram:

- a) Genocídio
- b) Roubo de terras
- c) Escravização
- d) Destruição das culturas indígenas

Podemos dividir as ações dos alunos nessa atividade entre aquelas que foram sugeridas pelo professor e as idéias originais dos alunos. Como muitos alunos disseram não saber por onde começar, fiz algumas sugestões de uso do material. O objetivo dessa ação era oferecer exemplos de como o material disponibilizado para pesquisa poderia ser utilizado, pois simplesmente dizer “pesquisem fatos que possam ser usados na acusação ou na defesa dos europeus” não fora suficiente. Foi necessário que eu oferecesse exemplos concretos para que, a partir deles, os alunos criassem seus próprios argumentos e se apropriassem das informações para utilizá-las no júri.

Para o grupo da acusação, sugeri que usassem o testemunho do frei Bartolomeu de las Casas (*apud* PILETTI, 2001) como um elemento de prova do genocídio e que fizessem uma lâmina para retro projetor mostrando a redução da população da América de 40 milhões de habitantes para 8 milhões entre 1500 e 1650. Joana e Bárbara compreenderam e utilizaram as sugestões. Por outro lado, Moacir e Juliano não compreenderam minha sugestão de usar os mapas telados da América Pré-Colombiana e da América Colonial que, no meu entendimento, mostravam claramente como os europeus apropriaram-se dos territórios que pertenciam outrora às comunidades nativas da América. Para os dois alunos, essa “clareza” não existia.

Maria e Antônia escolheram autonomamente passagens do livro que, na opinião delas, mostravam ações injustas dos europeus, e escreveram em papezinhos as suas falas, sem que isso tivesse sido sugerido a elas. Essa prática certamente já era um esquema anterior, pois desde as séries anteriores a apresentação oral de trabalhos não era uma novidade para elas. Entretanto, a

apresentação delas durante o júri não constituiu uma argumentação, pois elas se limitaram a ler trechos copiados do livro didático.

A argumentação, ou seja, a ação de ligar aquelas informações descontextualizadas às acusações que seu grupo queria provar para a turma, estava apenas implícita para as duas meninas. Maria e Antônia “cumpriram a tarefa”, na medida em que se esforçaram para apresentar acusações contra os europeus. Mas não conseguiram *dialogar* com a defesa. Para esse efeito, a estratégia docente de organizar um júri simulado não deu o resultado esperado.

Na defesa, João e Inácio prepararam diversas lâminas e, seguindo uma sugestão do professor, pesquisaram sobre as Missões e sobre as reservas concedidas aos indígenas para oferecer aos jurados alguma “boa ação” dos europeus. Mas foi inteiramente de sua lavra a relação que eles estabeleceram com uma passagem do filme **1492: A Conquista do Paraíso**: “Como podem os espanhóis terem cometido genocídio, se quando Colombo retornou à América, encontrou o forte destruído e todos os seus companheiros mortos?” (João). Ou seja, a tese subentendida era a de que os europeus foram, primeiramente, vítimas de uma ação de extermínio.

João e Inácio conseguiram realmente dialogar com os demais alunos: dirigiam-se aos jurados, respondiam às acusações da promotoria, argumentavam.

Inácio e seus parceiros da defesa criaram ainda outras teses, respondendo claramente à acusação: “Como, ‘destruição da cultura’, se os europeus construíram igrejas na América? Para quem os índios trabalhavam? Os europeus não estavam roubando, e sim enriquecendo as terras” (Inácio). A acusação teria depois a oportunidade da réplica para responder a essas teses.

Um aspecto muito interessante do Júri simulado é o de que, ao fazer com que os alunos participem de um debate que necessariamente mostra as diferentes faces de um objeto de estudo, evita que o professor caia em um dos dois erros opostos: ou pretender “doutrinar” os alunos a respeito do que foi moralmente correto ou incorreto na história ou cair em um relativismo ético. O júri é um exercício de avaliação ética das ações humanas, um exercício de caráter aberto e favorável à apreciação da complexidade das relações sociais.

Helena e Luísa falaram sobre as ações dos europeus nas Missões ou Reduções Jesuíticas como um saldo positivo na colonização da América, e fizeram referência ao filme já mencionado para lembrar os jurados que “Colombo não deixou os espanhóis guerrearem; eles queriam vingança, mas o Colombo não deixou” (Helena). Ou seja, a defesa baseou seu argumento nas intenções subjetivas de Colombo, superando a responsabilidade objetiva que caracteriza os estágios iniciais do desenvolvimento moral.

Em contraste com o ano anterior, no qual pouco falava em aula, Helena agora falava com desenvoltura para o grande grupo (jurados e representantes da acusação). Mais importante ainda, participava ativamente da preparação da defesa, formando com João e Inácio o núcleo mais ativo e propositivo do grupo. A argumentação e o papel de cada um no grupo tinha sido cooperativamente planejado por eles, durante a exposição da defesa. Luísa, mais inibida, beneficiava-se de sua proximidade e amizade com Helena, pois com isso encorajava-se a falar para o grande grupo.

Na réplica, Bárbara e Joana voltaram à carga, respondendo que “Os índios até têm terra, mas não têm como plantar, tanto que vivem fazendo correntinhas pra vender na rua!” Ao mobilizar seus conhecimentos para responder ao desafio da Defesa, as duas meninas fizeram uma relação da história da conquista da América com um dado da realidade atual, conhecida por elas no seu dia-a-dia. Replicaram também que “Os padres obrigaram os índios a mudar a religião. Os índios já tinham seus próprios deuses” (Joana).

Renata usou um desenho do século XVI, reproduzido no livro didático, para mostrar que “Alguns índios se aliavam aos espanhóis, mas depois se arrependeram”. O recurso a essa imagem e a essa tese de que os espanhóis traíram os povos indígenas foi uma relação construída por ela, pois a legenda da ilustração no livro diz “Cena de batalha pintada por um asteca, no final do século XVI. Repare que muitos índios lutam ao lado dos espanhóis. Acreditavam que se libertariam dos astecas. Mais tarde, porém, o domínio espanhol revelar-se-ia muito mais brutal” (Schmidt, 2002, p. 146). A aluna não leu simplesmente o que estava escrito, como tinham feito Maria e Antônia, mas reinterpreto o que viu e trouxe a informação para o contexto do júri.

Na réplica da defesa, João trouxe outra tese original: “Se os europeus não tivessem trazido a religião deles, nós e vocês não acreditaríamos hoje em Deus ou no padre.” Assim como Joana e Bárbara, João fez uma relação entre a forma como se deu a conquista da América e o nosso modo de vida atual, de nosso tempo e de nosso lugar.

As relatoras recapitularam, a partir de suas anotações, as alegações da acusação e da defesa, em uma narrativa concisa, detalhada e ordenada.

Entre os jurados, Leandro e Roberta não mostraram interesse pela atividade. A conversa paralela chegava a atrapalhar a atividade às vezes.

Ao final, os jurados deram seu veredicto sobre a culpabilidade dos europeus na América, a respeito de cada uma das quatro acusações. Cada voto deveria ser justificado oralmente, o que foi feito pela maioria dos jurados. Como se disse antes, dois alunos não se comprometeram com a atividade, aparentemente não se interessando por ela. O resultado foi o que se segue:

Quadro 18: Os resultados do Júri Simulado (2006).

<i>Acusações</i>	Jurados que consideraram os réus culpados	Jurados que declararam os réus inocentes
Genocídio	4	3
Roubo de terras	3	4
Escravidão	5	2
Destruição das culturas indígenas	2	4
<i>total</i>	14	13

Vê-se que a votação foi heterogênea, o que é um indicativo de que os jurados em geral procuraram se ater ao conteúdo dos debates. Se muitos jurados votassem do mesmo jeito, isso poderia indicar uma subordinação da atividade a critérios externos, como a mera influência da amizade ou uma adesão sem reflexão à opinião de outrem. Isso foi lembrado pelos próprios membros da acusação e da defesa, que a todo instante apelavam para que os jurados votassem de forma independente das relações de amizade (i.e., para que votassem a partir do que fora argumentado no júri). O resultado mostrou um equilíbrio entre as atuações da defesa e da acusação.

Ainda assim, há uma coerência nos resultados: como se vê no quadro, a acusação que mais fez sentido para os jurados foi a de que os europeus escravizaram os indígenas, pois os alunos já estavam familiarizados com o conceito de escravidão pelo menos desde a quarta série. Já o conceito de genocídio era novo para a turma, resultando em uma votação mais apertada pela culpabilidade do réu.

A maioria votou pela inocência do réu nos casos do roubo de terras e da violência cultural. Uma interpretação possível seria a de uma centração em nossos próprios valores culturais, dado que ocupamos, nós mesmos, as terras que foram dos guarani e que a religiosidade das famílias dos alunos está muito mais próxima daquela dos europeus do que da indígena, esta praticamente desconhecida pelos alunos. Houve um posicionamento ético em cada um dos votos, mas nenhuma dessas questões estava fechada antes do debate.

O exercício constante do diálogo como forma de resolução de conflitos aprimorava-se na medida em que as situações de aula perseguiram deliberadamente uma educação moral na prática do dia-a-dia na escola. Antes de passarmos à última sessão deste capítulo, é interessante relatar um episódio ocorrido no fim da coleta de dados da pesquisa.

Em 18 de outubro de 2006, no fim de uma Mostra de Criatividade Escolar, fora do horário escolar, Heitor, Serena e Heloísa brincavam na área coberta da escola, correndo. Durante algum tempo, as duas meninas jogavam o boné do menino uma para outra. Heitor veio até mim reclamar que elas tinham sujado seu boné. Respondi que ele estava brincando também, e a sujeira do boné era um custo dessa brincadeira. Mas a brincadeira continuou, até que ele veio me mostrar o boné sujo e rasgado. Até pelo fato de que eu estava um pouco impaciente, pois já eram

18h30 e estávamos trabalhando na mostra desde as 7h30, disse às meninas que se entendessem para reparar o dano. Em poucos minutos, vieram os três sorrindo para me dizer que tinham feito um acordo: Heloísa levaria o boné para casa e o lavaria, e depois Serena o costuraria. Creio que há aqui uma influência das assembléias de turma...

6.1.5 A produção escrita

As estratégias do R.P.G., das assembléias e do júri foram escolhidas por criarem boas condições para as co-operações. Em certa medida, estimularam mesmo sujeitos menos extrovertidos a sentirem-se mais seguros de terem suas proposições acolhidas e valorizadas pelo grupo. Isso aconteceu com Raquel e Ariadne, por exemplo. Contudo, alguns espíritos muito introvertidos e resistentes a pronunciar-se em público passariam despercebidos em meu trabalho se eu não adotasse também a análise de pelo menos uma parte de sua produção escrita.

Dentre as diferentes redações solicitadas aos alunos da turma 63 no período estudado, selecionei para análise a biografia que deveriam criar para um personagem fictício do Quilombo dos Palmares (século XVII). As redações foram feitas em casa pelos alunos e entregues ao professor em 4 de julho de 2006.

Antes de redigir a biografia, os alunos exploraram um CD-Rom do governo de Alagoas sobre o Quilombo dos Palmares, a partir de um roteiro com quatro perguntas. A atividade despertou o interesse da grande maioria dos alunos, o que se refletiu no empenho que mostraram depois na redação. Deve-se acrescentar o fato de que muitos dos alunos faziam, em aula, relações entre o que estávamos estudando e uma telenovela ambientada no século XIX, em cuja trama os escravos apareciam com destaque.

A proposta era a de que os alunos criassem personagens que seriam depois usados por eles em um R.P.G. sobre o Quilombo dos Palmares. O personagem deveria ser, portanto, verossímil para aquele lugar e aquele tempo. Por exemplo, o nome (que eles acabaram escolhendo, muitas vezes, a partir dos personagens da telenovela⁵⁴), o local de nascimento, a organização familiar e a condição social tinham que ser compatíveis com o momento histórico estudado. A etnia do personagem provavelmente seria africana ou indígena, pois eram raros os brancos em Palmares. Sugeri que consultassem o mapa trazido pelo livro didático sobre o tráfico de escravos (SCHMIDT, 2002, p. 205) para ver por onde as pessoas escravizadas naquela época poderiam ter andado.

Isso era o que o professor esperava. Na produção escrita concreta dos alunos, o que aconteceu?

Renata (13a7m), Roberta (13a2m), Bárbara (12a2m), João (12a3m), Eduardo (12a2m), Moacir (12a3m), Leandro (14a7m), Joana (12a), Heloísa (13a1m), em suas redações, agiram dentro do esperado. Criaram histórias que situavam seus personagens em Palmares, de uma maneira ou de outra.

⁵⁴ Mesmo que a telenovela se referisse a um contexto tão afastado daquele dos palmarinos (aquela remetendo ao sudeste brasileiro do período imperial, estes vivendo no nordeste colonial do século XVII), não insisti muito nas diferenças, pois estava mais interessado na escravidão como um fenômeno de longa duração.

Quadro 19: biografias que integraram origem do personagem, escravidão e fuga para o Quilombo.

A biografia do palmarino Fugêncio, por João

O meu personagem veio do Reino de Gana⁵⁵, no porto de Mina e foi escravizado para o Rio de Janeiro. Depois foi para São Luis com 25 anos e lá foi maltratado no tronco e ficou cego pelo capitão-do-mato e 3 meses depois voltou a encher gar.

Depois de alguns meses Fugêncio fugiu de seu dono, para o Quilombo dos Palmares, ele é alto uns 2,02 cm [metros], forte, negro, cabelos grandes e mãos grossas. Ele nasceu livre na África sua mãe se chamava Luiza e seu pai era o Xavier. Luiza morreu com 29 anos na Senzala depois de tentar fugir com Xavier e os outros irmãos negros, já seu pai agüentou as chibatadas e não morreu.

Agora ele, seu pai estão agora no Quilombo dos Palmares e com vários outros negros.

Joana cria a biografia para Júlia

Meu nome é Júlia, sou morena mulata, sou escrava. Trabalho na cozinha tenho 24 anos sou solteira, não tenho filhos, meu pai foi guerreiro do quilombo, mas quando foi, não pode levar a família para o quilombo, e quando conseguiu nos levar para lá, custou sua vida hoje só tenho lembranças dele.

Vivo no quilombo, lá tenho muitos amigos, que são minha família, minha mãe Lúcia, minha irmã ANAHÍ e a Alexandra amais veba, a mais nova e [é] a Anahí, e eu sou a do meio, vivo muito feliz.

Meu eis[ex] dono era muito ruim quando estava maumorado mandava a gente para o tronco, era uma aflição, muito grande, mais hoje sou feliz aqui no quilombo eu e minha família. Os brancos querem destruir o quilombo mas estamos lutando e vamos conseguir!

Antônia (11a10m), Ester (11a9m), Victor (12a5m) e Pedro (12a11m), em um nível intermediário, criaram biografias nas quais a escravidão era o aspecto chave, sem cometer anacronismos, mas esquecendo-se completamente do Quilombo dos Palmares (onde deveria viver seu personagem). Alertado pelo professor, Victor chega a acrescentar uma singela linha sobre Palmares, mas deixa visível a falta de coordenação com o resto do texto ao mudar o personagem da terceira pessoa para a primeira: “*Xavier quando era peque[no] gostava muito de brincar com seus amigos, nos vilarejos [...] Eu vim de Gana, do Porto da Mina.*”.

⁵⁵ Semanas antes, a turma tinha lido um capítulo do livro didático (SCHMIDT, 2002) sobre os reinos africanos, e realizado uma atividade com a localização desses reinos em um mapa e o resumo sobre um deles; João foi um dos únicos que fez referência a esse estudo.

As histórias longas, criativas e formalmente muito boas sobre escravidão escritas por Jurema (12a1m), Maria (11a9m) e Virgínia (13a1m), além de não fazer qualquer referência ao Quilombo dos Palmares, tinham implícita uma hipótese muito peculiar sobre como alguém se tornava escravo. Como o professor sempre usava a palavra *seqüestro* para definir a captura e escravização de milhões de africanos, depois trazidos para trabalhar na América, as três meninas, cada uma tendo produzido uma biografia diferente, chegaram a uma mesma conclusão: a escravização resultava da ação de uns poucos malfeitores, que à maneira dos seqüestros de nosso tempo, atacam pessoas em lugares ermos e levam-nas para um “cativeiro” em lugar isolado, onde ninguém possa vê-las – pois se trata de um crime, e não de uma prática social disseminada e estabelecida legalmente! Depois de algumas peripécias, se conseguissem fugir de seus seqüestradores, tudo voltaria ao normal.

Quadro 20: duas biografias que concebem a escravidão como idêntica a um sequestro na sociedade atual.

Jurema: a biografia de Maria

Eu me chamo Maria eu tenho 21 anos, sou negra e morro [moro] em Mina. [...] Eu falei para minha mãe que alguns homens só ficavam me perseguindo. Eles me pegaram, e me botaram numa cozinha suja e fedorenta era no meio do mato eles falaram para mim que eu poderia gritar, e chorar, que ninguém iria me ouvir. [...]

Maria: a biografia de Luíza

Meu nome é Luíza, eu tenho 21 anos, o nome da minha mãe é Maíra, minha raça é negra!

Eu moro em Mina, e alguns homens só ficam me perseguindo. [...]

Um dia fui trabalhar na roça e aqueles homens foram até lá e falaram: – vamos dar um passeio. E eu disse: – Eu não quero, e eles falaram: - Não tem não querer, você vai! E eu disse: – Não vou mesmo, você quer dizer que é um seqüestro? E eles disseram: - É sim e é de Mina para o Rio de Janeiro.”

As três alunas conseguiram manusear o conceito de cativo e os lugares que poderiam ser o cenário da história, mas não compreenderam o contexto social do período da escravidão. É como se o passado fosse qualitativamente idêntico ao presente (cf. PIAGET, 1998, p. 95).

As biografias escritas por Ariadne (12a4m) e Helena (11a6m), apesar da correção formal, não contemplaram a escravidão, a época estudada, os lugares de origem dos escravos nem o Quilombo dos Palmares. A única ligação da redação de Ariadne com o que tinha sido solicitado é a questão do preconceito. A redação de Helena, um relato ficcional sobre uma adolescente de 18 anos que briga com os pais, foge de casa e depois se reconcilia com eles, só tem em comum com o assunto estudado a questão da fuga.

Em um caso extremo de não-integração dos dados em questão, Heitor (12a4m) escreveu um pequeno texto em que sobrepõe informações que se contradizem praticamente a cada linha:

Quadro 21: Heitor e a biografia do personagem Fernando.

*Sou Fernando naci no Brasil em 1990 tenho 16 anos sou um grande índio
Sou alto e magro
Também sou um grande escravo, conheço bastantes reis poderosos que nem
ligam para mim.
Ninguém me conhece.
Meus pais e meus irmãos já morreram
Sou negro e muito forte.
Vivo nas matas e divido meus domínios*

Heitor não se dá conta das contradições, mesmo em um texto tão pequeno: ele calcula o ano em que deveria ter nascido para ter 16 anos, mas não consegue se libertar do tempo presente para imaginar seu personagem Fernando no século XVII; em uma linha seu personagem é índio, em outra é negro; em um momento é escravo, em outro é livre e vive nas matas; conhece muitos reis, mas

ninguém o conhece. Evidentemente, as duas condições poderiam ter sido conciliadas por uma sucessão no tempo, como outros alunos fizeram: nascido livre, um personagem poderia ter sido escravizado e depois recuperar a liberdade pela fuga para o Quilombo. No entanto, essa coordenação na sincronia não foi o caso desta redação.

Somente em uma análise retrospectiva pude tomar consciência de como eram numerosos os aspectos do real que os alunos deveriam integrar e coordenar em uma simples redação: além das questões formais como a pontuação, a ortografia, a sintaxe, a ordenação dos acontecimentos, os alunos precisavam levar em conta os lugares de origem dos africanos trazidos para o Brasil, as cidades já existentes no século XVII (como São Luís, Salvador e Rio de Janeiro) e o estatuto social da escravidão no período colonial. Pude assim compreender certas dificuldades que alguns sujeitos tiveram nesta atividade.

Poderia ser útil, no encerramento desta seção, fazer um quadro quantitativo das condutas observadas nos alunos da turma 63, de 9 de maio a 18 de outubro de 2006, de maneira semelhante ao que se fez depois da análise das condutas no R.P.G. (seção 6.1.1). Incluem-se aqui a discussão sobre a música da turma, as assembléias, o júri simulado e a biografia ficcional. Na tabela que se segue, novamente organizei os alunos por ordem crescente de idade:

Tabela 3: Condutas dos sujeitos observadas em 2006.

Aluno (a)	Gênero	Data de Nascimento	Centrações	Descentrações	Tentativas de Cooperação
Helena (*)	F	7.12.1994	1	1	
Ester (*)	F	4.10.1994			
Maria	F	23.9.1994	2	1	
Antônia	F	17.8.1994	1		
Luísa (*)	F	16.7.1994		1	

Joana	F	24.6.1994		2	1
Jurema ⁵⁶	F	23.5.1994	1		
Eduardo (*)	M	29.4.1994	4	1	1
Bárbara	F	28.4.1994		1	2
João (*)	M	19.3.1994		2	2
Moacir	M	7.3.1994	2	1	
Heitor (*)	M	5.3.1994	3		1
Ariadne	F	9.2.1994	1		1
Victor	M	7.1.1994		1	
Mateus (*)	M	24.11.1993			
Serena	F	1.10.1993			1
Celso	M	4.8.1993			
Inácio (*)	M	2.8.1993	1	1	1
Pedro (*)	M	8.7.1993			
Virgínia (*)	F	3.6.1993	1		2
Heloísa	F	11.5.1993	2	1	1
Roberta	F	17.4.1993	2		
Clara ⁵⁷	F	14.3.1993	1		
Renata	F	1.12.1992		2	1
Juliano ⁵⁸	M	6.11.1991			
Leandro (*)	M	17.10.1991	2	1	
Total:	26 alunos	-	24	16	14

(*) sujeitos que também participaram da pesquisa no ano anterior.

Tanto esta tabela (3) quanto a anterior (2), na seção 6.1.1, referente às condutas observadas em 2005, não oferecem evidentemente uma quantificação exaustiva. Nesta pesquisa, apenas alguns recortes foram selecionados para a análise. Feita essa ressalva, resta explicar por que as condutas de cooperação e descentração foram *proporcionalmente* menos freqüentes um ano depois do registro da tabela 2, quando poderia se esperar o contrário.

Em primeiro lugar, as duas tabelas não são comparáveis. Não se trata de uma situação de pré-teste e pós-teste. As populações não são exatamente as mesmas, nem o tipo de atividade se repetiu. Mesmo se tomarmos individualmente os

⁵⁶ Jurema esteve em tratamento de saúde durante todo o ano de 2006, e por isso freqüentava a escola de maneira intermitente.

⁵⁷ Clara começou a freqüentar nossas aulas em 17/08/2006.

⁵⁸ Juliano deixou a turma em 31 de julho de 2006, passando para o turno da manhã.

sujeitos que permaneceram de um ano para o outro no estudo, a contagem das condutas de cada tipo não permite avaliar os avanços em termos de descentração e cooperação.

Somente a análise qualitativa, tal como foi realizada nas seções anteriores, pode dar conta dos avanços do grupo.

6.2 AS TOMADAS DE CONSCIÊNCIA DO PROFESSOR

De forma semelhante à verificada por Piaget (1978a), ser levado a uma conceituação sobre minha prática (o que significa reconstruir a ação e refletir sobre ela, introduzindo “características novas sob a forma de ligações lógicas”) tem permitido ao professor-pesquisador uma Tomada de Consciência, no sentido piagetiano da expressão (PIAGET, 1978a; 1978b) – inclusive com grande defasagem cronológica (como no caso da organização do espaço da sala⁵⁹). Diversas noções que já constituem até mesmo o senso comum pedagógico realmente não se integravam aos meus esquemas e, portanto, não tinham conseqüências práticas. As tomadas de consciência a partir da reflexão sobre a ação fizeram-me muitas vezes dizer o mesmo que disse o aluno de onze anos de Susana Zaslavsky: “Agora eu entendi o que antes eu sabia mas não entendia” (2003, p. 144).

⁵⁹ Até 2005, fiz apenas tentativas esporádicas de modificar a velha organização do espaço na sala em fileiras, com os alunos um atrás do outro. Os próprios alunos resistiam a uma organização em semi-círculo, em parte porque, diziam, era bom sentar-se em duplas com seu(sua) amigo(a), em parte provavelmente pelo hábito arraigado em cinco ou seis anos de escola. Em 2006, eu tinha um fundamento claro para isso (favorecer o diálogo e as trocas entre os sujeitos), o que me levou a insistir e a consolidar a organização em semi-círculo. Nos trabalhos coletivos, os alunos juntam suas mesas e formam seus grupos.

Por outro lado, quanto melhor compreendo meu objeto de estudo – o desenvolvimento do educando, suas limitações, suas potencialidades, suas necessidades – melhor compreendo as minhas possibilidades e limitações, tematizando o sujeito professor como objeto de conhecimento.

Ao me dar conta de que uma situação vivida em sala de aula corresponde a uma atitude egocêntrica, posso intervir para tentar levar o(a) aluno(a) a se descentrar, ou seja, a coordenar seus pontos de vista com os dos colegas. Nas atividades em dupla ou em grupo, eram comuns as dificuldades em assumir o grupo; todo erro é apontado como responsabilidade do outro: "Ah, mas isso aí foi X que escreveu, não fui eu..." é uma resposta típica a um questionamento do professor. Ou "Y quer saber uma coisa e pediu para perguntar..." A esse indício de falta de responsabilidade coletiva, passei a responder com outra pergunta: "Então a atividade não é em grupo? X fez tudo sozinha?" Ou: "Mas se é apenas Y que tem essa dúvida, por que você não explica a ele?" O objetivo dessas réplicas é fazer o aluno refletir sobre a possibilidade de também ter a mesma dúvida, ou de que a responsabilidade pelo produto do trabalho coletivo também seja dele. Essa descentração é necessária para que ele consiga co-operar com seus pares.

6.2.1 A autonomia e a cooperação na ação docente

Uma das queixas mais comuns entre professores que se consideram progressistas é a resistência de seus pares em efetuar mudanças na instituição escola: transformar o currículo, rever a distribuição do tempo entre as atividades escolares, refletir sobre os pressupostos teóricos de sua prática docente. Em meus

primeiros anos como professor não conseguia dialogar com minhas colegas sobre essas questões, a despeito de minha insatisfação com os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos. As discussões nos chamados “conselhos de classe” eram repetitivas e não chegavam a conclusões que não fossem carregadas de preconceitos contra alunos e suas famílias. Minhas contribuições e tentativas de promover um debate sobre isso, ou, na linguagem dos **Estudos Sociológicos** (Piaget, 1973), minhas proposições **r(x)**, eram sistematicamente desvalorizadas por minhas colegas. Reciprocamente, suas proposições eram igualmente desvalorizadas por mim. Não havia equilíbrio nas trocas, portanto.

Gradualmente pude me dar conta de que o **voluntarismo** dessas minhas atitudes refletia uma conduta egocêntrica, semelhante à vontade reformadora do adolescente, mencionada por Piaget (1973; 1994; 1998; PIAGET & INHELDER, 1976).

Quando eu e determinadas colegas conseguimos estabelecer uma valorização recíproca de nossas respectivas escalas de valores, e progressivamente pudemos construir relações morais, de caráter desinteressado (em que, além da substituição recíproca das escalas de valores, a satisfação indefinida do outro é o objetivo de minha ação), algumas operações em comum tornaram-se possíveis. A partir dessa cooperação foi possível refletir sobre as desvantagens, do ponto de vista dos alunos, das estruturas reinantes há décadas na escola, e transformar a organização do **tempo** (dois blocos de aula de uma hora e cinquenta minutos, separados pelo recreio, ampliado para vinte minutos, em lugar dos 5 períodos curtos, que não permitiam atividades mais aprofundadas em aula) e do **espaço** (com a criação de salas-ambiente), critérios de **avaliação** (em que a decisão sobre a aprovação ou reprovação do aluno não era baseada exclusivamente em uma mera

soma de notas numéricas, pretensamente “objetivas”, mas sim na avaliação sobre as conseqüências de uma reprovação para o aluno, sobre a falta de sentido de obrigar uma criança ou um jovem a “repetir” por um ano oito matérias apenas porque sua aprendizagem em uma matéria não foi considerada suficiente), enfim, refletir sobre a proposta pedagógica da escola. Com base nesse diálogo, tem sido possível levar a sério a prática de construção e reelaboração permanente dos documentos concebidos na LDB (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudos e Planos de Trabalho) que, de outra forma, seriam meros rituais burocráticos sem influência alguma nas ações escolares.

Um exemplo de como a formulação de regras se consolida pela reciprocidade no grupo: em todas as salas de aula, assim como na cozinha e no Laboratório de Informática da escola, as lixeiras são colocadas aos pares, e identificadas como “lixo seco” e “lixo orgânico”. O lixo orgânico é, em princípio, destinado à composteira da escola, para a produção do composto que é usado todas as semanas na horta e nos jardins (isto é, a composteira realmente funciona, e os alunos podem ver o composto sendo usado de forma corriqueira). Em setembro de 2006, uma professora queixou-se, no grupo docente e diante da diretora, que a servente comumente misturava o conteúdo das duas lixeiras em um só saco, tornando inútil a separação. A diretora levou a queixa à servente, que passou a cuidar mais da separação. No entanto, poucos dias depois, a servente observou à diretora que as lixeiras da sala das professoras continham lixo misturado – em outras palavras, que o grupo docente, como um todo, não estava sendo coerente com um valor estabelecido anteriormente. Assim, a diretora pôde cobrar do grupo um cuidado maior com a separação, argumentando explicitamente que o que cobramos dos alunos e da servente pode ser cobrado de nós pelos outros atores da

escola. Esta relação de reciprocidade facilmente poderia ser diferente se prevalecesse um certo sociocentrismo dos professores, ou seja, se o grupo docente não se sentisse obrigado pelas mesmas normas que obrigam os alunos. Evidentemente, embora as lixeiras da sala dos professores passassem desde então a ficar sempre bem separadas, devido à vigilância mútua (possibilitada por uma concordância com uma escala de valores), não quero dizer que essas relações funcionem à perfeição, de uma vez por todas. Provavelmente, em um dado momento será necessário voltar a se lembrar ou cobrar essa regra.

CONCLUSÕES

“A teoria é aquele olhar significador que estrutura a prática jogando-a para além de si mesma. A verdadeira teoria é aquela que supera a prática, engrandecendo-a, e não a diminuindo. Engrandece-a na medida em que mostra os seus limites e aponta para suas possibilidades de crescimento (BECKER, 1999, p. 147).

a) Teoria genética e prática docente

Nós, docentes, com freqüência sucumbimos a um costume daninho no cotidiano da sala de aula: o de dicotomizar teoria e prática. Às vezes, aderimos superficialmente a modismos educacionais (logo descartados, dando lugar à frustração e à perda de referências – ou ao retorno às práticas autoritárias e empiristas). Em outros momentos, desvalorizamos as contribuições da psicologia, da sociologia e da filosofia para a educação. Esses dois extremos têm em comum o pressuposto de que é possível uma prática sem teoria. Precisamos superar ambos.

A produção acadêmica na área da Educação e ciências afins dificilmente poderia encontrar uma “aplicação” ou transposição simples na prática docente nas salas de aula concretas. No caso específico da Epistemologia Genética no Brasil, Vasconcelos (1996) mostrou a descontinuidade dos esforços de

educadores, governos e pesquisadores no sentido de qualificar a Educação com as contribuições teóricas de Piaget e a escola de Genebra.

A repercussão real da psicologia genética (ou mais precisamente, de uma *psicopedagogia genética*) na educação é surpreendentemente pequena (COLL, 1987), ou pelo menos desproporcional às ambições dos educadores que se dedicaram a extrair da psicologia soluções para os problemas da educação. Talvez essas ambições fossem simplesmente grandes demais. Já na primeira metade do século XX, as contradições entre as diferentes teorias psicológicas mostraram que uma simples transposição dos resultados de pesquisas tão díspares para a educação não era factível. A partir da década de 1950, surgiram ainda disciplinas concorrentes da psicologia da educação: a sociologia da educação, a economia da educação, o planejamento da educação etc. (COLL, op. cit.).

A urgência do bloco ocidental em suplantar as conquistas tecnocientíficas da URSS, durante a Guerra Fria, e a prosperidade econômica da Era de Ouro do capitalismo (HOBBSAWM, 1995), entre o final da Segunda Guerra Mundial e a primeira crise do petróleo, resultaram em uma ampliação do acesso à escolarização em todos os níveis. Foi um momento de “euforia do planejamento educacional em nível nacional e internacional, com o apoio de organizações como a Unesco” (COLL, 1987, p. 169). O otimismo pedagógico de então, mesmo reconhecendo que a psicologia não esgotava a problemática educacional, ainda alimentava a esperança de que a psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento proporcionariam “a chave para a descoberta dos métodos de ensino mais adequados e eficazes” (idem, p. 170).

Na segunda metade da década de 1970, a euforia deu lugar ao pessimismo pedagógico, do qual foram emblemáticas as propostas de desescolarização. Nenhuma teoria global tinha conseguido integrar os dados empíricos do enorme volume de pesquisas realizadas nas décadas anteriores, nem a ampliação da escolarização tinha alcançado uma autêntica igualdade de oportunidades.

Essas vicissitudes históricas refletiram-se – ressalvadas as peculiaridades nacionais – nas formas pelas quais a teoria genética foi sucessivamente aclamada e esquecida no Brasil (VASCONCELOS, 1996),.

Que balanço poderia ser feito então para a relação entre a Educação e a teoria genética? Para Coll, a ênfase de sua contribuição não deve recair sobre suas aplicações educacionais, mas na sua utilidade como *instrumento de análise* do fenômeno da aprendizagem escolar “para identificar os problemas mais significativos e formulá-los de modo a encontrar soluções relevantes e adequadas” (1987, p. 189). Nesse sentido,

“o construtivismo subjacente à teoria genética supõe a adoção de uma perspectiva relativista – o conhecimento sempre é relativo a um determinado momento do processo de construção – e interacionista – o conhecimento surge da interação contínua entre sujeito e objeto ou, mais precisamente, da interação entre os esquemas de assimilação e as propriedades do objeto” (p. 186).

Portanto, a aprendizagem escolar não deve ser entendida como uma recepção passiva de conhecimentos prontos, mas como um processo ativo de re-elaboração. Ou seja, os processos educacionais devem favorecer a atividade do aluno (“criar um ambiente estimulante e rico que permita a cada aluno trabalhar em seu nível e em seu próprio ritmo”; elaborar “situações que permitam um grau ótimo de desequilíbrio, isto é, que superem o nível de compreensão do aluno”, mas não

tanto que não possam ser assimilados) (idem, p. 188-189). Propor situações-problema envolvendo os conteúdos escolares, de modo a fazer progredir as representações e os procedimentos dos alunos, é uma das possibilidades.

Mesmo assim, o fato de assumir como critério básico que sempre se deve fortalecer a atividade auto-estruturante não responde a questão de como fazê-lo. Ao professor cabe a gestão do processo de ensino-aprendizagem: ele escolhe conteúdos, propõe tarefas e, enquanto o aluno realiza as tarefas, o educador continua agindo, dando diretrizes, propondo idéias, observando, corrigindo, explicando. É neste nível que se encontra a presente pesquisa.

b) A formação para a democracia: as hipóteses diante dos dados empíricos.

No início de minhas atividades como professor, minha concepção epistemológica oscilava entre o empirismo e o apriorismo, de uma maneira muito semelhante àquelas concepções encontradas por Becker (1999) em dezenas de docentes de todos os níveis. Também tipicamente, quando comecei a ter uma preocupação com a teoria subjacente à prática, minha pretensão era realmente encontrar uma maneira de “aplicar” ou transpor a teoria (no caso, psicológica) à prática.

As idas e vindas entre ação e reflexão, à luz do referencial teórico, indicaram um outro caminho. A “*vigilância epistemológica*” exercida constantemente sobre minha própria prática (tanto as ações quanto os pressupostos teóricos que as embasavam), à maneira da conduta de Darli Collares (2003), revelou-se como uma importante ferramenta para a reflexão e tomada de consciência. Foi, portanto, o que

permitiu a conquista progressiva de uma autonomia docente na escolha ou criação de estratégias didáticas.

A “perspectiva crítica” mencionada na questão de estudo (seção 5.1.1) implica a orientação dessa autonomia na direção de “uma pedagogia **centrada na relação**⁶⁰” e **mediada pelos conteúdos** curriculares, como propõe Becker (2001, p. 41). Em outras palavras, como foi expressado nas hipóteses iniciais (seção 5.1.2), o trabalho pedagógico, ao favorecer as **relações** de cooperação e o desenvolvimento de personalidades autônomas, utilizando os **conteúdos como meios** para tal (e não como fins em si mesmos) contribuiria para a construção de uma sociedade mais democrática. A criticidade (inseparável da autonomia), portanto, não é apenas um objetivo para o desenvolvimento do aluno, mas também para o professor. Embora pareça um truísmo, essa correlação entre autonomia do aluno e autonomia do professor condiciona as possibilidades de cooperação entre eles.

Os dados empíricos da pesquisa indicaram avanços em termos de cooperação e descentrações nos sujeitos alunos e no professor pesquisador. O registro da prática passou a ter um novo significado, em lugar do caráter burocrático e por isso mesmo desagradável que possuía. Tornou-se um instrumento importante para a reflexão, ou seja, para a ligação entre teoria e prática (Collares, 2003; Warschaver, 1993, p. 61-62). O registro permite o necessário distanciamento, horas depois da ação em que estávamos envolvidos afetivamente e nos ocupando de várias coisas ao mesmo tempo. Para Warschaver, provavelmente o professor tem dificuldade de fazer o registro escrito de seu trabalho porque em sua experiência discente e docente ele raramente pôde exercitar a escrita “como expressão de seus

⁶⁰ Grifos nossos.

próprios pensamentos e sentimentos”, ou simplesmente porque “a escrita compromete muito mais do que falar ou pensar” (op. cit., p. 64). O desenvolvimento de sua autonomia é o que permite ressignificar o registro.

A observação e a reavaliação das intervenções docentes, em uma pesquisa como esta, são muito mais adequadas do que a aplicação de pré-testes e pós-testes. A quantificação parcial das condutas dos sujeitos, no capítulo 6, não teve a função de testar a eficácia das estratégias didáticas – o que, aliás, resvalaria para um reducionismo pedagógico, dada a existência de tantas outras variáveis sociais e psicológicas que influíram no desenvolvimento dos alunos. Não poderia ser uma observação pura, tampouco um experimento que permitisse manipular uma variável para verificar seus efeitos. Optei por não realizar entrevistas clínicas, dado que as situações de aula já ofereciam uma grande riqueza e uma grande complexidade⁶¹. O estudo sobre o Método Clínico (PIAGET, 1982; VINH-BANG, 1970; DELVAL, 2002), porém, foi fecundo como um modelo de ação docente para mim, de maneira semelhante à das práticas relatadas por Collares (2003).

Não obstante a grande diferença de objetivos entre uma entrevista clínica e uma aula, pelo menos dois princípios do referido método serviram para minha prática docente, como acredito ter mostrado no capítulo 4: 1) saber ouvir o sujeito, indagar suas razões e procurar compreender a lógica subjacente a respostas inesperadas e 2) não procurar obter respostas induzidas (as famosas “respostas corretas” significando a reprodução tão fiel quanto possível de um conhecimento cristalizado como informação), mas desafiar o sujeito a refletir sobre suas respostas, reconstruir o conhecimento. Collares alertou para o risco do professor que se

⁶¹ De fato, a orientação de Darli Collares na banca de qualificação do projeto desta pesquisa tinha já alertado de forma clara sobre isso.

pretende construtivista iludir-se e não superar a simples transmissão de conhecimentos prontos, pois é possível

a promoção de simulações de perguntas e respostas, nas quais os alunos antecipam-se ao professor, colocando-se no lugar dele para adivinhar o que deve ser respondido. Quando um aluno expressa o que deve ser dito, o professor apropria-se desta fala e conclui que o objetivo foi atingido ou tem a responsabilidade de universalizá-la à turma. Os demais alunos são submetidos à descoberta do colega, muitas vezes, burilada pelo professor, e a reproduzem como verdade a ser dita ou entendida (COLLARES, 2003: p. 89).

A partir da premissa de que os conteúdos de uma disciplina não têm valor necessariamente em si mesmos, mas adquirem significado como meios para favorecer o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, procurei orientar meu trabalho em sala de aula e minha pesquisa pelos objetivos gerais do Ensino Fundamental e pelos objetivos específicos da disciplina de História. Conteúdo e forma aliaram-se de forma coerente para promover descentrações, como se viu no caso do estudo da conquista da América pelos europeus: o conteúdo, ou seja, o acontecimento histórico da conquista oferece um rico material para reflexão, mas a forma como se trabalha esse conteúdo é determinante para que ele sirva ao propósito da formação para a democracia – e não se encerre em uma repetição de verdades prontas. A estratégia do júri simulado é uma das possibilidades de se aproveitar esse conteúdo para a reflexão moral – a igual distância, como diria Piaget, da imposição unilateral de valores e do *laissez-faire* ou indiferença moral.

Desta forma, algumas respostas para a pergunta inicial foram de delineando. *Como o processo de ensino-aprendizagem de História pode favorecer a formação dos educandos para a democracia?* Essa pergunta é formulada por um professor. Como acabamos de discutir, esse professor precisa compreender que não poderá contribuir para a autonomia do aluno se ele próprio deixar de avançar

em direção à autonomia; favorecerá a formação para a democracia se criar relações de cooperação, exercer (e sujeitar-se a) a criticidade na sala de aula.

O conhecimento científico, sistematizado, às vezes, é muito mal interpretado pela escola. Talvez devêssemos chamá-lo de conhecimento em sistematização, e não sistematizado (como um processo finalizado). Se o consideramos dogmaticamente como um conjunto de conceitos acabados, absolutamente verdadeiros, caímos na armadilha dos jogos de “resposta certa ou errada”, da memorização, da concepção do próprio erro como um estado congelado e não como um momento de um desenvolvimento. A ciência, que deveria ser livre discussão de idéias, mutuamente criticadas, completadas, revistas e reelaboradas, levando ao desenvolvimento da autonomia e à superação das fantasias do egocentrismo, é travestida de dogma, de verdade hermética, impenetrável, heterônoma.

O pensamento egocêntrico, ou seja, não socializado, sem regras, incomunicável das crianças muito pequenas opõe-se ao pensamento lógico (e lógico porque socializado) da ciência, ou do diálogo bem conduzido. É entretanto a partir da produção simbólica infantil, carregada de afetividade e fantasia, que se constituem os conceitos (Castorina, 2002: 29). Aquela, entretanto, foge a regras impessoais (ou interindividuais), sendo portanto classificável como pré-social em sentido estrito. “O conhecimento infantil e o conhecimento científico não progredem por acréscimos sucessivos mas por reorganizações dos pontos de vista”. Em ambos os casos, supera-se um centrismo, seja o egocentrismo do sujeito, seja o sociocentrismo derivado de uma posição social (idem, ibidem). Sabemos, entretanto, que essa superação não é um processo fácil.

No que toca à aprendizagem escolar, o conceito ensaiado por um aluno pode portar uma boa dose de afetividade ou fantasia, traduzindo um momento anterior à discussão com os pares ou à intervenção docente. A atitude do professor pode variar entre a sanção desse “erro” e a problematização do conceito (para que o educando chegue a tomadas de consciência mais ou menos parciais). Entretanto, o avanço que se deseja (a aprendizagem) não é algo absolutamente controlável. Sabe-se que, na área das Ciências Naturais, a aprendizagem de muitos conceitos exige um processo de mudança conceitual por parte do aluno. Assim como vimos no caso do processo de tomada de consciência, não basta expor os dados ao sujeito:

Essa mudança não é obtida com a simples exposição do estudante diante da nova informação, mas envolve uma reestruturação cognitiva importante. [...] Lamentavelmente, não dispomos de pesquisa a esse respeito [no campo da História], mas tudo faz supor que no caso do conhecimento social e histórico, a resistência à mudança será muito maior devido à influência dos valores [...] (CARRETERO, 1997, p. 22).

Se essa resistência à mudança conceitual ocorre nas Ciências da Natureza, o que dizer da História, que envolve posições sobre religião, política e questões polêmicas como o racismo ou o socialismo? Se reconhecermos que as diferentes escalas de valores são parte integrante de nossa identidade, o professor deve, no limite, “admitir até um certo ponto que o aluno possa ter a opção de não querer mudar a sua linha ideológica livremente escolhida” (idem, p. 22).

É possível objetar que uma linha ideológica não é “livremente escolhida”⁶², mas as diferenças culturais entre os alunos e entre eles e o professor de fato não podem ser negadas. Seria igualmente ilusório supor que as idéias de uns e de outros permaneçam sempre as mesmas, indiferentes a tantas interações

⁶² Supor que um sujeito tenha uma escala de valores “livremente escolhida” equivale a admitir que alguém possa nascer, crescer e passar toda uma vida imune às coações sociais de todo tipo (dos mais velhos sobre os mais jovens, das pessoas que gozam de prestígio intelectual ou moral diante de outras, das autoridades religiosas, dos “ídolos pop” etc.).

sociais ao longo do ano – tal como disseram alguns alunos e alunas, ou mesmo colegas que tive: “Não adianta! É assim que eu penso, sempre pensei assim e não vou mudar!” Pudemos perceber que aquilo que chamamos de perspectiva crítica (i.e., orientada para o desenvolvimento da autonomia e das relações de coepração), por parte do docente, efetivamente é capaz de criar situações em que os educandos avancem na socialização do pensamento. Da mesma forma que no plano coletivo, no plano individual esse pensamento mais socializado é mais objetivado e próximo das construções lógicas.

Deve-se questionar, desacomodar, oferecer diferentes pontos de vista e levar os sujeitos a agirem sobre esses dados, mas não procurar impor uma visão de mundo tida como “correta”. Agir diferentemente representaria o oposto de uma proposta de formação para a democracia e todas as suas implicações quanto ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos educandos.

Tanto nas relações com os alunos quanto nas interações com os demais professores da escola, os avanços ocorreram na medida em que os sujeitos conseguiram co-operar. Enquanto a coerção impõe regras e verdades prontas, “a cooperação (**ou as tentativas de cooperação**⁶³) provoca, ao contrário, a constituição de um método que permite ao espírito superar a si mesmo incessantemente e situar as normas acima dos estados de fato”. Essa foi a diferença, por exemplo, entre aceitar a coerção da tradição dos horários e currículos escolares e reinventar a organização da escola. Foi a diferença, também, entre oferecer um juízo moral (ou se abster de fazer qualquer julgamento) pronto sobre a Conquista da América e organizar um júri simulado onde os alunos fizeram a

⁶³ Grifo meu.

reflexão ética sobre esse acontecimento histórico. A coerção manteria os sujeitos em posições egocêntricas, enquanto a cooperação os leva

“a uma crítica mútua e a uma objetividade progressiva [...]. Pensar em função dos outros é, portanto, substituir o egocentrismo do ponto de vista próprio e os absolutos ilusórios da coerção verbal por um método de estabelecimento de relações verdadeiras, que garante não apenas a compreensão recíproca, mas também a constituição da própria razão” (PIAGET, 1998:118).

Nesta pesquisa, vimos que o monólogo dos professores, julgando negativamente (e unilateralmente) o comportamento dos alunos, tinha se esgotado. Como a segunda hipótese ou proposição teórica enunciava (seção 5.1.2), “a simples verbalização de determinados valores [...] não pode, por si só, levar o sujeito a atitudes de autonomia e cooperação”.

Diante da falta de resultados dessa ação unilateral, os professores experimentaram a estratégia das assembleias de turma. A cooperação é que permitiria a constituição de uma escala comum de conceitos bem definidos, ainda que sempre tidos como hipóteses abertas a novas construções.

Devemos discutir, agora, se foi possível responder às questões de pesquisa (5.1.3). A primeira delas indagava sobre “*que tipo de estratégias didáticas favorecem a construção da autonomia moral e cognitiva.*” Pode-se aproveitar o que aprendemos com a Assembleia de Turma, discutida logo acima, e com o Júri Simulado. Um pensamento operatório e reversível, tendo a não-contradição como regra, nasce das relações de reciprocidade (cooperação), e não da autoridade de um parceiro sobre o outro (coação). Na leitura dos registros do Júri Simulado (seção 6.1.4) pudemos perceber, por um lado, que não é nada simples para sujeitos nessa fase do desenvolvimento levar em conta e coordenar os conhecimentos factuais

sobre um determinado conteúdo e, ao mesmo tempo, os argumentos levantados pelo outro grupo.

Por outro lado, no diálogo com pares em quem não precisariam reconhecer qualquer coação devida à autoridade, vários sujeitos puderam a) reivindicar uma conservação dos valores em jogo (por exemplo, a validade dos fatos já reconhecidos anteriormente como verdadeiros, tais como as atitudes de Colombo no relacionamento com os povos indígenas) e b) refinar ou reelaborar conceitos como os de genocídio, cultura e escravidão, pois o debate exigia (para os fins do “julgamento”) uma objetivação que só podia ser feita pelos sujeitos. As relatoras e os jurados, na proposta do júri, precisavam também agir de acordo com as proposições anteriores, fosse para relatar os argumentos de maneira fidedigna e reconhecida pelos participantes, fosse para fundamentar a decisão de condenar ou absolver os europeus. Ou seja, a decisão coletiva (democrática) no júri não se baseia na simples contagem de votos (uma coação da maioria), mas na participação atenta e ativa em um debate cujas regras aplicam-se reciprocamente e, na medida do possível, em um consenso racional. Reciprocidade, participação ativa, livre manifestação e busca de consensos, sem ignorar diferenças e conflitos são princípios educativos que remetem à conceituação de democracia, no capítulo 2.

Desta forma, as proposições $r(x)$ de Helena sobre o caráter benigno das ações dos europeus nas Missões Jesuíticas levaram Joana ao reconhecimento $t(x')$ de algum bem nas Missões, mas com a ressalva $s(x')$ de que as ações dos jesuítas implicavam o desrespeito à cultura guarani. Uma vez reconhecidos, esses enunciados precisariam ser conservados nas proposições seguintes, tanto do sujeito x (Helena) e do sujeito x' (Joana) como dos demais participantes.

Diferentemente de uma conversa informal, na qual simples *regulações* vão compensando intuitiva e parcialmente as deformações verificadas nos enunciados, a conservação de valores verificada no júri levou as trocas a um estágio mais próximo de um *agrupamento*, um sistema de trocas em que as verdades não eram impostas pela obediência (PIAGET, p. 60-63), mas no qual as normas são constituídas pelo grupo. Podemos concluir que uma resposta possível à pergunta sobre as estratégias que favorecem a construção da autonomia é que alguns critérios devem orientar as propostas de trabalho em sala de aula:

a) a base no respeito mútuo, implicando, da parte do professor, a busca consistente de uma superação, a todo momento, da heteronomia (na qual se recai muitas vezes, mesmo por iniciativa dos alunos, que estão começando a conquistar sua autonomia);

b) a criação de situações-problema, com sensibilidade para encontrar temas que desafiem os alunos;

c) como decorrência de (b), considerar os conteúdos como meios, selecionando (entre os milhares de assuntos possíveis em um currículo de História, que seriam suficientes para vidas inteiras de estudo) aqueles mais adequados para atingir os objetivos do Ensino Fundamental em nosso país: fazer com que os educandos tenham “atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”, respeitem as diferentes manifestações culturais etc. Em síntese, como vimos na Introdução, o Ensino Fundamental visa à formação para a cidadania crítica e participativa – o elemento chave para a concepção de democracia que norteia esta pesquisa.

Os conceitos emitidos pelos alunos, em suas redações, nas ações coordenadas do R.P.G., nas discussões da assembléia ou do júri estavam a todo o

tempo sujeitas ao olhar crítico do outro (alunos ou o próprio professor-pesquisador). Os conteúdos da disciplina de História serviram aos propósitos do desenvolvimento moral, e este (através da cooperação) contribuiu para o refinamento das conceitualizações feitas pelos alunos sobre os conteúdos estudados. Refiro-me ao desenvolvimento moral como formação para a democracia: as relações em sala de aula mostraram um crescimento no sentido do pólo da autonomia (reciprocidade e respeito mútuo, cooperação).

A Assembléia de Turma (seção 6.1.3) representou, em grande medida, a idéia piagetiana de democracia como equilíbrio dinâmico, continuamente renegociado e transformado. Podemos retomar a discussão sobre as noções piagetianas de ritmo, regulação e agrupamento (p. 104 a 114 deste trabalho). Os sujeitos, agindo sobre os desafios colocados pela convivência, transitaram dos conflitos em parte originados dos *ritmos* do desenvolvimento biológico diferenciado de meninas e meninos para as *regulações* e soluções de compromisso, chegando, em determinados momentos, a acordos que caracterizavam *agrupamentos* operatórios – racionais, negociados e não impostos.

Devo reconhecer, entretanto, que a cooperação é bem mais fugaz do que eu podia antecipar, no início do projeto. As atividades do R.P.G. ou do júri simulado exigiam um grande número de coordenações por parte dos alunos. A dispersão era constante. Este trabalho ajudou-me a refinar meus conceitos de autonomia e egocentrismo. A compreensão de que as idas e vindas entre os ritmos e os agrupamentos são normais foi um avanço para mim, assim como a tomada de consciência de que não há sujeitos completamente autônomos, e que, na verdade, há um *continuum* entre o pólo da autonomia e o da heteronomia. Como vimos nos

gráficos sobre manifestações mais egocêntricas ou mais descentradas, os sujeitos não sempre autônomos em todas as situações da vida. Tipicamente, *ter lido* sobre tudo isso nos ***Estudos Sociológicos*** (1973) ou em ***O Juízo Moral da Criança*** (PIAGET, 1994), ou ter sido exposto a essas informações, não foi suficiente para transformar minhas estruturas de pensamento. Foi necessário confrontar os conceitos iniciais que eu construía com as ações em sala de aula, passar por um desequilíbrio (um desafio a essas noções) para reconstruir os conceitos. Como disse o aluno de Susana, a quem me referi no capítulo 6, *só aí entendi o que eu já sabia* (ZASLAVSKY, 2003).

Inicialmente, eu superestimava o potencial de algumas atividades para favorecer as co-operações, principalmente considerando a idade dos sujeitos. Mas ao mesmo tempo em que me dava conta disso, a análise dos registros empíricos ajudou a compreender melhor como se manifestam na prática as condutas mais próximas do pólo da centração, conteúdo da segunda questão de pesquisa: como o professor pode distinguir as condutas não descentradas?

Quando os debates chegavam a um impasse, nas assembléias de turma, sentia como se o grupo estivesse andando em círculos. Os alunos e as alunas se repetiam, e não conseguíamos avançar na direção de soluções de consenso. Na reflexão provocada por essa ação sem êxito é que pude perceber (tomar consciência de) que determinadas manifestações de alunos(as) eram egocêntricas porque eles(as) não conseguiam superar uma centração (em um momento, a centração no gênero sem conseguir se colocar no lugar do outro; em outro momento, a centração em uma facção de meninas). Como se viu em alguns momentos, determinados sujeitos guiados por interesses particularistas procuravam

manipular os espaços de negociação coletiva. Dessa maneira, bloqueavam a negociação de propostas de solução ou procuravam impor “no grito” seus interesses ao grupo (coação). Identificar essas manifestações foi essencial para que a intervenção docente se desse no momento certo.

Foi possível, para o grupo, administrar melhor os conflitos e as diferenças estabelecendo algumas escalas de valores comuns. Da primeira à terceira assembléia, houve um crescimento nítido quanto ao respeito mútuo (o que nós, professores, costumamos chamar de maturidade na discussão) e alguns indícios de que o conteúdo das discussões começava a passar das provocações em sala ou na fila para questões mais amplas como a desigualdade social.

Esta dissertação acabou mostrando a necessidade, por parte do professor-pesquisador, de ir além dos conteúdos estritos da disciplina História. Pois há, sem dúvida, uma contradição absoluta na atitude de pretender “ensinar” História falando sobre luta de classes e democracia enquanto se ignoram os conflitos abertos ou latentes entre alunos, entre alunos e professores e mesmo entre professores. Da mesma forma, evidencia-se a ingenuidade da tentativa de “explicar” para os alunos a evolução das idéias políticas, sociais e científicas sem procurar reconhecer os limites de cada momento no desenvolvimento cognitivo e afetivo-moral dos educandos. Por isso esta pesquisa, que começou como uma investigação intradisciplinar, precisou contemplar as relações entre os docentes de diferentes níveis e disciplinas, assim como empregou estratégias que não se restringem à área curricular de História, como a Assembléia de Turma, o R.P.G. e o Júri Simulado. Da mesma forma, as observações e inferências realizadas revestem-se de um interesse que ultrapassa os limites de uma única disciplina escolar.

Embora uma certa “divisão escolar do trabalho” tenha tradicionalmente delegado à História a missão de educar politicamente os cidadãos (seja em uma perspectiva heterônoma, seja com intenções democratizantes), sabemos que não é possível nem desejável que uma única disciplina dê conta, sozinha, dessa tarefa. Ou a formação para a democracia é assumida pelo conjunto da escola, ou não será formação. Os resultados da análise da assembléia de turma e das tentativas de cooperação entre os professores apontam para a necessidade de se retomar a reflexão coletiva, na escola, sobre o princípio dos *temas transversais*, tais como a ética, a pluralidade cultural, o trabalho e o consumo etc. Ou teremos que nos sujeitar à imposição de novas “disciplinas” no currículo escolar, ao sabor das ondas de indignação pública com a violência, as drogas, a destruição do meio ambiente ou a apatia cívica – mais uma vez fazendo tábua rasa da história da educação, dos avanços e das propostas anteriores de reforma.

Generalizar analiticamente os resultados desta pesquisa não significa, obviamente, postular sua validade como modelo ou receita, o que seria uma contradição flagrante com tudo o que se defendeu até o momento (além de revelar uma incompreensão do significado de um estudo de caso). Nenhuma turma (e nenhum professor) poderia ser representativa de todas as turmas que existem em nossas escolas. O que se pode julgar como generalizável, ou não, é a validade de se estudar o desenvolvimento moral solidariamente ao desenvolvimento cognitivo, em uma situação de aula. Se esta proposta for realmente válida, novos estudos empíricos poderão ser realizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANTUNES, Aracy do Rego; SOIHET, Rachel; PAGANELLI, Tomoko Iyda. Como se constroem relações espaciais. In: **Revista do Professor**, jan./mar. 1987, ano III, n.9.

ANTUNES, Celso. **Técnicas pedagógicas de dinâmica de grupo**. Rio de Janeiro: do Brasil, 1974.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. O Ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Revista Online Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.2, p.1-12, fev.2001.

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembléia Escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

BATTRO, Antonio M. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BECKER, Fernando. A propósito da “desconstrução”. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19(1), p. 3-6, jan.-jun. 1994.

BECKER, Fernando. O sujeito do conhecimento: contribuições da epistemologia genética. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24 (1), p. 73-99, jan.-jun. 1999.

BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O Ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). *Dicionário de Política*. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRINGUIER, Jean-Claude. *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BRONCKART, Jean-Paul; PAROT-LOCATELLI, F. Quelques réflexions sur le thème: Piaget et le marxisme. *Cahiers du CERM*, Paris, n. 140, p. 15-22, maio 1977.

BRONCKART, Jean-Paul; SCHURMANS, Marie-Noëlle. Pierre Bourdieu – Jean Piaget: habitus, schèmes et construction du psychologique. In: LAHIRE, Bernard. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critique*. Paris: La Découverte, 1999.

BRUNER, Jerome. Piaget e Vygotsky. Celebremos a diferença. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire. *O Espírito Piagetiano*; homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales* (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1991.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias*: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CARVALHO, José Sérgio de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, Júlio Groppa. *Autoridade e Autonomia na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

CARVALHO, Larissa Camacho. Quadros, Milena Silvester. Levantamento bibliográfico sobre ensino de história: anos 80/2000. In: Zarth, Paulo Afonso. Gerhardt, Miguel. *Anais da IX Jornada de Ensino de História e Educação*. 21 a 23 de maio/2003 - UNIJUÍ - Ijuí / RS. (em cd-rom).

CASTORINA, José Antonio. **Algumas teses epistemológicas sobre a construção de conhecimentos sociais**: análise e interpretação de indagações psicogenéticas. Porto Alegre: UFRGS, 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

CASTORINA, José A.; FAIGENBAUM, Gustavo; CLEMENTE, Fernando. Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicações para a investigação psicológica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27(1), p. 27-50. jan.-jun. 2002.

CASTORINA, José A. FERNÁNDEZ, Susana L. Algunas nociones infantiles sobre la normatividad escolar – una indagación exploratoria. **Aprendizaje Hoy**. Revista de actualidad psicopedagógica, Argentina, v. 5, nº 15, p. 7-21, junio 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks (org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 2003.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, Juan. Teses sobre o Construtivismo. In: RODRIGO, Maria Tadeu; ARNAY, Tadeu (orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**. São Paulo: Ática, 1998.

FERRO, Marc. **A Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**; a história dos dominados em todo o mundo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FINLEY, Moses. **Democracia Antiga e Moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

FREITAS, Lia. **A moral na obra de Jean Piaget**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROD, Roger. La sociología fundamental y abierta de Jean Piaget. In: AJURIAGUERRA, J.; BRESSON, F.; INHELDER, B. **Psicología y epistemología genéticas**: temas piagetianos. Buenos Aires: Proteo, 1970.

GOLDMANN, Lucien. Jean Piaget e a filosofia. In: GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e filosofia política**. Lisboa: Presença, 1978.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KESSELRING, Thomas. Jean Piaget: sua recepção por Jürgen Habermas. In: BANKS-LEITE, Luci. **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOHLBERG, Lawrence & MAYER, Rochelle. Development as the aim of education. **Harvard Educational Review**. Vo. 42 n. 4 November 1972: p 449-496.

LA TAILLE, Yves de. Para um estudo psicológico da honra. In: BANKS-LEITE, Luci. **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

LA TAILLE, Yves de. A Indisciplina e O Sentimento de Vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara Silva de; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 91-108, jan./abr. 2004.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LAVILLE, Christian. Ensino de História: tendências atuais, função social e pesquisa. Conferência ministrada na Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 28 de outubro de 1998.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

MACEDO, Lino de. Para um discurso das regras na escola ou na psicopedagogia. In: **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MATTEUCCI, Nicola. Contratualismo. In: BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco (orgs.). **Dicionário de Política**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

MEINERZ, Carla Beatriz. **História Viva**: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MENEZES, Eduardo Diatahy B. de. A Sociologia de Jean Piaget: uma resposta às questões "irritantes"? In: BANKS-LEITE, Luci. **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.

- MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002.
- MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. Le texte et ses voix: Piaget lu par ses pairs dans le milieu psychologique des années 1920-1930. **Archives de Psychologie**, 1993, 61, p. 127-152.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. Piaget entre seus antecessores e seus pares. In: BARRELET, Jean-Marc; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **Jean Piaget: aprendiz e mestre**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, [s.d.].
- PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, Jean. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Edusp/ Pioneira, 1978a.
- PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** 2ª ed. Lisboa: Horizonte, 1990.
- PIAGET, Jean. **A Representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Edusp/ Pioneira, 1978b.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A Representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida integrada**. São Paulo: Ática, 2001.
- RICON, Luiz Eduardo. **Mini Gurps: As Cruzadas**. São Paulo: Devir, 1999.
- SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**: 6ª série. 2ª ed. São Paulo: Nova Geração, 2002.

SILVA, Dinorá Fraga da. **Pensar e argumentar**: a linguagem do adolescente. São Paulo: Cortez; São Leopoldo: Editora Unisinos, 1998.

SILVA, Gabriela Braun da. Disciplina escolar e o ensino de História: relato de uma experiência. In: Zarth, Paulo Afonso. Gerhardt, Marcos. **Anais da IX Jornada de Ensino de História e Educação**. 21 a 23 de maio/2003 - UNIJUÍ - Ijuí / RS. (em cd-rom).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 18(2), p. 3-10, jul.-dez. 1993.

THOMANN, Charles. A filiação cristã e social. In: BARRELET, Jean-Marc; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **Jean Piaget: aprendiz e mestre**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, [s.d.].

VAN DER VEER, René. A recepção das primeiras idéias de Jean Piaget na União Soviética. In: BARRELET, Jean-Marc; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **Jean Piaget: aprendiz e mestre**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, [s.d.].

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIDAL, Fernando. Piaget antes de Piaget. Para uma releitura da obra piagetiana. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire. **O Espírito Piagetiano**; homenagem internacional a Jean Piaget. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

VINH-BANG. El Método Clínico y la investigación en psicología del niño. In: AJURIAGUERRA, J.; BRESSON, F.; INHELDER, B. **Psicología y epistemología genéticas**: temas piagetianos. Buenos Aires: Proteo, 1970.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

ZASLAVSKY, Susana Schwartz. **Aprendizagem de História e tomada de consciência das relações espaço-temporais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.